

Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir

Luciano Parreira Buchmann (Universidade Estadual do Paraná — Curitiba/PR, Brasil)

RESUMO — Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir — A concepção de gavetas de Gaston Bachelard, presente em seu texto “A poética do espaço”, em que os móveis figuram como metáfora de memória e de espaço íntimo, é o ponto de partida das ações relatadas neste texto. O conceito “Gaveta” é aqui estendido aos artefatos culturais, como repositório e continente de valores sentimentais, culturais, individuais, coletivos, e aos museus, por serem eles, grandes repositórios de memória, sobretudo da guarda dos valores de uma elite. Devido ao valor hegemônico do que se expõe nos museus, o texto apresenta breve histórico do processo de surgimento das ações educativas como uma tentativa de democratizar o acesso a esses bens culturais. A memória individual e coletiva também é apresentada como categoria temática da criação artística contemporânea e como fio o condutor da produção plástica dos estudantes na disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais (UDESC, 2016).

PALAVRAS-CHAVE

Memória. Gavetas. Ação educativa. Cultura e sociedade.

ABSTRACT — From the drawer to the educational action: an experience to reflect — Gaston Bachelard’s conception of drawers, present in his text “The poetics of space”, in which furniture is a metaphor for memory and intimate space, is the starting point of the actions reported in this text. The concept “Drawer” is extended to cultural artifacts, as a repository and continent of sentimental, cultural, individual, collective values, and to museums, because they are the great repositories of memory, above all guarding the values of an elite. Due to the hegemonic value of what is exhibited in museums, the text presents a brief history of the process of the emergence of educational actions as an attempt to democratize access to these cultural assets. The individual and collective memory is also presented as a thematic category of contemporary artistic creation and as the conductor of the plastic production of students in the module Educational Action in Cultural Spaces (UDESC, 2016).

KEY WORDS

Memory. Drawers. Educational action. Culture and society.

Todos nós guardamos preciosidades e muitas delas não possuem outro valor que o simbólico. É como aquela carta recebida há muitos anos que guardada é envolta em ar denso de anos, embalada em folha de seda como a larva no casulo, espera outro olhar, nesse lençol macio, deitada junto e sob outras preciosidades. Ali, paciente como a escrita à mão, a carta adormecida na gaveta espera outra vez a réstia de luz entrar, revolver essa arquitetura aparentemente sem sentido, para então, mostrar porque existe: para lembrar. Uma vez iluminada pela luz e o encontro, a carta se transforma em passagem das fronteiras a outro lugar, tempo e pessoas.

Gaston Bachelard¹, no final de sua obra, quase toda dedicada à ciência, passa, cada vez mais, a cruzá-la com a poesia, desenvolvendo o tema do materialismo, da matéria manipulada, da demiurgia e do devaneio (PESSANHA, 1979). Pertencente a essa fase de sua obra, o texto "A poética do espaço" é inspirador. Nele, o filósofo nos convida a tomar diferente perspectiva do externo e interno, do distante e do próximo, "com o tema das gavetas, dos cofres, das fechaduras e dos armários", com os quais "vamos retomar contato com a insondável reserva dos devaneios da intimidade". (BACHELARD, 1979, p. 248).

A consideração de Bachelard a respeito do armário e suas prateleiras, da escrivaninha e de suas gavetas, do cofre e seu fundo falso é que esses móveis são "verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta" de uma inteligência. A própria imagem da gaveta é, para o filósofo, doadora do ser que reúne os segredos, as realidades exteriores às íntimas; "são objetos mistos, objetos-sujeitos" que têm, "como nós, para nós, por nós", familiaridade (BACHELARD, 1979, p. 248).

Como disse o autor, a gaveta é metáfora da memória. Guardamos aquilo que não se quer perder, aquilo que tem valor, aquilo que se deseja proteger. Antônio Cícero (1996, p. 11), no poema Guardar, constrói um pensamento aparentemente paradoxal:

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fita-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que um pássaro sem voos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda um poema:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

¹ Gaston Bachelard (1884-1962) é, dentre os filósofos, reconhecido por sua obra referente à ciência e ao imaginário. Compreendia que tanto as ciências como a arte eram fruto da invenção criativa, produtos da imaginação humana.

