

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE BERZOINI MAULER

**PROFESSORES NO MUSEU DE ARTE MURILO MENDES:**

**Leituras e significados no espaço museal**

Juiz de Fora

2015

DANIELLE BERZOINI MAULER

**PROFESSORES NO MUSEU DE ARTE MURILO MENDES:**

**Leituras e significados no espaço museal**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mauler, Danielle Berzoini.

Professores no Museu de Arte Murilo Mendes : Leituras e significados no espaço museal / Danielle Berzoini Mauler. -- 2015.

122 f.

Orientadora: Sonia Regina Miranda

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. educação em museus. 2. formação de professores. 3. experiências docentes. 4. Museu de Arte Murilo Mendes. I. Miranda, Sonia Regina, orient. II. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELLE BERZOINI MAULER

### **PROFESSORES NO MUSEU DE ARTE MURILO MENDES:**

#### **Leituras e significados no espaço museal**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dra. Sonia Regina Miranda – Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL

Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Juiz de Fora, 07 de abril de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Magda e Pedro, pelo amor incondicional, por estarem ao meu lado sempre e por terem me dado o apoio necessário a fim de que pudesse me dedicar a este trabalho de pesquisa.

Ao Ricardo, o companheiro que escolhi para a vida inteira, por me incentivar desde o início, por compreender-me nos momentos em que estive ausente.

À professora Sonia, minha orientadora, por ter me acolhido, por ter me mostrado novos caminhos e, principalmente, por acreditar em mim mesmo quando eu já não podia.

Aos professores Sandra Regina Ferreira Oliveira e Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, que compõem a banca examinadora, pela generosidade ao se debruçarem sobre minhas reflexões.

Aos professores Luís, Caroline e Danielle por aceitarem participar desta pesquisa, dedicando-lhe tempo precioso, e por terem partilhado comigo suas experiências.

## RESUMO

As discussões feitas hoje acerca de museus são muito consistentes no que se refere à dimensão educativa dessas instituições. Baseiam-se, sobretudo, no fato de que, para cumprir a função social de educar, devem apresentar-se na condição de formuladores de argumentos críticos que levem seus visitantes a reflexões, dúvidas, questionamentos, conflitos, confrontos. Para atingir esse objetivo é necessário que se constituam como espaços democráticos, permeáveis, dispostos a manter relações dialógicas com seus visitantes e com a comunidade em que se inserem. Buscar compreender o processo de compartilhamentos e trocas que os professores estabelecem com o museu na construção de percepções e entendimentos do espaço museal e de seus acervos representa, portanto, tentar entender o próprio museu como espaço educativo a partir da ótica do sujeito que se educa. Diante desse contexto, procurei conhecer as leituras que os docentes fazem do espaço museal – mais especificamente do Museu de Arte Murilo Mendes – UFJF – e das significações e ressignificações que produzem em visita a exposição de objetos do acervo dessa instituição. A metodologia empregada é a que se descreve como de abordagem qualitativa, sendo usados como instrumentos para a investigação a observação participante, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e a interpretação dos dados obtidos. O respaldo teórico para a pesquisa realizada foi encontrado principalmente nas obras de autores que se dedicam ao campo da educação em museus, como Mário Chagas, Francisco Régis Lopes Ramos, Júnia Sales Pereira, Silvia Alderoqui e Constanza Pedersoli e Ignacio Díaz Balerdi. Ao concluir a investigação, verifiquei que as leituras que os professores fazem do espaço museal estão sempre relacionadas às suas histórias de vida, à prática pedagógica, mas também que as significações que ali produzem podem modificar-se e alargar-se na medida em que se sentem convidados a visitar esse espaço e se sentem à vontade para fruí-lo.

**Palavras-chave:** educação em museus; formação de professores; experiências docentes.

## ABSTRACT

The discussions in nowadays about museums are very consistent in relation to the educational dimension in those institutes. Based on, mainly, the fact that, to fulfil its social role of education, must be on condition of formulators of critical arguments that take your visitors to reflections, doubts, questions, conflicts, confrontation. In order to achieve this goal is necessary that are former democratic areas, permeable, to stand for dialectic relationship with your visitors and community. To understand the process of sharing or exchanging the professor establishes with museum in a construction of perceptions and understanding of museum space and of their collections represent. Therefore, try to understand the own museum like a educational area, in a perspective of liable who educates. In light of this context, I looked know the readings that teachers doing of museum space – specifically Murilo Mendes Museum of Art – UFJF – and meanings and redimensioning that produce to visits on exhibition of archives's objects in this founding. The methodology employed is describe like of quality approach, being used as tools of research the participant observation, the field diary, the interviews semi-structured and the interpretation of the data collected. The theoretical knowledge for the research conducted was found, mainly, in that work of such writers who devoted to the field of education in museums, like Mário Chagas, Francisco Régis Lopes Ramos, Júnia Sales Pereira, Silvia Alderoqui e Constanza Pedersoli e Ignacio Díaz Balerdi. To conclude this investigation, I have seen that the readings who the teachers do of museum area will be linked a part of their life story, the pedagogical practice, but also that the significations produced will be modify and extending as those they feel invited to visit the area and feel comfortable for enjoy.

**Keywords:** education in museums; training of teachers; teaching experiences.

## LISTA DE IMAGENS

FIG. 1: Esboço para retrato de Murilo Mendes (inscrição na cartolina em letra de Murilo Mendes: *M.M. ouvindo música*) – p. 26.

Fonte: SZENES, 1940 apud RODRIGUES, 1997.

FIG. 2: Piero Dorazio. S/ título. Óleo sobre tela. 1960 – p. 94.

Fonte: Acervo pessoal.

FIG. 3: Alberto Magnelli. Pedras. Óleo sobre papel. 1933 – p. 96.

Fonte: Acervo pessoal.

FIG. 4: Hans Arp. S/ título. Litografia sobre papel. S/ data – p. 100.

Fonte: Acervo pessoal.

FIG. 5: Cândido Portinari. Retrato de Murilo Mendes. Óleo sobre tela. 1931 – p. 102.

Fonte: Acervo pessoal.

FIG. 6: Picasso. S/ título, s/ data. Objeto em barro policromado – bilha – p. 104.

Fonte: Acervo pessoal.

## SUMÁRIO

<b>À GUIA DE INTRODUÇÃO: SOBRE COMO E POR QUE COMECEI A “MURILAR” OU DE VIVÊNCIAS POÉTICAS A UMA QUESTÃO DE PESQUISA ...</b>	<b>9</b>
Apenas um nome .....	9
Centro de estudos e lugar de exposições.....	14
O poeta surrealista.....	15
O colecionador .....	17
O personagem de si mesmo.....	23
Protagonistas em cena: os professores no espaço museal .....	28
Ler com outras lentes .....	33
<b>1 EDUCAÇÃO, MUSEUS E PROFESSORES .....</b>	<b>36</b>
1.1 Museus na Modernidade: espaços nascidos para educar .....	40
1.2 O tema dos museus na pesquisa educacional contemporânea .....	47
1.3 O museu em suas linguagens e públicos .....	65
1.4 Professores e museus: investigando processos de produção de sentido..	69
<b>2 O MUSEU DE ARTE MURILO MENDES COMO ESPAÇO EDUCATIVO DA/NA CIDADE DE JUIZ DE FORA .....</b>	<b>72</b>
2.1 O prédio, sua antiga ocupação e os rastros .....	72
2.2 “Eu não visitei antes porque...” .....	80
2.3 Uma vontade de querer saber mais .....	84

<b>3 LEITURAS DO MUSEU E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>3.1 Encontros, surpresas e reencontros .....</b>	<b>89</b>
3.1.1 Do estranhamento à identificação .....	91
3.1.2 Construção de lógicas explicativas.....	97
3.1.3 Do deslumbramento à reflexão .....	101
<b>3.2 Museu e prática docente.....</b>	<b>106</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>

## **À GUISA DE INTRODUÇÃO: SOBRE COMO E POR QUE COMECEI A “MURILAR” OU DE VIVÊNCIAS POÉTICAS A UMA QUESTÃO DE PESQUISA**

Meu primeiro dia de aula como aluna de um curso de graduação. A professora pediu que nós, calouros, escrevêssemos algumas palavras sobre os motivos que nos levaram ao curso de Letras. Diante de mim, a folha de papel em branco. Calei. Não escrevi. Sabia exatamente o que determinara a minha escolha, lembrava-me perfeitamente do caminho que me conduzira até ali. Apenas não consegui fazer caber a minha história em uns tantos períodos, embora bastasse dizer: quero estudar literatura, quero ser professora de literatura.

Narro esse episódio porque hoje, novamente diante de uma folha em branco e da necessidade de tratar de meus motivos e percursos, as palavras custam a sair. Ao menos do jeito que gostaria. Percebo, porém, que se deixá-las fluir livremente – como o fazem aqueles que contam casos – travarei com elas uma luta menos árdua.

E dessa maneira, contando alguns casos, apresentarei os caminhos (e descaminhos) nos quais encontrei Murilo Mendes, sua poesia e suas coleções; o Museu de Arte Murilo Mendes da Universidade Federal de Juiz de Fora (MAMM – UFJF) e seu acervo; os professores. Tratarei também de como esses elementos se relacionam e dão origem a uma questão de pesquisa.

Todos esses movimentos têm como principal finalidade revelar o cenário e as convergências que me levaram, mais recentemente, a um reencontro com Murilo Mendes e ao surgimento do desejo – a razão de ser de minha pesquisa – de compreender em que medida o Museu de Arte Murilo Mendes, como espaço singular da cultura juiz-forana – produz sentidos para os professores que o visitam.

### **Apenas um nome**

Murilo Mendes me cerca e faz parte de minha vida muito antes de eu o conhecer ou saber quem ele era. Minha relação com esse poeta começou mediada pelos livros e pela poesia de outros em um espaço público de que me apropriava e que ele nomeia.

Desde muito pequena sou uma leitora voraz de literatura e por isso, além de me comprar livros, minha mãe me levava sempre à Biblioteca Municipal. Passei a frequentá-la sozinha, a partir dos 12 anos, quando já tinha relativa autonomia para ir e vir. Também conquistei uma ficha de empréstimos em meu nome e o direito de escolher por conta própria os livros que levaria semanalmente para casa. Ainda me recordo da excitação e da felicidade que essa conquista provocou em mim.

Na biblioteca, conheci e me apaixonei por alguns escritores. Entre eles, Jorge Amado, Vinicius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade. Foi com Drummond que se iniciou minha predileção – que se intensificou na medida em que amadurecia como leitora – pelos poetas de vanguarda. Essa predileção culminou, muitos anos mais tarde, em encantamento ao conhecer Murilo Mendes e sua poesia. Certamente minha formação como leitora de poesias, apreciadora da literatura modernista brasileira e pesquisadora da obra de Murilo deve alguma coisa às leituras feitas naquele período. Entretanto há algo para além disso quando me refiro ao fato de que ele se fez presente em minhas vivências antes que eu o reconhecesse como poeta. Murilo Mendes se me apresentou não como sujeito, mas como espaço com o qual estabeleci intensa relação afetiva: a biblioteca pública de Juiz de Fora, a Biblioteca Municipal Murilo Mendes.

Como a imensa maioria dos juiz-foranos ainda hoje, não fazia ideia de quem se tratava. À época o nome não me despertou qualquer curiosidade em relação ao sujeito e também não me recordo de ter sequer me indagado a respeito. Atualmente, no entanto, o fato de a biblioteca receber o nome de Murilo Mendes parece-me curioso e, de certo modo, intrigante.

Entendo que não há entre maioria dos juiz-foranos e o poeta fortes laços afetivos. Murilo nasceu na cidade, mas trocou-a definitivamente pelo Rio de Janeiro no final dos anos 20. A partir da década de 50, já poeta celebrado no Brasil, passou a viver na Europa e poucas vezes voltou a visitar Juiz de Fora. A ausência permanente do poeta muito provavelmente passou a ser percebida por aqui como

resultado de um desligamento definitivo e totalmente voluntário do Brasil e, conseqüentemente, da sua cidade natal. Isso porque as causas de seu autoexílio e de sua permanência na Europa, inclusive da mais preponderante – as dificuldades financeiras que aqui enfrentava – são pouco conhecidas até hoje. Maria Betânia Amoroso (2013) apresenta-as com clareza:

Por que Murilo Mendes se autoexilou em Roma? Há vários modos de responder a essa pergunta inevitável. As dificuldades econômicas que o atormentavam no Brasil e a solução encontrada por tantos escritores de desenvolver uma carreira paralela junto, ou ao lado, do Itamaraty no exterior, o fascínio pela vida cultural europeia, o desejo de Maria da Saudade de viver na Europa. Contudo, a ida de Murilo Mendes para Roma está vinculada à criação da cadeira de Estudos Brasileiros na Universidade de Roma (p. 190).

[...] a instabilidade econômica foi responsável, em parte, pela prorrogação de sua estadia romana. Era prestigiado como poeta e intelectual, o trabalho de professor parece lhe agradar, mas é impossível ignorar a frágil situação econômica de toda a sua vida, provável razão de sua permanência na cidade (p. 203).

O próprio Murilo parecia prever que sua ausência seria mais tarde questionada e preocupava-se com isso. Em 1975, ano de sua morte, ele escreveu à irmã Virgínia Mendes Torres:

Vim residir na Europa porque o cartório dava uma pequena renda. [...] Amigos meus acharam que a solução seria uma comissão na Europa, e assim se fez. [...] Eu preferia ter voltado para o Brasil desde muito, mas diante do exposto fui ficando. É bom que você saiba isto, pois talvez um dia (você) poderá esclarecer os que estranham minha permanência aqui (AMM/UFJF, 14/6/1975 apud AMOROSO, 2013, p. 204).

E, também, com a mudança definitiva para a Europa, sua obra passou a ser mais conhecida naquele continente, principalmente na Itália, do que em seu próprio país. Segundo Maria Betânia Amoroso (2013), ao transferir-se do Rio de Janeiro para Roma, por causa da distância geográfica, o poeta e sua obra passam a receber menos atenção no Brasil. E

[...] ao mesmo tempo que os leitores brasileiros iam quase perdendo de vista o que o poeta apresentava como produção literária, culminando esse processo de distanciamento nos textos compostos em língua italiana, Murilo Mendes ia ganhando reconhecimento enquanto poeta e personalidade intelectual no meio cultural italiano (p. 211).

Além disso, segundo Tinoco (2007, p. 29), a poesia de Murilo Mendes é “por vezes ‘difícil’”. Associa-se a isso o fato de que

[...] Murilo Mendes revela-se como poeta modernamente lírico que assume a função de ser arquiteto de uma poética às vezes mal entendida, às vezes relegada a planos de menor importância: mal entendida pela opção, ainda, por publicações centradas nos considerados “poetas mais canônicos”, autores de uma poesia mais consensual e, geralmente, mesmo romanticamente mais aceitável pelo público [...]; relegada porque é colocada em planos de menor importância por tendências acadêmicas, por vezes simplificadoras, de preferir trabalhar os textos (canônicos) já consagrados pela crítica e pelo público.

O aparente hermetismo da poética muriliana (digo aparente porque os signos que lhe são constantes oferecem-na ao desvendamento) – aliado a uma tendência à publicação e aos estudos do que é canônico e considerado mais “palatável” aos leitores – contribui para provocar um distanciamento entre os brasileiros e Murilo Mendes.

Nesse contexto emerge um questionamento: por que dar à principal biblioteca pública local o nome de um personagem com o qual a cidade e sua população não se identificam fortemente? Quais razões políticas justificam o fato de Murilo Mendes nomear, além da Biblioteca Municipal, o único museu de arte da cidade, uma rua, uma escola municipal e também a Lei Municipal de Incentivo à Cultura?

Os motivos são perpassados por um desejo comum às sociedades ocidentais de hoje: o desejo de memória. Para Pierre Nora (1993), vivemos um momento partícula da nossa história, que se caracteriza pelo fim da memória, entendida como aquela “[...] voltada para a herança de sua própria intimidade” (p. 8).

A partir dos tempos modernos, quando o homem reconheceu a necessidade e o dever de mudança, houve a ruptura com o passado. Simultaneamente, surgiu “[...] o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (NORA, 1993, p. 7). Como resposta a esse problema apresentam-se os locais de memória, que surgem pautados no esvaziamento, na necessidade de dar aos rastros e vestígios do passado suportes e referências tangíveis, já que não existem mais meios de memória.

A celebração de personagens pretéritas – seja por meio da edificação de monumentos, da criação de datas comemorativas ou da nomeação de espaços públicos – resulta do desejo de memória, da necessidade de reaproximação com o passado que definitivamente não nos pertence mais.

Os rastros deixados por Murilo Mendes em Juiz de Fora se tornaram praticamente invisíveis aos olhos de boa parte da população. Esse apagamento se deu muito provavelmente em virtude da ausência física de Murilo e do fato de que sua obra, durante muito tempo, foi pouco divulgada (e, conseqüentemente, pouco celebrada) no Brasil. Havia, entretanto, pequenos grupos de juiz-foranos para os quais os vestígios ainda eram perceptíveis. Esses grupos – formados por intelectuais, professores universitários e artistas – que por meio de sua influência nos meios políticos tornaram possível a materialização de lugares de memória dedicados a Murilo Mendes.

Conforme nos explica Nora (1993, p. 18),

Quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos homens-memória.

Deve-se a essa consciência individual, por meio da instituição dos lugares de memória, a materialização dos vestígios, dos rastros, das trilhas deixados por Murilo Mendes em Juiz de Fora.

O fato é que hoje, ao pensar cada um dos meus encontros com Murilo Mendes e sua obra, vejo-me diante de questões que – algumas mais, outras menos – me mobilizam. Do primeiro encontro, que aconteceu na Biblioteca Municipal Murilo Mendes, e do questionamento que ele me impõe, passo ao segundo, ocorrido no extinto Centro de Estudos Murilo Mendes da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEMM – UFJF). Ou antes, contemplando a reprodução de uma pintura de Joan Miró<sup>1</sup>.

### **Centro de estudos e lugar de exposições**

Houve uma época, ainda na adolescência, em que descobri trabalhos não figurativos de alguns pintores e passei a me interessar por eles. Agradava-me especialmente o surrealista Joan Miró. Não me lembro exatamente como o descobri, mas é viva ainda a recordação de momentos que passei em uma papelaria da cidade. Essa papelaria se chamava Casa de Papel, era muito frequentada por intelectuais e artistas e tinha como proposta democratizar o acesso a objetos de arte, inclusive com a venda de reproduções. Dentre essas, estavam as de trabalhos do artista catalão, as quais eu apreciava detidamente e desejava muito possuir.

Algum tempo depois, soube que haveria em Juiz de Fora uma exposição de obras de Joan Miró e exultei com a possibilidade de contemplar obras que até ali pudera apreciar apenas por meio de reproduções. Ao visitar essa exposição tive meu segundo encontro com Murilo Mendes, uma vez que o evento se realizaria no Centro de Estudos Murilo Mendes – UFJF<sup>2</sup>. Só então tive as primeiras informações sobre Murilo: poeta juiz-forano, já falecido, que tinha uma coleção expressiva de artes visuais. Soube também, naquela ocasião, que havia na sua coleção obras de grandes artistas brasileiros e estrangeiros, como Portinari, Picasso e Miró.

---

<sup>1</sup> Pintor e escultor surrealista catalão.

<sup>2</sup> O Centro de Estudos Murilo Mendes foi criado pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 1994 para a parte do acervo de artes visuais do poeta que havia sido transferida para o Brasil. Para lá também foi levada a biblioteca de Murilo Mendes que, desde 1976, pertencia à Universidade.

Voltei algumas vezes ao Centro de Estudos para visitar exposições de obras do acervo. Só não imaginava, na época, que estaria muitas outras vezes naquele espaço não para apreciar a coleção de artes plásticas de Murilo Mendes, mas para pesquisar a sua biblioteca. Entretanto, esse caso fica para um pouco mais adiante. Antes preciso tratar do que me faz pensar a recordação desse segundo encontro com o poeta. Murilo faleceu em Portugal, em 1975 e, no ano seguinte, sua esposa Maria da Saudade Cortesão doou à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF a biblioteca do marido. A coleção de artes visuais, entretanto, foi comprada pela Universidade apenas nos anos 90<sup>3</sup>, quando foi criado o Centro de Estudos Murilo Mendes. Não consta que até aquela época Murilo Mendes e sua obra tenham sido objeto de pesquisa desenvolvida nessa Universidade. Por que, então, a criação de um centro de estudos dedicado a ele? A justificativa seria apenas a necessidade de abrigar a biblioteca e a coleção de artes visuais? Como a criação do Centro reverbera na sociedade juiz-forana? E mais especificamente no meio acadêmico?

