

# *Museu, ensino de história e sociedade de consumo*

Francisco Régis Lopes Ramos

Universidade Federal do Ceará

## RESUMO

O artigo compõe um inventário de questões sobre a importância do museu no ensino de história, destacando a possibilidade de trabalhos educativos com “objetos geradores”, a partir da pedagogia de Paulo Freire e parâmetros do saber histórico contemporâneo. Desse modo, desenvolve-se uma abordagem sobre os desafios do museu diante das sociedade de consumo.

Palavras-chave: ensino de história – museu – objeto – sociedade de consumo.

## ABSTRACT

This article composes a number of questions on the importance of the museum to the teaching of History, focusing the possibility of educative tasks with “generators objects”, from Paulo Freire’s and contemporary historical knowledge’s theories. Thus, it develop a view on the museum chalenges facing the consumption society.

Keywords: History teaching – museum – objetc – consumption society

---

## Preâmbulo

Na sua própria definição, o museu sempre teve um caráter pedagógico - intenção, nem sempre confessada, de defender e transmitir certa articulação de idéias, seja o nacionalismo, o regionalismo, o elogio a certas personalidades, o conhecimento sobre certo período histórico ou a

chamada “consciência crítica”. Qualquer museu é um lugar onde se expõem objetos e isso engendra processos comunicativos que, necessariamente, implicam na seleção das peças que devem ir para o acervo e no modo de ordenar as exposições. Tudo isso sempre se orienta por determinada postura teórica, que pode ir dos modelos de doutrinação até parâmetros que estimulam o ato de reflexão. Como lembra Paulo Freire, “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.”<sup>1</sup>

Desobrigando-se do planejamento de atividades educativas com estudantes e professores, o museu torna-se omissivo, anula-se como lugar de produção do conhecimento. Mas isso não significa transformar o museu em apêndice da escola, nem descuidar da visita do público em geral. Ao ter clareza em sua posição educativa, que passa pela montagem de exposições e atividades com as escolas, o museu torna-se mais didático, mais provocativo e lúdico, criando condições para um relacionamento mais profundo com o variado espectro dos outros visitantes.

Mas, aqui, não se desenvolverá um enfoque mais detalhado sobre o caráter educativo da museologia no sentido geral. As pretensões limitam-se a uma abordagem introdutória sobre a composição de certas relações entre museu, ensino de história e sociedade de consumo.

A idéia básica defendida é a seguinte: a visita de estudantes às exposições deve fazer parte do programa desenvolvido pelo professor de história (ou um conjunto de professores de áreas distintas, em redes de interdisciplinaridade). Mesmo quando a visita é de crianças da alfabetização ou do período anterior, a proposta permanece: não é possível descolar a visita ao museu da sala de aula. Em outros termos: ir ao espaço museológico implica em atividades educativas para aguçar a percepção diante das exposições.

## A História nos Objetos

Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. No espaço expositivo, o objeto perde seu valor de uso: a cadeira não serve para sentar assim como a arma não é usada para disparar. Se abdicam suas funções originais, tais objetos passam a ter outros valores. Na perspectiva tradicional, o que merecia ficar no museu era, em geral, a memória da elite: a farda do general, o retrato do governante, a cadeira do político, a caneta do escritor, o anel do bispo... Tudo isso compunha o discurso figurativo de glorificação da história de heróis e indivíduos de destaque.

Atualmente, os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos são contemplados, agora devem ser analisados. O museu coloca-se, então, como o lugar onde os objetos são expostos para compor um discurso crítico. Mas só isso não basta. Torna-se necessário desenvolver programas de “alfabetização museológica”, com o intuito de sensibilizar os visitantes diante do que é mostrado. A questão é esta: o tipo de análise que o museu induz não se desenvolve em outros lugares e tal lacuna deixa o estudante quase desprovido de meios para interpretar as nuances da linguagem museológica. Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado ao olhar e quem vê necessita de atividades preparatórias, para sensibilizar a percepção. Do contrário, não se tem visão, ou pouco se vê. É por isso que a visita ao museu deve começar na sala de aula, com atividades lúdicas que utilizem materiais do cotidiano, como indícios de práticas que se fazem nas relações sociais.

No cotidiano, usamos uma infinidade de objetos: desde a televisão até uma roupa. Por outro lado, raramente pensamos sobre os artefatos que nos cercam. Se pouco refletimos sobre nossos objetos, nossa percepção de objetos expostos no museu será também de reduzida profundidade. Sem o ato de pensar sobre o presente vivido, não há meios de construir reflexões sobre o passado. E o próprio conhecimento do atual já pressupõe referências ao pretérito.

Conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente. Mostrando relações historicamente fundamentadas entre objetos atuais e de outros tempos, o museu ganha substância educativa, pois são construídas relações entre o que passou, o que está passando e o que pode passar.

Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler a história que há nos objetos. Além de analisar a história através dos livros, podemos estudá-la por meio de objetos. Perguntar-se sobre nossas roupas, comparando-as com as vestimentas da década de 1950 ou da aristocracia francesa do século XVIII, é, por exemplo, uma das questões que podem desencadear processos de sensibilização para a historicidade dos artefatos com os quais lidamos no dia-a-dia.

Defende-se, portanto, uma História dos Objetos que pressupõe o estudo da História nos Objetos: o objeto é tratado como indício de traços culturais que vão ser interpretados na exposição do museu ou na sala de

aula. Assim, qualquer objeto pode ser visto como fonte de reflexão, desde o tronco para escravos, em exposição no Museu do Ceará, até o copo descartável que faz parte do nosso cotidiano. O tronco, com toda sua carga dramática, abre inúmeras possibilidades de reflexão, não somente sobre nosso passado, mas também para questionamentos sobre a história dos instrumentos de tortura no presente. Da mesma forma, o copo descartável pode servir de material para uma infinidade de estudos sobre a sociedade de consumo na qual estamos inseridos e sobre a qual temos pouca consciência crítica.

Fazer relações entre artefatos diferentes pode deixar a reflexão com mais carga de conhecimento histórico. Por exemplo: se, em uma exposição, juntamos instrumentos de tortura e prisão de escravos com a reprodução de jornais da época, com destaque para notícias sobre “escravos fugidos”, criamos a tensão hermenêutica, fazemos uma trama de contrastes que gera percepções sobre o jogo entre dominação e resistência. Não se trata mais de informar datas e fatos - “o que aconteceu”. O que fica exposto, nesse caso, é uma problemática histórica: a escravidão como campo de luta. As algemas e grilhões que torturavam e matavam não aparecem somente como vestígios do passado odioso, mas sim como fonte de conhecimento sobre as estratégias do poder dominante e as táticas de subversão da ordem estabelecida. Sendo assim, a história deixa de ser o pretérito morto para emergir como passado vivo de presente, pois a questão dos poderes em conflito diz respeito ao mundo no qual vivemos.