O guardar importa. Há aqueles que consideram as pessoas que guardam, colecionam, arquivam, de acumuladores, adeptos à retenção ou de materialistas. Bem contrário a isso, a pesquisa realizada na Inglaterra, em 1981, identificou dois tipos diferentes de espaços e pessoas: na primeira categoria de local e grupo, os objetos eram signos de vínculo simbólico e afetivo entre pessoas, e as coisas tinham significação também. No segundo conjunto de local e indivíduos, o lugar não possuía vinculação simbólica e as pessoas não atribuíam valor a eles.

Os pesquisadores² concluíram que quando as pessoas não atribuem um significado simbólico são incapazes de romper o entorno hostil em que vivem, “sem poder romper este confinamento” (HOPPER-GREENHILL, 1998, p. 203). Os autores ainda demonstraram que esses indivíduos que se vinculam simbolicamente às coisas suportam perdê-las, pois o que os prende aos objetos não é o aspecto material, mas seu vínculo afetivo: é a cadeira do pai e não um móvel de estilo; é a aliança das bodas e não metal precioso. A coisa perdida é vínculo com alguém e um tempo especial dos quais lembrar importa – valor incalculável, maior que o estilo ou o ouro.

Argumento semelhante é o de Horta (2005, p. 223). Para a autora, no trabalho da educação patrimonial os objetos tomados como memória ou patrimônio podem assumir a função de signos e assim podem

[...] levar as pessoas a perceber, compreender e a se identificar com o drama histórico, social e cultural encapsulado em cada objeto, em cada artefato, em cada expressão cultural que preservamos nos museus ou fora deles, como referências para o presente e para o futuro.

Para a autora (ibid., p. 224), os objetos considerados como expressão da memória coletiva “têm a força e a função de signos no processo da comunicação social” e podem ser vistos como “suportes de sentidos e significados, determinados e produzidos de acordo com diferentes códigos culturais, seus diferentes léxicos, subcódigos e gramáticas”. Para Horta, os objetos carregam

[...] em si, impregnadas inexoravelmente, as impressões digitais daqueles que os produziram, e as expressões mentais de seus criadores. Os saberes, os fazeres, quereres, os valores, as crenças, os mitos e os sonhos estão

² A museóloga Eillean Hopper-Greenhill cita a obra: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; ROCHBERG-HALTON Eugene. *The meaning of things: domestic symbols and the self*. Reino Unido, Cambridge University, 1981.

definitivamente integrados, celularmente imbricados nos fenômenos e expressões culturais que os materializam ou corporificam diante de nossos olhos... (ibid., p. 225).

Estejam diante de nossos olhos, em nossa mão, nas gavetas ou nos museus, os objetos, por sua história, pelo que significam, são próteses da memória como se refere Jacques Le Goff (1994).

Da gaveta à obra de arte

Nas gavetas, os objetos enquanto prótese da memória são depósitos de significados, conforme a ideia de Bachelard. Enquanto esses objetos aguardam serem escolhidos de dentro do seu lugar físico no mundo das coisas, para abrirem o túnel do tempo da significação e nos levarem a outro lugar, fato, pessoas, o tempo passa. A coisa é atributo, ela é guardada muitas vezes como *souvenir* recebido, que evoca o conteúdo que nele depositamos.

Segundo Halbwachs (1990, p. 75-76), a lembrança é uma “reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. A nossa linguagem relacionada aos artefatos os expande e transforma essas próteses não verbais em verbais, retiram das coisas o que elas mantêm do tempo vivido, para ser renovado, transmitido e compartilhado, seja em palavra, seja em obra de arte. O autor dizia que o lembrar se dá sempre no social (1990), que a memória particular, a experiência vivida, está ligada à memória de um grupo; que estamos interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições ao lembrar.

