
A profanação dos museus e a educação em espaços museais¹

AROLDO DIAS LACERDA*

Resumo

Na contemporaneidade, para realizar experiências significativas e sensíveis nos espaços museais, a professora/pedagoga da Educação Infantil e do anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta vários desafios. Diante da eclosão de novos museus que se dá desde a década de 1980 em muitas cidades pelo mundo afora, seguindo a corrente da “cultura dos museus”, nota-se que fato semelhante ocorre em Belo Horizonte-MG nos anos 2000, guardadas as devidas proporções. Diante de ofertas de exposições mais tradicionais em espaços silenciosos, quietos e extraordinários ou de megaexposições ruidosas que induzem a verdadeiras maratonas no museu, a professora/pedagoga que prepara uma visita e conduz sua turma ao museu se vê diante do desafio inicial: Que gestos educativos são capazes de gerar encantamento e ressonância cultural? Como inventá-los se ela mesma não tem o hábito de frequentar tais espaços, desconhecendo, portanto, seus potenciais educativos e sensibilizadores? Neste artigo, baseando-me em minha experiência como visitante assíduo e educador de visitas orientadas em exposições de arte, procurei alinhar alguns pensamentos com o objetivo de contribuir para o encaminhamento dessas e de outras questões, indicando que a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética, gerando uma força que se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis.

Palavras-chave: Museus. Profanação. Experiência. Pedagogia.

* Professor do curso de Pedagogia da Universidade Fumec. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG. Graduado em Artes Visuais pela EBA/UFMG. Assessor para formação em Arte com professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

¹ O núcleo deste artigo foi elaborado em parceria com a Prof^a. Júnia Sales Pereira (FAE-UFMG), quando pensávamos sobre a quietude dos museus. (Cf. LACERDA, Aroldo Dias; PEREIRA,

Júnia Sales. A criança, o museu e o professor. In: TEMATIZANDO os ofícios no MAO. Belo Horizonte: Labepeh FaE UFMG; PUC Minas; UEMG, 2012. CD-ROM)

A presente forma inclui novas reflexões sobre o desafio que a professora/pedagoga enfrenta também diante das *blockbuster exhibitions*, bem distintas das exposições de museus como o MAO. Tais reflexões são fruto das atuações do autor em formações com professoras em Arte e em *Interação escola: espaços informais de aprendizagem* (Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação infantil – Fumec) ocorridas entre 2012 e 2013.

Introdução

Como uma criança, é possível atravessar a manhã a recolher pedrinhas, plantas, conchas e até mesmo alguns peixes: logo, um aquário. Em um cubo, os elementos recolhidos e ali instalados passarão a funcionar à medida que se relacionem entre si. Não haverá mais, portanto, troca de fluidos com o ambiente. A partir do aquário é possível ver e ser visto. No entanto, aquele que fala do lado de fora não consegue se fazer ouvir no lado de dentro. E vice-versa.

Ou então: a mais rudimentar das operações animais, a captura. Arrasta-se a presa para a teia-casa-reserva técnica. É preciso limpá-la, fixá-la e desenfeitá-la; tirar sua vida ou mesmo, como fazem certos aracnídeos, deixar a presa em estado letárgico, para conservá-la fresca até o momento da ceia.

A profanação é, portanto, a ação fundadora dos aquários e das teias de aranhas. E também dos museus. Provém daí as semelhanças entre museus, cadeias, bibliotecas, cemitérios, zoológicos, arquivos e criptas: são todos quietos, extraordinários e classificados. (BOPPRÉ, 2007, p. 1)

Como romper com esta quietude que faz o museu se assemelhar muitas vezes a bibliotecas, cemitérios, arquivos e criptas segundo a provocação de Boppré? A quietude é condição necessária e suficiente para o aprendizado estético nesse espaço? A que tipo de museu nos referimos?

Essa quietude tem sido associada à “apropriação meticulosa” de conhecimento cultural (HUYSSSEN, 1996, p. 224 *apud* MEIRA, 2010, p. 287) por frequentadores dos museus que povoam nosso imaginário e que, desde 1977, convivem com o surgimento dos ‘novos museus’, decorrentes do que a crítica convencionou a chamar de “cultura dos museus”, nos quais “os frequentadores das exposições passaram a procurar cada vez mais experiências ligadas às chamadas diversões de massa” (MEIRA, 2010, p. 287).