Se, na exposição, ou na sala de aula, fazemos relações entre copos descartáveis e relógios, temos um infindável leque de alternativas para o desenvolvimento de questões sobre a historicidade do capitalismo.<sup>2</sup>

O copo descartável pode ser tomado como índice do tempo monetário, no qual tudo deve durar pouco, pois o ideal é sempre acelerar os índices de consumo. Mais coisas consumidas em uma menor quantidade de tempo: tempo marcado pelo relógio. É através dos ponteiros que a produtividade é quantificada: produzir mais em menos tempo. Desde o séc. XIX, o tempo das horas, minutos e segundos assume a condição de guia para o mundo capitalista, tornando-se um referencial básico para as orientações cotidianas.

Pode-se vislumbrar a relação entre o relógio que está no braço dos alunos ou no pátio, e a noção de tempo necessária à chamada “Revolução Industrial”, ou a relação desse mesmo relógio com a “sociedade de consumo”. Pode-se questionar a ligação do relógio com a destruição da natureza, a busca de lucros que insidiosamente proclama que “tempo é dinheiro”, as

diferenças entre o tempo dos “índios” - que não usavam relógios - e o tempo do mundo capitalista... Se analisarmos a temporalidade vivida pelos chamados “índios”, veremos que há uma considerável distância entre o que somos e o que eles são, dando-nos a possibilidade de pensarmos sobre o quanto há de glória e malvadeza em nossa própria experiência de contar as horas. Somos cativos do tempo? Como esse sentido de prisão foi se tornando possível? Como o relógio transformou-se em objeto normal e necessário? Tudo isso daria condições para se perceber o valor de um museu histórico - lugar onde os objetos são expostos para despertar tramas de emoções, conhecimentos, inquietações....

Com atividades vinculadas à “historicidade dos objetos” na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de “visitar o passado” e sim animar conhecimentos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Devidamente excitados para a aventura de conhecer através de perguntas sobre objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se a postura crítica sobre o mundo que nos rodeia.

Para a realização dessa pedagogia do diálogo, não basta visitar as exposições. É preciso colocá-las como parte de um programa educativo mais amplo, que inclui a questão das “visitas monitoradas” e a relação do museu com a sala de aula e outros espaços. Desse modo, é responsabilidade do museu histórico manter estratégias de orientação para professores. No caso do Museu do Ceará, há cursos, “oficinas” e materiais didáticos que tematizam a seguinte questão: *como visitar o museu?* Uma das metas primordiais é fazer com que os professores sejam despertados para o potencial educativo da história dos objetos, criando não somente um recurso didático para suas aulas, mas sobretudo fomentando em seus alunos o gosto de se aventurar pelos atos de conhecer a história.

Nesses cursos, uma das questões colocadas é a necessidade de compor visitas temáticas. Argumenta-se que é muito improdutivo percorrer as salas do museu sem fazer delimitações para privilegiar certos aspectos. Depois, é trabalhada a idéia de compor problemáticas a partir do tema, ou seja, a idéia de construir indagações específicas sobre as peças em exposição. Além de oferecer possibilidades para despertar o interesse da turma, as perguntas - que devem fazer parte do que está sendo ensinado - procuram ampliar a própria noção de história, na medida em que se induz a

questionamentos sobre a complexidade da nossa inserção nos processos históricos. Lucien Febvre explica que “pôr um problema é precisamente o começo e o fim de toda a história. Se não há problemas, não há história. Apenas narrações, compilações”.<sup>3</sup>

Sem problemáticas historicamente fundamentadas no sentido de produzir o saber crítico, a visita perde substância educativa. Ainda é muito comum o professor de história exigir dos alunos o famigerado “relatório da visita”. Aí, vemos uma legião de estudantes desesperados, copiando as legendas rapidamente, para fazer a tarefa exigida. Nessa atividade baseada no reflexo e não na reflexão, o visitante chega ao ponto de perder o próprio contato com os objetos. Na corrida contra o tempo, os alunos procuram transcrever tudo, mas nunca conseguem fazê-lo. E aí tudo pode acontecer: os que copiam “extintor”, ou “proibido fumar”, ou aqueles que chegam a usar suportes e vitrinas como mesa para apoiar o caderno. Seguindo os passos da “educação bancária”, como diz Paulo Freire, o museu é transformado em fornecedor de dados.

Em qualquer museu, a presença de monitores é indispensável. Mas torna-se imperioso reconhecer que o modelo tradicional de “atendimento” não combina com a proposta aqui defendida. O comum é o monitor ser sinônimo de informador: fornece “dados” aos estudantes ou ao público em geral. Uma das formas de fugir desse “método” é o monitor assumir a prática de também fazer perguntas, com o intuito de despertar, no visitante, reflexões sobre o que está sendo visto – abertura para o diálogo criativo, pois depende das peculiaridades de cada um que vai ao museu. O monitor não deve expor a exposição e sim provocar, nos visitantes, vontade de ver os objetos.

O desafio, portanto, é potencializar o campo de percepção, por meio de uma “pedagogia da pergunta”, como diria Paulo Freire. Aprender a refletir a partir da “cultura material”, em sua dimensão de experiência socialmente engendrada. Como recurso viável para o relacionamento educativo entre o museu e os visitantes, Ulpiano Bezerra de Menezes aponta para a prática de uma “alfabetização visual”:

Claro que estou falando de algo muito mais amplo do que a chamada arte-educação. (Nesta medida, a própria expressão que utilizo – alfabetização visual – é restritiva e deveria abranger outras formas integradas de percepção). Estou me referindo à cultura material como aquele segmento do mundo natural socialmente apropriado e aos conjuntos de suportes físicos da vida biológica, psicológica e social. Estamos imersos num universo de coisas materiais, mas disso demos apenas uma tênue consciência. Não nos sensibiliza

o fato de a cultura material definir as condições de produção e reprodução da vida social, nem o caráter que assumem, por exemplo, os artefatos, em última instância, como produtos e vetores de relações sociais – e isto na própria materialidade de seus atributos físicos.<sup>4</sup>

Ao assumir seu papel educativo, o museu pressupõe que o ato de expor é um exercício poético a partir de objetos e com objetos - construção de conhecimento que assume sua especificidade. Como lugar de produção do saber, o museu não pode ser confundido com centros de pesquisa ou de aulas (embora faça pesquisa e dê aulas), nem com instituições de “recreação” (embora assumam um caráter lúdico). A peculiaridade do museu se realiza em múltiplas interações: com tramas estéticas e cognitivas, em análises e deslumbramentos, na dimensão lúdica e onírica dos fundamentos historicamente engendrados que constituem o espaço expositivo.