A memória também é temática da produção da arte contemporânea e como tal é uma operação complexa da linguagem. Por ela os artistas falam do tempo, de sua passagem e da falta dele. Dessa situação de abertura de tempo, temos na modernidade a obra de Marcel Duchamp, "Nu descendo a escada" (1912). Essa pintura sugere movimento visual pelo uso das diagonais, a repetição da figura e até mesmo pelo seu título. O corpo nu está descendo, em movimento essa passagem do tempo era o que interessava ao artista. Esse gênero, de gênero de operação que se

vale da linguagem como estratégia, surge de muitas formas e por variadas razões na arte contemporânea.

Um dos motivos para a produção contemporânea da arte tomando a memória é a situação de espaço-tempo e da diferente combinação deles na globalização. Nesse momento, a compreensão das distâncias e o achatamento das escalas temporais são muito características em decorrência da tecnologia que propiciou o encurtamento temporal em relação à noção de espaço.

A comunicação banal, cotidiana, das cartas trocadas no passado, consistia em tempo de escrita, postagem, envio, entrega e recebimento, o que, de acordo com a distância, poderia levar meses. Hoje, passados os segundos que nos detemos em redigir pelo correio eletrônico, todo o resto se dá em um momento do presente e “temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compreensão de nossos mundos especiais e temporais” (HARVEY apud HALL, 2000, p. 70).

Segundo Canton, o regime temporal – que preside nosso cotidiano – sofreu mutação que desorientou nossa “relação com o passado, nossa ideia de futuro, nossa experiência de presente, nossa vivência de instante, nossa fantasia de eternidade” (PELBART apud CANTON, 2007, p. 69). Essas são razões que a estudiosa apresenta para a produção contemporânea, sobretudo a partir de 1990, quando

[...] proliferam obras de arte que propõem regimes de percepções que suspendem e prolongam o tempo, atribuindo-lhe densidade, agindo como uma forma de resistência à fugacidade, que teima nos situar num espaço de fosforescência, de uma semiamnésia gerada pelo excesso de estímulos e de informação diária (ibid., p. 21).

Essas obras, de acordo com a autora, implicam na construção de um lugar de resiliência, de demarcação de individualidade e impressões contrárias à anulação de privacidade, de identidade, de recriações de existência. Essas obras expostas ao público nos museus discutem esse território e indagam a sua extensão, sua construção e discurso, pelo objeto, como ponte que pode levar ao conhecimento do presente e do passado. Porém para essa discussão entre obra e público, na grande maioria das vezes, apenas expor não basta.

Da obra à ação educativa

A relação do público da arte e de museus com o estrato social dominante é fenômeno que se conhece desde o tempo em que as coleções privadas foram legadas ao estado e tornaram-se públicas.

O processo histórico dessa transformação de coleção privada em acervo público, iniciado a partir do século XVIII, tem curiosidades apresentadas pelo historiador Roland Shaer; entre elas, o caso da coleção de Catarina da Rússia, que em 1755 podia ser visitada por quem vestisse os trajes cerimoniais da corte.

Segundo Shaer, o museu, naquele tempo se prestava à burguesia, que se estabelecia como classe dirigente. Na França, quatro museus foram abertos (1791-1792) com objetivos políticos após a Assembleia decretar os bens eclesiásticos e do Antigo Regime como “bens nacionais” a serem empregados na política educacional e cultural dos valores da Revolução Francesa (1993, p. 52). Evidente que esse fenômeno de visitação aberta para quem não pertencia ao grupo dominante provocou ciúmes de quem detinha o monopólio sobre o simbólico da arte e das coleções tornadas públicas. Nesse momento, iniciam restrições às pessoas analfabetas, consideradas “desrespeitosas” por não compreenderem o valor do museu e, em contrapartida, surge o papel pedagógico dos acervos em mostras organizadas para serem assimiladas (SHAER, 1993, p. 63).

Do acesso à coleção privada ao museu público, compreendido como instituição cultural, há um processo de tomada de consciência que se estendeu por gerações e ainda não está conformado. Nesse ínterim, as exposições tiveram um papel formador da assistência e, no caso das artes, de estruturante do sistema artístico. Como exemplo, temos as Exposições Gerais, que, após a instalação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, com a Missão Francesa, permitiram que a estética oficial fosse incorporada ao “imaginário estético-cultural [com] a ideia de ‘domínio da competência técnica’ como valor extremo da arte” pela elite, classes média e pobre (REIS, 2005, p. 92). As exposições modificaram as relações com o público da arte com o sistema artístico gerando o consumo da produção.