Essas são muito mais ruidosas e profanas, ligadas às atividades “lúdico-culturais”, nos quais vivenciam uma espécie de “maratona no museu” (MEIRA, 2010, p. 291): grupos de visitantes ou turistas que se veem forçados a correr de uma “obra-prima” a outra, atropelando obras menores, que talvez fossem para eles (quem sabe, só para eles) decisivas, como sugere Calligaris (2009, p. 1), formando filas quilométricas para ver as megaexposições como a de Auguste Rodin, na Pinacoteca de São Paulo, em janeiro de 1998, sob o sol tórrido de verão, exemplo citado. (MEIRA, 2010, p. 291)

Por isso, é pertinente discutirmos neste artigo a quietude e o ruído na contemporaneidade, pensando no papel da professora/pedagoga que se propõe a visitar algum espaço museal com seus alunos, uma vez que “o museu enuncia a expansão de sua função social e de seus pressupostos políticos e pedagógicos” (PEREIRA, 2011). A expansão da sua função social exige do museu a revisão de seu modo de apresentar as exposições e receber os visitantes, provocando alterações metodológicas nos seus Setores Educativos. De acordo com a pesquisadora, “esses pressupostos são orientados pelo trabalho renovado com a memória (compreendida na educação como uma ética dos viventes) e pela afirmação do processo museal como processo educativo permanente”. (PEREIRA, 2011)

Na década primeira década do século XXI, acompanhando a eclosão dos museus pelo mundo afora (Europa, Emirados Árabes e China), notamos fato semelhante ocorrendo em Belo Horizonte, por meio da iniciativa privada e, em maior número, do governo estadual, mediante parcerias com instituições privadas. Aquela eclosão foi considerada por “alguns autores como sintomática da cultura ocidental dos anos 80” (MEIRA, 2010, p. 287) e o acompanhamento e defasagem em Minas Gerais se explicam, em grande medida, por nossa condição de país emergente num contexto de economias fortemente interligadas².

Nesses novos museus, com sua arquitetura extravagante (como se nota em Bilbao, na Espanha) ou restaurando edifícios

² “Nesse momento em que se configura também no Brasil uma nova relação entre cultura e economia, o que se constata é a transformação da cultura de elite em atrações de massas, cujo capítulo brasileiro confirma pelo menos o vínculo indispensável com o processo global de financeirização da riqueza.” (MEIRA, 2010, p. 291). [...] “O papel assumido pelos museus passou, então, a ser progressivamente maior na economia das cidades, fazendo com que o sucesso rentável de qualquer cidade passasse a depender substancialmente dos atrativos de seus museus” (MEIRA, 2010, p. 287), que passam a integrar o chamado “turismo cultural”. No caso de Minas Gerais, o turismo cultural constitui política de Estado, com a criação de rotas específicas que, às vezes, começa e termina num museu, como no exemplo da Rota LUND.

públicos pra sediá-los (Circuito da Praça da Liberdade, em Belo Horizonte), em que medida “ao assumirem a inviabilidade de um inventário cultural total, os museus assumem o desafio de uma educação crivada pela alteridade e dissonância, e comprometida com novas formas de olhar, sentir e de agir”? (PEREIRA, 2011). Como se situa a professora/pedagoga diante da demanda por essas novas formas?

Neste artigo dá-se ênfase aos museus com suas exposições de arte, dada nossa experiência, mas sabemos que as ideias trazidas podem ser transpostas para outros tipos de museus.

O papel do exemplo da professora/pedagoga

“Por que visitamos os museus? Procuramos experiência estética ou queremos nos cultivar?” (CALLIGARIS, 2009, p. 1)³. Entre estes dois polos, como organizar uma visita plena de sentido para levarmos os alunos a um espaço museal, considerando-os como sujeitos socioculturais?

Um desafio inicial que o tema da educação em espaços museais coloca à professora/pedagoga da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja formação inicial geralmente não consegue abarcar a complexidade da questão, é o seguinte: como trabalhar seus potenciais educativos, considerando também esse novo tipo de museu com suas *blockbuster exhibitions* e estimular a frequência e ocupação desses espaços por seus alunos se ela mesma não o faz?

Antes de tudo, sugerimos que é preciso fazer o esforço corporal de se deslocar da zona de conforto de somente indicar e falar a respeito dos museus para as crianças e jovens e passar a ser um exemplo de frequentadora a ser imitado, pois há anualmente múltiplas ofertas de exposições pela cidade, em sua maioria com

³ O autor ainda afirma: “De fato, o saber pode aprimorar nossa experiência estética. Inversamente, se privilegiarmos demais o saber, tenderemos a nunca sair de caminhos trilhados e, pior, a forçar nossa experiência no molde do pouco que sabemos”. [...] “A falta de saber compromete e empobrece a experiência, mas sem a liberdade da experiência imediata, o saber se torna chato, estupidamente repetitivo e, no fundo, frívolo”. (CALLIGARIS, 2009, p. 3)

entrada franca, dados os compromissos dos organizadores com as leis de incentivo.