Garcia Canclini argumenta que qualquer intervenção de pesquisa ou pedagógica sobre o patrimônio é uma *metalinguagem* - “não faz com que as coisas falem, mas fala delas e sobre elas”. É por isso que “o museu e qualquer política patrimonial tratam os objetos, os edifícios e os costumes de tal modo que, mais que exibi-los, tornam inteligíveis as relações entre eles, propõem hipóteses sobre o que significam para nós que hoje os vemos ou evocamos.”<sup>5</sup>

O ato de expor nunca deve negar-se enquanto atitude, postura diante e dentro do mundo histórico. Desde os seus primórdios como instituição pública até hoje, o museu põe em jogo uma questão crucial: a metamorfose dos objetos no espaço expositivo. Ao tornar-se peça do museu, cada objeto entra em uma reconfiguração de sentidos. Para conduzir tal processo, a museologia histórica tem o compromisso ético de explicitar seus próprios parâmetros e, por conseguinte, seus desdobramentos educativos, em contraponto com outras experiências.

Como ressalta Ulpiano Bezerra de Menezes, qualquer exposição é sempre uma leitura possível e, por isso mesmo, nunca pode assumir a condição de conhecimento acabado, “para o qual meramente se solicita a adesão do visitante”. A partir de certas problemáticas históricas, que se fundamentam em critérios de interpretação, não há “dados” expostos e sim modos de provocar reflexões: “para estar inteiramente a serviço da comunidade – melhor dizendo, da sociedade – o museu não pode abdicar de seu papel como instrumento crítico de recuperação, acesso e entendimento da extraordinária diversidade da experiência humana e do mundo em que vivemos.”<sup>6</sup>

O objeto gerador.

Um dos princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, que continua a desafiar os rumos das práticas educativas, e especificamente os caminhos da alfabetização, é trabalhar com a seguinte questão: antes de ler palavras, temos leituras do mundo, e quando lemos palavras acontecem novas leituras do mundo. É por isso que “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra.”<sup>7</sup>

A alfabetização não é decorar letras, sílabas e palavras e sim uma forma de dizer o mundo, no mundo e com o mundo. Foi com esse pressuposto que Paulo Freire projetou uma alfabetização para adultos por meio de “palavras geradoras”. Depois do levantamento do universo vocabular de determinado grupo, o alfabetizador escolhia um conjunto de “palavras geradoras”, isto é, que tivesse profundo significado para os alunos, que seria a matéria-prima para a aprendizagem da escrita. Iniciava-se o movimento de leituras das palavras com leituras do mundo, com a escrita e a reescrita do mundo.

Assim, se a palavra favela, no caso brasileiro e a palavra ‘callampa’ no chileno, são palavras geradoras em áreas faveladas ou ‘callamperas’ nesses países, é óbvio que as codificações em que devem estar postas devam representar aspectos da realidade favelada. A análise das relações entre os seres humanos e o mundo leva necessariamente à reflexão sobre a maneira de se estar sendo numa favela ou ‘callampa’.<sup>8</sup>

Em certo sentido, a pedagogia do diálogo, contida na “palavra geradora”, constitui fonte de inspiração para o papel do museu no ensino da história. É plausível defender que uma das possibilidades para o início da “alfabetização museológica” pode ser o trabalho com *objetos geradores*. Em sala de aula, no museu, ou em outros espaços, o professor ou o “orientador” faria uma pesquisa e escolheria objetos significativos para os alunos, ou participantes de certo grupo, e, a partir daí, realizaria exercícios sobre a leitura do mundo através dos objetos selecionados.

O objetivo primeiro do trabalho com o *objeto gerador* é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criações e criaturas do ser humano em sua historicidade. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o

que se sabe e o que se vai saber - leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras.

Escolhido o objeto, a partir de sua inserção significativa na vida cotidiana, há de se ter a criação de mais atividades que explicitem melhor a própria relevância do objeto para quem o colocou na qualidade de *objeto gerador*. Tudo indica que a via mais frutífera não é somente implementar uma discussão coletiva sobre o objeto escolhido. Em certas ocasiões, torna-se mais profundo o exercício que chega à complexidade do objeto por meio da ficção, ou melhor, de narrativas criadas por cada participante do grupo. Cria-se o envolvimento coletivo para que cada um invente e conte histórias nas quais o objeto tenha um papel decisivo: a fotografia que gerou conflitos, a roupa que despertou um romance, o ônibus que quebrou e possibilitou a conversa entre dois futuros amigos, o esclarecimento de um crime a partir da caneta encontrada pelo investigador...

Pode-se, também, fazer com que cada participante traga de casa um objeto para ser apresentado ao grupo, através de comentários sobre a relação de quem o escolheu com a própria escolha. Outra opção é trabalhar com objetos que se carregam em bolsas, nos bolsos ou no próprio corpo, tais como: carteiras de identidade, dinheiro, pente, espelho, caneta, retratos, santos, camisa, sapato, calça... Assim, vai-se criando uma rede de condições para diálogos *sobre e com* o mundo dos objetos. O importante é que sejam criadas circunstâncias para que se fale sobre objetos da vida cotidiana.

Um outro passo seria fazer relações desses *objetos geradores* com outros artefatos também constitutivos da experiência vivida. Daríamos, assim, maior campo de visão para complexidade dos objetos, explicitando ligações que ampliam a percepção diante do tempo presente, como relacionar o relógio com o copo descartável - questão mencionada no tópico anterior.

Só depois de explorar o presente vivido é que começariam as relações com objetos do passado, que já perderam valor de uso, ou que mudaram de forma, como a televisão ou o rádio. Mas isso não é uma regra, pois objetos do pretérito podem aparecer já como *objetos geradores* dos primeiros exercícios.

O fundamental é partir do mundo vivido. Mas não se trata de um método de revelação do real. Pelo contrário, o intuito dessa *pedagogia dos objetos* é ampliar (ou modificar...) as percepções sobre a historicidade do real, sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos - trama de *seres humanos* que reside na criação, no uso, na transformação, na destruição ou na reconstrução de objetos.