Apesar desse potencial educativo, as obras são expostas ao público em sua inércia de objeto, na crença absoluta de que os indivíduos veem na arte aquilo que à obra é atribuída: a sociedade. Isso não é verdadeiro; há uma falácia aí, muitos e muitos são aqueles que frente às obras não se questionam, se chocam, presos aos conceitos de beleza, de fazer, de maestria, de tempo empregado pelo artista para produzir. Enfim, é equívoco considerar que as obras conseguem transmitir o conteúdo que caracteriza a humanidade, que as exposições e o acesso físico à obra são suficientes. Não são.

Assim, seria indispensável que as instituições ofertassem nas exposições um trabalho mediador entre os saberes da arte e a vivência do público, relacionando os conhecimentos do visitante com os objetos expostos. Infelizmente, “parece haver compreensão das administrações públicas e das direções das instituições de que as exposições são o suficiente. É como se o público fosse de especialistas”. (BUCHMANN, 2014, p. 3).

A questão da falta de disposição culta (BOURDIEU, 2003) faz com que a arte se torne invisível a muitas pessoas. Nisso, fatores como origem social, herança cultural e escolaridade são fundamentos da diferença. Bourdieu diz que o peso da educação familiar e da escolar é relativo, uma vez que a eficácia da educação depende da família e de sua origem social, fazendo com que o reconhecimento a respeito do ensino varie (2007, p. 9).

As análises de Bourdieu sobre arte, cultura e sociedade tiveram grande impacto. Repercutiram além da Academia, fazendo com que instituições culturais estendessem sua compreensão sobre o fenômeno do consumo dos bens simbólicos e “deixassem de se referir ao público, no singular, mas a públicos no plural, com competências e repertórios diferenciados” (GOLDSTEIN, 2008, p. 61). A pesquisa de Maria Helena Barbosa ressalta esse entendimento:

[...] os museus necessitam de profissionais qualificados, assim como de assessorias de especialistas que orientem o trabalho a ser realizado com cada tipo de público dentro de suas especificidades. Além disso, para os educadores de museus proporem ações para os diferentes públicos e trabalharem diretamente com eles, esses profissionais precisam ter, além dos conhecimentos referentes às questões da arte, outros que dizem respeito às particularidades relativas ao comportamento e níveis de compreensão de

cada um dos públicos, para que eles tenham não só o acesso cultural, mas o acesso intelectual a esses espaços da arte (BARBOSA, 2009, p. 221).

Sem uma equipe que compreenda seu papel político educativo no museu e que possua instrumental teórico sobre a arte e a comunidade para mediar seus olhares, a memória social permanece encapsulada nos objetos e estes, apenas como coisas sem sentido. Infelizmente, instituições que compreendam a importância dos profissionais da ação educativa e estipulem políticas educacionais permanecem raridade no país. Quando a política é escrita, muitas vezes não se transforma em ação por falta de compromisso social por parte da diretoria, o que “impede que os setores educativos desenvolvam um trabalho de qualidade mesmo que eles se esforcem e procurem realizar diversas ações para atender os diferentes públicos” (BARBOSA, 2009, p. 223).

É justamente por esses fatores que políticas educacionais deveriam existir, para garantir que o museu não seja simplesmente um espaço expositivo, mas um local em que o simbólico seja acessível e a cidadania cultural uma prática. É para enfrentar essa situação de diferenças que os museus deveriam investir nos públicos, definir o público em potencial de acordo com sua estrutura, recursos, características.

No espaço cultural, a informação ao visitante de forma bancária (FREIRE, 2005) modifica muito pouco a situação do monopólio cultural. A equipe de mediação precisa entender o grande esforço educativo necessário para sair da memória para a arte e a história, “deslocar-se do jogo das lembranças para as reflexões sobre o modo pelo qual tal jogo vai se constituindo”, como diz Ramos. Para o autor, ainda é indispensável pensar na “potência pedagógica” da seguinte preposição:

Sair da memória, entrar na história e fazer uma certa volta à própria memória. Ao lidar com objetos que de alguma forma são memoráveis, o museu que não volta à memória corre o risco de perder sua especificidade de espaço expositivo.