O fato de a professora⁴ não frequentar os museus vem associado à sua falta de experiência como aluna e à falta de hábito das famílias, que não costumam frequentá-los também. E quando a professora desperta para sua importância, também continua não os frequentando, pois suas condições de trabalho, com jornada dupla ou tripla, tendem a restringir sua ida espontânea.

Destaque-se que para a professora a “experiência [de frequentar os museus] funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética” (BONDÍA, 2002, p. 26), uma vez que seu exemplo a ser imitado é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para as crianças de dois a nove anos. Ao frequentá-los, a professora assume, também, sua condição de sujeito sociocultural e passa a ter sua própria força, entrando em contato com outra forma de conhecimento do mundo por meio das referências estéticas, distintas das técnico-científicas, que são hegemônicas. E “essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis”. (BONDÍA, 2002, p. 26)

Consideramos, também, que numa visita ao museu, apesar de todo planejamento necessário que envolve três etapas – a pré-visita, a visita e a pós-visita –, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”, conforme afirma Bondía (2002, p. 28). Isso porque envolve aspectos ligados à sensibilidade, à memória e à história de vida dos visitantes e que, portanto, não são previsíveis, demandando a criação de planejamentos abertos ao imprevisto.

Outros desafios são colocados para a professora que prepara uma visita e conduz sua turma ao museu, levando em consideração o dito acima: “Que gestos educativos são capazes de gerar encantamento e ressonância cultural? Que expectativas informam a memória que espreita o museu pela borda extrema do (in)visível e do (in)sensível?” (PEREIRA, 2011).

⁴ Enfatizamos o gênero feminino porque sabemos que é a ele que pertence a maioria dos profissionais da educação dos anos iniciais da Educação Básica. E destacamos, também, sua formação inicial em pedagogia, condição para trabalhar aí. A partir de agora, para simplificar, usaremos apenas o termo 'professora', substituindo 'professora/pedagoga'.

Associado à frequência sugerida, um ponto de partida seria a aproximação com o setor educativo do museu que “afirma educar orientando-se por uma ética vincada ao presente e comprometida com as diferenças, em que comparecem sensibilidades não reveladas e ressignificações imprevistas”, aproveitando que “ele é, ao mesmo tempo, convocado a deslocar-se com base nestes mesmos pressupostos”, como sinaliza Pereira (2011) em sua palestra.

Vale ainda lembrar que as experiências no museu não deveriam ser pensadas como substitutivas de aulas de disciplinas como História, Arte, Geografia, Ciências, etc., como se o museu fosse uma instituição paralela ou similar à escola. Podemos percebê-las como amplificadoras potentes, que favorecem diferentes patamares de interpretação de todos os interatores. Escola e museu são dois espaços institucionais distintos para o exercício e o contato com cultura socialmente construída. A saída do espaço escolar exige uma postura corporal distinta de todos os envolvidos – professora e alunos –, além de ampliar as possibilidades de usufruto dos bens culturais da cidade. Como alerta Lara Filho (2006, p. 9),

a visão tradicional do museu coloca a coleção e o público como entidades separadas e distantes, cada qual com suas especificidades. Para romper este fosso existente recorre-se principalmente a *ações educativas* que procuram criar ‘pontes’ entre ambos. No entanto é preciso ter cautela, pois o museu quando visto como uma instituição paralela ou similar à escola leva a um paradoxo: ‘em vez de facilitar o acesso à obra [ou ao objeto] de arte, o destaque dado à ação educacional reforça a ideia, no público leigo, de que de fato as portas da arte só se abrem depois do esforço representado por um treinamento orientado’.

A profanação

Considerando também como o autor acima que “as formas de organização dos objetos, livros e obras de arte seguem as referências

de seu tempo e são sensíveis às mudanças”, a quietude quase sagrada dos museus pode ser rompida, trazendo vida e renovação ao espaço museal quando a professora conhece os potenciais de tal espaço e, exercendo sua capacidade criativa e sensível – próprias do fazer docente – para dispor, expor e recompor cenários culturais antes, durante e depois da visita ao museu escolhido, propõe aos alunos trajetos e vivências escolhidos segundo a necessidade detectada em seu diálogo com eles, orientando-se por seu planejamento.