Algumas pistas para responder a essa última questão eu as descobri a partir de meu terceiro encontro com Murilo, quando uma onda gigantesca provocada pela criação do Centro de Estudos Murilo Mendes se forma na Universidade Federal de Juiz de Fora e arrasta vários pesquisadores para as profundezas do mar muriliano.

## **O poeta surrealista**

Quando cursava o quinto período do curso de Letras<sup>4</sup> na Universidade Federal de Juiz de Fora, soube que se realizaria um processo de seleção de bolsistas que atuariam em um projeto integrado do Departamento de Letras coordenado por professores pesquisadores da área de literatura. Esse projeto me levou ao meu terceiro e mais impactante encontro com Murilo Mendes.

---

<sup>3</sup> Uma parte dessa coleção está abrigada no Museu de Arte Murilo Mendes – MAM/UFJF e outra, embora pertença à Universidade, ainda encontra-se em poder de herdeiros de Maria da Saudade Cortesão.

<sup>4</sup> À época, o curso de Letras integrava o Instituto de Ciências Humanas e de Letras – ICHL. A partir de 2006, desmembrou-se do Instituto, transformando-se na Faculdade de Letras.

O curso de Letras voltava-se fundamentalmente para a graduação na modalidade licenciatura. Isso implicava o fato de que não eram contempladas na grade curricular disciplinas que tratassem mais objetivamente de questões relacionadas à pesquisa acadêmica (como metodologia de pesquisa, por exemplo). Planejava, naquela época, ingressar no curso de mestrado em Teoria da Literatura tão logo concluísse a graduação. Imaginei, então, que ser bolsista de iniciação científica me proporcionaria vivências em pesquisa – algo que a graduação não me oferecia – e que isso poderia contribuir para o meu ingresso na pós-graduação.

Por isso candidatei-me a uma das vagas de bolsista no projeto “Imaginação de uma biografia literária: os acervos de Murilo Mendes”, financiado pelo CNPq. Esse projeto reunia quatro trabalhos. O primeiro deles, “A estratégia da coleção: Murilo Mendes na Europa”<sup>5</sup> tinha como objetivo o estudo da formação do perfil de colecionador em Murilo Mendes, possibilitando a revisão de questões como literatura e diálogo cultural entre local e global. O segundo, “O pinhal e a nave: Portugal em Murilo Mendes”<sup>6</sup>, enfocava o estudo do repertório cultural português na obra literária do poeta e nos acervos bibliográficos e de artes plásticas do Centro de Estudos Murilo Mendes da UFJF. O terceiro, “Murilo Mendes: formação na província”<sup>7</sup>, visava “resgatar” a memória cultural da cidade de Juiz de Fora da *Belle Époque* do ponto de vista da biografia de formação de Murilo Mendes e estudar as relações culturais neste período entre a capital Rio de Janeiro e a provinciana Juiz de Fora. Cabe destacar que a expressão “resgatar a memória” é própria da época em que o projeto foi elaborado. Hoje está claro que

a memória não é jamais como aparece superficialmente, ou seja, como uma retrospectiva, um resgate passivo e seletivo de fatias de passado que vêm, como um decalque, compor ou ilustrar nosso presente. A memória não é regressiva (algo que parte do presente fixando-se no passado); ela é prospectiva e, mais que isso, é projetiva, lançando-se em direção ao futuro” (SEIXAS, jun. 2002, p. 45).

---

<sup>5</sup> Trabalho coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Maria Scher Pereira.

<sup>6</sup> Trabalho coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Scher Pereira.

<sup>7</sup> Trabalho coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresinha Vânia Zimbrão da Silva.

O quarto trabalho, “Murilo Mendes: retratos e traços de memória”<sup>8</sup>, tratava da fotografia como elemento constitutivo da memória, da importância dos retratos verbais e pictóricos na reconstituição biográfica de Murilo Mendes e dos retratos da coleção muriliana como traços indiciadores de sua formação literária.

Aprovada no processo de seleção, passei a atuar como bolsista especificamente nas pesquisas “A estratégia da coleção: Murilo Mendes na Europa” e “O pinhal e a nave: Portugal em Murilo Mendes”.

No esforço de conhecer mais profundamente a obra de Murilo, adquiri à época um exemplar de **Poesia Completa e Prosa**<sup>9</sup> e passei a me dedicar à leitura dele. Não me prendi, inicialmente, à ordem que é dada nessa edição aos livros do poeta. Deixei-me guiar pelo acaso da página aberta, pelo folhear aleatório. Na medida em que um texto me seduzia, mergulhava então na leitura da obra de que ele fazia parte. Assim descobri o escritor incapaz de abandonar a poesia mesmo quando se propõe a escrever em prosa. O poeta surrealista em que, segundo Merchior (1978, p. 13), “a ruptura onírica, o transfiguracionismo visionário possuem sempre um endereço infalivelmente imanentista”. E diante de uma escrita tão diferente de tudo o que havia lido até ali – da forma-fragmento, do “estado de bagunça transcendente” – me apaixonei. Ler e estudar Murilo não era mais apenas compromisso de pesquisadora, passou a ser deleite de desvendar o **Mundo Enigma** (1945) com os olhos d’**O visionário** (1941).

## O colecionador

Diante de objetivos da pesquisa, a certa altura, foi necessário que dividisse o tempo dedicado a Murilo entre meu livre flunar pela sua literatura e a caminhada com pontos de partida e chegada bem definidos. A primeira tarefa que tive de realizar como pesquisadora foi o estudo de **Retratos-Relâmpago**, composto por 75 pequenos textos em prosa no qual Murilo Mendes coloca diante de nós nomes muito

---

<sup>8</sup> Trabalho coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Campanha da Rocha Ribeiro.

<sup>9</sup> MENDES, Murilo. **Poesia Completa e Prosa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

representativos das diversas linguagens artísticas – literatura, artes plásticas e música – e tece comentários poéticos sobre personalidades e obras.

O livro **[Retratos-Relâmpago]** é disposto por seções, constituindo uma espécie de museologia crítica. O *Setor 1*, inteiramente dedicado a escritores, abre-se com o retrato de Homero – sem dúvida o fundador da consciência ocidental das narrativas de fundação – e se fecha com o retrato de René Char. O *Setor 2* abriga pintores e escultores, e o *Setor 3*, os músicos. Esses três setores formam uma primeira série, composta entre os anos de 1965-1966, à qual se acrescentará uma outra, escrita em Roma, entre 1973-1974, e publicada após a morte do poeta. A *Série 2* parece seguir o mesmo percurso da anterior, sem, contudo, ordenar-se em setores, apresentando uma organização mais difusa, menos estruturada, como se tivesse permanecido inacabada. Tal falta de rigor é, de fato, um elemento metafórico de um primeiro instante do arquivamento. Essa *Série* representaria o gesto primeiro do colecionador: escolher e reunir os volumes, incorporá-los, sem ordem nem fichamento, a essa biblioteca simbólica (DIAS; SILVA; NORONHA, 2010).

Esse livro e as discussões orientadas que se fizeram em torno dele revelaram-me a figura de alguém que colecionava, além de objetos, pessoas e memórias. Não posso me afastar de ideia de que quando se trata das coleções de Murilo Mendes, é necessário pensar não apenas na coleção material, composta pelos quadros que se distribuía pelas paredes de suas casas, pelos livros que ocupavam as estantes, entre outros objetos, mas também na imaterial, formada por relações afetivas, interpessoais, por elementos do imaginário, das lembranças e das reflexões e também por citações. Além de colecionador de objetos – aquele que seleciona, preserva ou descarta conforme critérios que ele próprio estabelece –, Murilo foi um colecionador de pessoas, escolhendo os seus contemporâneos. Inclusive entre aqueles que viveram no séc. VIII a.C., como Homero.

Ocorre-me, ao mencionar essa seleção, tomar como metáfora para a coleção de contemporâneos, o que escreveu Artière (1998) sobre álbuns de família: “no álbum, fazemos figurarem também os nossos antepassados, aí também trata-se de comprovar que pertencemos a uma linhagem, que temos raízes” (p. 14). Nesse contexto, os contemporâneos seriam como antepassados que, apresentados, revelam as filiações estéticas, éticas e políticas de Murilo Mendes.

Sobre os colecionadores de livros, Benjamin (1995, p. 229) afirma: “renovar o mundo velho – eis o impulso mais enraizado no colecionador ao adquirir algo novo, e por isso o colecionador de livros velhos está mais próximo da fonte do colecionador que o interessado em edições luxuosas”. Analogamente, percebo que, ao selecionar seus contemporâneos, o autor de **O Visionário** incluía entre eles aqueles que, em cada temporalidade (mesmo nas mais remotas) representaram a vanguarda, assumiram o sentido de novidade. Citando-os em seus textos – quer retratando-os, quer apropriando-se das reflexões deles – acabava por renová-los e também por atualizar o passado. Afinal, ainda de acordo com Benjamin (1995, p. 228), o colecionador, ao aproximar-se dos elementos de sua coleção, “[...] parece inspirado a olhar através deles para os seus passados remotos”. Os elementos das coleções são reminiscências de encontros de Murilo com seus contemporâneos. Como afirma Pereira (2010, p. 4), “os objetos que conosco envelhecem, permitem-nos dimensionar o curso da vida, o posicionamento de nossa trajetória no curso da vida social”.

Para Artière (1998), passamos o tempo arquivando nossas vidas, o que implica as práticas de arrumar, desarrumar, reclassificar. Nesse processo, construímos, para nós e para os outros, a nossa imagem. Esse mesmo autor destaca, ainda, que “arquivar a própria vida é se por no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRE, 1998, p. 11). Se pensada na condição de arquivo, a coleção poderia ser entendida como espelho da autoimagem do colecionador e estratégia para o reconhecimento de sua identidade. Nas palavras de Bezerra de Menezes (2008), a coleção exerce o papel de auto-representação. Desse modo, os objetos das coleções de Murilo Mendes – objetos pessoais, fotografias, livros e obras de artes (muitos deles com dedicatórias de seus autores) e até mesmo parte de sua literatura – são elementos selecionados e ordenados a fim de construir uma narrativa, uma autobiografia, cuja essência é o sentido que o poeta deu à própria vida (ARTIÈRE, 2008).

As coleções são também “suportes de interação” que, pela sua materialidade, sobrevivem ao colecionador, expressando “[...] o passado de forma profunda e convincente” (BEZERRA DE MENESES, 2008, p. 90). Assim, enquanto existirem, as coleções de Murilo Mendes farão ecoar em seus objetos a autoimagem por ele

construída e, nessa perspectiva, colecionar significa tentar preservar a própria identidade para o futuro.

É preciso lembrar, ainda, que, explícita ou implicitamente, aquilo que foi colecionado emerge nos textos murilianos, e sua obra coloca em evidência as próprias coleções. Em relação ao colecionador, “tudo o que é lembrado, pensado, conscientizado, torna-se alicerce, moldura, fecho de seus pertences” (BENJAMIN, 1995, p. 228). Esses encontros contribuem decisivamente para a constituição de Murilo Mendes como poeta de seu tempo.

De acordo com Finazzi-Agrò (2013, p. 19)

[...] a coleção das obras de arte montada pelo escritor denuncia a vontade de criar um microcosmo no qual refletir, em miniatura, o universo de afetos e/ou consonâncias estéticas e ideológicas, ao mesmo tempo, o preserve e o abra ao mundo real. O Colecionador, figura que Benjamin já considerava a síntese perfeita do ‘materialista histórico’, volta aqui a propor sua face ‘comunista’, no seu sentido mais amplo, ou seja, no sentido de instituir uma relação com a realidade baseada na acumulação de obras-objetos em que deposita e se coalha o tempo.

Concluída a fase de estudos de **Retratos-Relâmpago**, teve início a identificação de artistas plásticos retratados nesse texto que se faziam representar na coleção de artes plásticas de Murilo Mendes (restringimo-nos aos itens da coleção que faziam parte do acervo do Centro de Estudos Murilo Mendes). Nessa etapa, iniciei-me no aspecto dos estudos murilianos que mais me seduz até hoje: as relações que se estabelecem entre as coleções e a obra de Murilo.

A principal peculiaridade dessas relações se refere ao fato de que Murilo, ao mesmo tempo em que alimentava suas coleções – selecionando os objetos que fariam parte dela e descartando outros tantos – também se alimentava delas. Primeiro porque, como já mencionei, são incontáveis as ocorrências nas quais das coleções são retirados elementos que surgem transfigurados na obra do poeta. Em segundo lugar porque as coleções serviam-lhe como cenário onde se apresentava o personagem que Murilo elaborava cuidadosamente para si mesmo, o de homem de vanguarda, intelectual refinado, poeta visionário, do hoje e do amanhã. Conforme

Benjamin (1995, p. 228), a “existência [do colecionador] está sujeita [...] a uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda e as ama como o palco, como o cenário de seu destino”.

A investigação prosseguiu com a cópia e a sistematização da marginália presente nos livros que compõem a biblioteca pessoal de Murilo Mendes, àquela época abrigada no Centro de Estudos Murilo Mendes, hoje parte do acervo do Museu de Arte Murilo Mendes. Ao confrontar coleção e obra e pesquisar as anotações particulares de Murilo Mendes descobri uma nova estratégia para aproximar-me dele, para conhecê-lo: comecei a seguir seus rastros e vestígios. Até então o que sabia sobre ele e sua obra havia descoberto pesquisando seus textos publicados em livro e também estudos sobre a personalidade Murilo e a sua poética. É possível compreender tais fontes à luz do que Marc Bloch (1997) denomina testemunhos voluntários, “isto é, os relatos deliberadamente destinados à informação dos leitores [...]” (p. 111). Tanto a obra de Murilo que foi publicada quanto os textos de pesquisadores foram produzidos tendo em vista o outro (para quem se escreve) e a posteridade.

No primeiro caso, como fruto de trabalho intelectual, estético e poético entregue à fruição dos leitores, revelando do poeta aquilo que, deliberadamente, quer dar a conhecer. Nas palavras de Amoroso (2013, p. 8), o “escritor imaginário” que “[...] é o autor no modo como ele se representa, como se faz ou se deixa representar”. No que se refere a Murilo Mendes, aquele que “ao buscar, dialeticamente, a compreensão lírico-racional de sua época, produz poesia como reflexo ético-estético de indignação, de pavor contra as misérias que o século impõe ao homem” (TINOCO, 2007, p. 19). No segundo caso, como resultados de investigações a serem divulgados, principalmente nos meios acadêmicos, como contribuição aos campos de pesquisa em que se inserem. Bloch (1997) alerta para o fato de que se essas fontes (testemunhos voluntários) são muito importantes para o pesquisador, é necessário também atentar com interesse para “os indícios que, sem premeditação, o passado vai deixando ao longo do caminho” (p. 112).

As anotações e marcas que Murilo Mendes deixou nos livros de sua biblioteca são indícios que dizem de sua forma particular de se relacionar com o mundo, com o

pensamento de seu tempo, com os autores e textos que elegeu como referências para suas reflexões. Dizem também do processo de constituição da obra muriliana. A marginalia figura como fonte que não tinha a intenção de sê-lo. São registros deliberadamente produzidos com o intuito de servirem apenas a seu autor e que, mesmo nessa condição, podem oferecer novas possibilidades de leitura da obra. Entretanto é necessário que se seja capaz fazer perguntas a esses registros, “porque os textos [...], mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los” (BLOCH, 1997, p. 113).

As perguntas, nesse caso, surgiram do estudo de livros de Murilo Mendes como **Retratos-Relâmpago** e **Convergências**, nos quais se pode observar o emergir das leituras realizadas por ele. As respostas que começaram a surgir a partir daí tornaram possível entrever o homem por trás da obra,

[...] o perfil de um autor, a atmosfera de uma época, as causas e consequências das escolhas de um escritor colocado num ambiente peculiar – aquele, justamente, em que as obras se dispõem e de que elas se alimentam; aquele, afinal, que elas habitam e do qual são habitadas (FINAZZI-AGRÒ, 2013, p. 16).

Do contato mais estreito com a obra e as coleções de Murilo Mendes e da possibilidade de realizar múltiplas leituras das relações que se podem estabelecer entre elas resultaram algumas reflexões. Inclusive a monografia que apresentei como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dessa experiência deriva também o fato de que não consigo pensar a poética muriliana sem pensar as coleções. Assim como também não posso pensar as coleções (na condição de acervo de um museu de arte) sem pensar a poética.

Saber da relação de Murilo Mendes com outros intelectuais e de como se constituiu a sua coleção de artes plásticas significa obter preciosas chaves de leitura de sua obra para entender, inclusive, porque prioriza, a partir de determinada época, a prosa poética e não mais a poesia. Da mesma maneira, conhecer a obra muriliana abre janelas que, ao contrário de restringir o olhar que se lança à coleção, amplia-o. As coleções se transformam em algo mais do que conjunto expressivo de obras de

arte e de livros para se tornar também uma extensa narrativa sobre o modo de vida de artistas e intelectuais brasileiros de um determinado período histórico e sobre práticas que determinaram o como e o porquê de suas produções. São essas as noções que, articuladas, forjaram o meu eterno objeto de perseguição: a relação de mão dupla entre obra e coleção murilianas que permite tanto a leitura da primeira a partir da segunda, quanto da segunda a partir da primeira.

Investigar o campo das relações de Murilo com seus contemporâneos, com linguagens artísticas que não a literatura e com sua coleção tomada como cenário possibilitou mais um dos meus encontros com o escritor. Vi-o na condição de um fascinante personagem de si mesmo. O desejo de conhecer mais desse personagem e de saber como sua constituição ecoava na literatura fez com que decidisse empreender mais uma viagem pelo universo muriliano.

### **O personagem de si mesmo**

I

O poeta elabora sua personagem,  
nela passa a viver como em casa natal.  
E não é a casa natal?

II

Faz a caiação da personagem,  
cobre-a de azul celeste e púrpura de escândalo,  
adorna-a de talha de ouro e asas barrocas,  
burila-a, murila-a  
(alfaiate de Deus talhando para si mesmo),  
viaja com ela pelo universo.  
(ANDRADE, 2002, p. 809-810)

O poema de Drummond (Murilo Mendes hoje/amanhã), cujas estrofes iniciais abrem esta seção, põe em evidência algo que não se pode desconsiderar em se tratando de Murilo Mendes: a construção de uma mitologia pessoal que invade a obra do poeta juiz-forano e que recria o sujeito da escrita por meio do discurso. Murilo cuidou sempre de elaborar uma personagem a qual revelava em seus textos e que encarnava para circular nos meios intelectuais e artísticos. As inúmeras anedotas que ele próprio cuidava de criar e fazer circular, a quase obsessão que tinha por seus retratos e fotografias, as relações pessoais que cultivava, a organização de suas casas de modo a tornarem-se cenários revelam isso. Conforme destaca Gomes (2004 apud AMOROSO, 2013, p. 205),

os quadros ganhos ou comprados, as fotografias cuidadosamente colecionadas, os autógrafos dispostos aos olhos dos visitantes, haviam transformado o espaço privado das casas murilianas em uma espécie de cenário teatral no qual tudo o que ali está disposto colabora enormemente para a figuração do poeta. Murilo é então um personagem de si mesmo.

Mobilizada pela descoberta da mitologia pessoal de Murilo Mendes e pelas reverberações que o processo de construção dela teria na sua constituição como intelectual e escritor, ingressei no antigo Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística e Teoria da Literatura para cursar o mestrado em Teoria da Literatura.

Para iniciar a pesquisa, parti do pressuposto que Murilo Mendes deliberou inventar para si um personagem como estratégia para ocupar um lugar nos círculos intelectuais e artísticos, primeiro no Rio de Janeiro e, posteriormente, na Europa. Conforme constatou Amoroso (2013, p. 8),

[...] acompanhando, ano após ano, o que na Itália se escreveu sobre a obra de Murilo Mendes, tornam-se evidentes mecanismos e dispositivos que fazem com que um escritor se institua como figura pública, ou dito de outro modo, não houve como desconhecer que um escritor se *inventa* quando decide ocupar um lugar no mundo da literatura, que seja em seu próprio país ou fora dele (grifo da autora).

A construção da personagem Murilo Mendes se inicia com uma série de histórias pitorescas que o envolvem e que ele faz questão de fazer circular. Numa delas, consta que na década de 20, morando no Rio de Janeiro e trabalhando no Banco Mercantil, cumprimentava o caixa-forte do Banco.

Conta-se que, chegando habitualmente para trabalhar e instalando-se em sua mesa sem fazer nenhum cumprimento ao diretor, os colegas acabaram insistindo em que deve dirigir-se respeitosamente ao patrão. Murilo Mendes passa então a entrar diariamente fazendo um grande gesto teatral de retirar o chapéu e curvando o corpo magro e comprido diante do caixa-forte do Banco... que considerava seu verdadeiro patrão... (ARAÚJO, 2000, p. 14).

O espírito rebelde e anarquista, que tolera pouco a autoridade e o autoritarismo e se desvela nessa anedota, impulsiona a poesia inicial de Murilo.