Se os objetos não podem ser tocados, não devem perder a qualidade de “tocantes”, de alimentar percepções marcantes, tarefa que somente a racionalidade da análise não consegue. [...] Não basta explicar, é preciso provocar os poros da pele, afetar os limites entre nós e os objetos. (RAMOS, 2004, p. 82).

A disciplina Ação Educativa em espaços culturais

O ensino da arte em espaços não formais com certeza surgiu antes da educação formal. Hoje temos uma demanda grande de situações em que os saberes da arte são ensinados fora da escola ou universidade. No entanto, reflexão mais aprofundada a esse respeito ainda não faz parte do currículo dos cursos de formação inicial das universidades e até poderia ser discutida tal necessidade. No esforço de contribuir na formação dos professores de Arte com essas situações não formais de ensino, diversas Instituições de Ensino Superior vêm reformulando seus currículos, criando disciplinas nas Licenciaturas, outras confiam na experiência dos estudantes em estágios em espaços diferenciados do escolar, como os museus, por exemplo. Uma pesquisa aprofundada seria necessária para dar um panorama da situação, mas uma observação ligeira dessa realidade me fez perceber um descompasso entre o campo de atuação divulgado pelas Licenciaturas em seus sites e as grades curriculares. Há aquelas que oferecem disciplinas relativas a políticas públicas da educação, outras que pensam na educação estética, no patrimônio cultural, mas de modo geral, as Licenciaturas divulgam o campo não formal do ensino da arte como campo de atuação.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é uma das que ampliam a formação inicial do professor de Arte abarcando campos não formais de educação. A disciplina “Ação educativa em espaços culturais” é oferecida no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. O curso, revisto a cada edição, fundamenta ação e reflexão sobre a profissão, por meio de bibliografia selecionada e do contato dos estudantes com equipes educativas de instituições culturais de Florianópolis, pesquisadores da arte, do ensino de arte e da mediação cultural. Em palavras da professora Dra. Sandra Ramalho e Oliveira, por meio da disciplina,

[...] defende-se a ideia de que a mediação não deve ser a única atribuição que afeta os educadores desses espaços e reivindica que eles participem de todas as etapas de cada exposição, desde a ideia inicial das mostras até sua divulgação! (RAMALHO, 2016, s. p).

Como metodologia, a disciplina apresenta sensível diferencial ao adotar conferências com pesquisadoras/mediadoras como Mirian Celeste Martins, Luciana Shen e Mônica Hoff.

Outro recurso presente na disciplina é a exposição de obras dos estudantes, com a intenção de favorecer a compreensão de muitos dos fatores que se articulam na produção de uma exposição de arte: organização, curadoria, museografia, montagem e mediação, sendo que, a partir dos trabalhos dos participantes da mostra, ações específicas de mediação são elaboradas. A disciplina e a mostra ocorrem em espaço museal pertencente à UDESC – o Museu da Escola Catarinense (MESC) – o que permite a reflexão presencial a respeito do uso dos espaços culturais por suas administrações e pela população, que ainda desconhece a instituição e pouco a visita. Assim, a disciplina tem o caráter de implemento desse espaço público.

Dentre o elenco que participou como convidado da disciplina está a professora Mirian Celeste Martins, que há tempo vem contribuindo na relação da educação com a instituição cultural, pensando o papel do professorado, dos mediadores, da escola e do museu. Em seus textos a respeito da mediação, a estudiosa deixa claro seu esforço para que esse campo seja fortalecido no país.

Para Martins, atuar no setor educativo de uma instituição cultural ou em uma escola não basta para que alguém seja mediador. O que importa são “as ações mediadoras para se perceber seus matizes e a potência para gerar encontros com a arte e a cultura”, um pensamento que se aproxima ao de Ramos anteriormente citado. A autora compreende a necessidade de se ter clara a sobreposição e a diferença existente entre “apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural”. A apresentação é uma introdução, que não precisa ser o início. Martins (2014, p. 252) concorda com Rancière ao dizer que a explicação pode ser embrutecedora por desconhecer a distância existente entre o que se quer ensinar e quem é o indivíduo que está no lugar de quem aprende; nela há apenas a repetição.