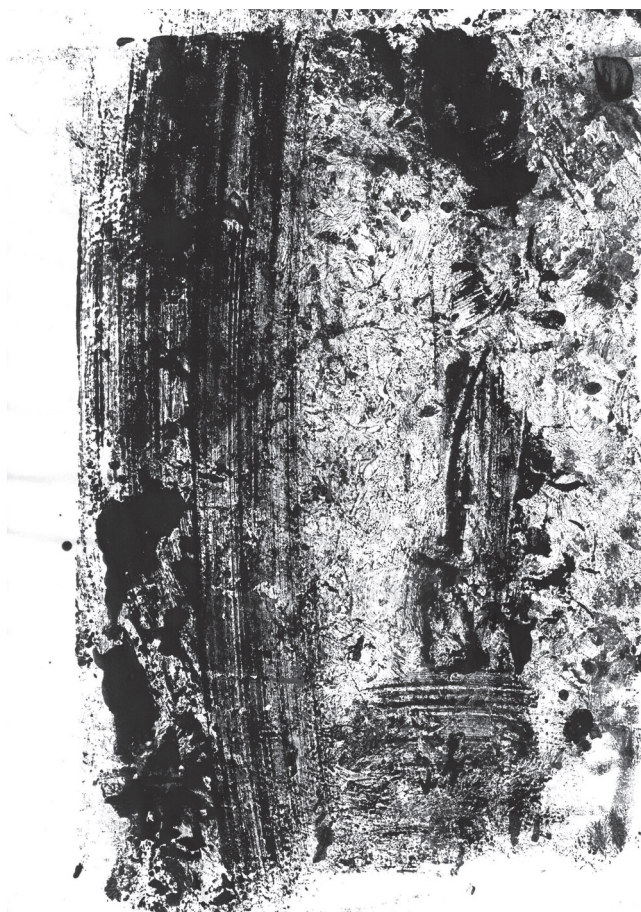


FIGURA 1 – Profanação.

Fonte: Monotipia do autor. 2011.

⁵ [...] “As pessoas têm vontade de pegar tudo, pilhar tudo, comer tudo: Ver, decifrar-contemplar – aprender não as atinge [...]. Os próprios visitantes dissolvem-se na multidão que impossibilita qualquer tipo de recolhimento diante das obras”. (MEIRA, 2010, p. 289)

Desde a última década do século XX, além do caso dos novos museus com suas megaexposições e maratonas ruidosas, cujos efeitos na aprendizagem estética são bem questionáveis⁵, pois há “uma inflação das obras que provoca a deflação de sentido” (BAUDRILLARD, 1991, p. 92 *apud* MEIRA, 2010, p. 289) aquela quietude também tem sido transformada pelas ações inovadoras de professores/pesquisadores. Estes se debruçaram sobre essa questão a fim de pensarem o museu como um espaço de experiência ou um espaço relacional, considerando-o como espaço de aprendizagem da cultura por meio de seus objetos ou obras, à luz de metodologias dialógicas para as visitas escolares. Por sua vez, estas visam à formação de público – uma das missões dos museus no exercício de seu papel social –, mas é preciso levar em conta a necessidade da mudança do foco de sua atuação:

As coleções precedem o gabinete de curiosidades e o museu e remetem a motivações diferentes que revelam aspectos da matriz cultural de cada época. De modo análogo, as formas de organização dos objetos, livros e obras de arte seguem as referências de seu tempo sendo sensíveis às mudanças. Tais alterações se refletem na própria vida dos museus, que passam a organizar os seus acervos adotando critérios funcionais. Dessa forma o museu estabelece a coleção como foco de sua atuação e com isto suas atividades operacionais passaram a predominar sobre seus propósitos ou papel social. O museu do século XXI, no entanto, deverá alterar esse procedimento de modo a contemplar não somente a coleção, mas também as relações entre as pessoas e o museu, a coleção e a obra. Para isso a curadoria tem que buscar formas de expor que sejam instrumentos para a mediação. Só assim o museu passará a ser um espaço de experiência ou um espaço relacional. (LARA FILHO, 2006, p. 1)

Escolhendo trajetos dentre os vários possíveis que interessem ao seu planejamento de uma curadoria procedimental, isto é, “aquela que busca abrir um leque de opções a partir de princípios organizadores de forma a possibilitar que os interatores recombinaem os

dados e informações” (LARA FILHO, 2006, p. 1) e ao seu grupo específico (dar voz às crianças e jovens, conhecer seus interesses e conhecimentos prévios é fundamental numa proposta dialógica), poderá criar novas formas de apropriação sensível dos objetos do acervo – por exemplo, realizando oficinas de desenhos de observação de um objeto gerador escolhido criteriosamente.