Da sua obsessão por Mozart surge outro episódio, o qual afirmava ser verdadeiro: “[...] ‘viu’ Mozart, seu ídolo musical, ao chegar à tarde em seu quarto de pensão na rua Marquês de Abrantes, 64, encontrando a esperá-lo aquela figura de homem ‘vestido de fraque azul’” (ARAÚJO, 2000, p. 14).

Há ainda mais uma anedota envolvendo Mozart. Contra toda e qualquer tirania e também contra o autoritarismo, Murilo Mendes, por ocasião da tomada de Salzburg pela Alemanha, Murilo foi até o Departamento de Correios e Telégrafos e lá brigou com uma funcionária que se recusava a aceitar um telegrama dirigido a Hitler. Neste telegrama, dizia: “Em nome de Wolfgang Amadeus Mozart protesto contra a ocupação de Salzburg” (ARAÚJO, 2000, p. 16). Essa atitude alia-se perfeitamente à imagem do poeta que, mais tarde, afirmaria que sua divisa era a poesia liberdade (sendo este o título dado a seu livro publicado em 1947).

Além do anedotário, retratos e fotografias de Murilo Mendes pertencentes a sua coleção também dizem sobre a constituição do mito. No acervo do MAMM há um esboço de Arpad Szenes. O **Esboço para retrato de Murilo Mendes** (FIG.1), de 1940, retrata o poeta de perfil, sentado, uma das mãos sob o queixo, com um olhar que revela estar ele completamente absorto. Nesse desenho há uma inscrição feita com letra do próprio retratado: “M.M. ouvindo música”. Que necessidade oculta terá levado Murilo a fazer essa anotação?



FIGURA 1 – Esboço para retrato de Murilo Mendes (inscrição na cartolina em letra de Murilo Mendes: *M.M. ouvindo música*).  
Fonte: SZENES, 1940 apud RODRIGUES, 1997.

É sabido que Murilo Mendes era profundo conhecedor de música clássica e também que admirava imensamente a obra de Mozart. A observação registrada junto à gravura faz com que quem a contemple relacione o embevecimento notório na expressão do retratado à audição de uma música, muito provavelmente de uma peça clássica. Esse pequeno detalhe toma dimensões mais relevantes se a isso forem relacionadas às inúmeras passagens da obra de Murilo nas quais ele faz referências à música e mais especificamente a Mozart. Registra-se, nesse esboço, a imagem de um artista e intelectual que transita livremente pelas várias linguagens artísticas. É também indício de que

[...] o escritor mineiro percebe [...] que a renovação do discurso artístico tem de atravessar e exceder as fronteiras de gênero, deve obrigatoriamente passar pela contaminação das práticas e dos cânones da representação, deve proceder pela acumulação das competências que caracterizam o saber artístico” (FINAZZI-AGRÔ, 2013, p. 19).

No contexto das reflexões sobre a constituição do personagem Murilo Mendes seria inevitável recorrer às suas coleções e tratar de alguns objetos, como as fotografias posadas, ou retratos seus pintados por Guignard e Portinari, inclusive em sua relação com os textos murilianos. E esses movimentos me teriam conduzido novamente ao meu eterno objeto: as coleções. Teria sido imprescindível, também, investigar as relações de Murilo com outros artistas e as negociações (que quase nunca envolvia dinheiro) de que resultava a feitura dos retratos e a aquisição de outras obras. Miceli (1996) destaca, por exemplo, que muitos dos retratos produzidos por Cândido Portinari nas décadas de 30 e 40 resultavam de uma negociação entre pintor e retratado. Se por um lado ser retratado por Portinari conferia aos intelectuais e artistas alguma notoriedade, por outro fazia com que esse artista plástico recebesse em troca críticas favoráveis a suas obras.

Não houve, entretanto, tempo e oportunidade para isso. A pesquisa não foi concluída. Muitas vezes acontece de a vida não comportar nossos desejos, no meu caso o desejo de continuar me dedicando a investigar Murilo Mendes e suas múltiplas faces (poeta, cronista, crítico de arte, colecionador e mito) e também o de conquistar o título de mestre. Após o primeiro ano, por razões cuja força não pude enfrentar, abandonei o curso de mestrado em Teoria da Literatura. Creio que a maior fragilidade deste texto se localiza exatamente nesta seção, porque tanto é muito difícil mencionar o episódio da desistência, quanto é abordar novamente as reflexões que se iniciaram na época. Para retomá-las, recorri a antigos textos meus e a um ou outro livro dentre aqueles que fiz questão de esquecer nas estantes. A verdade é que, durante um longo período, fugi do passado, esforcei-me para esquecer-lo. Hoje entendo que a tentativa de esquecimento nada mais era do que o “trabalho de luto” que, nas palavras de Ricoeur (1996, p. 6), “[...] consiste em desligar-nos por graus do objeto do amor – o qual é também objeto de ódio –, até ao ponto em que poderá ser de novo interiorizado, num movimento de reconciliação [...]”.

Mais de dez anos se passaram até perceber que o passado não poderia ser modificado, mas que era possível – e muito necessário – atribuir-lhe um novo sentido. Interpretá-lo de uma maneira diferente tem significado acertar as contas com ele e perdoar-me (RICOEUR, 1996). Esse processo de reconciliação com o passado ainda não chegou ao fim e chego a pensar que se estenderá até o

momento final do curso de Mestrado. Atualmente, entretanto, ele não tem mais o “[...] o seu peso de dívida, o qual pesa ao mesmo tempo sobre o projeto e sobre o presente” (RICOEUR, 1996, p. 5). Diminuir esse peso foi indispensável para que eu enfrentasse a frustração, o medo do fracasso a ponto de conseguir novamente me aventurar em um campo de pesquisa.

Nesse longo intervalo de tempo muita coisa aconteceu. Lecionei em instituições privadas de ensino superior e na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, o que proporcionou novas experiências, novas vivências e meu gradual amadurecimento como professora. Murilo Mendes, por um bom tempo, foi excluído das minhas leituras. O Centro de Estudos Murilo Mendes – UFJF foi extinto, dando lugar ao Museu de Arte Murilo Mendes. Hoje acho graça no fato de que, durante todo o primeiro ano de existência do museu, passava diante dele, mas procurava não olhar para o prédio. A simples visão do nome Murilo Mendes na fachada me angustiava e trazia de volta toda a sensação de derrota. Por isso, a primeira vez que visitei o MAMM significou para mim o passo inicial para a reconciliação com Murilo e, conseqüentemente, com meu passado.

Essa reconciliação, entretanto, só se efetivou quando minha trajetória profissional me conduziu novamente para diante das coleções de Murilo Mendes.

### **Protagonistas em cena: os professores no espaço museal**

Há mais de onze anos sou professora efetiva de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora. Durante esse período, lecionei, principalmente, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Sempre busquei, ao desenvolver com os alunos os conteúdos específicos da minha disciplina, transitar por outras áreas, com o auxílio de colegas professores, realizando trabalhos interdisciplinares. Os diálogos mais profícuos quase sempre se deram com professores de Artes e de História. Por essa razão, a educação em museus entrava em pauta com certa frequência.

Lamentavelmente, se por um lado eu e outros professores considerávamos muito importante que os nossos alunos tivessem a oportunidade de visitar os museus da cidade, por outro enfrentávamos dificuldades às vezes intransponíveis

para que as visitas fossem realizadas e, por isso, poucas se efetivaram. Entre essas dificuldades estava a de convencer diretores, coordenadores pedagógicos, pais de alunos e também alguns professores de que as atividades escolares também se realizam fora da escola e de que a educação extrapola a rigidez dos conteúdos e os limites espaciais da escola. Incomodava-me muito ouvir de certos colegas que não poderiam perder o tempo de suas aulas – com tantos conteúdos a serem ensinados – para que os alunos fossem passear. Esse incômodo passou a me perseguir.

Há cerca de quatro anos, deixei as salas de aula da rede municipal para integrar a equipe da Secretaria de Educação. Passei a atuar na Supervisão de Projetos de Educação e Cultura do Departamento de Políticas de Formação – Secretaria de Educação. Essa Supervisão é responsável por oferecer formação continuada aos professores, criando meios para a reflexão sistemática sobre sua prática e processos educacionais em diálogo com a arte e a cultura. Nesse sentido, são articuladas ações que procuram envolver não só aos professores de arte, mas principalmente os das demais disciplinas. Muitas dessas ações deixaram de ser realizadas a partir de 2013, em virtude de mudança de gestão. Mas curto o período em que participei delas é muito precioso para mim, pois me permitiu saber um pouco mais sobre formação de professores. Esse é um campo que, desde então, passou a me provocar inquietações.

Dentre as principais atividades coordenadas pela Supervisão de Projetos de Educação e cultura, estavam os Grupos de Estudo (GE), que consistiam em reuniões mensais entre professores e a equipe da Supervisão. O GE “Dinamização da Leitura nas Escolas” era dedicado aos professores que atuavam nas bibliotecas escolares com os projetos de literatura. Nesses encontros, eram realizadas oficinas de leitura e discussões sobre questões referentes aos projetos. O GE “Arte e Cultura”, de que participavam principalmente professores de Artes e de projetos de arte, mensalmente se reunia para compartilhar ideias, elaborar ações, expor dificuldades e estratégias de superação, discutir epistemologias do ensino de arte, falar de conquistas, bem como avaliar o trabalho realizado.

Era desenvolvido na época, por outra Supervisão do Departamento de Políticas de Formação, um projeto que consistia em realizar com os professores da rede municipal viagens temáticas, que tinham por objetivo facilitar o acesso dos professores a espaços culturais e artísticos de outras cidades e Estados. Participei apenas de uma delas, ao Rio de Janeiro, onde visitamos o Museu da Chácara do

Céu e o Museu da República e a Niterói, para visitar o Museu de Arte Contemporânea. Alguns episódios acontecidos durante a viagem me provocaram uma inquietação que, elaborada a partir da relação com algumas de minhas vivências anteriores, acabou por me conduzir ao mestrado em Educação. Mas essa inquietação, inicialmente, longe de me levar a questionamentos, me impeliu a crer em (in)verdades absolutas no que dizia respeito à formação de professores e museus. A tirar conclusões precipitadas, preconceituosas e prescritivas. Hoje minha ótica é outra e todas as minhas certezas se transformaram em dúvidas. Mas antes de tratar desse movimento, retomarei a minha experiência com outros professores nos museus.

Durante a visita ao Museu da Chácara do Céu, alguns comportamentos dos professores chamaram a minha atenção. Alguns deles estavam evidentemente mais ocupados em fotografar e em conversar do que em olhar, fruir, ouvir o que o espaço do museu e os objetos em exposição tinham a lhes dizer. Além disso, passavam com muita rapidez de uma sala a outra sem, a meu ver, dar a devida atenção a cada uma delas. Observei duas professoras serem advertidas por seguranças desse museu por terem tocado em alguns dos objetos expostos. Já no Museu de Arte Contemporânea de Niterói, vi que uma de minhas colegas havia deixado sua bolsa sobre uma instalação, enquanto fotografava quadros expostos. Ao fim da viagem, não conseguia parar de pensar nesses acontecimentos e não entendia como professores podiam não saber o “jeito certo” de interagir com e no museu. Hoje percebo que o comportamento deles me surpreendeu porque não era a “minha” maneira de ser e estar naqueles espaços. Voltei para casa convicta de que aqueles meus colegas, se conheciam museus antes da viagem, não os visitavam com frequência e que suas vivências e conhecimentos não bastavam para explorar adequadamente esses espaços.

Depois de retornar a Juiz de Fora, ainda intrigada com o que observara durante a viagem, tive a ideia de perguntar aos professores que participavam do GE “Dinamização da Leitura nas Escolas” e do GE “Arte e Cultura” com que frequência visitavam museus históricos e museus de arte. Conforme esperava, a frequência era baixa e havia até mesmo aqueles que, se conheciam museus históricos, jamais tinham estado em um museu de arte. Lembrei-me, então, da época em que as visitas de meus alunos a espaços culturais não foram possíveis porque alguns colegas não viam isso como educação, como atividades importantes para a

formação dos indivíduos. Foi o que bastou para concluir – de maneira equivocada – que era necessário “ensinar” aos professores a relevância da educação em museus, a maneira como deviam se comportar neles e como explorá-los com seus alunos. Para isso elaborei, juntamente com a responsável pela Supervisão, o projeto “Encontro Marcado com a Arte”. Por razões bastante evidentes – todos os meus encontros com Murilo Mendes e a força de atração que suas coleções exercem sobre mim – não pude pensar em outro espaço para desenvolver o projeto que não o Museu de Arte Murilo Mendes.

O Encontro Marcado com a Arte consistia em estimular a visita dos professores da rede municipal ao MAMM – UFJF. Mensalmente, os professores eram convidados a participar de visitas às exposições que se realizam nas galerias do museu. Eram visitas guiadas, previamente agendadas com a Divisão Educativa da instituição. Além de contar com o apoio dos guias do museu, os professores estavam sempre acompanhados por um membro da equipe da Supervisão de Projetos de Educação e Cultura (Departamento de Políticas de Formação – Secretaria de Educação de Juiz de Fora). Para mim, naquele tempo, o papel dos membros da equipe era o de ensinar os professores a compreenderem o museu e as exposições, de fornecer as ferramentas com as quais estes leriam o espaço museal. Como o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2002), acreditava no mito pedagógico da explicação, segundo o qual uma pessoa só seria capaz de compreender aquilo que lhe fosse explicado. Negava, portanto, que os docentes fossem capazes de aprender por si próprios, a partir dos seus desejos e de significações produzidas por eles a partir do diálogo de vivências anteriores com a experiência oportunizada por aquelas visitas.

Hoje sei que a estratégia adotada naquela época pode ter surtido efeito inverso ao desejado. Ao tratar de alunos holandeses que aprenderam francês por conta própria, dispondo como meio para isso apenas de seu próprio desejo de aprender e de uma edição bilíngue de Telêmaco, Rancière (2002, p.24) entende que

todo o seu esforço [dos alunos], toda a sua exploração, é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade.

É muito provável que, para alguns dos professores que participaram das visitas, o museu e seus objetos se parecessem com textos escritos em uma língua estrangeira não sabida. É possível, além disso, que o fato de estarem diante de algo que, inicialmente, não podiam compreender plenamente se apresentasse como uma palavra que eles desejariam reconhecer e responder. Mas talvez a explicação tenha lhes dado impressão de que a relação que se estabelecia ali, entre eles (que recebiam explicações) e nós (que explicávamos), não fosse de igualdade e também que jamais seriam capazes de situarem-se naquele espaço por conta própria, sem a tutela de alguém que “soubesse mais”. A sensação de desigualdade e de incapacidade de compreender por si próprios seria capaz, então, de coagir-lhes a ponto de não responderem à palavra que lhes era dirigida, ou seja, de não estabelecerem diálogos com o espaço museal e as exposições e que não voltassem sozinhos àquele espaço.

Além disso, é preciso considerar que “no museu há polifonia de vozes, pois são narradores os objetos, os visitantes, os profissionais do museu e o cenário do museu com a sua ambivalência” (PEREIRA, 2010, p. 6). A tentativa de explicar o museu e os objetos pode resultar na infelicidade de sobrepor uma voz unívoca à multiplicidade de vozes ali presentes e, também, de não dar oportunidade ao silêncio educador de que trata Pereira (2010, p. 6):

o silêncio pode ser provocado por dúvidas, descobertas, espanto, horror, aversão ou encantamento. Em todos os casos ele pode ser educador. Falo de uma educação permeada pelas trajetórias e significações que os sujeitos produzem mediados pelos registros de memória e pelas necessidades investigativas ou de fruição daquele momento/circunstância.

Com o desenvolvimento do projeto – inclusive pela necessidade de produzir relatórios em que deveriam ser apresentados os resultados das ações – foi necessário avaliá-lo. Em outras palavras, verificar se ele estava “dando certo”, se era “eficiente”, se “resolvia o problema”. Já nessa época, sentia o desejo de voltar a me dedicar a pesquisas e estava convencida da necessidade de ingressar em um curso de mestrado. Percebi que o campo dos estudos literários, ao contrário de antigamente, já não me bastava. Afinal, além de Murilo Mendes e suas coleções, me interessavam também a educação em museus e a formação de professores. Foi

nesse contexto que busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

### **Ler com outras lentes**

Todo o anteprojeto de pesquisa que apresentei ao PPGE foi construído a partir do viés da ausência. Por conta da leitura equivocada de alguns episódios que envolveram educadores e museus e de conclusões precipitadas e generalizantes, via os professores como aqueles a quem faltava algo. Sob esse olhar, faltavam-lhes experiências em museus, repertórios suficientes e adequados para ler o espaço museal e as exposições, para dialogar com objetos musealizados. Pautei a escrita do anteprojeto também na ideia de que poderia dar conta de avaliar como o projeto “Encontro Marcado com a Arte” impactava a relação dos professores com os museus e como repercutia nas aulas desses professores. Achava que com isso ofereceria um retorno, um produto útil à Secretaria de Educação, justificativa para que me fosse concedida a licença para aperfeiçoamento profissional. E o meu desejo de voltar a pesquisar a obra e as coleções de Murilo Mendes se insinuou de modo tão tímido nessa proposta inicial de trabalho que nem sequer eu podia enxergá-lo.

Com o início do curso de Mestrado, comecei a participar das reuniões do Grupo de Pesquisa CRONOS, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Sonia Regina Miranda, que também orienta a minha pesquisa. Em uma das reuniões do grupo fui convocada a apresentar o meu anteprojeto. Essa foi uma das experiências que mais contribuíram para que minha pesquisa assumisse o caráter que tem hoje. A partir dos questionamentos e comentários feitos pelos colegas do grupo, me senti incitada a me deslocar, a olhar os professores por outros ângulos, a duvidar. Desestabilizei-me. Percebi, então, que as minhas experiências com professores em museus não bastavam para realmente conhecê-los, que eu sabia pouco ou quase nada sobre eles. E, sobretudo, percebi que uma investigação não se inicia com certezas, mas com dúvidas, com perguntas. Coube-me, a partir daí, me livrar de preconceitos, de visões estereotipadas em relação àqueles que – como eu – são professores do ensino fundamental e me convencer da importância dos seus saberes, dos seus

repertórios estéticos e culturais, das suas vivências, de tudo aquilo que mobilizam para ler e se relacionar com o espaço museal e os objetos musealizados.

Muito importantes para construção de uma questão de pesquisa foram as conversas com a Prof<sup>a</sup> Dra. Sonia Regina Miranda e com os colegas do Grupo de Pesquisa CRONOS sobre minha relação com Murilo Mendes, sua obra e suas coleções. As reflexões suscitadas por essas conversas permitiram-me assumir para mim mesma que Murilo escritor e colecionador, desde os tempos de graduação, jamais deixou de ser objeto de profundo interesse, objeto de perseguição. Descobri que nenhum outro museu que não o MAMM/UFJF serviria a minha pesquisa, porque o que realmente me mobiliza é o desejo de trabalhar com a tríade formação de professores, museu de arte e coleção de artes visuais de Murilo Mendes.

Esse desejo materializa-se na seguinte questão de pesquisa: em que medida o Museu de Arte Murilo Mendes/UFJF, como espaço singular da cultura juiz-forana, produz sentidos para os professores que o visitam?

Em face dessa questão, meus objetivos dizem respeito a conhecer as leituras que os professores participantes da minha investigação fazem do Museu e dos objetos expostos e, a partir disso, quais os significados o espaço museal assume para eles e destacar que todas as leituras e significados construídos, independentemente da formação de cada um dos docentes, de suas histórias de vida e profissionais, são pertinentes e, por isso, devem ser legitimadas.

Para seleção de sujeitos participantes desta pesquisa, um dos critérios que adotei é vínculo com a rede pública de ensino, especialmente a municipal de Juiz de Fora por ser aquela em que atuo e também por ter sido aí desenvolvida a ação de formação docente que foi uma das razões de eu ter buscado o mestrado. Outro critério foi escolher professores com formações e experiências de vida distintas, que de algum modo se interessassem por museu. A entrevista piloto foi realizada com um professor que faz parte das minhas relações pessoais e lembrei-me de convidá-lo porque, em conversa sobre minha pesquisa, certa vez, ele me falou do desejo de desenvolver com seus alunos de cursos um software educativo a partir do acervo do MAMM, mesmo sem conhecer esse acervo e o próprio Museu.