Se usamos vários objetos no cotidiano é porque, de alguma forma, os conhecemos. Mas, ao pensarmos sobre tais objetos, a partir de certos exercícios, faremos novas leituras, nos relacionaremos de outro modo com esses mesmos objetos. Teremos, por conseguinte, outras “situacionalidades” do nosso ser no mundo. Trata-se da constituição de coisas novas por meio de um novo olhar (ou novos objetos...), que nos faz ampliar nossa inserção na historicidade do tempo e do espaço. A partir do vivido, é gerado o “debate de situações desafiadoras”, como diria Paulo Freire. Nas próprias “situações existenciais”, são germinadas “situações-problemas”.<sup>9</sup>

Quando há comparações entre artefatos do passado e os do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto: entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, como mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que se torna visível na poética material da cultura: no nascimento, na morte e na transformação de objetos. Procedimentos dessa natureza desenvolvem o saber histórico através dos objetos, criam condições para a constituição de problemáticas históricas a partir do cotidiano vivido.

Em tal perspectiva educativa, passado, presente e futuro não formam uma linha. A noção de múltiplas temporalidades deve ser trabalhada. Bruno Latour lembra que, em uma mesma atividade, podemos usar coisas de tempos distintos: uma furadeira elétrica, que foi inventada há uns 30 anos, e um martelo, que é um invento com milhares de anos. No uso que fazemos dos objetos e no uso que o objeto faz de nós, nunca estamos em um presente puro. Viver com artefatos de variadas épocas não é avanço nem recuo no tempo, não é progresso nem atraso. Ter tal questão como ponto a ser levado em consideração significa romper com a idéia de que vivemos num progresso que fala do passado como coisa ultrapassada, que coloca o que passou como evolução para o mundo atual. O que fazemos é selecionar elementos de tempos diferentes: “é a seleção que faz o tempo e não o tempo que faz a seleção”. Não somos modernos nem antigos. Como diz Michel Serres, “somos misturadores de tempos”. Mistura que nega a divisão congelada entre o que passou e o que se passa: “Jamais estivemos mergulhados em um fluxo homogêneo e planetário vindo seja do futuro, seja das profundezas das eras.”<sup>10</sup>

Na multiplicidade dos tempos, interessa esmiuçar as várias dimensões sociais que caracterizam a criação e o uso dos objetos. Torna-se fundamental estudar como os seres humanos criam e usam objetos. Por outro lado, é igualmente necessário refletir sobre as formas pelas quais os objetos criam e usam os seres humanos. Entre sujeito e objeto há uma (inter)ação que não

foi vista pela filosofia racionalista: “Possuímos centenas de mitos contando como o sujeito (ou o coletivo, ou a intersubjetividade, ou as epistemes) construiu o objeto (...). Não temos, entretanto, nada para nos contar o outro aspecto da história: como o objeto faz o sujeito.”<sup>11</sup>

No museu, impõe-se uma maneira de pensar que procura enxergar o que há de sujeito no objeto e o que há de objeto no sujeito. Desse modo, a *história dos objetos* através da *história nos objetos* pressupõe novas relações com o mundo dos objetos, diferente da concepção cartesiana, que considerava a supremacia do ser humano, “senhor e possuidor da natureza”. A museologia histórica aqui defendida rompe as amarras do antropocentrismo, da forma de pensar e de ser que separa sujeito e objeto. Deseja-se uma nova “abertura ecológica”, capaz de enxergar a vida que há nos objetos.

Tornou-se um parâmetro ético afirmar que nós não podemos tratar as pessoas como objetos. Por outro lado, é mister reconhecer o equívoco antropocêntrico, ou melhor, egocêntrico, que há em tal premissa. É por isso que Peter Stallybrass se questiona: “O que fizemos com as coisas para devotarlhes um tal desprezo? E quem pode se permitir ter esse desprezo? Por que os prisioneiros são despojados de suas roupas a não ser para que se despojem de si mesmos?”<sup>12</sup>

Como ressalta Paul Veyne, “um fato não é um ser, mas um cruzamento de itinerários possíveis”. O fato histórico não é um dado, não é dado à percepção como um ser puro, como essência do acontecimento. Conhecer o passado significa interrogá-lo a partir de questões historicamente fundamentadas. Na medida em que são vestígios do passado (e do presente), os objetos também se constituem em um “cruzamento de itinerários possíveis”. Não possuem essência, não são definidos de modo pronto e acabado: são relações.<sup>13</sup>

O ser dos objetos existe na relação com o ser dos outros objetos e o ser humano. Falar sobre objetos é falar necessariamente acerca de nossa própria historicidade. O trabalho com o *objeto gerador* sugere que, inicialmente, sejam exploradas as múltiplas relações entre o objeto e quem o escolheu. Mais cedo ou mais tarde, isso desemboca em outros atos criativos: a relação entre coisas do presente e do passado, e o próprio questionamento sobre as divisões entre o pretérito e o mundo atual. Tais exercícios vão, pouco a pouco, constituindo base para um relacionamento mais crítico com as exposições museológicas. Mas isso só acontece porque há, antes de tudo, uma abertura de visibilidade, um alargamento (ou uma mudança) da percepção. Desse modo, o *objeto gerador* não é método e sim um parâmetro

hermenêutico para a construção criativa de práticas educativas que possibilitam novas leituras da nossa própria historicidade. É assim que vão se constituindo não só visitantes mais ativos para os museus, mas também as vias para a formação de “museus comunitários”.

A pedagogia da pergunta, que viabiliza o trabalho com os *objetos geradores*, não tem a resposta como solução, mas como abertura de visibilidade: ato de ver e ver diferente. As indagações são novos acasamentos entre o corpo nosso de cada dia e a carne dos objetos.

Em sua fundamentação teórica, o trabalho com o *objeto gerador* tem íntima relação com o ensino de história, mas isso não significa uma restrição ao espaço da chamada “educação formal”. A *pedagogia dos objetos* pode ser um veículo de formação do pensamento crítico e atuante em vários outros espaços de convivência.

No projeto educativo do museu, devem existir cursos para orientar a montagem de exposições na própria escola. Procuram-se, com isso, parâmetros básicos sobre o exercício de pensar os modos de construir atividades com objetos que, de alguma forma, fazem parte da vida dos alunos e professores. A partir de certo período de amadurecimento do trabalho continuado com *objetos geradores*, pode-se, por exemplo, juntar fotografias antigas do bairro, envolvendo nessa atividade as famílias dos alunos. A partir de fotografias e entrevistas com antigos moradores, é possível montar painéis museológicos sobre a história da urbanização, dos movimentos sociais ou da própria escola... Na medida em que acontece a construção dessas exposições comunitárias, o museu transforma-se, de modo mais efetivo, em espaço do cidadão e não somente um lugar para o cidadão.