Dessa forma, a professora está convidada a exercer um tipo de curadoria procedimental – a curadoria educativa –, considerada não uma função ligada apenas aos museus e espaços culturais, mas uma atitude inerente ao fazer docente em sua componente relacionada com a pesquisa: é um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula e das exposições visitadas com nossos alunos, como nos sinaliza Martins (2011, p. 313). Para Vergara (1996, p. 243), que cunhou o termo, “a curadoria educativa tem como objetivo: explorar a potência da arte como veículo de ação cultural [...] constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado”. Ainda segundo Martins (2011, p. 313), para Vergara “a ideia de experiência estética está intimamente ligada à construção da ‘consciência do olhar’, como uma ‘experiência da consciência ativa’. [...] “Assim como no espaço expositivo, os educadores também são curadores na sala de aula; ativam culturalmente as obras. Estarão cientes, entretanto, de suas escolhas?”

Retomando Boppré (2007, p. 2),

curadores são tão necessários quanto médicos das emergências dos hospitais: é preciso proceder com reanimação dos corpos. Invariavelmente, contudo, acabam tendo que lidar com os cadáveres. Pesquisar, selecionar e dispor de diferentes obras em uma exposição é uma operação fundamental. Neste sentido, as curadorias são vitais. Rompem, pelo menos em parte, com a lógica classificatória: a época, a naturalidade, a autoria etc. Em parte, já que em relação à autoria, permanece a aura da assinatura, desta vez, investida na própria figura do curador. Há algo de moderno em toda a curadoria, uma importância desmedida

naquele que a produz: 'Quem traz uma notícia de morte aparece para si como muito importante' (Walter Benjamin).

Para tanto, surge, também, a necessidade de uma aproximação com os Setores Educativos dos museus, como dito, buscando sintonizar com eles as propostas criadas ou mesmo discutindo ideias para sua implementação, nessa perspectiva relacional, considerando que

o problema não se resolve na falsa dicotomia entre 'aproximar' o público de um saber hegemônico constituído pela cultura erudita e nem de 'aproximar' a arte do público leigo, transformando o museu num grande parque de diversões. Falamos em falsa dicotomia porque ambas trabalham na mesma matriz que é o processo de *enculturação*, no qual os esforços são dirigidos e ordenados para um fim predefinido. (COELHO, 1997, p. 165)

O conceito de espaço relacional não enfatiza um ou outro dos dois pólos, a coleção e o público como entidades isoladas, mas o relacionamento entre eles, que deve nortear a própria existência do museu. Constroem-se pontes, porém não para se atingir um fim predeterminado, mas para que "as pessoas possam retirar aquilo que lhes permitirá participar do universo cultural como um todo e aproximarem-se umas das outras por meio da invenção de objetivos comuns" (COELHO, 1997, p. 33). Nesse processo, cabe à professora junto aos seus alunos mais que "ensinar", mas "aproximar", criando pontes, agindo como *agente* ou *mediadora*. A partir desse pressuposto, as ações educativas no museu ganham novos contornos.

Mas estas ações, por si sós, são insuficientes. O museu estabeleceu a coleção como o foco de sua atuação e, com isso, as atividades passaram a predominar sobre sua missão ou papel social. É necessário que o museu mude seu foco e passe a ser um espaço de experiência relacional, adotando uma curadoria procedimental "[...]. *A autoria ou curadoria não mais irá 'inculcar' verdades, 'fabricar' leituras, mas favorecer diferentes patamares de interpretação*". (LARA FILHO, 2006, p. 9, grifos nossos)

Os materiais artísticos oferecidos pelos Setores Educativos dos espaços museais

A esta altura, importa questionarmos, também, os materiais artísticos ofertados pelos Setores Educativos (ou equivalentes) dos espaços museais. Se há pouca experimentação artística na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental por parte das professoras, as listas de materiais tendem a se naturalizar na escola (LACERDA, 2012). Isso acaba ocorrendo, também, nos Setores Educativos dos museus, quando estes propõem oficinas (desenho, pintura, colagem, gravura, etc.) para os visitantes ao final da visita, objetivando dar vazão aos sentimentos e conhecimentos estimulados pelo percurso experimentado. A qualidade dos materiais ofertados sofre pouca crítica e a que se ouve relatada pelas professoras ou orientadores de visitas parte geralmente das próprias crianças que os utilizam e que reclamam da má qualidade do giz de cera e dos lápis de cor (de “cores anêmicas” e quebradiços), do simulacro de tinta guache disponível, das dimensões do papel disponível (A4), etc. Como conhecer os efeitos dos diferentes materiais mediadores da produção gráfica sem experimentá-los? Mesmo nos casos em que há profissionais com formação em Artes Visuais atuando nesses setores, a naturalização também não é questionada, pois lhes faltam os fundamentos.