Realizado o piloto, a fim de encontrar outros professores que pudessem participar da investigação, busquei o Museu de Arte Murilo Mendes. Lá, tive acesso a uma listagem de educadores já haviam visitado a instituição acompanhando seus

alunos. Dentre eles, selecionei aqueles que lecionavam em escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Fiz contato com essas as escolas, com os professores e convidei aqueles que mostraram interesse. Participaram desta pesquisa o professor Luís<sup>10</sup> (com quem realizei o piloto), a professora Caroline<sup>11</sup> e a professora Danielle<sup>12</sup>. Como procedimentos metodológicos para coleta de dados, adotei a entrevista, a observação participativa e o diário de campo. De acordo com Connelly e Clandinin (1995, p. 21), “en la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia”. Por essa razão, opto por iniciar o processo de coleta de dados com entrevistas não estruturadas. Na sequência, os professores foram convidados a visitar, em minha companhia, a exposição “Coleção Murilo Mendes no Brasil: 20 anos” realizada no Museu de Arte Murilo Mendes e as exposições que se realizarem no espaço nessa ocasião. Durante a visita, realizei a observação participativa e registrarei comentários, narrativas e impressões daí resultantes. Ao fim da entrevista, me reuni com cada uma deles para uma conversa de tom informal.

Este trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro apresenta reflexões sobre a constituição dos museus como espaços educativos, a inserção desse tema na pesquisa educacional contemporânea, o museu em suas linguagens e públicos e aos processos de produção de sentidos operados pelos professores no espaço museal. O segundo, sobre o museu enquanto espaço educativo na cidade (porque localizado dentro dos limites do espaço urbano) e da cidade (como resultante de escolhas da memória oficial local). E, finalmente, o terceiro dedica-se a interpretar aspectos das entrevistas guiadas nas quais foi possível depreender aquilo que, na relação com a mobilização provocada pelo espaço do Museu de Arte Murilo Mendes, produziu nos professores atos de reflexão.

---

<sup>10</sup> É graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (instituição privada), especialista em Redes de Computadores pela mesma instituição, mestre em educação pela Universidade Católica de Petrópolis. É Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG nos cursos técnicos em Informática (na modalidade integrado) e em Informática para Internet (na modalidade concomitância externa/subsequente) e coordenador de Informática.

<sup>11</sup> É graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Educação - Currículo e Prática Educativa pela Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora efetiva da rede municipal de Juiz de Fora, lecionando Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental regular e EJA.

<sup>12</sup> É graduada em Pedagogia pela UFJF e iniciou um curso de especialização em Arte e Educação na mesma Universidade, entretanto no concluiu esse curso. É professora efetiva da rede municipal de Juiz de Fora atuando nos anos iniciais.

## 1 EDUCAÇÃO, MUSEUS E PROFESSORES

Do ponto de vista das relações com o passado, a contemporaneidade é marcada por um dever de memória, e as sociedades parecem obcecadas por arquivos e tarefas de arquivamento como reação a uma nova organização temporal. Como salienta Huysen (2000, p. 74),

hoje, tanto a memória pessoal quanto a cultural são afetadas pela emergência de uma nova estrutura de temporalidade, gerada pelo ritmo cada vez mais veloz da vida material, por um lado, e pela aceleração das imagens e das informações da mídia, por outro. A velocidade destrói o espaço, e apaga a distância temporal.

O desejo de lembrança, o desejo de reter o passado que parece se diluir no acelerado curso do presente acaba por dar origem a um excesso de memória diante do qual, ainda segundo esse mesmo autor, é preciso fazer uma distinção entre os passados usáveis e os dispensáveis.

Para Guimarães (2007), a relação contemporânea que as sociedades estabelecem com o tempo leva a refletir sobre os usos do passado no presente e implica, também, pensar “[...] em formas peculiares de visibilidade para esse passado, entendendo-a como parte de uma estratégia social e política, se quisermos essa visibilidade como parte de usos possíveis e necessários do passado” (p. 17). Para ele, a reflexão sobre patrimônio seria uma das possibilidades de produção desse tipo de visibilidade, uma vez que as experiências passadas só figuram como significativas por meio dos traços, restos e indícios que chegam até o presente.

Traços que poderão, assim, ressignificar as construções materiais das sociedades passadas, fazendo com que seu objetos possam ser vistos como algo diferente daquilo que o forma quando criados. Reinscritos e lidos sob nova chave, viabilizam formas peculiares de visualidade para o passado, aquela necessária ao nosso presente (GUIMARÃES, 2007, p. 17)

A potência educativa dos museus residiria, diante disso, na elaboração de discursos que sejam significativos no tempo presente e capazes de despertar compreensões críticas do passado e na evidenciação de que aquela representação do passado ali construída é apenas uma das muitas possíveis.

Especificamente no caso do Museu de Artes Murilo Mendes – MAMM, os objetos do passado são apresentados ao presente e se tornam significativos quando, no discurso institucional, são articulados entre si de maneira a narrar não apenas a sua própria história, mas também a de um personagem. Em relação às obras de artes plásticas, por exemplo, quando tomadas como objetos da coleção de Murilo Mendes – além de apresentarem-se como vestígios de determinado contexto cultural, político e social – dizem do homem que as escolheu, que as reuniu, que optou por não descartá-las. O diálogo que a maior parte das exposições do acervo estabelece entre os objetos e a literatura muriliana possibilita ainda novas ressignificações. O MAMM – UFJF foi criado para, além de abrigar as coleções, conferir visibilidade ao poeta que, embora juiz-forano, é pouco conhecido na cidade. Curiosamente, narrar a história desse desconhecido é o que confere visibilidade e significado aos objetos do passado.

Tomar a cidade de Juiz de Fora como tema de exposições, sejam elas organizadas a partir de objetos do acervo ou não, parece servir ao propósito de situá-la no museu, buscando fazer com que os visitantes locais ali se reconheçam. Encontrar no espaço museal um argumento com o qual se identificam, de maneira geral, aumenta o interesse desses visitantes pelo museu como um todo e por outras narrativas ali presentes (outras exposições, por exemplo), passam a tornarem-se significativas.

Interessante também é observar que Murilo Mendes, esse ilustre desconhecido, surge com força na leitura que alguns fazem das exposições, mesmo quando sua participação é secundária. Aparentemente, o discurso expográfico carece de sentido se dele se ausentar essa personagem. As professoras Caroline e Danielle visitaram o MAMM pela primeira vez por ocasião da exposição “Juiz de Fora, Verbo e Cor – Das origens ao início do século XX”, que reuniu vinte obras de dezoito artistas a fim de narrar a trajetória da cidade de sua fundação até o início do século passado. Os trabalhos de artes plásticas foram acompanhados por textos

literários de vários autores. Entre eles, evidentemente, Murilo Mendes. Ocorre que nem os quadros pertenciam à coleção de Murilo e nem todos os textos literários eram de sua autoria. Para uma das professoras, entretanto, ele era o único autor ali representado. Tratando da sua primeira visita a uma exposição no MAMM, a professora Danielle me disse que

[...] como era uma exposição que falava de Juiz de Fora, da nossa cidade, que falava do tempo, eu achei, nós achamos interessante trazer [os alunos] pra mostrar a nossa cidade no-no passado pra eles saberem mais sobre...

Quando busquei me certificar de a que exposição ela se referia, me respondeu: “[Foi aquela exposição] que trazia fotos da cidade relacionada [sic] a textos do Murilo”.

Algo muito semelhante pode ser verificado nas palavras da professora Caroline. Ela relatou que esteve no museu anteriormente para acompanhar seus alunos em visitas a duas exposições que ocorreram simultaneamente. Numa delas, para si, a figura de Murilo Mendes se fazia presente, mesmo quando isso, na prática não se verifica. Na sua fala, observa-se também que elementos e características dessas exposições se misturam em suas recordações:

na verdade foram [visitadas] duas exposições diferentes... Uma foi aquela de Juiz de Fora, que eram as obras de arte... eu não me lembro o nome da exposição de cabeça. Eram fotografias... e pinturas... Tinha pinturas e fotografias com espaços culturais de Juiz de Fora... que foi feita naquela galeria à esquerda, quando você entra no hall... E... e a outra foi do Murilo Mendes mesmo, dessas obras do acervo do Murilo. Foi aquela da Bienal...

É, aquela que foi um recorte da Bienal. Que tinha exatamente essas obras que estavam relacionadas... algumas relacionadas aos textos do Murilo... obras que eram do acervo dele (professora Caroline).

A primeira exposição a que faz referência é “Juiz de Fora, Verbo e Cor – Das origens ao início do século XX” e a segunda é uma seleção de obras que integrava o

projeto de itinerância da “30ª Bienal de São Paulo – A iminência das poéticas”, na qual não constava nenhuma obra pertencente ao acervo do MAMM.

Além disso, a professora Caroline destaca como algo que lhe chamou a atenção e lhe aguçou a percepção ao visitar em minha companhia a exposição “Coleção Murilo Mendes no Brasil: 20 anos” os vestígios do personagem histórico Murilo Mendes. Em suas próprias palavras,

me chamou a atenção o fato de serem obras do acervo dele. Foram presenteadas, muitas foram presenteadas a ele . Me chamou muito a atenção é... uma carta... é... as fotos, uma carta que ele escreveu eu não lembro pra quem agora, mas era uma mulher agradecendo uma gravura que ela havia mandado pra ele . Então, assim, me chamou a atenção a presença dele, assim, através da letra, sabe? Foi uma das coisas que mais me chamou a atenção ali (professora Caroline).

E a professora Danielle destaca, de todos os objetos expostos, os retratos de Murilo Mendes como aquilo que mais lhe impactou e lhe aguçou a imaginação em todo o contexto da exposição.

E o que mais me chamou a atenção foram as pinturas do Murilo Mendes. Eu gosto de ver o olhar... eu fico olhando, eu fico pensando: o que que... como ele era? Que ele tava pensando? Ele era triste? Ele era... Que que ele tava fazendo, sabe? Eu gosto muito de observar isso e-e nas pinturas eu observei que, na minha visão, parecia que ele era um homem triste... não sei... ele me passou uma imagem triste. Um olhar triste (professora Danielle).

Murilo Mendes afirma-se, conforme se pode notar, como elo coesivo entre narrativas diversas construídas pelo museu ao serem lidas pelos visitantes.

As discussões feitas hoje acerca de museus são muito consistentes no que se refere à dimensão educativa dessas instituições. Baseiam-se, sobretudo, no fato de que, para cumprir a função social de educar, devem apresentar-se na condição de formuladores de argumentos críticos que levem seus visitantes a reflexões, dúvidas, questionamentos, conflitos, confrontos. Para atingir esse objetivo é necessário que

se constituam como espaços democráticos, permeáveis, dispostos a manter relações dialógicas com seus visitantes e com a comunidade em que se inserem. Buscar compreender o processo de compartilhamentos e trocas que os professores estabelecem com o museu na construção de percepções e entendimentos do espaço museal e de seus acervos representa, portanto, tentar entender o próprio museu como espaço educativo a partir da ótica do sujeito que se educa.

Nessa perspectiva, para investigar as leituras que os professores fazem do Museu de Arte Murilo Mendes – MAMM é necessário buscar respaldos teóricos no que diz respeito à constituição dos museus como espaços educativos, à inserção desse tema na pesquisa educacional contemporânea, ao museu em suas linguagens e públicos e aos processos de produção de sentidos operados pelos professores no espaço museal. Esses serão, portanto, os tópicos que desenvolverei no presente capítulo.

### **1.1 Museus na Modernidade: espaços nascidos para educar**

A relação museus e educação não é propriamente um tema recente. Sua abordagem remonta ao final do século XVIII e início do XIX, quando as coleções particulares deram origem às instituições museais como as entendemos hoje.

O século XIX foi profundamente marcado pelas transformações provenientes da Revolução Industrial. Essas transformações se deram no campo da técnica (advento do vapor, ferrovias, mecanização das fábricas e mais adiante o telégrafo sem fio, a eletricidade, entre outras), das artes (marcadamente pela fotografia e depois pelo cinema) e também no social (relações entre patronato e proletariado, migração rural e crescimento das cidades). Nesse contexto, o indivíduo cedeu espaço à multidão como um efeito da produção em massa e teve seus traços de singularidade apagados na aglomeração das grandes metrópoles (BENJAMIN, 2006).

Nesse mesmo contexto, desde o Último Império na França, a classe dominante burguesa, na figura do “[...] homem privado que administra seus próprios

negócios” (BENJAMIN, 2006, p. 45), se viu diante da oposição entre o lugar onde vivia (*intérieur*) e o local de trabalho. Se o escritório era o espaço de sua relação com a realidade, o *intérieur* era o de suas ilusões. O espaço privado passou a servir ao indivíduo como âmbito de compensação do apagamento de suas singularidades.

Desde Luís Filipe, encontra-se no burguês essa tendência de indenizar-se da ausência de rastros da vida privada na grande cidade. Essa compensação, ele tenta encontrá-la entre as quatro paredes do seu apartamento. Tudo se passa como se fosse uma questão de honra não deixar se perderem os rastros de seus objetos de uso e de seus acessórios (BENJAMIN, 2006, p. 60).

O *intérieur* se tornou, então, o espaço das coleções. Nelas, os objetos perderam sua função prática, sua utilidade para assumirem a condição de elo do colecionador com um passado ou um lugar longínquo. Os elementos da coleção deixaram de ser mercadorias para figurar como objetos simbólicos idealizados pelo colecionador. Nas palavras de Benjamin (2006, p. 59), “o interior é o asilo onde se refugia a arte. O colecionador se torna o verdadeiro ocupante do interior. Seu ofício é a idealização dos objetos”.

Gradativamente, essas coleções deslocaram-se do espaço privado para o espaço público onde foi mantido o caráter aurático dos objetos, na sua condição de raridades do passado ou de lugares distantes (quando não os dois) e objetos pertencentes à elite.

Durante o século XVIII, “[...] las exposiciones se utilizaban como demonstraciones, como soporte para el estudio y la difusión. Paralelamente, comenzaron a imponerse, em las colecciones artísticas, exhibiciones especializadas e históricos” (ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011, p. 37). Data desse período o surgimento

[..] dos chamados ‘Museus de História Natural’, encarregados de coletar, estudar e exibir espécies do mundo animal, vegetal e mineral. Era o auge da ciência moderna, e seu ímpeto era enquadrar o existente em determinadas categorias, assinalando o domínio da classificação enciclopédica (RAMOS, 2004, p. 19).

Do Renascimento à Modernidade, aproximaram-se e intensificaram-se as relações entre os museus e outras instituições públicas educativas e culturais, o que, de certo modo, contribuiu para a formação de um novo caráter do museu.

A primeira definição de museus remete à Grécia Antiga, ao Templo das Musas (MuseiÓN), as quais foram geradas a partir da união de Zeus e Mnemósine. A partir da união entre o poder e a memória. De acordo com Chagas (2006, p. 31),

[...] se pode reconhecer, ao lado de Pierre Nora (1984), que os museus vinculados às musas por via materna são “lugares de memória” (Mnemósine é mãe das musas); mas por via paterna estão vinculados a Zeus, são estruturas e lugares de poder.

Assim, os museus são a um só tempo: lugares de memória e de poder. Estes dois conceitos estão permanentemente articulados em toda e qualquer instituição museológica.

Da Grécia Antiga à modernidade o que aconteceu aos museus?

Essa característica demonstrava-se já na preocupação que os museus começaram a despertar a partir da Revolução Francesa, principalmente no que tangia a sua dimensão pública. Surgiu na França, de acordo com os ideais nacionalistas de Estado moderno, o museu conforme o conhecemos hoje – como espaço público de educação e preservação de memória. Na alternância de poder entre monarquia e república, evidenciou-se a relevância política e ideológica dessas instituições e iniciou-se o surgimento dos “museus celebrativos da memória” (CHAGAS, 2006), que alcançaram seu ápice no século XIX, com a “explosão do espírito comemorativo” (LEGOF, 1984, p. 37 apud CHAGAS, 2006, p. 38). A proliferação dos museus se deu a serviço do Estado, em um processo de fortalecimento do nacionalismo e da consequente necessidade de exaltar os símbolos nacionais, os heróis, as datas comemorativas.

Com a Revolução Francesa, as coleções foram transferidas da esfera privada para a pública a fim de apresentar um passado ressignificado e de construir uma memória nova. As obras de arte e demais objetos que até então se prestavam à contemplação de grupos restritos começaram a ser entendidas e tratadas como

bens pertencentes à nação. De acordo com Dagognet (1984 apud BALERDI, 2008, p. 74),

El museo devuelve al dominio público lo privatizado con anterioridad y lo pone al alcance de todo el mundo, rescata aquello que es digno de ser conocido y se instituye como um reflejo, um paradigma, una celebración de las conquistas, de los alcances, del poder de la nación.

Com a transferência das coleções da esfera privada para a pública, foi necessário que se desenvolvessem estratégias a fim de que elas servissem ao bem comum (BALERDI, 2008). Em vista disso as funções sociais dos museus foram repensadas para que se tornassem, além de templo das musas, espaço de educação e memória. Como nos lembra Balerdi (2008, p. 74),

Eso implica una radical transformación de los presupuestos al uso: la propiedad passa de *individual a colectiva*; el acceso a ella deja de ser um *privilegio* para ser entendida como *derecho*; el *capricho* del coleccionista se sustituye por el *critério* del experto; el *artístico desorden*, por la *ideología de la visibilidad*, asentada em la trinidad conceptual de *recorrido, orientación y orden*, en el que toma cuerpo una auténtica *pedagogía de la mirada* (grifos do autor).

A ideia do objeto de coleção como algo que, mesmo sendo possuidor de alguma utilidade prática, não pode ser usado, manuseado, explorado se reafirmou. A sua função simbólica e a sua sacralização se destacaram, o que passou a determinar o tipo de relação que o público estabelecia com os objetos musealizados. Esse tipo de relação servia a determinadas intencionalidades ideológicas, as quais determinavam a seleção dos objetos que deverão fazer parte do acervo de um museu. Já no contexto da Revolução Francesa, os objetos do museu eram escolhidos a fim de representarem grupos sociais específicos e suas memórias. Essa concepção atravessou todo o século XIX, parte do século XX e, talvez com menos força, ainda lança suas sombras ao século XXI. De acordo com Ramos (2004, p. 19),

O que merecia ficar no museu de feição mais tradicional era, em geral, o objeto da elite: a farda do general, o retrato do governante, a cadeira do político, a caneta do escritor, o anel de um bispo... Tudo isso compunha um discurso figurativo de glorificação da história de heróis e indivíduos de destaque.

Cabe pensar aqui as memórias de Juiz de Fora que se forjam no discurso construído pelo Museu de Arte Murilo Mendes. Além das coleções de Murilo Mendes, o museu abriga as bibliotecas de Gilberto e Cosette de Alencar<sup>13</sup>, Arthur Arcury<sup>14</sup>, João Guimarães Vieira<sup>15</sup>, Dormevilly Nóbrega<sup>16</sup> e Cleonice Rainho<sup>17</sup>. São

---

<sup>13</sup> “Gilberto de Alencar nasceu em João Gomes, Minas Gerais em 1886. Fixou residência em Juiz de Fora, onde exerceu o jornalismo e a direção da Secretaria de Educação. Membro da Academia Mineira de Letras, foi um dos maiores escritores mineiros da época e faleceu em 1961. Escritora e tradutora, sua filha Cosette de Alencar, nasceu em 1918, em Juiz de Fora. Colaborou para diversos jornais, entre eles o Diário Mercantil, e morreu em 1973. A biblioteca dos escritores foi doada em 2008 pela família e reúne exemplares de diversos temas, incluindo grande número de publicações francesas”. Disponível em: <<http://www.museudeartemurilomendes.com.br/gilbertoalencar.html>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

<sup>14</sup> “Arthur Arcuri nasceu em Juiz de Fora, em 1913. Engenheiro e professor, diplomado pela Escola Nacional de Engenharia, ingressou na Construtora Pantaleone Arcuri, tornando-se membro da diretoria. Foi o primeiro professor de História da Arte na Universidade Federal de Juiz de Fora, e, como autor do projeto do Campus Universitário, foi presidente da Comissão de Planejamento da Cidade Universitária e membro da Comissão da Reforma Universitária, além de ter respondido pela Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em São João del-Rei e Tiradentes. Doada por Arcuri ao Museu de Arte Murilo Mendes, sua biblioteca contém mais de 2.000 exemplares, com a temática voltada para história da arte, filosofia, estética, pintura e escultura.” Disponível em: <<http://www.museudeartemurilomendes.com.br/arthurarcuri.html>>. Acesso: em 07 jan. 2015.

<sup>15</sup> “João Guimarães Vieira nasceu em São Sebastião do Rio Bonito, hoje Pentagna, no Rio de Janeiro. Conhecido como Guima, o artista plástico nasceu em 1920. Autor de trabalhos de pintura (dentre eles, o mural da Biblioteca Central da Universidade Federal de Juiz de Fora), de ilustrações e capas de livros, também foi professor de História da Arte e de Fundamentos das Artes Visuais no Centro de Artes da Universidade do Rio de Janeiro. Foi jornalista da Folha Mineira e do Diário Mercantil. A biblioteca do intelectual possui 2.820 títulos e 3.027 exemplares. Prevalecendo a temática sobre técnica de pintura e desenho, estudos sobre a visão, sobre cores, filósofos, escritores famosos e grandes pensadores.” Disponível em: <<http://www.museudeartemurilomendes.com.br/joaoguima.html>>. Acesso: em 07 jan. 2015.