Ao ter o trabalho com os objetos através de problemáticas históricas, o museu abre um infindável campo de possibilidades. Se aqui o recorte de questões restringe-se à relação entre museu e ensino e história, isso, de modo algum, significa dar métodos ou delimitar o museu e a sala de aula em espaços físicos geometricamente calculados. Pelo contrário, os exercícios com os *objetos geradores* definem-se como formas de estudar a historicidade. Esse princípio norteia não só a visita ao museu, mas também a criação de outros museus, que podem seguir os mais variados caminhos: uma sala da escola, de uma igreja ou de uma associação comunitária, a preservação de áreas verdes, praças ou casas...

Refletir sobre o potencial pedagógico do museu histórico significa também enfrentar a fragmentação que tem caracterizado a prática do ensino de história. Torna-se necessário discutir a realização de programas educativos

que façam interações entre campos aparentemente separados, como biologia, geografia, música, história ou física. Uma das discussões pedagógicas da atualidade é exatamente o conjunto de perdas e danos do conhecimento compartimentado. É por isso que começam a emergir sugestões práticas no sentido de elaborar, na escola, trabalhos que entrelaçam saberes em torno de um tema. Por exemplo: uma tarefa sobre determinado bairro (ou a exposição de um museu) que exige abordagens históricas, geográficas, ecológicas, matemáticas, artísticas...<sup>14</sup>

Ao criticar a pretensão racionalista do sujeito que “conhece a si mesmo” por meio de um pensar sobre si mesmo, Paul Ricoeur adverte que “só nos compreendemos pelo grande atalho dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura”. Não se trata de entender o ser humano como uma potência centrada nele mesmo, mas o ser humano como ser no mundo - amplitude que extrapola o indivíduo.<sup>15</sup> Compreendemo-nos também através dos objetos, do caleidoscópio de sentidos encarnados na própria materialidade dos objetos que fazemos, refazemos ou destruimos, que usamos ou deixamos de usar. A percepção desse caráter de “mundanidade” que há em nós abre novas relações ecológicas: já não cultivaremos a arrogância antropocêntrica – o objeto emerge em sua trama de humanidade.

“Ali, a paisagem tem idéias e faz pensar”. Com essa observação de Balzac, Michel Mafessolli ressalta que a literatura tem se mostrado como um percuciente veículo de inspiração para se perscrutar o “não-humano”: “o instinto estético, se se pode retomar essa noção, sente a força intrínseca, a virtude infundida que anima o mundo dos objetos”. É preciso perceber o tanto de sujeito que há no objeto: “...para que haja ações, interações, transações, coisas que constituem o social, é preciso que exista um lugar material no qual elas possam se exprimir.”<sup>16</sup>

Quando “ad-mirarmos” o *objeto gerador*, nós também seremos mirados pelo objeto; ficamos seduzidos pelo que é olhado - trama de fuga e captura. Por isso, Didi-Huberman lança a seguinte provocação: “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”.<sup>17</sup>

O trabalho com *objetos geradores* não se vincula, portanto, às relações nas quais o sujeito simplesmente descobre o objeto. Não se trata da revelação à luz de métodos cujos passos estão definidos. Antes de tudo, o potencial educativo dos *objetos geradores* reside no exercício de alargamento do nosso ser no mundo, da experiência de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas relações.

O jogo das vitrines.

A proliferação incessante de objetos é, certamente, uma característica do mundo no qual vivemos. Além do aparecimento constante de certas novidades que rapidamente se tornam de uso mais ou menos comum, como o telefone celular, o videocassete ou o CD, coisas já inventadas ganham rapidamente outras cores e formatos: carros, aparelhos sonoros, roupas ou um simples recipiente de sabão em pó. Estamos, como diz Jean Baudrillard, no “tempo dos objetos”. No passado, não muito distante, havia uma perenidade que hoje não se vê: os objetos viam o nascimento e a morte de gerações humanas. Atualmente, são os homens que assistem ao início e ao fim dos objetos.<sup>18</sup>

Quem nasceu nos anos setenta não manuseou discos de cera, com uma música de cada lado. Para os adolescentes da década de noventa, o disco de vinil apresentou-se como objeto fora de uso comum. E assim, vemos nascer e morrer objetos, com uma rapidez que assusta e excita, no desejo de consumir sempre renovado. O “tempo dos objetos” pressupõe a existência da “sociedade de consumo”.

Neste “tempo dos objetos”, no qual nos encontramos, e nos perdemos, há uma infundável floresta de imagens excitantes que, de modo estratégico, esconde sua malvadeza. Mas não se trata simplesmente de combatê-la, criando a polaridade entre a aceitação e a negação. Essa saída seria a mais fácil e, o que é pior, acabaria por contribuir, através da negação, para certo reforço em torno daquilo que se quer combater. Como argumenta Baudrillard, o negativo e o positivo do consumo constituem um grande mito do mundo contemporâneo:

Assim como a sociedade da Idade Média se equilibrava em Deus e no Diabo, assim a nossa se baseia no consumo e na sua denúncia. Em torno do Diabo, era ainda possível organizar heresias e seitas de magia negra. A nossa magia, porém, é branca e a heresia é impossível na abundância. É a alvura profilática de uma sociedade saturada, de uma sociedade sem vertigem e sem história, sem outro mito além de si mesma.

Baudrillard encerra seu livro com uma provocação radical e profética: “atingiremos as irrupções brutais e as desagregações súbitas que, de maneira tão imprevisível, mas certa, como em Maio de 1968, virão interromper esta missa branca.”<sup>19</sup>

Beatriz Sarlo indica que o consumidor da atualidade é um *coleccionador às avessas*: “em vez de colecionar objetos, coleciona atos de aquisição dos

objetos”. Coleciona, de modo excitante, “atos de compra e venda”. Assim, há sempre uma ausência, falta de objetos que nunca é preenchida por novas aquisições. Depois de sair da vitrine, o objeto vai se desvalorizando e, mais cedo ou mais tarde, transforma-se em algo fora de uso, sem a sacralidade que o envolvia. Objetos efêmeros nos escapam “às vezes porque não podemos consegui-los, outras vezes porque já os conseguimos...”. Sorrateiramente, ergue-se um poder dos objetos, sedução de vida e morte: “a liberdade daqueles que os consomem surge da férrea necessidade do mercado de converter-nos em consumidores permanentes”.<sup>20</sup>

A “sociedade de consumo”, que se reproduz em uma interminável rede de fome e morte, realiza-se no desejo, na vontade excitante do consumir, na produção incansável de objetos. Se o templo dos “coleccionadores às avessas” é o *shopping center*, o altar de adoração é certamente a vitrina, lugar onde a sacralização do mercado mostra toda sua carga de erotismo e cinismo.