Lembramos que as listas de materiais artísticos aí ofertados estão diretamente ligadas à concepção de desenho e à de ensino de desenho que fundamentam o pensamento pedagógico. Segundo Derdyk (1989, p. 35), havia uma potente matriz barroca disseminada por meio de práticas mestiças, populares, quando a matriz neoclássica de origem francesa foi implantada com a criação da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), no primeiro

quartel do século XIX. Com seu viés elitista, o ensino a partir daí ignorou essa tradição barroca, influenciando decisivamente os currículos no que se refere ao modo de tratar o desenho e à eleição de determinados materiais em detrimento de outros. Em certa medida, isso determinou a valorização da linha em contraponto às outras formas de desenhar, com as respectivas reverberações na educação do olhar e na escolha dos materiais: lápis de grafite n. 2, lápis de cor, caneta hidrocor e giz de cera, que favorecem com suas pontas o precoce aparecimento das linhas. Materiais de formas variadas, como cacos de tijolo, pedaços de carvão e de outros minerais, blocos e bastões de cera, gizes para papel e calçada em forma de bastões, etc., medeiam outras formas de desenhar que se filiam mais ao desenho de superfície e da mancha, realizado pelo encontro de áreas plenas de cor, sem o contorno feito de linhas (que leva à realização de desenhos ociosos, vazios de cor), além de exigirem menos força nas pontas dos dedos e menor controle motor fino em sua manipulação, evitando o retesamento dos feixes nervosos que conectam as mãos ao cérebro. Além de tudo isso, tais materiais favorecerem a criação de desenhos mais expressivos, principalmente diante da fala recorrente de adultos e crianças que afirmam não saberem desenhar.

Mediante essa constatação é que propomos que haja pluralização e ampliação da oferta de materiais de qualidade pelos Setores Educativos que possam oferecer uma experimentação mais rica, atendendo às demandas distintas das crianças que desenhavam e de adultos que pararam de desenhar, mesclando-os, para que estejam disponíveis conforme a exigência expressiva das crianças. Uma oferta de materiais mais plural faria um contraponto aos materiais especializados (como os de ponta já citados), quando passarem a incluir os *materiais artísticos de largo alcance*⁶: a) exemplos para criações bidimensionais: blocos de cera, papéis de formato A3, A2 e A1 e de fundo preto, além do branco corriqueiro, rolos de papel Kraft, bastões de giz (*street chalk*, *blackboard chalk*) ou de cenoura

⁶ Cf. Lacerda (2012), onde essa categoria também é apresentada.

e beterraba para desenhar no chão e/ou na parede, etc.; b) exemplos para criações tridimensionais: pilhas de centenas de tijolos refratários ou de construção para montagens variadas; montanhas de areia lavada para modelagens efêmeras; dezenas de retalhos de chita de tamanhos variados, rolos de barbante coloridos e centenas de pregadores para construção de cabanas, *bóldes* e *parangolés* etc. Podemos constatar, também, que a oferta de materiais menos convencionais e de *largo alcance* que favoreçam as criações tridimensionais dos visitantes auxilia na ruptura do padrão de oferta de oficinas que focalizam excessivamente o desenho e a pintura, oficinas, que muitas vezes são destituídas de sentido tanto para o visitante quanto para o educador dos museus, pois apenas seguem uma tradição de modo irrefletido.

Conclusão

Nos espaços museais, diante da “inflação de obras que provoca a deflação de sentido”, no interior da “cultura dos museus”, qual deveria ser a posição assumida pela professora para “reagir à lógica da fetichização da imagem”? (MEIRA, 2010, p. 292). Sinalizamos que tudo começa por sua disposição corporal para se tornar uma frequentadora exemplar seja das exposições silenciosas e quietas ou das *blockbuster exhibitions*, ofertadas anualmente.