<sup>16</sup> “Nascido em 1921, em Três Corações, Dormevilly Nóbrega tinha um gosto peculiar pela leitura e colecionava de tudo. Além de colecionador, foi jornalista e escritor. Depois de sua morte, o acervo de Dormevilly foi adquirido pelo Museu de Arte Murilo Mendes em 2010. Livros, jornais e recortes de toda natureza fundamentam um importante acervo histórico de Juiz de Fora e região. As mais diferentes publicações datam de períodos dos séculos XIX ao XXI e contemplam as mais variadas formas da literatura, como romances, contos, poesia, biografias e crônicas, além de publicações avulsas, como periódicos, revistas e cartas.” Disponível em: <<http://www.museudeartemurilomendes.com.br/dormevilly.html>>. Acesso: em 07 jan. 2015.

<sup>17</sup> A escritora, que teve 26 obras publicadas entre romances, contos e poesias, dedicou-se essencialmente à literatura infantil. Além disso, Cleonice fundou, em 1955, a Associação de Cultura Luso-Brasileira, com sede em Juiz de Fora e dirigiu a entidade pelos 25 anos seguintes. Adquirida em 2011, a biblioteca da escritora encontra-se, atualmente, em fase de organização e catalogação e logo

todos eles intelectuais e artistas nascidos no primeiro quartel do século XX que tiveram papel ativo nos círculos culturais do município. A história que se conta é a de uma elite intelectual que, assim como Murilo Mendes, é pouco conhecida da maior parte dos juiz-foranos. É fato, também, que a existência das bibliotecas é pouco conhecida, como nos indica a professora Danielle:

Eu não sabia que tinha biblioteca... que a gente pode ir lá. E não conheço ninguém que – tou na rede [municipal de ensino de Juiz de Fora] há 11 anos – e não conheço ninguém que... Que essas coisas, uma vai fazendo e vai passando pra outra. Não é uma coisa que... que a gente... que ninguém costuma fazer.

O século XVIII pode ser definido como aquele em que foram gestados os museus (com o início da transferência das coleções privadas para o âmbito público), sua abertura para o público e também quando foi inicialmente definido seu papel. Seu propósito de construir e difundir identidades nacionais, de terem, nesse sentido, funções moralizadoras, doutrinárias e educativas pode ser considerado seu primeiro encontro com a educação. Nesse período, com a proliferação de associações, academias e institutos especializados e com o interesse pela ciência e pela pedagogia, as características e objetivos dos museus começaram a mudar. Converteram-se em instrumentos de aprendizagem (ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011)

No século XIX, propósitos semelhantes, se não idênticos, guiaram as políticas dos museus e sua relação com os objetos e com o público. Nesse período se intensificaram os processos de doação ou venda das coleções particulares às instituições públicas, sempre com a pretensão de “educar”.

[...] en el siglo XIX las donaciones de patrimonio a las naciones se hicieron con la finalidad de educar, instruir y hacer gozar a los ciudadanos. [...] Em términos generales, puede decirse que los museos utilizaron las colecciones de objetos para educar el “buen gusto” y otros cánones de conducta aceptable, garantizándoles a sus visitantes un lugar entre los “ciudadanos de bien”. Em esse sentido,

eran, abiertamente, instituciones de educación social. [...] No obstante, algunas exposiciones camenzaban a acercarse al visitante desde una mirada pedagógica diferente (SANTACANA Y HERNÁNDEZ CARDONA, 2006 apud ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011, p. 39)

A transferência de coleções particulares para museus, quer seja por meio de doação ou de venda, passa a ser, desde então, uma constante. No que se refere ao acervo do MAMM – UFJF, por exemplo, as coleções de Murilo Mendes foram obtidas de ambas as formas. O museu foi inaugurado em 2005, no antigo prédio da Reitoria da UFJF e passou a abrigar o acervo que até então pertencia ao Centro de Estudos Murilo Mendes. Em 1976, a biblioteca do escritor foi doada à Universidade Federal de Juiz de Fora pela viúva, Maria da Saudade Cortesão Mendes. Na década de 90, tem início, por iniciativa da UFJF, a negociação para a compra da coleção de artes plásticas e, em 1994, parte desse acervo foi transferido para Juiz de Fora. Ainda hoje, entretanto, um considerável número de obras não foi entregue à Instituição. Posteriormente, outras bibliotecas particulares foram adquiridas pelo museu, conforme já mencionei.

Em virtude disso, as ações educativas dos museus passaram a exigir mais atenção. No entanto, é preciso lembrar que a educação ocupava (mesmo durante boa parte do século XX) um lugar secundário. Alderoqui e Pedersoli (2011, p. 17) nos lembram que “la historia de los museos se há centrado tradicionalmente em coleccionistas, fundadores y visionários, quedando la educación em um lugar secundário, relegada a la transmisión de la interpretación de la voz experta”. Para alguns pesquisadores como Serrat Antolí (2005 apud ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011) apenas a partir das décadas de 1970 e 1980 foi possível verificar uma verdadeira sensibilidade em relação à função didática do museu.

Do século XVIII aos dias de hoje, o museu passou por profundas transformações movidas por novas exigências sociais próprias das épocas que atravessaram essa instituição. Balerdi (2008, p. 20) nos chama a atenção para o fato de que o museu, “hijo de su tempo y circunstancias, se acomoda de la mejor manera posible a las nuevas exigências sociales y pretende liberarse de antiguas servidumbres que lo identificaban com algo caduco, carente de vida”. É necessário também pensar que

[...] há diversos museus e não uma instituição única, o museu, mas museus no plural (CERTEAU, 1995). Suas dimensões internas e externas são múltiplas, constituídas de várias faces, nem sempre tão explícitas, demandando perscrutações, inquições, pois ele não é inocente. Com esse movimento, nosso olhar se volta para as intencionalidades explícitas e não ditas dos sujeitos que o demandam, criam. É nesse contexto em que emergem movimentos de criação de novos museus abarcando outras dimensões da experiência humana como os mundos da ecologia, das identidades e culturas locais. A partir desse processo, emergem aproximações iniciais entre museus e outras instituições do campo da cultura (ANDRADE, 2011, p. 84).

Sem dúvida alguma, pensar os museus a partir da educação é algo indispensável para mantê-lo vivo, para enxergar nele – aqui me apropriando da metáfora utilizada por Mário Chagas (2006) – a “gota de sangue” que lhe confere certa dimensão de humanidade.

Esse pesquisador é um dentre aqueles que se dedicam a pensar as transformações pelas quais o museu vem passando tanto no que se refere ao trato e à significação dos objetos no espaço museal, quanto à relação do público com o museu. No contexto dessas mudanças, as reflexões e debates sobre a instituição museológica têm transitado necessariamente pelo campo da educação, pois sem isso não é possível pensá-lo como espaço de construção de conhecimento.

## **1.2 O tema dos museus na pesquisa educacional contemporânea**

Conforme registram Alderoqui e Pedersoli (2011), as preocupações e práticas educativas nos museus são antigas, entretanto as publicações que abordam as instituições museais a partir do ponto de vista dos visitantes são bastante recentes. Esse fato está intimamente relacionado às fases de um processo histórico no qual se movem os museus. Para Balerdi (2008 apud Balerdi, 1994), a caminhada deles se dá

[...] entre la continuidad (de objetivos, recursos, etcétera) y la disyunción (variaciones, cambios, nuevos retos, nuevas posibilidades), em un processo histórico que, em términos generales, se podrían dividir en tres grandes períodos: conservacionista, didáctico y relacional (p.21).

O primeiro período, que data do surgimento dos museus e se estendeu até a segunda guerra mundial, se caracterizava pelo objetivo principal de conservação dos objetos. Após o fim da guerra, iniciou-se o segundo período, que vai até os anos 80, em que o foco se desloca do objeto para o sujeito, colocando como epicentro da instituição museal (BALERDI, 2008).

A última fase dessa evolução caracterizou-se pela ênfase nas relações que se estabelecem entre sujeito e objeto. Assim,

la última fase de esta evolución, que dura hasta nuestros días, se caracteriza por la atención a las relaciones que se establecen entre objetos (colecciones) y sujeto (público) – y viceversa –, con la intención de superar una falsa dicotomía objeto/sujeto y evitar la polarización en uno de sus componentes, para alcanzar una síntesis enriquecedora entre ambos (BALERDI, 2008, p. 24).

O adensamento dos estudos sobre educação em museus que levam em conta a percepção dos visitantes coincide exatamente com esse último período, que se iniciou no final da década de 80 e chega aos dias de hoje, quando a relação sujeito/objeto ganha importância e se torna o centro das discussões. Também na década de 80 que se consolidou a ideia de museu como instituição educativa de fundamental importância e se formaram equipes com o intuito de atender às escolas. De acordo com Pereira e Braga (2013, p. 88),

foi a partir dos anos 1980, com a influência dos debates sobre a nova museologia que as instituições montaram equipes específicas para atender a demandas vindas das escolas, formularam materiais de orientação para os professores e por vezes promoveram cursos e seminários atendendo a essa camada profissional [...].

A partir desse ponto, tomou corpo a ideia de que os museus não deveriam se dedicar apenas à preservação e exposição de objetos, como também não apenas à oferta de serviços educativos para os visitantes. Deveriam, na verdade, ser o resultado de negociações e diálogos entre culturas institucionais, intencionalidades, objetivos educativos, vozes dos visitantes e comunidades que em estão inseridos (ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011). Como afirma Falk (2009 apud ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011, p. 36),

[...] la experiencia de los visitantes em los museos no se trata ni de los visitantes ni de los museos y sus exposiciones, sino que se sitúa em el único e efímero momento em el que ambas realidades se convierten em una y la misma: los visitantes son los museos y los museos son los visitantes.

Em consonância com a concepção de que os museus devem dar conta de outras tarefas, além das de preservar e expor objetos, foram constituídas no MAMM a Divisão Educativa e o Setor de Difusão Cultural. A este setor compete, de acordo com informações veiculadas pelo site institucional,

[...] implementar projetos culturais que confirmam visibilidade ao acervo do MAMM; promover e gerenciar intercâmbios junto a outras instituições, na perspectiva da ação educativa; contribuir para a obtenção de recursos destinados às ações culturais idealizadas pelo museu; auxiliar na produção, planejamento e organização de eventos culturais promovidos e/ou apoiados pelo museu; promover ações educativas por meios de cursos, palestras, seminários, oficinas, mostras e visitas orientadas (MUSEU DE ARTE MURILO MENDES – UFJF, [201-] (1)).

Já à Divisão Educativa, criada um ano após a inauguração do museu, de acordo com a mesma fonte, cabe

apresentar o MAMM como espaço destinado não apenas à visitação, mas também ao aprendizado e difusão de conhecimento que não se restringe a literatura e artes plásticas, principais alicerces conceituais do museu. Desta forma, o atendimento especializado ao público, com visitas mediadas, cursos e ações culturais educativas é o principal

foco da divisão. (MUSEU DE ARTE MURILO MENDES – UFJF, [201-] (2)).

Nessa perspectiva, criam-se caminhos alternativos que podem conduzir o visitante ao museu. A professora Caroline, por exemplo, registra que antes mesmo de visitar o MAMM em razão de uma exposição já havia procurado o espaço em função de outros interesses, evidentemente ligados à formação: “Eu fui lá [ao museu] em palestra umas duas vezes [...]”.

Por meio do Setor de Difusão Cultural, o MAMM desenvolve ações orientadas a atividades culturais diversas, como o Musicamamm (apresentações musicais de artistas da cidade e da região), o Cinemamm (exibições de filmes seguidas de palestras com o objetivo de possibilitar discussões sobre linguagens cinematográficas e seus diálogos com outras linguagens artísticas), os Diálogos Abertos (entrevistas e depoimentos de personalidades da vida cultural, artística, intelectual e política de Juiz de Fora) e as Leituras Temáticas (lançamento de publicações e debates articulados por seus autores) (MUSEU DE ARTE MURILO MENDES – UFJF, 2011 (3)).

Nenhum dos professores entrevistados, entretanto, revelou ter participado dessas atividades ou mesmo ter conhecimento de sua realização.

Segundo Pereira e Braga (2013, p. 88), as discussões sobre a relação museu e escola

[...] tornaram-se pertinentes no Brasil a partir da década de 1950, quando a educação passou a integrar as funções dos museus, como um campo fundamental na relação que estabelecem com a sociedade. Hoje, o tema da educação em museus está na pauta de investigações entre os profissionais de museus e pesquisadores de diversas áreas, que veem a educação de forma autônoma e não como um apêndice nas funções sociais dessas instituições de memória.

Em razão disso, atualmente a literatura sobre educação e museus é bastante vasta e profícua. Entre os trabalhos que encontrei sobre o tema, alguns são

especialmente significativos para minha pesquisa por dialogarem mais estreitamente com a minha questão ou por oferecerem suportes teóricos que a contextualizam. Nesta breve revisão bibliográfica, me restringirei a eles.

Na obra **A danação do objeto: o museu no ensino de história**, Ramos (2004) analisa a baixa produtividade de conhecimento por parte de visitantes – principalmente estudantes – resultante da ausência de atividades educacionais dirigidas nos museus históricos. Conforme afirma, “desobrigando-se da promoção de atividades educativas com alunos e professores, o museu peca por omissão, anula-se como lugar de produção de conhecimento” (RAMOS, 2004, p. 14). E, mais adiante, complementa: “ir ao espaço museológico implica necessariamente efetuar atividades educativas, questionamentos e maneiras, teoricamente fundamentadas, de aguçar a percepção para os objetos das exposições” (RAMOS, 2004, p. 15). Essas reflexões fundamentam-se no conceito de “palavra geradora”, de Paulo Freire.

O autor aponta para a realização de atividades educativas que possibilitem o desenvolvimento do saber crítico, da reflexão a partir da “cultura material”, aproximando sujeito e objeto por meio de relações do cotidiano. Assim,

o trabalho com os objetos geradores não se vincula a relações nas quais o sujeito simplesmente descobre o objeto. Não se trata de revelação à luz de métodos cujos passos estão seguramente 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 ligações (RAMOS, 2004, p. 60).

Diante da diversidade de atividades educativas e culturais desenvolvidas pelo MAMM – estabeleçam elas ou não relações diretas com o acervo e as exposições que ali se realizam – estou certa de que há a preocupação e o propósito de estimular nos visitantes o tipo de reflexão capaz de aguçar a percepção de objetos e exposições, como quer Ramos (2004) a fim de que se produza o “saber crítico”. Falta, entretanto, que a realização dessas atividades seja levada ao conhecimento

do público em potencial e, inclusive, dos professores. Conforme revela a professora Danielle,

a gente não tem muito acesso... Igual eu te falei, a gente não tem muito acesso, assim, às coisas que estão acontecendo, sabe? Claro que a gente tem bastante culpa também. Por que que não entra no site, por que que não procura, não agenda?

E, além disso, é necessário também fazer com que esses professores se sintam convidados a tomar parte das atividades, de buscar informações a respeito, uma vez que, para eles, o museu é, ao mesmo tempo, espaço que convida e que repele. Essa característica do MAMM, apreendida nas conversas com os professores, será discutida mais adiante.

As reflexões de Ramos referem-se, fundamentalmente, a museus históricos, entretanto servem perfeitamente ao estudo das relações entre sujeitos e museus de arte, pois como ele mesmo afirma “certamente, a arte-educação nos museus históricos vivenciada nos museus históricos não deve ser a mesma arte-educação vivenciada nos museus de arte, mas é certo que alguns princípios permanecem válidos [...]” (RAMOS, 2004, p. 28).

Em **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade, Mário Chagas trata do pensamento museológico de Mário de Andrade. Por meio dos escritos deste, da sua coleção e de suas práticas quando chefiava o Departamento de Cultura do Estado de São Paulo e do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Chagas faz uma relevante abordagem do pensamento do autor modernista. Ao fazê-lo, leva-nos a importantes reflexões acerca dos papéis sociais dos museus. Fala-nos da necessidade de esses espaços culturais serem ferramentas para servir aos homens (CHAGAS, 2006). E ainda que, na concepção de Mário de Andrade,

longe da atitude de reverência à memória do poder [...] Mário entende que é preciso pensar o museu como um lápis, uma caneta, um microcomputador. Com ele, são infinitas as possibilidades de

escrita das histórias dos homens. Não se trata apenas de ‘democratizar a produção de bens, serviços e informações culturais. O compromisso, neste caso, não é tanto com o *ter* e preservar acervos, e sim com o *ser* espaço de relação e estímulo às novas produções [...]” (CHAGAS, 2006, p. 16. Grifos do autor).

Nessas reflexões, Chagas (2006) pontua ainda que o papel dos museus “[...] não é só o de documentar, mas também o de criticar e refletir”.

Essa condição de instrumento a serviço do homem que Chagas (2006) destaca como imprescindível aos museus é apontada pela professora Danielle. Ela, aliás, vai além: utiliza-a para explicar por que o museu é um espaço educativo.

Eu: Pra você o museu é um espaço educativo?

Professora Danielle: Com certeza, com certeza.

Eu: Por quê? Pensando tanto na formação dos seus alunos quanto na sua própria.

Professora Danielle: Através das obras, através das poesias, através de tudo o que a gente tem no museu, a gente vai trabalhar a história, vai trabalhar a arte, vai trabalhar a criatividade, vai trabalhar... Acho que o museu... A partir do museu a gente aprende tudo. A gente pode ensinar tanta coisa ali! Pode tirar uma aula... Vários tipos de aula. Acho que o museu dá pra tirar muita coisa.

Em sua fala, a professora evidencia a percepção, mesmo que instintiva, de que o museu deve ser apropriado como espaço aberto, plural, suscetível de múltiplas leituras e que possibilita inúmeros diálogos. É o que percebo na enumeração daquilo que pode ser ensinado no museu, no contexto dos objetos e dos poemas por ele exibidos (a professora de se refere às “obras” e “poesias”), que começa pelo mais óbvio (“[...] a gente vai trabalhar a história, vai trabalhar a arte [...]”) e que se alonga indefinidamente nas reticências e na palavra “tudo” (“A partir do museu a gente aprende tudo”).

Considerações bastante importantes sobre as especificidades da educação em museus são trazidas também por Vasconcellos (2013) no artigo intitulado **Educação em museus: qual é a especificidade desde campo? Qual é a**

**importância de se respeitar de forma rigorosa suas especificidades?** Na primeira parte do texto, dedicada a tratar da especificidade do campo da educação em museus, a autora começa por destacar que é de responsabilidade da educação transformar os indivíduos em seres humanos e que essa condição se conquista na medida da apropriação do patrimônio cultural produzido ao longo da história pela humanidade. Por essa razão, outras instituições além da escola são responsáveis pela educação.

Após realizar uma distinção entre educação formal e educação não formal a fim de situar o museu no campo desta última, Vasconcellos afirma que os objetivos da educação em museus se alteram na medida em que o próprio papel do museu se coloca em discussão. Segundo a autora,

a discussão sobre o papel educativo do museu tem feito variar os objetivos que se pretende alcançar com esse trabalho. Atualmente, o objetivo de promover a reflexão crítica sobre a realidade substitui o de celebrar os personagens e o de fazer uma classificação enciclopédica da natureza (2013, p. 35).

Em virtude dessa substituição de objetivo, as exposições servem à composição de argumentos críticos a fim de promoverem reflexões a partir dos objetos musealizados. Dessa maneira, o museu converte-se em espaço privilegiado para aprender a ler objetos, algo muito relevante na medida em que permite a percepção da história existente na materialidade dos objetos (RAMOS, 2004 apud VASCONCELLOS, 2013). Nessa perspectiva, o museu, na condição de espaço para investigação da cultura material, contribui para o alargamento do juízo crítico sobre a realidade, induzindo a “[...] questionamentos que nos levam a problematizar as relações entre o presente, o passado e o futuro” (VASCONCELLOS, 2013, p. 35).

Ao caracterizar o museu como espaço para educar, a professora Caroline destaca exatamente a possibilidade dessa ampliação da reflexão crítica e demonstra o reconhecimento da importância da apropriação do patrimônio cultural para a educação.

Eu: E em relação ao museu como espaço educacional? Você acha que museu é lugar de educar?