Consideramos que a ação mediadora não se dá apenas com boas propostas; também se dá com materiais educativos, com objetos propositores, com um bom site, com uma boa formação dos educadores que atuam, com uma

equipe acolhedora, envolvendo desde o profissional que atende os telefonemas para agendamento. Dá-se em cada visita e conversa, essas que aproximam ou afastam os visitantes. E na escola, do mesmo modo, cabe ao professor favorecer acesso cultural, construir curadorias educativas que ampliem o repertório de seus alunos oferecendo acesso não só à arte, mas também ao patrimônio cultural. (MARTINS, 2014, p. 261).

Em sua participação como convidada da disciplina no Programa de Pós-Graduação da UDESC (2016) Mirian Celeste Martins falou sobre a função mediadora da educação e da difícil missão que é mediar o contato do outro com a arte. Muitas de suas colocações pontuavam a necessidade da consciência de posição de interlocução na mediação como sendo a mão que aponta para algo a ser visto e que contribui para que o outro se pergunte e descubra algo.

A metodologia da disciplina Ação educativa em espaços culturais prevê diversas visitas técnicas aos espaços culturais da cidade, como o Museu de Arte de Santa Catarina (MESC), Galeria Municipal, Fundação Assis, O Sítio e a Fundação Badesc. Nessas ocasiões, foi possível ouvir um pouco da prática dessas equipes e as agruras da profissão. Matriculado na disciplina, participei de três desses eventos e algo que me pus a refletir é sobre a problemática da falta de reconhecimento dessa atividade por parte da sociedade. Cheguei a essa conclusão pela recorrência do pronome pessoal – eu – na fala dos mediadores. Em uma das visitas, por exemplo, anotei em meu diário de bordo quantas vezes a profissional usava o eu, eu, eu, eu, eu, eu, como uma necessidade de inscrever-se na história da instituição e ter seu esforço profissional registrado. Percebi essa mesma situação na fala de outros mediadores em visitas a outros espaços culturais.

Um momento muito especial dessas visitas foi uma mediação para crianças na Galeria Municipal. A exposição era de gravura, e ver o esforço da mediadora, o envolvimento e a dispersão das crianças foi muito atraente. Enquanto o evento acontecia, eu ficava relembando o quanto essa ação é difícil, quase uma performance, uma encenação única na qual, por mais que tentemos, algo sempre escapa, uma informação ou pergunta, a percepção de um momento das crianças. Só com mil olhos, ouvidos e minutos seria possível tudo estar sob o mínimo controle. Sem crítica alguma à mediadora, interferei no processo por ver que as crianças não compreendiam um conceito que ela repetia constantemente, e que, o grupo ficava

procurando nas obras: a matriz. A comparação com os sulcos da mão, a superfície e o que teria se tornado profundo pela matéria retirada da palma permitiu a eles compreender. Bastou.

Outra questão metodológica da referida disciplina é a produção de exposição que abrange desde sua concepção curatorial até a montagem e projeto de mediação ao público. Nessa ocasião foram expostas obras dos mestrados e doutorados produzidas a partir do conceito de gaveta tendo o pensamento de Gaston Bachelard como âncora.

A exposição pretendia, mais do que refletir sobre nossas memórias, evidenciar os processos da criação artística e a produção de uma mostra de Artes Visuais em uma instituição cultural, englobando sua museografia, a montagem, a divulgação e a mediação. A mostra foi intitulada de [gaveta(s)] e ocorreu no MESC. A respeito da exposição Ramalho comenta no texto de apresentação:

O que se pode observar é que se trata de um grupo formado por pessoas com passado, trajetórias e intencionalidades distintas, que redonda em conceitos diferentes de memória, além dos diversos modos de abordar temática. A potência de todos os trabalhos se concentra em um único foco, qual seja o tema memória e sua metáfora, [gaveta(S)], assim como no interesse de todos pela arte e pela interação dos seres humano com ela.