Nesse cenário, como poderá a professora, desde a escola, compor narrativas com objetos da cultura? Poderá explorar as dimensões materiais e simbólicas dos objetos de família, confrontando-os e aproximando-os do museu, bem como explorar infinitas formas de exposição desses materiais, compondo inúmeros roteiros de enunciação com seus alunos na escola, antes e depois das visitas ao museu. O trabalho de ordenamento, de disposição e de reanimação de objetos pode ser feito na escola, antes da visita ao museu, como atividade sensível, criadora e investigadora de

objetos culturais. Pode ser feito, também, por inúmeras desmontagens de exposições feitas na escola, explorando não exatamente uma maneira de expor, mas variações com alteração de ordem dos objetos (enunciação de discursos variados), variações das disposições deles (pendurados, suspensos, em pedestais, no chão, de ponta-cabeça ou de pé, etc.).

Essa prática de manipulação e disposição de lugares pode ser muito potente para que os alunos descubram o museu como prática inventada, como cenário em que há seleção, ordenamento e morte. Poderá, no pós-visita, também retomar a prática da roteirização de discursos por meio de objetos, fazendo ressonante a visita, recompondo as exposições na escola com as impressões e descobertas da visita. Essa prática de exposição como processo educativo na escola pode, também, tornar mais significativa a relação dos alunos com a instituição museal, que pode ser compreendida em sua face inconclusa, provisória, instável porque inventada. A desnaturalização da curadoria pela professora pode auxiliar os alunos na compreensão e na problematização dos exercícios de seleção e descarte que toda prática curatorial requer, prática, aliás, que não é exclusiva do museu, mas que está presente no cotidiano, na vida em curso – em família, na escola, nos grupos sociais de pertencimento e em outras instituições como os arquivos, bibliotecas etc. (FIG. 2)

Essa desnaturalização, em face da quietude ou da ruidosa maratona nos museus, acompanhada pelo selecionar e combinar trajetos/objetos são ações aqui percebidas como uma interpretação que a professora-pesquisadora realiza para romper com a incomunicação do aquário/museu. Não é suficiente para o movimento formativo aqui proposto e que envolve as instâncias do sentir, fazer e pensar sem hierarquias, apenas o ver e ser visto. A invenção docente de propostas sensíveis de visitação aos variados espaços museias da cidade contribuirá para aquele que fala do lado de fora consiga se fazer ouvir no lado de dentro, e vice-versa,



FIGURA 2 – *Memória*.
Fonte: Decalque do autor. 2011.

já que o deslocamento do objeto de seu lugar de origem evidencia sua potência para nos ver e nos falar do seu modo inumano, mas animado pelos seus usos e pelas marcas dos toques e desgastes deixados no tempo.

Seguindo as indicações de Meira (2010, p. 292) e dos outros autores com quem dialogamos aqui, a questão que se coloca tanto para quem organiza as exposições como para a professora que as visita é a de “investigar modos de exibição que acabem transformando o espaço expositivo dos museus em um ‘lugar de

contestação e negociação entre as obras” e o público, à medida que tiramos o foco das coleções e o colocamos na relação entre elas e os visitantes, “revelando assim um ‘potencial crítico e de oposição’ no interior da própria condição histórica do presente” (MEIRA, 2010, p. 292). Continua o autor:

Não se trata de uma aceitação indiscriminada de todos os modos de exibição de obras – com as megaexposições – mas de aceitação de dispositivos que, mesmo no contexto da mercantilização, condição de sua existência, consigam inidiciar sentidos que de algum modo ‘logrem essa mesma lógica – a da generalização do estético’. O desafio é justamente o de produzir dispositivos que, de algum modo, impeçam essa neutralização da cultura, que faz com que a arte se identifique com um ‘evento cultural’, já que nesse caso a própria fruição artística acabaria reduzida a uma ‘experiência estética que se confunde com a realidade, ou seja, com a instância do mercado e do lazer’. Pois como observou Ronaldo Brito, *é sempre necessário lembrar que ‘a arte não nos aliena do mundo’, ao contrário, ‘ela nos faz reencontrá-lo, pleno e diferente. Mais ainda, repõe, em aberto as possibilidades de mundos’*. (MEIRA, 2010, p. 292, grifos nossos)

Abstract

THE DESECRATION OF MUSEUMS AND EDUCATION WITHIN THEM

Nowadays, when attempting to provide meaningful field trips to museums, the kindergarten and elementary school teacher/educator faces a number of challenges. In light of the emergence of new museums that took place in the 1980s in many cities around the world, it is worth noting that Belo Horizonte, Minas Gerais, witnessed a similar phenomenon in the 2000s. Faced with the more traditional, quiet, silent, contemplative exhibitions or noisy, crowded mega-expos that spur museum marathons, the teacher/educator who prepares and conducts a museum field trip faces an initial challenge: What educational gestures are capable of generating a sense of wonder and cultural resonance? How can the teacher pull them out of thin air if she herself does not have the habit of going to museum and, therefore, has no idea about their educational potentials? Based on my experience

as a frequent museum visitor and educator who has guided art exhibition tours, I have endeavored to come up with some thoughts in this article to contribute to passing them and other issues along, pointing out that experience establishes an epistemological and ethical order and generates a force that creatively expresses itself in the form of knowledge and praxis.