Professora Caroline: Sem dúvida! Eu acho que abre horizontes. Acho que... principalmente pro... pro público com o qual eu trabalho, que é um público que mora em periferia, que tem pouco acesso a esses espaços, é muito importante porque eles saem do ambiente da escola, vão ter um acesso... vão ter acesso a informações que não chegam até eles ainda. Ver de perto aquilo que eles às vezes podem ver nos livros... nem nos livros chegam até eles. Então assim, uma experiência que eu tive, que eu achei bacana que quando eu trabalhei com a... lá na exposição “Juiz de Fora: Verbo e Cor”, eles... quando eles viram... por exemplo, eles poderiam ter tido acesso através do catálogo da exposição, mas não é a mesma coisa. E aí eles viram os quadros, né, e depois eu trabalhei com os catálogos e eles fizeram as releituras. Então assim, foi muito interessante a visão deles. Eles, ao manusearem o catálogo, recordaram ainda as experiências, tinham-tinham obras grandes, bem grandes, né? E eles recordando dos quadros, comentando entre eles... São experiências que eles não teriam se não houvesse museu, entendeu? Se não houvesse essa relação do museu com a escola.

Há alguns aspectos bastante interessantes a serem observados nesse depoimento. O primeiro deles diz respeito à utilização da expressão “abre horizontes” para explicar por que o museu é um espaço educativo. O que a professora me revela é o seu entendimento de que esse espaço é propício à ampliação da reflexão crítica por oferecer a oportunidade de contato com os objetos musealizados organizados de acordo com o argumento crítico da exposição. Ela menciona a visita à exposição “Juiz de Fora, Verbo e Cor – das origens ao século XX” com seus alunos e experiência que se desencadeia a partir daí, que não se restringe à visitação. O pós-visita serve para (re)pensar o que foi visto e para dar continuidade ao processo de significação que havia se iniciado. Ao apostar no trabalho de releitura de objetos que ela propõe aos seus alunos, a educadora me parece buscar que eles confrontem a sua realidade e a visão particular que têm da cidade com aquela apresentada pelo museu, problematizando as aproximações ou afastamentos entre elas. Além disso, trabalhar o objeto, o elemento da cultura material, pode servir para que o sujeito se aproxime e de aproprie dele.

Nesse sentido, a educação patrimonial da sociedade promovida pelo museu é capaz de contribuir para a afirmação da cidadania, “[...] que se realiza a partir do momento em que o indivíduo entende que recebeu de herança o patrimônio cultural

construído pela humanidade e que ele próprio participa do processo permanente de construção e reconstrução desse patrimônio” (VASCONCELLOS, 2013, p. 35).

Ao iniciar a segunda parte do artigo, que cuida da importância de se respeitar as especificidades da educação em museus, a autora destaca essas instituições como espaços propícios a vivenciar experiências em que “a sensibilidade estética é aflorada, num processo aberto de comunicação que permite a cada pessoa explorar, sentir, pensar, tocar de modo singular e autônomo” (SCHALL, 2003, p. 17 apud VASCONCELLOS, 2013, p. 37) e, por isso, capaz de provocar com facilidade a motivação intrínseca. Essa motivação é definida por Tapia (2001 apud VASCONCELLOS, 2013) como a importância de aprender algo que faça sentido, ou seja, a partir de significados conhecidos, de referenciais já existentes, conhecer e experimentar o novo em um processo no qual a atenção se centra no domínio da tarefa e na satisfação em que sua realização resultará.

Para provocar a motivação intrínseca os museus devem ser locais lúdicos, capazes de despertar sensações prazerosas e em que as emoções são valorizadas. A educação museal deve, então, caracterizar-se

[...] por uma metodologia que se estrutura a partir da experiência lúdica. Uma experiência que visa explorar o poder que a ludicidade possui para provocar o engajamento cognitivo do público. Afirma-se, então, que uma peculiaridade do museu é o emprego da dimensão lúdica como instrumento privilegiado para promover a educação não formal (VASCONCELLOS, 2013, p. 37).

Os três professores que acompanhei em visitas ao MAMM descreveram a experiência da visitação como prazerosa e é possível perceber que assim consideraram porque se permitiram vivenciá-la buscando ecos e desdobramentos para o que viram em suas subjetividades. Para o professor Luís, visitar o museu pela primeira vez significou descobrir na cidade um espaço para o qual ele poderá, futuramente, convidar pessoas que não residem na cidade: “Pô, legal. Já tenho um lugar em que eu posso trazer alguém de fora, que não é da cidade. [...] Porque é uma coisa que eu sinto falta em Juiz de Fora, que a gente não tem referência”. Não se trata de convidar qualquer pessoa de suas relações que não resida na cidade,

mas de convidar aquelas que dividem com ele alguns interesses específicos, os quais serviram de óculos para a leitura que fez do espaço museal e dos objetos expostos.

[...] comentávamos durante o percurso e a visitação a respeito dos traços e de como isso me remete hoje com o envolvimento que eu tive nos últimos três anos com a construção civil<sup>18</sup>. E aí, diretamente, eu tenho um... eu tenho alguns que estão envolvidos com a parte de arquitetura, que estão cursando arquitetura, que ao meu ver assim... é... uma associação direta, explícita, de traços, de linhas e essas coisas se desdobram. Então... aquele espaço, e não vou dizer todas as obras, mas uma boa parte delas, quando... quando me... me... deparei com a imagem... é... já me desdobra a utilização da imagem dentro de ocupação de espaços. Então já passa a ter uma referência (professor Luís).

A professora Danielle foi enfática ao afirmar que a visita foi prazerosa e que museu, além de espaço de educação e também de lazer: “[museu é] espaço de educação e de lazer. De lazer também! Embora pra mim não seja um hábito, é prazeroso. [...] Mas eu acho um ambiente prazeroso e de educação. Os dois”. Durante a nossa estada no museu e também enquanto conversávamos, essa professora manifestou gosto pelas narrativas biográficas e, durante a visita à exposição, pareceu-me que lhe agradava muito tentar construir uma sobre Murilo Mendes a partir dos indícios ali presentes.

Outro trabalho que incita discussões interessantes sobre a educação em museus é o artigo intitulado **Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações**, de Marília Xavier Cury (2013). Seu objetivo é, segundo a autora, apresentar pontos necessários para refletir acerca da participação dos museus na formação da cidadania, processo educacional que se dá pelo objeto

---

<sup>18</sup> Nós últimos três anos, o entrevistado se dedicou a terminar a construção de um prédio de propriedade da família. A edificação tinha sido planejada, inicialmente, para ser um edifício de apartamentos. Um novo projeto foi feito para que se tornasse um prédio de salas comerciais. Ele se envolveu diretamente em todos os detalhes do processo, desde a elaboração do projeto arquitetônico desenvolvido por um profissional especializado até a escolha criteriosíssima e compra dos materiais de acabamento. Na fase final da obra, começou a nutrir o desejo de ingressar em um curso superior de decoração de ambientes e só não o fez ainda por falta de tempo.

patrimonial musealizado, e fomentar discussões sobre a especificidade dos museus e da educação nessa instituição.

Cury (2013) introduz o tema em questão baseando-se em Ulpiano Bezerra de Meneses, segundo o qual, sendo a educação uma ação revestida de criticidade, o museu deve ser crítico, assim como também seu projeto educacional e o educador que nele atua. Citando este mesmo autor, aponta que a educação é “[...] caminho para que o público aprenda a usar museus, apreenda seus mecanismos de funcionamento, seu *modus operandi*, entenda sua dimensão política e conheça a museografia como processo que dá corpo às instituições” (CURY, 2013, p. 14). Afirma ainda que a maior contribuição dos museus à educação é educação pelo objeto, algo diferente de falar sobre eles ou para eles.

Considerando a existência de dificuldades de compreensão do museu como espaço primordial da educação que se dá pelos objetos, Cury (2013) elenca o que chama de síndromes, definidas como estratégias que evidenciam a “fragilidade educacional” de alguns museus. Uma delas é a do centro cultural, que consiste em, diante da concepção de museu como algo chato, transformá-lo em outro tipo de instituição, desvinculada do acervo e da museografia, notadamente mudando as suas finalidades. Ou seja, destituindo-o de sua própria condição de museu. Outra das síndromes é a do conhecimento prévio, segundo a qual o público não consegue aproveitar a visita ao museu porque não conhece o assunto (CURY, 2013). O equívoco evidente nessa concepção reside no fato de que desconsidera a existência de “[...] outros saberes e outras formas de participação baseada em outros códigos culturais” (CURY, 2013, p. 16). A autora elenca ainda mais alguns problemas que acometem os museus quando tentam se tornar menos “chatos” e acabam por se perderem em medidas ou ações que, na condição de estruturantes de um projeto ou programa educacional, são equivocadas e enfatiza que

os museus não são necessariamente chatos, mas são instituições complexas. Quem procura satisfação imediata, deslumbramento e sensações superficiais deve procurar outro lugar. No museu, temos sempre experiências de qualidade, o que não significa esvaziadas de prazer ou deleite. Aprender é prazeroso, mas nem sempre é um processo fácil (CURY, 2013, p. 17).

No artigo **Museus e experiências docentes**, Pereira e Braga (2013) partem do conceito de experiência e cultura do historiador inglês Edward Palmer Thompson para “[...] mostrar que os professores agem sobre seu cotidiano, modificando suas práticas, a partir do momento em que entram em contato com outros espaços formativos como o museu” (p. 83). Com base em Bertucci (et al, 2010)<sup>19</sup>, esses autores afirmam que a cultura é dinâmica e lugar de relações de alteridade em que se dão a transmissão de habilidades, sensibilidades, de valores éticos e estéticos e que, nessas relações, os sujeitos ao mesmo tempo se acomodam e se reinventam. Afirmam também que o saber dos professores (sujeitos sociais que são) resulta de confrontações que têm lugar na sociedade tanto quanto das experiências individuais (TARDIF apud PEREIRA; BRAGA, 2013). Apoiados nessas perspectivas, apresentam os museus como ambientes de formação para professores, uma vez que nesses espaços as relações de alteridade existem e podem ser usadas a favor da promoção de diálogos, confrontos, deslocamentos e afirmações identitárias. Conforme nos lembra Andrade (2011, p. 85), os museus

[...] são feitos por homens e mulheres com intenções conscientes ou inconscientes, envolvidos em teias de saberes, poderes e construções de símbolos e significados. Entretanto, podem ser por isso mesmo re-significados por outros homens e mulheres ao trabalharem, ao viverem experiências na interioridade dessas mesmas instituições. Em outras palavras, o homem como ser da e na cultura, enquanto trabalha, enquanto se relaciona com outro(s) e consigo mesmo tem o poder de construir outras possibilidades de *existência* e outra história ou potencialmente uma contra-história (BRANDÃO, 2002).

Se envolvidos pelas tramas do museu – que são constituídas pelos objetos, expografias, intencionalidades discursivas, diálogos com o público –, os professores tanto poderão ter a sensação de estranhamento, quanto a de identificação e ambas poderão contribuir para o saber docente. Tudo dependerá de seus repertórios estéticos, poéticos, de suas histórias profissionais e de vida, vivências com outros professores, com estudantes, forma de atuação no mundo, familiaridade (ou ausência de) com as linguagens museais.

---

<sup>19</sup> BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. **E. P. Thompson – História e Formação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Os professores que entrevistei, conforme se pode verificar quando, na Introdução deste trabalho, apresentei-os, tem perfis bastante distintos. Suas expectativas ao atenderem ao meu convite para visitar o MAMM eram, também, bastante diversas. Algo comum aos três, entretanto, foi a percepção do museu como espaço educativo e que oferece contribuições à sua formação. Isso se faz notar, inclusive, quando revelam o desejo de retornar outras vezes ao museu.

O professor Luís fala da intenção de se apropriar do que o espaço tem a lhe oferecer (embora não especifique exatamente do que) e que lhe permite desdobrar pensamentos, porque “tem uma história ali dentro”. Além disso, na ocasião, manifesta que há a renovação do desejo de que o acervo do museu, mais especificamente a coleção de Murilo Mendes, possa fazer parte de um projeto de doutorado<sup>20</sup>.

A professora Caroline pontua que a visita ao MAMM lhe deu “vontade de conhecer mais... mais do museu... mais das coisas ali, da arte em geral. Vontade de aprender mais”.

Segundo Tardiff (2011 apud PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 87), “o saber dos professores é individual ao mesmo tempo em que é social, uma vez que resulta de experiências individuais e das confrontações que ocorrem na sociedade”. De uma maneira ou de outra, as leituras possíveis do museu, de seus acervos e exposições – e conseqüentemente o aprendizado que se constitui especificamente nesse tipo de instituição – serão filtradas pela subjetividade, pelas experiências pessoais de caráter individual ou vividas na relação com o outro. Evidentemente, a aproximação dos professores com os museus, o tipo de vínculo que estabelecem com eles e a maneira como se posicionam nesses espaços está também sujeita ao modo como a instituição se coloca perante a comunidade e aos visitantes efetivos e potenciais.

---

<sup>20</sup> Há mais de 2 anos, quando conversávamos sobre o meu desejo de apresentar ao PPGE um projeto de pesquisa que tivesse o MAMM como foco, o professor manifestou o desejo de candidatar-se ao doutorado em Educação com um projeto de desenvolvimento de software educativo, cujo principal objetivo seria o de apresentar os objetos da coleção de artes plásticas de Murilo Mendes. Havia também o desejo de propor o mesmo projeto para ser desenvolvido, com financiamento da FAPEMIG, pelos seus alunos de cursos técnicos do CEFET – MG. Nesse tempo, ele não conhecia o MAMM e tinha apenas uma vaga ideia do que constituía o seu acervo.

Ao apresentarem em seu artigo dados colhidos pelo Ibram<sup>21</sup>, que dizem respeito à existência de setores educativos, à realização de visitas guiadas e atividades com a comunidade nos museus brasileiros, Pereira e Braga (2013) chamam atenção para o fato de que as ações das instituições museais, no que tange à educação e à aproximação com o público, interferem nas relações dos professores com os museus e na percepção que esses sujeitos têm deste espaço. Concluem que a ausência de atividades com a comunidade pode dificultar a frequência dos docentes fora do contexto de visitas escolares e que a desvinculação do museu com a sociedade é capaz de “[...] reforçar uma compreensão deste como um instituição encastelada, inacessível ou sacralizada” (p. 91). Por outro lado, ao estabelecerem vínculos sociais, os museus favorecem o desenvolvimento “[...] de projetos de parceria destes com os professores e nas impressões que os docentes têm sobre o museu e seu papel na sociedade, com repercussões na prática educativa” (p.91).

O Museu de Arte Murilo Mendes desenvolve diversas atividades com a comunidade local, oferecendo oportunidades de diálogo por meio da realização de palestras, debates, seminários, atividades lúdicas para crianças e suas famílias, além de eventos artísticos. Todas essas atividades podem aproximar a população juiz-forana do museu, incluindo aí os professores. Ainda assim, suspeito que entre eles há os que não conseguem perceber o MAMM como uma instituição democrática, que busca criar demandas em seus potenciais visitantes a fim de atraí-los para o espaço museal. Por outro lado, certamente existem professores que, embora visitem o museu fora do horário de trabalho, não se sentem motivados a retornar a ele com seus alunos. E ainda há aqueles que ali estão somente quando as atividades escolares criam oportunidade para tanto, como é o caso das professoras B e C. Ambas visitaram exposições no MAMM pela primeira vez para acompanhar seus alunos. A provável causa de comportamentos distintos são as diferentes representações do museu construídas pelos professores. Investigar como se constituem essas representações diz respeito a reconhecer o “[...] lado humano dos professores, pensando em suas vidas, seu trabalho, suas experiências,

---

<sup>21</sup> IBRAM. **Museus em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>.

identidades e histórias assim como suas formas de se posicionar no mundo” (TEIXEIRA, 2007 apud PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 87).

Dessa maneira, na pesquisa procurei considerar seus sujeitos para além de características generalizantes, como o fato de todos exercerem a mesma profissão. Interessaram-me como sujeitos sociais que constituem seus saberes, inclusive na condição de docentes, nas experiências cotidianas, em tempos e espaços educativos diversos e, mais especialmente, em museus.

Nessa perspectiva, Andrade (2011) – cuja pesquisa objetiva a compreensão de como as professoras alfabetizadoras de EJA, que não têm formação específica em História, potencializam as relações entre História e memória em práticas culturais de visita em museus – traz reflexões muito importantes. Ao tratar especificamente da análise dos fazeres docentes, o autor chama a atenção para o fato de que esses fazeres são, antes de tudo, humanos e, desse modo, constituídos pelos conhecimentos socialmente construídos.

Afinal, a análise desses fazeres envolve variadas dimensões e condições a saber: dimensão material, estética, participação do corpo, de gestos, desejos, pensamentos, realizações, alegrias e tristezas. Tudo isso são fazeres humanos, ou humanos fazeres construídos nas interações humanas, coletivas começando pelo espaço da sala de aula, espaço esse público, privilegiado, com potencialidades de construção de conhecimentos de variadas dimensões e natureza social e cultural. Por tudo isso é que buscamos compreender os fazeres da docente em análise, construídos para além do espaço da sala de aula e da escola. Compreendemos que as práticas culturais possibilitam aos docentes ampliar seu espaço de construção de fazeres. Tornando-os uma prática organizadora e engajada (CERTEAU, 2007). Nesse sentido outros espaços, além dos da sala de aula, a biblioteca, o pátio, outros externamente à escola como o bairro, uma praça, um museu e a cidade podem tornar-se espaços privilegiados para a construção desses fazeres (p. 144).

Diante da tarefa de buscar entender a relação dos docentes com o museu, talvez seja necessário considerar o que Andrade (2011) trata como identidade social e cultural dos professores:

[...] a identidade social [e cultural] das professoras comporta também a imagem, principalmente a partir das últimas décadas, de um esgotamento dos recursos culturais, gerado por condições de trabalho desfavoráveis, seja o acúmulo de vários empregos em diversos estabelecimentos de ensino, seja o fato de trabalhar no campo da educação, mas não como professora, ou ainda o fato de ter outras ocupações não ligadas ao ensino [...]. A dupla ou tripla jornada de trabalho tem repercussões no cotidiano das professoras primárias de baixo status socioeconômico, por exemplo, a diminuição das viagens e da frequência aos museus, concertos e cinemas. (LÉLIS, 2008, p. 58 apud ANDRADE, 2011, p. 149)

Essas considerações referem-se particularmente às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nomeadas “professoras primárias” no trecho citado. Estou certa, porém, de que muitos docentes que atuam nos demais níveis de ensino estão sujeitos a essas mesmas contingências. Se nem sempre o status socioeconômico é um dos fatores determinantes para a frequência (ou não) de museus pelos professores, o acúmulo de tarefas resultantes dos vários empregos se reflete na frequência com que se dedicam a atividades culturais e até mesmo na importância que atribuem a elas. As duplas e triplas jornadas de trabalho são, certamente, obstáculos para o investimento em atividades de formação, fruição e lazer.

Ademais, aquilo que é considerado relevante em termos de formação docente muitas vezes passa longe das experiências de caráter mais subjetivo, como as que permitem a fruição estética, a educação do olhar, os processos de identificação ou de estranhamento diante de determinados objetos ou produtos culturais. Conforme registra Andrade (2011, p. 88),

[...] em tempos como os atuais, marcados pelo imediatismo, consumismo da modernidade a tendência é priorizar dimensões e saberes educativos de caráter eminentemente pragmáticos. Assim, o tempo da fruição, da contemplação, do silêncio, o mergulho na dimensão das identidades, da memória muitas vezes é considerado como questão subjetiva demais, sem valor mercadológico. Fundamentados em Miranda (2007), podemos afirmar que os docentes vivem, experimentam essa pressão social hegemônica em seu cotidiano nas salas de aula, na escola e nos organismos centrais de vigilância e controle (FOUCAULT, 1996).

Ao questionar os professores que entrevistei para esta pesquisa sobre as razões pelas quais haviam visitado o MAMM em atividades escolares ou atendendo ao meu convite, deparei-me com dois motivos recorrentes: a falta de tempo, em virtude das jornadas duplas de trabalho, o não reconhecimento imediato daquele espaço como museu (o MAMM ocupa o prédio em que funcionou, de 1966 a 2006, a Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora e essa referência se sobrepõe à da sua função atual<sup>22</sup>) e a não consolidação do hábito de visitar museus. Conforme me revelaram os professores:

Não [visitei o museu anteriormente] por uma questão de conciliar tempo. E, às vezes, até mesmo quando há tempo ocioso de fazer uma referência de que ali a gente tem um museu e dá pra poder frequentar, dá pra poder conhecer e tal. Então é um espaço que... que não... que não faz, que não fez ou de repente eu posso passar a falar que não fazia, né, parte do meu convívio, do meu cotidiano, de ambiente com frequência, como ambiente de se frequentar (professor Luís).

[...] mesmo antes de ir, mesmo antes do projeto com a escola eu já sabia que tinha se tornado um museu, entretanto, apesar de ter curiosidade de ir lá, eu ainda não tinha, tinha tido a opor... assim... oportunidade de... de visitar as exposições, mas... ao visitar com meus alunos eu tive essa... essa visão daquele espaço como museu. Eu sabia que era, mas eu não reconhecia como tal (professora Caroline).