Assim como o *shopping center*, o museu também expõe objetos. É por isso que um dos grandes desafios para a montagem de uma exposição museológica é não fazer vitrinas - romper com a *estética de mostrabilidade* que caracteriza o mundo das mercadorias. Não se trata somente de diferenças físicas. Ao romper com o design do consumo, o museu deve estar inserido em uma rede mais ampla de táticas educativas, como a sua relação com o saber produzido em sala de aula. Torna-se necessário criar movimentos de “alfabetização do olhar”, seja na escola ou em outros grupos de sociabilidade.

O trabalho com *objetos geradores*, em uma pedagogia do diálogo, parece ser um dos caminhos para novas ecologias, outras tramas entre o ser humano e o ser dos objetos, em suas historicidades. Mais do que nunca, torna-se necessário lidar com os objetos nos ambientes educativos, como a sala de aula ou o museu. Diante do “tempo dos objetos”, é preciso compor outras formas de nosso ser no mundo. Pontos de fuga...

Fala-se que a aceleração do consumo e da urbanização cria terreno para mudanças, aumenta as tensões sociais e apressa, de modo mais organizado ou não, movimentos de contestação. Mesmo sabendo que desejo e masoquismo andam de mãos dadas, vale a pena apostar em um desgaste através da dor. É por isso que faz bem acreditar que, pelo menos em certa medida, Milton Santos tem razão ao avaliar que o consumo carrega um potencial autodestrutivo: “convida-se ao consumo e os homens sofrem porque não podem consumir e daqui a pouco descobrirão que também sofrem porque consomem. O potencial de mudança torna-se exponencial”.<sup>21</sup>

A grande questão que pressupõe tudo o que aqui está sendo dito é

exatamente essa: o gerenciamento da cultura não é somente a promoção de espetáculos, a formação de mão de obra, ou o ato de ofertar ao público exposições de arte ou museológicas. Qualquer instância administrativa da cultura não pode se transformar em uma empresa promotora de eventos, que justifica suas ações com a idéia de levar, à população, “eventos culturais de qualidade”. Esse tipo de ação, que, em geral, evoca a formação da cidadania, parte de uma noção de cultura ligada ao paternalismo e à ideologia dos estados autoritários, fazendo um curioso casamento com as seduções da “sociedade de consumo” e, desse modo, dando à cultura o caráter de bem cultural inserido no campo das mercadorias, na lógica do mercado e não no âmbito de uma política efetivamente social. Como avisa Michel de Certeau, essa cultura empresarial – ou essa empresa cultural – coloca o “crescimento da cultura” como a “indexação do movimento que transforma o povo em público.”<sup>22</sup>

Isso significa que a promoção de eventos não pode ser o principal fim do gerenciamento cultural e sim uma prática integrada com atividades de descentralização cultural, ou seja, de valorização das várias culturas que se cruzam ou se excluem nas mais variadas sociabilidades. Não se trata de levar a cultura ao povo nem de garantir o acesso à cultura e sim de oferecer meios para as “agitações culturais”, fornecendo instrumentos cognitivos e estéticos para a liberdade criadora aliada à percepção crítica das circunstâncias – o fundamento mais inegociável da cidadania.

Nessa tomada de posição, começam a ruir algumas teorias do mundo acadêmico ou do gerenciamento cultural que em certos casos até se transformam em senso comum, com a ajuda dos meios de comunicação. Exemplo disso é o ideal dos centros culturais que, em princípio, guarda raízes numa “visão concentradora e espasmódica de cultura”, introduzindo necessariamente a noção de “periferia”. Como ressalta Ulpiano Bezerra de Menezes, “privilegiar o centro é se descompromissar com o que não é central”, significa compor hierarquias territoriais de modo discriminatório: “por essa razão é que Victor Hell, após analisar a trajetória das ‘casas de cultura’ na França, concluía que a prioridade deveria ser ‘a cultura nas casas’, porque é nessa trama esparsa que se tece o essencial de nossa existência”.<sup>23</sup>

Para deslocar a centralização cultural, torna-se necessário enfrentar as inúmeras seduções disseminadas na própria constituição da mercantilização da cultura, que, muitas vezes, se apresenta com as chamadas “boas intenções”. As propostas vinculadas ao “ecomuseu” podem ser uma grande ajuda para as políticas que procuram romper a “centralidade”, desde que não haja um

declínio no objetivo de produzir conhecimento através dos objetos – que é o pressuposto inegociável de qualquer museu. Em outros termos: ao aprofundar a relação com o meio, o museu não pode descuidar de seu caráter que o define como instituição produtora de saber, animada por profissionais cuja missão exige métodos específicos de trabalho não somente de interação com os visitantes, mas também para propor táticas educativas. O grande risco em práticas do “ecomuseu” é descambar para o populismo ou o assistencialismo que, nos dias atuais, aparece como “iniciativa cidadã”.

A questão é que, muitas vezes, a alternativa criada diante dos museus tradicionais que glorificavam história das classes dominantes não foi a favor de um posicionamento reflexivo e sim em nome do espetáculo vazio da “sociedade de consumo”. Nesses casos, a política do exhibir passa a se orientar em novos padrões de visibilidade, formas de olhar que vão se configurando no ritmo acelerado da sociedade que inventa toda sorte de estratégias para aumentar o desejo de consumo. É por isso que, em muitos museus, emerge “um espaço híbrido, entre a diversão pública e uma loja de departamento”, como diz Andreas Huyssen.<sup>24</sup>

É claro que o desastre de tal hibridismo não reside na “diversão pública” e sim na semelhança do museu com a “loja de departamento”. O museu educativo não vem para confirmar o existente e sim para refletir sobre o que somos e o que podemos ser. As vitrinas do museu não podem ficar submetidas aos padrões de visibilidade das vitrinas do comércio. A sedução do museu educativo não está na ordem do consumo capitalista e sim na aventura de criar condições para o pensamento livre e, por isso mesmo, comprometido com alternativas diante da lógica perversa do mercado.