Keywords: Museums. Desecration. Experience. Pedagogy.

LA PROFANATION DES MUSÉES ET ESPACES D'ÉDUCATION MUSÉOLOGIQUES

Résumé

À l'époque contemporaine, pour effectuer des expériences significatives et sensibles dans des espaces muséologiques, l'enseignant /éducateur de l'école primaire et de les premières années de l'école élémentaire fait face à plusieurs défis. Devant le déclenchement de nouveaux musées qui se produisent depuis les années 1980 dans de nombreuses villes à travers le monde, suite à l'actuelle vague de «culture des musées», on note que le fait similaire se produit à Belo Horizonte-MG en 2000, sauvegardé les proportions appropriées. Devant l'offre des exposition plus traditionnelles dans des espaces silencieux, calmes et extraordinaire ou de méga-expositions bruyant qui induisent de véritables marathons dans le musée, l'enseignant/éducateur qui prépare et effectue une visite de votre classe au musée fait face au premier défi: Quels sont les gestes pédagogiques capables de générer enchantement et résonance culturel? Comment les inventer s'il n'a pas l'habitude de visiter tels espaces, ignorant donc leur potentiel éducatif et sensibilisateurs? Dans cet article, basé sur mon expérience en tant que visiteur fréquent et éducateur des visites guidées dans des expositions d'art, en cherchant essayer quelques réflexions afin de contribuer à la transmission de ces questions et d'autres, en indiquant que l'expérience fonde un ordre épistémologique et éthique, générant une force qui s'exprime de façon créative en forme de savoir et de la praxis.

Mots-clés: Musées, profanation, expérience, pédagogie.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. O efeito Beaubourg: implosão e dissuasão. In: _____. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio D'água, 1991. p. 81-101.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BOPPRÉ, Fernando C. A criança, o museu, o curador e o artista. *Net Processo*, Florianópolis, 16 jun. 2007. Disponível em: <http://www.fernandoboppre.net/wordpress/wp-content/uploads/2009/01/A-CRIAN%C3%87A-O-MUSEU-O-CURADOR-E-O-ARTISTA.pdf> Acesso em: 10 jan. 2012.
- CALLIGARIS, Contardo. Saber e experiência. *Folha de S. Paulo*, 27 ago. 2009.
- COELHO, J. Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- HUYSEN, Andreas. Mapeando o pós-moderno. In: HOLLANDA, Heloíse Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 15-80.
- LACERDA Aroldo Dias. *Entre linhas e cores: um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental diante da atuação docente*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.
- LACERDA, Aroldo Dias; PEREIRA, Júnia Sales. A criança, o museu e o professor. In: TEMATIZANDO os ofícios no MAO. Belo Horizonte: Labepéh FAE/UFMG; PUC Minas; UEMG, 2012. CD-ROM
- LARA FILHO, Durval de. *O museu como um espaço relacional*. 2006. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/sistemas/enancib/viewpaper.php?id=251>>. Acesso em: 27 jun. 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.
- MEIRA, Marcel Ronaldo Morelli de. Os novos museus e a estética na contemporaneidade. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 6., Campinas, Unicamp, SP, 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2010/marcel_ronaldo_morelli.pdf> Acesso em: 12 set. 2011.
- PEREIRA, Júnia Sales. *Esconderijos da memória: travessias do museu pela educação Palestra*. Entrevista concedida ao projeto "Ampliando Horizontes". MAO, 30 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.mao.org.br/port/imprensa.asp?opc=not&id_noticia=387&pg=11>. Acesso em: 29.mar.2012.
- VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias educativas: a consciência do olhar: percepção imaginativa: perspectiva fenomenológica aplicadas à experiência estética. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 8., São Paulo, 1996. *Anais...*, São Paulo: ANPAP; ECA; USP, 1996, p. 240-247.

Recebido em junho de 2012

Aprovado em agosto de 2012