Pois é... é que eu não fui muito... muito trabalhada pra-pra... pra isso [visitar museus]. Assim, eu nunca fui... Meu tempo todo de escola, de faculdade, mesmo de faculdade... eu nunca tive acesso ao museu. Eu lembro do Museu Mariano Procópio, porque, quando eu era criança, eu ia muito ao museu, entrava... Tava aberto, né, à visitação e meu tio me levava. Era, assim, um acesso que eu tinha. Brincava, gostava de brincar e de entrar. Eu ficava encantada com tudo que eu via dentro do Museu Mariano Procópio. Essa foi a minha experiência. Mas depois de adulta, não. Eu não tive mais essa experiência de estar no museu, de... sabe? Igual nós fizemos hoje? De entrar, olhar, apreciar, olhar, pensar sobre o que eu tava vendo... (professora Danielle).

---

<sup>22</sup> Essa questão será devidamente desenvolvida no Capítulo 2 deste trabalho.

### 1.3 O museu em suas linguagens e públicos

Ao abordar o pensamento museológico de Mário de Andrade, Chagas (2006) apresenta o museu como instituição que não deve estar interessada apenas em “[...] democratizar o acesso aos bens culturais acumulados, mas, sobretudo, em democratizar a própria produção de bens, serviços e informações culturais” e que deve ter o compromisso não somente “[...] com o *ter* e preservar acervos, e sim com o *ser* espaço de relação e estímulo às novas produções, sem procurar esconder seu sinal de sangue” (p. 33, grifos do autor).

Esse “sinal de sangue” se refere ao fato de que os museus são campos de conflito, de tradições e contradições. Isso porque ao apresentar determinado discurso, as instituições museológicas tentam silenciar outros. Quando definem o que deve ser lembrado, também determinam o que deve ser esquecido. Estão permanentemente em jogo nas instituições museais o presente e o ausente, o dito e o silenciado, o rememorado e o esquecido. Dessa disputa surge o “sinal de sangue” que, mesmo implicitamente, irá marcar os museus nos séculos XIX, XX e até mesmo nos dias de hoje.

Os primeiros museus brasileiros surgiram – à semelhança do que ocorria na Europa – a fim de colaborar “[...] com o projeto de construção ritual e simbólica da nação” e de buscar “[...] dar corpo a um sonho de civilização bem sucedida” (CHAGAS, 2006, p. 44). Para atingir esse objetivo, as instituições museais tornam-se espaços pouco democráticos, onde havia lugar apenas para o argumento de autoridade e o culto aos acervos valiosos, capazes de ratificar as glórias da nação e celebrar o poder de determinado grupo social, étnico, econômico, etc. São museus que tentaram – embora inutilmente – distanciar-se do que Chagas (2006), parafraseando Mário de Andrade, define como “gota de sangue”.

Nas palavras desse autor (CHAGAS, 2006, p. 30),

admitir a presença de sangue no museu significa também aceitá-lo como arena, como espaço de conflito, como campo de tradição e contradição. Toda instituição museal apresenta um determinado discurso sobre a realidade. Este discurso, como é natural, não é

natural e compõem-se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, se presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento.

Talvez não seja um equívoco considerar que mesmo nos museus surgidos mais recentemente e cujo objetivo principal seja evidentemente democrático ainda existam sobejos do projeto de celebração da memória de tempos gloriosos e de personagens “heroicos”. Segundo Pereira e Braga (2014, p. 12),

o Museu é ambiente exemplarmente narrativo. O fato de instaurar-se como museu numa dada sociedade já é revelador de sua disposição narrativa, implicada quase sempre na recuperação ou conservação de uma história a ser contada. Esse registro narrador é marcante na origem das instituições museais, que assumem perfis mais ou menos comprometidos com histórias oficiais.

No esforço de compreender o próprio Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) – ao mesmo tempo objeto e *locus* da minha pesquisa –, ocorre-me, ao pensar museu como algo que dá corpo ao sonho de civilização, que Juiz de Fora talvez tente reconstruir e atualizar a memória da sua Belle Époque (anos 20), do tempo em que era considerada a Manchester Mineira, ao trazer à tona Murilo Mendes e sua coleção, sua literatura, uma vez que “[...] recupera-se do passado vestígios significativos de uma dada visão desse mesmo passado histórico, interessada com razões do período de seleção desses mesmos objetos à posteridade” (BRAGA; PEREIRA, 2014, p. 8).

Como nos lembra Nora (1993), a memória espontânea já não existe mais, portanto é necessário erigir lugares de memória. O museu seria, então, monumento “[...] nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional [...]” (NORA, 1993, p. 21). O poeta, nesse caso, uma espécie de ícone de uma cidade efervescente no campo cultural, intelectualizada, europeizada. Nas palavras do próprio Murilo, no livro de memórias **A idade do serrote**, “Juiz de Fora naquele tempo era um trecho de terra cercado de pianos por todos os lados”.

Reinventar a figura de Murilo Mendes significa, então, criar elos com um passado escolhido segundo as necessidades do presente, a visão de futuro que se deseja construir. Nas palavras de Huyssen (2000, p. 67),

a rememoração dá forma aos nossos elos de ligação com o passado, e os modos de rememorar nos definem no presente. Como indivíduos e sociedades, precisamos do passado para construir e ancorar nossas identidades e alimentar nossa visão de futuro.

Por isso trazer a coleção do poeta para Juiz de Fora pode ser, de algum modo, buscar inserir a cidade no âmbito das metrópoles, no que se refere ao patrimônio cultural e fazer com tenha destaque no cenário cultural do país.

Por outro lado, no decorrer do desenvolvimento de suas atividades, o MAMM demonstra seguir o propósito de colocar a si e seus acervos a serviço do uso social e da educação. Entendo a própria opção de adquirir as coleções de Murilo Mendes, a conseqüente criação do Centro de Estudos e, posteriormente, a do Museu de Arte como iniciativas para oferecer à comunidade a possibilidade de dialogar com determinado patrimônio cultural. Trazer essa coleção para Juiz de Fora é uma decisão política que diz respeito à preservação de objetos de grande valor cultural, de aproximá-los de uma comunidade e de mantê-los como unidade, de evitar a sua dispersão. A coleção diz respeito a uma figura de destaque da cidade, com todas as implicações pertinentes a esse fato. A importância do acervo – se é de caráter universal – também é, de modo diferente, de caráter local. O que, em tese, deveria estreitar as relações da comunidade local com o MAMM e com o acervo. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se pensar em um museu criado como ferramenta a ser usada principalmente pela comunidade, o que aponta para seu caráter educativo.

Como nos sugere Chagas (2006), a partir da concepção de Mário de Andrade, os museus não devem ser “[...] pensados como um fim em si mesmos, mas como equipamentos úteis para a formação de identidades locais (ou municipais) articuladas a uma consciência nacional mais ampla” (p. 118). O lugar que o MAMM ocupa em Juiz de Fora é o de instrumento cultural a serviço da comunidade, indubitavelmente. Ocorre que, como equipamento para a formação de uma identidade municipal, ele sofre as conseqüências do próprio afastamento de Murilo Mendes da cidade natal. A sua literatura, que poderiam ter servido como elo, mesmo existindo a distância geográfica, foi pouco conhecida até mesmo nos grandes centros brasileiros, conforme destaquei anteriormente. Organizar um museu

e seus acervos em torno de uma figura local de prestígio pode ser considerado como estratégia para aproximação da comunidade com a instituição, facilitando a identificação, porém Murilo Mendes tornou-se estrangeiro em sua própria cidade.

A partir desse ponto de vista, é possível perceber no Museu de Arte Murilo Mendes o seu próprio sangue, cujo rastro se evidencia inclusive – conforme já apontei na Introdução deste texto – na ausência da identificação dos juiz-foranos com a figura de Murilo Mendes, o que possivelmente traz implicações à relação do público local com o museu. E

[...] a desvinculação do museu com a sociedade pode ser interferente nas percepções que os professores elaboram a respeito da função social do museu, o que pode reforçar uma compreensão deste como instituição encastelada, inacessível ou sacralizada (PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 91-92).

Ao pensar a formação de professores em museus e, mais especificamente, a formação de professores no MAMM, essa reflexão se me impõe, porque aí está em jogo a leitura que eles fazem e o tipo de relação que estabelecem com o espaço museal. Será que, mesmo trazendo no seu cerne essas tensões, o MAMM é (ou pode vir a ser) tomado como espaço democrático da construção de novos saberes? Os professores apropriam-se dele na sua condição de espaço público destinado à educação e, por que não dizer, ao lazer?

O museu estimula a construção de um tipo de saber que só nele se desenvolve e, por isso, muitas vezes falta aos visitantes meios para interpretar a linguagem museológica. É necessário, então, que sejam sensibilizados por meio de atividades que os preparem para o que vão ver (RAMOS, 2004). Essas atividades tanto incluem a leitura de textos de abertura, de etiquetas, materiais impressos, do diálogo com guias, quanto de outras mais complexas e elaboradas, como oficinas oferecidas ao público. A educação que se desenvolve no espaço museal não pode de modo algum prescindir da ação de instrumentalizar os visitantes para leitura dos códigos que lhe são próprios.

Durante as incursões com cada um dos professores pelo MAMM pude observar a atenção que cada um deles destinou ao texto de apresentação da

exposição, assim como também a outros que constavam no espaço expositivo. As leituras que fizeram cumpriram a função de instrumentalizá-los para a visita – de acordo com as suas palavras –, e também foram, várias vezes, ponto de partida para questionamentos e reflexões em relação aos objetos expostos, a exposições anteriores que ali eram citadas e ao próprio Murilo Mendes.

Da mesma forma, experiências anteriores naquele mesmo museu ou em outros, visitas a espaços expositivos diversos, como galerias de arte, e até mesmo o olhar atento lançado aos lugares pelos quais transitam formam o repertório que um visitante pode mobilizar para a leitura do espaço museal e de seus objetos. Dito de outro modo: inúmeras vivências podem contribuir para as percepções dos visitantes. Quais são, então, os mediadores que atravessam a leitura que os professores fazem do espaço museal? Quais as memórias e as experiências utilizadas por eles para se colocarem no espaço do museu e para dialogarem com seus acervos?

#### **1.4 Professores e museus: investigando processos de produção de sentidos**

Para mim é especialmente sedutora, dada a minha própria vivência com a obra e a coleção de Murilo Mendes, a possibilidade de buscar respostas para essas questões num cenário bastante específico, construído a partir da relação de objetos dessa coleção com textos do poeta. De acordo com a agenda de exposições do próprio MAMM, esse cenário poderia se constituir em uma exposição, uma vez que são frequentes as iniciativas da curadoria do museu no sentido de organizar mostras com essas características. Essa possibilidade é muito interessante, na medida em que possibilitaria investigar como os professores recebem certas escolhas da curadoria feitas no sentido de sensibilizar o público para o que verá.

Ramos (2004) nos lembra, ao mencionar a pedagogia do diálogo de Paulo Freire, que “o ato educativo alarga o ser humano na medida em que se considera o *ser* um *estar* – prática cotidiana de pensar e atuar criticamente sobre a situação em que se constitui o estar no mundo e com o mundo” (p. 24, grifos do autor). Assim, ao buscar saber sobre leitura que os professores fazem do espaço museal, é necessário tomar a experiência da visita ao museu como algo além de descoberta

dos objetos expostos, uma vez que “a capacidade de conhecer não é [...] uma revelação e sim a relação de experiências humanas com o mundo e no mundo” (RAMOS, 2004, p. 59).

Para Pereira e Braga (2013, p. 86), mais especificamente em relação aos professores,

[...] a educação proporcionada nesses espaços [museus] é também momento de ressignificar posições éticas e políticas fazendo uma crítica às estruturas sociais do mundo. Os professores fazem escolhas, ressignificam suas posições em uma relação dialógica com o que é proposto nos museus e com códigos sociais que marcam o exercício de sua profissão.

A aproximação dos professores com os museus pode interferir na sua própria atuação profissional. Dificilmente um deles tomará uma visita de alunos ao museu como mais de que um mero passeio descontextualizado e distante da prática educativa se ele não entender essa instituição como espaço de educação para si mesmo. Atividades escolares nos museus só se realizaram a contento se os professores conceberam o espaço museal como lugar e oportunidade de formação. Como lembram Pereira e Braga (2013, p. 90), “os docentes como sujeitos sociais e culturais podem frequentar os museus em outras situações [que não visitas escolares] e a partir disso ressignificarem suas atividades com os estudantes”. Para tanto, é necessário que os professores se sintam convidados a comparecerem ao museu e, uma vez estando lá, percebam a reverberação de suas vozes. Isso só acontece se houver espaço para que se coloquem a partir da mobilização de suas subjetividades. De acordo com Andrade (2011, p. 170 - 171),

[...] as práticas culturais demandam a elaboração de intencionalidades, construção de significados para quem as realiza. Trata-se de um fazer que não se restringe apenas a receber, mas em realizar um ato no qual construímos nossas marcas e muitas vezes podemos ser tocados, e por que não afetados pelos objetos, pela arquitetura, pela ética e estética dos espaços.

Aproximar o museu da escola – e conseqüentemente de uma parcela mais ampla da comunidade em que se insere, como os alunos e suas famílias – passa pela aproximação com os docentes. E, da mesma maneira, o principal motivo para que os professores se aproximem dos museus são os seus alunos. Conforme se evidencia na fala da professora Danielle, o interesse que o museu desperta no professor de alguma maneira se relaciona com o desejo de saber mais para ensinar, é retornar ao espaço museal para compartilhar a experiência com seus alunos:

Quando eu vim, a minha vontade foi trazer os alunos. Quando eu comecei a ver, quando a gente começou a conversar lá dentro... Tanto que eu te perguntei<sup>23</sup>, minha vontade é trazer eles. Então, assim, é uma experiência pra mim bem... despertou em mim uma vontade de querer saber mais pra poder passar mais pros alunos, e pra mim também enquanto pessoa, não só enquanto professora, profissional (professora Danielle).

---

<sup>23</sup> Ela me perguntou se a escola pode agendar visita a qualquer exposição que se realiza no Museu ou se só a algumas, especificamente.

## **2 O MUSEU DE ARTE MURILO MENDES COMO ESPAÇO EDUCATIVO DA/NA CIDADE DE JUIZ DE FORA**

De acordo com Miranda e Blanch (2013, p. 65),

cada cidade, em sua singularidade histórica, cultural e geográfica, pode ser lida e inquirida em seus palimpsestos, rastros e práticas sociais disponíveis e abundantes [...]. Assim, enquanto recorte local sujeito à problematização em distintas práticas educativas, o urbano impõe-se como um ponto de partida potente para engendrar uma atividade de pensamento no sujeito que conhece.

Por essa razão, considero relevante, ao realizar um estudo sobre os significados construídos pelos professores no espaço museal, abordar o museu enquanto espaço educativo na cidade (porque localizado dentro dos limites do espaço urbano) e da cidade (como resultante de escolhas da memória oficial local).

### **2.1 O prédio, sua antiga ocupação e os rastros**

O Museu de Arte Murilo Mendes está instalado em um prédio no Centro da cidade de Juiz de Fora, ocupando a maior parte do quarteirão compreendido pelas ruas Benjamin Constant, Santo Antônio, Silva Jardim e Av. dos Andradas, todas elas vias de circulação intensa de pedestres e veículos. Bem ao lado do portão de entrada do edifício localiza-se um movimentado ponto de ônibus urbano, localiza-se no coração da cidade.

Conforme nos lembra Ramos (2004, p. 41), “[...] se o museu guarda objetos, o próprio prédio do museu pode ser um objeto localizado no espaço urbano” que se converte, nesse contexto, em museu a céu aberto. A construção que atualmente abriga o museu é objeto que, sabendo-se inquiri-lo, revela traços e rastros da

memória juiz-forana. O prédio, inaugurado em 1966, foi projetado pelo arquiteto Décio Bracher<sup>24</sup> em 1964, com o objetivo de tornar-se, posteriormente, um centro cultural. É considerado um marco da arquitetura moderna da cidade que se “[...] utiliza do princípio da planta livre, valorizando os elementos estruturais da obra, com vastos ambientes demarcados por iluminação natural que harmoniza o espaço interno com o espaço externo do museu, definido por amplo jardim e elementos de estilo próprios da arquitetura da época de sua inauguração” (MUSEU DE ARTE MURILO MENDES – UFJF, 2011).

Da inauguração até o ano de 2005, o prédio abrigou a Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora e, até os dias de hoje, ainda é mais conhecido na cidade por esta função do que por abrigar o Museu de Arte Murilo Mendes. A referência de “prédio da Reitoria” está presente, inclusive na fala dos três professores que entrevistei. Inquiridos sobre o seu primeiro referencial de leitura do prédio, eles revelaram:

Professor Luís: [...] o espaço ele sempre foi... mesmo passando em frente e fazendo a leitura de que é um museu hoje, o espaço sempre me remete ao período que a Reitoria da Universidade estava ali. Então é o espaço da Universidade com uma área verde em volta e ponto.

Professora Caroline: Ah... a referência imediata é a Reitoria... [risos denotando algum constrangimento].

Professora Danielle: Eu conhecia porque aqui era a Reitoria, num era? E aqui foi a minha colação de grau [risos]. Colei grau aqui [risos]. Eu conhecia o espaço de uma outra forma.

Interessante observar o que revelam as falas do professor Luís e da professora Danielle. Para ele, é “o espaço da Universidade com uma área verde em volta e ponto” e, para ela, o lugar da colação de grau. Nessas duas leituras, o prédio

---

<sup>24</sup> Nasceu em Belo Horizonte, em 1933, e mudou-se para Juiz de Fora ainda criança. Pintor, desenhista, arquiteto e professor, Décio lecionou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e foi membro da comissão de Patrimônio Histórico e Artístico do Instituto de Arquitetos do Brasil. Faleceu em janeiro de 2014.

remete menos à educação do que à austeridade e aos protocolos da instituição de ensino. Considerando o senso comum, a Reitoria se liga menos diretamente à prática cotidiana de construção dos saberes e mais à gestão do ensino, aos trâmites burocráticos. Apresenta-se, muito provavelmente, como espaço pouco convidativo porque, afinal, que motivos levariam ao prédio pessoas que não se vinculam à Universidade? E dentre aqueles que pertencem à comunidade acadêmica, quantos já tiveram razões para visitar a Reitoria? Em outras palavras, a ocupação anterior do prédio que atualmente abriga o MAMM deixou vestígios na relação da população da cidade e, mais especificamente, dos professores com o que hoje é espaço museal?

De acordo com Chagas (2006), relações estreitas entre Estado, museus e classes privilegiadas no Brasil são responsáveis pelo surgimento de museus que se mantêm distantes da sociedade e que não buscam exercer suas funções sociais. Além disso, aponta que “não é mera coincidência o fato de muitos museus estarem fisicamente localizados em edifícios que um dia tiveram uma serventia diretamente ligada às estruturas de poder [...]” (p. 32). É evidente que essa localização trará implicações no modo como a população de um modo geral se relacionará com o museu e nos significados que construirá para si a partir disso. Embora não perceba no MAMM a ausência da preocupação com o cumprimento de suas funções junto à comunidade, estou certa de que a antiga ocupação do prédio trouxe para o museu o “sinal de sangue” (Chagas, 2006) e que o grande problema existente na relação da instituição com o seu público – incluindo aí os professores – é tentar apagar esse sinal. A tensão existe e não deve ser negada, sob pena de fazer com que o conflito e o estranhamento jamais possam ser usados como mote para o diálogo e conseqüente aproximação. Conforme nos lembra Nora (1993, p. 27), “[...] o lugar de memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações”. E talvez seja esse caráter de duplicidade, de abertura para significações plurais, o que torna o museu mais interessante, mais rico em possibilidades. Ainda nas palavras de Nora (1993, p. 22): “[...] é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações”.

A fachada do prédio, embora equipada com vidraças transparentes, enquanto era ocupado pela Reitoria, pouco revelava de seu interior. Via-se o saguão principal, muitas vezes vazio, e nada dos outros setores, na medida em que persianas sempre protegeram as janelas dos olhares passantes. O jardim, que circunda a edificação, com seu pequeno tanque, praticamente um espelho d'água, que durante muito tempo foi habitado por carpas, parece, como sempre pareceu, convidativo. Essa é a visão, inclusive, da professora Caroline, revelada quando lhe perguntei sobre o que achava da área externa do museu, do entorno do prédio:

O espaço externo, ele sempre me agrada. Verde... questão da área verde, lagunho ali, que me chamou bastante a atenção. Inclusive, quando eu fui com alunos da outra vez eles ficaram fascinados com a questão da aguinha, peixinho e tal. Procurando peixinho... Mas me chamou a atenção essa questão. Um espaço externo bem convidativo (professora Caroline).