O caráter educativo do museu enraíza-se em um posicionamento crítico diante da “sociedade de consumo”. A questão crucial é saber que, ao entrar na onda do “Shopping Center Cultural”, o museu e as políticas de preservação do patrimônio cultural perdem a força educativa, transformam-se em mais um bem de consumo rápido, conforme as exigências do mercado globalizado.

### Espaço e Tempo.

Muitas vezes, a mudança de perspectiva, em relação ao dito “museu tradicional”, é totalmente ilusória, pois se faz a partir de um certo tipo de cenografia desprovida de fundamentação histórica, na qual a solução mais recorrente é a simples reprodução de “ambientes típicos”, numa mistura de

Disneylândia com o historicismo do século XIX e sua proposta de “contemplar o passado”. Em muitos casos, a idéia de construir uma “história crítica” perde-se na falta de parâmetros teóricos, caindo em posturas que, no final das contas, atiram para todos os lados e não cumprem o papel de produzir conhecimento reflexivo de qualidade.

Para o cinema e o teatro, uma das grandes tarefas do cenógrafo é a reprodução criativa e teoricamente fundamentada de ambientes necessários à trama narrativa, conforme as dimensões estéticas que se pretende dar ao produto final. No espaço museológico, as exigências são outras. O recurso de reconstituir todos os detalhes de um certo tempo em determinado espaço torna-se completamente inadequado para os parâmetros educativos aqui defendidos. Para expor uma peça, a estratégia de colocá-la em um cenário onde ela certamente se encontrava antes de ir para o museu mostra-se como equívoco epistemológico.

O entusiasmo em torno da reprodução de ambientes passou pela cópia de edifícios e chegou até a reconstituição de cidades. Como lembra Ulpiano Bezerra de Meneses, o novo projeto encontrou inicialmente grande ressonância nos Estados Unidos e paulatinamente espalhou-se pelo mundo. O modelo ganhou fôlego e chegou ao ápice com a “reprodução de situações e ações, com a completa teatralização da exposição”. Há, por exemplo, museus que funcionam com guias vestidos a caráter, que “podem aparecer fabricando velas com tecnologia e materiais antigos (as quais serão depois vendidas, obviamente a preços atualizados) ou ministrando aulas de música em cravos originais ou reproduzidos”.<sup>25</sup>

Antes de tudo, a reprodução cenográfica é inconsistente porque copia, de modo grosseiramente feérico, teorias de historiadores do séc. XIX. Ora, o que se busca hoje não é resgatar o passado tal como ele aconteceu, que era a tendência de várias correntes historiográficas, e sim problematizar o pretérito através do presente. Ao contextualizar os objetos com a reprodução de cenários, a museologia pressupõe que o passado é um dado, ou melhor, um dado espetacular e aberto para a aceitação de estereótipos, esvaziando a proposta de colocar a história como lugar de reflexão. Isso é o oposto de uma pedagogia cidadã, pois as exigências da educação, na atualidade, referem-se ao desenvolvimento da multiplicidade de inteligências - pressuposto de uma subjetividade aberta ao relacionamento mais profundo com os novos desafios.

Elimina-se, no “living museum”, o labor interpretativo de construção das problemáticas historicamente engajadas. Para Gadamer, a reconstrução

das condições originais é uma “empresa impotente”, na medida em que simplifica a relação entre passado e presente, deixando o tempo pretérito como algo congelado, “apenas num sentido morto”.<sup>26</sup>

O conhecimento histórico que fundamenta a exposição se faz no presente e pelo presente que interpela o passado. A distância entre o que passou e o tempo atual não é propriamente um entrave ou o caminho a ser eliminado ou percorrido com a chamada “neutralidade científica”. Não se trata de pensar como os historicistas, que acreditavam na objetividade capaz de colocar o historiador no terreno da época estudada, quase como se fosse possível penetrar, em tempos pretéritos, por meio da “máquina de voltar o tempo”. Como ressalta Gadamer, “o tempo não é um precipício que devemos transpor para recuperarmos o passado; é, na realidade, o solo que mantém o devir e onde o presente cria raízes.”<sup>27</sup>

Os temas e as problemáticas historicamente fundamentadas vão ao passado na medida em que esse passado desperta interesse para os desafios contemporâneos. Isso implica em uma tomada de posição no presente, que dialoga com o passado, não para resgatá-lo e sim para questionar o rumo dos nossos predecessores, aprofundando nosso entendimento sobre as vias que se mostram na atualidade e o compromisso com as escolhas que fazemos. Estudar história é uma tomada de posição diante do que já foi feito e do que desejamos fazer para darmos a nós mesmos a aventura de criar outros tempos.

É certo que a “reprodução cenográfica” guarda uma inconfessável relação com a perversidade da sociedade de consumo. Mas a questão não se resume a isso. Além de ser mais um produto da “cultura-mercadoria”, como diria Guattari, a “reprodução” inverte o sentido educativo que o museu deveria assumir. Em outros termos: trata-se de uma prática que, além de mercantilizar a cultura, ainda tenta se mostrar como avanço nas políticas educativas.

Mostrar o típico, a identidade cultural ou resgatar a memória são expressões que revelam a fragilidade educativa de uma proposta museológica. O papel do museu não é revelar o implícito, nem o explícito, não é resgatar o submerso, não é dar voz aos excluídos (nem aos incluídos...), não é oferecer dados ou informações. Em suma, o museu não é um doador de cultura. Sua responsabilidade social é excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, através de objetos no espaço expositivo.

Em tal abordagem, não se trata de colocar objetos no espaço, para criar a exposição. O objeto é entendido como um fenômeno que cria o espaço, e que, ao mesmo tempo, se faz no espaço. Merleau-Ponty argumenta

que “o espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível”.<sup>28</sup>

Ao estudar a proliferação de museus que, nos Estados Unidos, lidam com a reprodução de objetos e cenários, Umberto Eco chega a dizer que, em tal procedimento expositivo, “o desejo espasmódico do Quase Verdadeiro nasce apenas como reação neurótica ao vazio das lembranças, o Falso Absoluto é filho da consciência infeliz do presente sem consistência”.<sup>29</sup>