Conclusão

A disciplina, como é idealizada, possui vários pontos a serem destacados, como a reflexão acima tentou mostrar. Ela foi espaço e tempo de informação, de troca e produção; troca não apenas entre os pesquisadores do mestrado e do doutorado do Programa de Pós-graduação da UDESC, mas também com os profissionais da mediação atuantes nas instituições culturais da cidade e de outros estados brasileiros, as dificuldades e anseios desses profissionais. Há ainda outro fator a destacar: ao retirar-se das salas de aula da universidade para o MESC, a disciplina assume a virtude de otimizar recurso público e simbólico que a população da cidade ainda precisa descobrir. Por essas razões ousei atribuir à disciplina um caráter de extensão e cidadania raro nas ações da pós-graduação sempre encastelada nos muros acadêmicos.

Cabe ainda destacar o papel da informação articulado ao processo da exposição. Toda a elaboração de uma mostra em espaço cultural foi propiciada aos estudantes, desde a concepção curatorial até os acertos com as equipes de servidores públicos para a nossa interferência na agenda das instituições, além da criação, a museógrafa, a montagem, a divulgação, culminando na mediação ao público teve de ser projetada. É difícil imaginar outra maneira mais propícia ao entendimento que a experiência. Justamente por esses fatores, considero que a proposta pode servir de modelo a outras universidades, e não apenas aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, mas aos Bacharelados também, e até aos cursos de Dança, Música e Teatro que têm a instituição cultural como vitrine das obras.

O neurocientista António Damásio (2010) afirma que as emoções modulam constantemente a forma como os dados e os acontecimentos são guardados em nossa memória. Em virtude dos laços de afeto e conhecimento que as 60 horas da disciplina Ação educativa em espaços culturais puderam propiciar entre as pessoas, a cidade e as instituições, tenho certeza de que a experiência tem para todos um lugar especial entre os guardados diletos e, para sempre, estará envolta em ar denso de anos; receberá embalagem de seda como a larva no casulo ou como as palavras na carta que esperam outro olhar. Nesse lençol macio, deitada junto e sob outras preciosidades a disciplina será lembrança, sua cama, a Gaveta(s).

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. *Museus de Arte: desafios contemporâneos para a adoção de políticas educacionais*. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: Edusp, 2003.

BUCHMANN, Luciano Parreira. Escolares nos museus: ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais. *MIDAS*, Portugal, v. 3, s. p., 2014. Disponível em: <<https://midas.revues.org/463#tocto1n1>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CANTON, Katia. Tempo e memória. *Coleção temas da arte contemporânea*. São Paulo: Proac, 2009.

CASTRO, Ana Lúcia S. *O museu do sagrado ao segredo*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2009.

CÍCERO, Antônio. *Guardar: poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: 1996.

DAMÁSIO, António. Não existe memória sem emoção. [13 de janeiro, 2010]. São Paulo: *Veja*. Entrevista concedida a Diogo Schelp.

GOLDSTEIN, Ilana. Hierarquias da cultura: a sociologia da arte de Bourdieu procurou evidenciar a estreita ligação entre política e preferências estéticas. *CULT – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, Editora Bregantini, n. 128, p. 59-61, 2008.

HALBAWACH, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

HOPPER-GREENHILL, Eilean. *Los museos y sus visitantes*. Madrid: Trea, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes Horta. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. *Museus. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 221-233, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 248-264, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra. *[gaveta(s)]*. Convite de exposição. Florianópolis: MESC-Udesc, 2016.

RAMOS, Francisco R. Lopes. *A danação do objeto*. Chapecó: Argos, 2004.

REIS, Ronaldo Rosas. *Educação e estética: ensaios críticos da arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SCHAER, Roland. *L'invention des musées*. Paris: Gallimard, 1993.

Luciano Parreira Buchmann

Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGAV/CEART Udesc (2007) e doutorando em Ensino da Arte pela mesma instituição, com orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ramalho. Professor Auxiliar na Universidade do Estado do Paraná (Campus II - Faculdade de Artes do Paraná).

E-mail: lucianobuchmann@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1073258616943164>

Recebido em 14 de agosto de 2016

Aceito em 22 de dezembro de 2016