Argumenta-se que a reprodução cenográfica tem um papel lúdico e que o museu não pode abdicar do seu caráter de entretenimento. Isso ninguém pode negar. Há, inclusive, uma questão política nisso tudo: uma das formas de enfrentar a maldade dissimulada da economia de mercado é exatamente o ato compartilhado de reanimar, cada vez mais, a educação lúdica. Por outro lado, é mister considerar que há uma armadilha nesse argumento a favor da “reprodução”: seu lado saudável esconde uma dimensão anti-educativa, que nega a fundamentação do conhecimento histórico, ou melhor, que despreza a reflexão sobre a complexidade do tempo no qual vivemos, com o qual devemos dialogar e sobre o qual faremos nossas opções. Ao invés de desenvolver técnicas de reprodução, que, a rigor, seguem lógicas mecânicas, devemos constituir bases teóricas e metodológicas para dar vez ao ato criador, à potência estética de inventar o novo a partir dos objetos, deslocando-os por meio de “metáforas vivas”: “o ‘é’ metafórico significa a um só tempo ‘não é’ e ‘é como’”. Se assim é, somos levados a falar de verdade metafórica, mas em um sentido igualmente ‘tensional’ da palavra ‘verdade’.” Nessa tensão constitutiva do verbo ser, reside o *ser-cómo* da comparação, “ao mesmo tempo em que é marcada a tensão entre o *mesmo* e o *outro* na cópula relacional”.<sup>30</sup>

Fornecer somente dados é eliminar o processo educativo, assim como negar o lúdico é deixar a educação carente de ânimo criativo. Saindo do caminho mais fácil, que é a via da “reprodução”, fica então um enorme desafio: fazer exposições atraentes e educativas. Tarefa difícil, porque ainda estamos pouco preparados para desvincular a educação da seriedade repressiva, da pedagogia do medo e das mecânicas de avaliação. O mais comum é cair numa relatividade frouxa e enredada nas inconfessáveis relações com a “sociedade de consumo”.

Como mostra Ulpiano Bezerra de Menezes, a exposição museológica nunca deve perder seu caráter de estudo sobre objetos. Isso não significa retirar do museu dimensões estéticas ou lúdicas, mas vale a pena citar as críticas que Teixeira Coelho fez ao texto do prof. Ulpiano, cujo título é

bastante elucidativo: *Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico*.

O espetáculo, como o teatro, admite um cogito. Não um cogito cartesiano, sem dúvida, mas um cogito icônico, abduativo, multiplicado e multiplicador. (...) o museu não pode ignorar o modo atual de percepção e o formato privilegiado do imaginário, que é o da narração enquanto espetáculo... O desafio para o museu que se propõe instrumento do conhecimento é, evitando os recifes da biblioteca-convento, santuário da reflexão muda, navegar pelo espetáculo permitido pela tecnologia moderna sem naufragar na ‘disneificação’ do saber, como lembra Ulpiano, à qual estamos todos expostos.<sup>31</sup>

Se uma exposição, que lida com temas históricos, não tem base na museologia historicamente fundamentada, é um doce engano suprir a carência com atividades periféricas, como a promoção de cursos ou, como se diz, “oficinas” que contemplam “questões sociais”. Mas, pior do que criar tais artifícios de paternalismo cultural é colocar crianças para participarem de competições, como concursos de desenhos ou redações – prática que, ao invés de ampliar a capacidade crítica, transforma a educação em mais um bem do mercado. Se o museu não enfrenta o estudo da “cultura material”, com as exigências constitutivas de tal empreitada, não adianta falar em “programas educativos”. Sem reflexão sobre os objetos, esmigalha-se o potencial inovador e criativo do museu histórico. Em seu lugar, fica apenas a repetição de modelos oriundos da “biblioteca-convento” e da “disneylândia cultural”. O museu que não tem compromisso educativo transforma-se em depósito de objetos ou vitrinas de um Shopping Center Cultural.<sup>32</sup>

## NOTAS

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1982, p. 23.

<sup>2</sup> Tal sugestão de relacionar relógios e copos descartáveis está em: MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. “Do Teatro da Memória ao Laboratório da História”. *Anais do Museu Paulista*, vol. 2, 1994.

<sup>3</sup> FEBVRE, Lucien. *Combates Pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p.31.

<sup>4</sup> MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. *Museu e Sociedade / Museu e Público: propostas sem ilusões*. Mimeo. s/d., p. 04.

<sup>5</sup> CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 202.

- <sup>6</sup> MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. *Museu e Sociedade / Museu e Público: propostas sem ilusões*. Mimeo., s/d., p. 07 e 10.
- <sup>7</sup> FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1990, p. 32.
- <sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975, p.68.
- <sup>9</sup> Cf. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- <sup>10</sup> LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: Editora 34, 1994, p. 74 e 75.
- <sup>11</sup> Id. *Ibidem.*, p. 28.
- <sup>12</sup> STALLYBRASS, Peter. *O Casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 108.
- <sup>13</sup> VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, p. 45.
- <sup>14</sup> Sobre essa questão da interdisciplinaridade na escola, ver: KLEIMAN, Angela e MORAES, Sílvia. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- <sup>15</sup> RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990, p. 58
- <sup>16</sup> MAFFESOLI, Michel. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996, p.282.
- <sup>17</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998, p. 29.
- <sup>18</sup> BAUDRILLARD, Jean. *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70, 1995, p.15.
- <sup>19</sup> Id. *Ibidem.*, p. 210.
- <sup>20</sup> SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida Pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000, p. 27 e 28.
- <sup>21</sup> SANTOS, Milton. *Território e Sociedade – entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000, p.67.
- <sup>22</sup> CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. São Paulo: Editora Papyrus, 1995, p. 189.
- <sup>23</sup> MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Os ‘usos culturais’ da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. In: YÁZIGI, Eduardo; CARLOS, Ana Fani; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da (org.). *Turismo: Espaço, Paisagem e Cultura*. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 94 e 95.
- <sup>24</sup> HUYSSSEN, Andreas. “Escapando da Amnésia: o museu como cultura de massa”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*.
- <sup>25</sup> MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. “Do teatro da Memória ao Laboratório da História”. *op. cit.*, p. 36.
- <sup>26</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, p. 266.
- <sup>27</sup> GADAMER, Hans-Georg. *O Problema da Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 67.
- <sup>28</sup> MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 328.
- <sup>29</sup> ECO, Umberto. *Viagem na Irrealidade Cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 40.

- <sup>30</sup> RICOEUR, Paul. *A Metáfora Viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 14 e 389.
- <sup>31</sup> COELHO, Teixeira. “Comentário V”. *Anais do Museu Paulista*, vol. 2, jan./Dez., 1994, p.65.
- <sup>32</sup> Parte das idéias do texto a seguir foram expostas no curso “Para uma hermenêutica dos objetos”, no Museu do Ceará, em janeiro 2000. Trata-se de um conjunto de anotações que vêm se constituindo a partir da minha vivência como professor de teoria e metodologia do Departamento de História da UFC e coordenador do LAMU – laboratório de museologia do Museu do Ceará.