Mas era um lugar praticamente interdito em outros tempos. Não resisto, ao pensar sobre isso e ao reler o que me disse a professora, a acessar minhas próprias memórias de infância e adolescência, e relatar experiências pessoais para exemplificar essa “interdição”. Durante dezesseis anos – que compreendem parte da infância, toda a adolescência e parte da vida adulta – morei em um prédio de apartamentos vizinho à antiga Reitoria. Passava diante do jardim todos os dias e, algumas vezes, com cerca de 11 ou 12 anos de idade, acompanhada de outras crianças da mesma idade, ousei transpor as grades que o protegiam para ver de perto as carpas. Invariavelmente, éramos avisadas pelos vigilantes que trabalhavam no local de que não podíamos permanecer ali. Enfim, o jardim era lugar para NÃO ir. O curioso é que esse entendimento me acompanhou anos a fio. Muito mais tarde – já aluna de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, necessitando visitar o prédio – nunca me senti à vontade para me desviar da passarela de cimento que, em linha reta, liga o portão que dá acesso ao jardim à porta de entrada do saguão, embora haja nela uma bifurcação que conduz até a beira do espelho d'água. Estranhamente, mesmo hoje em dia, ainda me sinto transgressora ao me aproximar dele...

Ao partir das minhas próprias experiências, sou levada a crer que as leituras que os professores fazem hoje do prédio do museu ainda são marcadas pelos rastros deixados pela ocupação anterior e pelo não seu reconhecimento como espaço educativo aberto à comunidade. E, além disso, posso compreender a aparente contradição presente nas falas deles, que são unânimes em caracterizar o MAMM como espaço convidativo o qual, a despeito disso, nenhum deles visitou espontaneamente até a data da entrevista. É importante lembrar que o professor Luís jamais havia visitado o museu antes de atender ao meu convite; que as professoras B e C estiveram ali anteriormente a fim de visitar exposições para atender a demandas criadas a partir de iniciativas das escolas em que atuam. Suas primeiras incursões pelo MAMM se deram, é importante destacar, apenas quando um convite foi formalizado (por mim ou pelas escolas) e que esse convite representasse oportunidade de compartilhar a experiência. Isso me leva a crer que não basta que a instituição museal se coloque de portas abertas e se autoproclame espaço educativo democrático e acessível para que os professores a frequentem. É preciso que estes se sintam convidados e fazê-lo e, preferencialmente, que possam partilhar essa experiência com o outro. A respeito da importância da visita como oportunidade de interação social, que se sobrepõe inclusive às expectativas de aprendizagem, destaca Balerdi (2008, p. 129):

el museo es um ámbito privilegiado de educación no formal del público – o al menos así se proclama com insistência –. Sin embargo, no parece que ese sea el objetivo último de quien acude a él [...]. Al contrario, se valoran más las oportunidades de interacción interpersonal: es raro el visitante solitario, son más abundantes los pequeños grupos de familiares o amigos (Mc Manus, 1987) que buscan sobre todo el entretenimiento y el place, aunque aceptan pequeñas dosis de aprendizaje.

A visita ao museu como uma oportunidade de interação social foi apontada pelos três professores. Todos disseram que gostariam de convidar outras pessoas para visitar o espaço. O professor Luís, como já havia destacado no capítulo anterior, depois de nossa visita, passou a ver o MAMM como uma espécie de ponto turístico da cidade, lugar a que deseja levar amigos de outras cidades. Já a

professora Caroline deseja retornar com o filho e, ali, não se furtaria a fazer a ele uma proposta lúdica:

Eu: Você convidaria alguém pra visitar essa exposição?

Professora Caroline: Convidaria... Tô com muita vontade de levar meu filho lá.

Eu: E o que você diria pra essa pessoa? Pro seu filho? Por que seria interessante visitar essa exposição?

Professora Caroline: Ah, eu explicaria que é... que as obras são interessantes... Levando em conta que eu levaria... que a pessoa que eu pensei em chamar é uma criança, eu falaria que as obras são bem interessantes. A-acho que... e falaria sobre a questão de ser o acervo de um poeta de Juiz de Fora, que é legal porque faz parte da nossa história, né? Mas eu chamaria mais a atenção pro fato, pra questão das imagens mesmo. Eu ia falar do ovo frito, com certeza... e apesar de que eu ia acabar mandando ele procurar o ovo frito<sup>25</sup> na... na... [risos]. Assim, como ele gosta muito de desenho, de colagem, essas questões, eu ia chamar a atenção pra esse aspecto, né?

O professor Luís afirmou que o museu lhe parece convidativo e que, apesar disso, não o havia visitado antes de meu convite por duas razões. A primeira delas diz respeito à falta de tempo e a segunda ao fato de que, embora soubesse que aquele é um espaço público, aberto à visita, não o “olhava” a partir dessa perspectiva.

Professor Luís: As impressões [do prédio do museu], elas se referem diretamente a um ambiente convidativo. A um espaço verde que... que passa uma tranquilidade e que gera uma... um, um... uma sensação de bem-estar. Então é sempre a mensagem que eu tenho e que eu tinha quando passava por ali.

[...]

Eu: Mas apesar de convidativo não foi um espaço que você visitou antes?

[...]

---

<sup>25</sup> Diante da litografia sobre papel de Hans Arp, a professora se deteve bastante tempo. Depois me disse: “Vou falar que nem aluno... Isso aqui é igualzinho a um ovo frito!” e riu bastante do próprio comentário. Antes de deixarmos a galeria, deteve-se novamente diante desse trabalho.

Professor Luís: Num sei... De repente por nunca ter olhado como museu. Pode ser que seja. Sempre olhei como prédio da Reitoria.

[...]

Professor Luís: [Via como um espaço agradável] mas sem... sem essa... essa associação real de que é um espaço público, aberto, pra visitação, com exposição e, conseqüentemente, com uma cultura agregada. Assim, não enxerguei, e de certa forma ainda não enxergo, mas pode ser que a partir de hoje essa avaliação e essa contextualização se modifique, mas não via como museu. Mesmo estando lá, lendo em letras garrafais que é o Museu de Arte Murilo Mendes... [risos]

Inicialmente, me detenho à segunda razão, relacionada ao não reconhecimento do prédio do MAMM como “ambiente de se frequentar” (conforme as palavras do professor Luís). Um caminho para pensá-la me é apresentado por um questionamento feito por Miranda e Blanch (2013, p. 73):

[...] que narrativas um dado monumento – ou espaço construído, objeto, paisagem ou prática social – pode engendrar, considerando-se a relação das pessoas com os lugares de Memória, para além dos discursos oficiais instituídos no ato de sua monumentalização?

A cidade, em sua condição de palimpsesto, sempre deixará surgir aqui e ali os vestígios de uma escrita anterior. Assim é o caso do prédio atualmente ocupado pelo MAMM. Ainda é possível identificar, nas entrelinhas da atual narrativa escrita pelo museu, as letras do discurso redigido pela Reitoria. Ainda que se queira espaço educativo democrático e acessível, ainda que por meio de suas ações envide esforços para ser entendido como “ambiente de se frequentar” – empregando as palavras do professor Luís –, a instituição museal em questão ainda não conseguiu fazer com que o discurso do presente (espaço aberto à visitação) se sobreponha ao discurso do passado (local de acesso restrito). Uma maneira de se lidar com essa circunstância talvez seja afirmar o sentido do museu na cidade, abrindo certo campo de visibilidade para a edificação que o abriga, transformando-a em objeto exposto na paisagem urbana, passível de múltiplas leituras – marco da arquitetura moderna, lugar projetado para sediar um centro cultural, prédio da Reitoria...

É importante destacar que, para os professores que acompanhei, durante visitas ao MAMM, ocorreu uma resignificação do espaço após terem sido convidados a lê-lo em sua pluralidade. O professor Luís, por exemplo, diz que não sabe exatamente se passará a visitar o museu com frequência, mas que a sua relação com ele se alterou:

Eu: A partir de hoje [dia da visita] a sua relação com o museu muda?

Professor Luís: Do ponto de vista de sentir ou identificar o espaço museu, sim. Né? Aquele museu específico que é do objeto que a gente tá falando. É... no sentido de frequentar, de virar... é... um ambiente de frequência, não sei te dizer.

[...]

Professor Luís: Mas muda... muda [a maneira de ler o museu] ao ponto de que nós estávamos saindo dali e eu tava “Pô, legal. Já tenho um lugar em que eu posso trazer alguém de fora, que não é da cidade”.

Para esse professor, já não existe mais apenas o prédio em que funcionava a Reitoria da UFJF, “o espaço da universidade com uma área verde em volta e ponto”, conforme ele mesmo definiu no começo de nossa conversa. Além de ser isso tudo, o local passou também a ser lido como museu e compreendido como algo a ser compartilhado com o outro. Algo importante e interessante que deve ser conhecido por aqueles vêm de fora.

A professora Caroline também manifesta ocorrer uma resignificação do museu depois de visitá-lo pela primeira vez levada a buscá-lo nessa condição:

Professora Caroline: Hoje, até pelas visitas e tal [pausa] que eu fiz com alunos. O ano passado eu fui lá duas ou três vezes com alunos, me faz ter mais referência de museu. Mas eu me recordo bastante da Reitoria. Mas teve uma resignificação nas visitas.

Eu: Resignificação? A partir das visitas que você fez com os seus alunos ou visitas que você fez anteriormente? Quer dizer, você já tinha ido... [ela me corta].

Professora Caroline: Com os meus alunos.

Apesar de ter visitado o prédio em outras ocasiões – para assistir a palestras, por exemplo – o MAMM só assumiu diante de seus olhos a significação de museu a partir do momento em que a professora foi estimulada a fazer essa leitura. Nesse caso, o estímulo surgiu da necessidade de acompanhar seus alunos a uma exposição, mas poderia ter surgido em outros contextos, como uma ação do museu orientada aos professores.

## 2.2 “Eu não visitei antes porque...”

Além de não figurar principalmente como museu no imaginário dos professores, emergem em seus discursos alguns outros motivos para não o terem visitado antes que um convite – seja ele expresso como tal, como é o caso do que fiz a eles, seja sob a forma de uma demanda da escola – os levasse a isso. A professora Caroline, assim como o professor Luís, também aponta, primeiramente, a falta de tempo como uma razão, mas na sequência detalha outro motivo:

Eu: E por que... assim... você não tinha ido antes, antes de levar os seus alunos?

Professora Caroline: [pausa] Por uma questão de tempo mesmo. Falta de tempo de-de visitar.

Eu: E como você tomou conhecimento de que aquele espaço tinha se tornado um museu?

Professora Caroline: [pausa longa] Não, já... Não-não me recordo. Já foi uma... mesmo antes de ir, mesmo antes do projeto com a escola eu já sabia que tinha se tornado um museu, entretanto, apesar de ter curiosidade de ir lá, eu ainda não tinha, tinha tido a opor... assim... oportunidade de... de visitar as exposições, mas... ao visitar com meus alunos eu tive essa... essa visão daquele espaço como museu. Eu sabia que era, mas eu não reconhecia como tal.

[...]

Professora Caroline: [O museu] é um espaço bem central e, apesar de ele não ter cara de museu, que, assim, museu sempre remete a um espaço, a uma construção, pra mim, pelo menos, a uma construção mais histórica, assim, é um espaço bem convidativo. É... mas essa referência da-da Reitoria é sempre frequente... assim...

Assim como ocorre com o professor Luís, evidencia-se na fala da professora Caroline o não reconhecimento do museu como tal como a principal razão para não tê-lo visitado antes. Entretanto, aqui, além da ocupação do prédio pela Reitoria da UFJF ainda servir como referencial, desponta um novo viés que contribui para a leitura que faz do MAMM: ele não tem “cara” de museu. O prédio caracterizado pelas linhas retas, de inspiração modernista, não parece, aos olhos da professora, tão “histórico”. Ela define como “mais histórico” o que é mais antigo: “Lá no Mariano [Museu Mariano Procópio – MAPRO] você olha e já pensa em museu, sabe como? É mais antigo e tem coisas mais antigas lá. É mais histórico”. Recordo-me, ao analisar o depoimento dessa professora, de um quadro semelhante encontrado por Maria Fernanda Van Erven (2013) ao realizar sua pesquisa de mestrado em Educação com alunos de Ensino Fundamental da rede municipal de Juiz de Fora. Van Erven observou, ao acompanhar as crianças em visitas ao Museu Ferroviário e ao próprio MAMM, que

[...] um dos elementos mais marcantes e perceptíveis nas visitas é aquele que nos permite compreender que a criança vai para o museu com um olhar pré-determinado. Ela se desloca pelos espaços tentando reforçar, para si e para o grupo, uma representação socialmente compartilhada de entendimento do museu como um espaço que abriga objetos antigos. Ela se desloca pelos espaços tentando reforçar, para si e para o grupo, uma representação socialmente compartilhada de entendimento do museu como um espaço que abriga objetos antigos (2013, p. 84).

Conforme destaca essa mesma pesquisadora, segundo Cretton e Pinto (2012, p.135),

Para a maior parte do público escolar o museu “ainda permanece como ‘um local onde se guarda coisas antigas’, sendo que o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, [...] sem nenhuma relação com a vida, no presente”. Essa leitura da instituição museal instaurou-se em nossa memória, constituindo-nos e trazendo consequências ainda mais complexas.

Uma dessas consequências é, sem dúvida, a dificuldade de reconhecer instituições como o MAMM – cujo prédio é uma construção relativamente recente –

como museu. O fato de se tratar de um Museu de Arte, que expõe principalmente objetos das produções moderna e contemporânea, também pode contribuir para a não visitação por parte dos professores. Alerta Balerdi (2008, p. 40) para que “desengañémonos: el patrimonio, los museos, y sobre todo, algunos museos *difíciles*, como los de arte contemporáneo, existen, lo que se disse existir, para um monoritario, cuando no mínimo, porcentaje de la población”.

Outra passagem bastante interessante na fala da professora Caroline diz respeito não apenas ao seu próprio entendimento do museu como espaço educativo na cidade de Juiz de Fora, mas também à maneira como ela percebe a relação da população da cidade de maneira geral com essa instituição.

Professora Caroline: Ah... [sinto] satisfação por haver esse espaço [o MAMM] em Juiz de Fora, né? Um local central, que dá acesso à população... apesar de que eu acho que a população, de um modo geral – não sei, porque eu não, não tenho informação sobre isso –, mas acho que a população de uma forma geral, principalmente as pessoas mais carentes e tal, talvez não frequentem o museu porque acham que não é um espaço pra eles, entendeu? Eu não... tou divagando a respeito... não sei se isso acontece, mas eu tenho essa imagem. O prédio é imponente... pelo fato de ter sido um prédio, um espaço administrativo, acho que muita gente não sabe que ali é um museu, é um espaço aberto pras pessoas poderem... é... frequentar. Mas eu não sei se isso acontece realmente, mas é essa a minha impressão, a impressão que eu tenho. O pessoal que espera ônibus ali na frente, eu não sei se aquelas... se essas pessoas entrariam, se elas acham que é pra elas entrarem, entendeu? Ele é convidativo pra quem... pra quem sabe que aquele espaço é destinado a isso, mas eu não sei se... se há uma... se isso é evidente pras p... pra comunidade de modo em geral, sabe?

As considerações da professora vêm ao encontro do que nos diz Balerdi (2008, p. 40) sobre a invisibilidade do museu no espaço da cidade:

[...] hay museos dinámicos, con trayectorias encomiables tanto por la conservación de sus fondos como por la realización de actividades y com proyectos que merecen los parabienes de la crítica, que siguen siendo lugares ignorados em términos sociales. Su presencia se ve difuminada e, incluso, anulada por uma postergación, cuando no desconocimiento, por parte del colectivo social. Lo más de las veces su existência casi roza al anonimato.

Para Pereira e Braga (2013, p. 91), o

[...] o dado relativo à desvinculação do museu com a sociedade pode ser interferente nas percepções que os professores elaboram a respeito da função social do museu, o que pode reforçar uma compreensão deste como uma instituição encastelada, inacessível ou sacralizada.

Ao final da conversa com cada um dos professores, perguntei-lhes se havia algo que não teriam tido oportunidade de dizer e que gostariam de acrescentar. A professora Caroline fez questão de retomar as suas considerações sobre a relação do MAMM com o público e revela ter refletido sobre essa questão ao longo de nossa entrevista, mudando, inclusive, o seu parecer sobre o museu ser convidativo e destaca a necessidade de que algo seja feito para que haja a aproximação entre a instituição e o público, dada a sua importância como espaço educativo.

Professora Caroline: Acho que é um espaço fantástico pra questão da educação mesmo, né? Pra comunidade de um modo geral, acho que... não sei se existem esses projetos, tá? Mas acho que deveria... apesar de eu ter falado que ele é convidativo, no início, no decorrer da conversa... quer dizer, **ele é convidativo pra quem sabe que ele existe e pra quem tem interesse no que ele oferece**, né? Agora, **pra população de um modo geral, num sei se ele é convidativo**. Ou se a... No meio da conversa eu passei a ter essa reflexão, entendeu? Ou se ele... se a imponência do-do prédio, assim... de alguma forma, inibe as pessoas de entrar, né? Então, acho que talvez devesse haver uma... um projeto, independente de coisas... de questão escolar pra que as pessoas fossem convidadas a entrar. Não só os estudantes... a cidade mesmo, de um modo geral, né? Pra conhecer o espaço, pra saber quem foi Murilo... Não sei também o que que seria isso não, entendeu? Mas acho que seria interessante [grifo meu].

Já a professora Danielle destaca que o MAMM é um espaço convidativo, mas que não está situado em um lugar ideal:

Professora Danielle: Eu acho assim: o ideal seria que o museu fosse num lugar um pouquinho mais... menos central.

Eu: Por quê?

Professora Danielle: Eu acho dificuldade, assim... Num sei... No meio daquela correria ali do dia-a-dia, dos carro [sic], de buzina... acho que ele tá muito no meio da confusão [risos]. Num sei... pra mim, museu remete à tranquilidade, a... sabe? À paz, a silêncio... uma coisa que você tem que observar... Talvez... não sei. Talvez no meio de um, de um lugar mais tranquilo combinasse mais? Não sei... É a minha opinião... Mas num sei.

[...]

Professora Danielle: Por exemplo, eu vim pra cá agora. Peguei engarrafamento ali, não sei quê, fiquei preocupada... como é que eu vou parar o carro? Ali é central. Será que tem estacionamento, será que não tem? Eu acho que seria mais interessante se o museu fosse num lugar mais... num sei... Que eu fosse por uma estrada mais cheia de paisagem [risos], que eu pudesse parar o carro ali. Eu acho que seria uma visão mais legal.

A visão que aí se manifesta é a de museu como templo (o templo das musas), como lugar de silêncio, de contemplação. Essa maneira de entender as instituições museais ainda é bastante frequente, apesar de fato de que “os museus contemporâneos exploram outras dimensões formativas além da contemplação, como o debate, a intuição, a percepção, a desconstrução, a ludicidade, o estranhamento...” (PEREIRA, 2010, p. 5).

### **2.3 Uma vontade de querer saber mais**

De acordo com Alderoqui e Pedersoli (2011, p. 182), “desde los museos, se sabe que su apertura pública no es suficiente para garantizar la igualdad de acceso de todos los ciudadanos. Hay veces en que los mismos museos son el símbolo de su propia inaccesibilidad social”. Afirmam ainda que

el deseo de cultura no es natural ni prioritario, viene en respuesta a una invitación. La acción cultural, considerada como una invitación,

es el arte de suscitar aspiraciones cuando no existe una demanda. Es una demanda a ser construída (p. 183 -184).

O professor Luís e a professora Danielle pontuaram, durante as conversas que tivemos após as visitas, que a frequência a museus deve ser estimulada para que surja a demanda por espaços educativos como esses. Ele acredita que se o hábito de visitar museus tivesse sido criado ainda na infância e na adolescência, se sentiria mais próximo desses ambientes: “Eu acredito que eu hoje não tenho essa cultura do ir porque eu não fui aguçado 25, 30 anos atrás. Se eu tivesse sido aguçado lá atrás, certamente seria um espaço de quintal de casa”.

A professora Danielle evidenciou, durante nossa conversa, lamentar, na vida adulta – inclusive durante o seu período de formação acadêmica – a falta de estímulo à visitação de museus, de uma maneira geral, e aponta que essa é uma das razões pelas quais ainda não conhecia o MAMM na sua condição de espaço expositivo.

Professora Danielle: Pois é... é que eu não fui muito... muito trabalhada pra-pra... pra isso. Assim, eu nunca fui... Meu tempo todo de escola, de faculdade, mesmo de faculdade... eu nunca tive acesso ao museu. Eu lembro do Museu Mariano Procópio, porque, quando eu era criança, eu ia muito ao museu, entrava... Tava aberto, né, à visitação e meu tio me levava. Era, assim, um acesso que eu tinha. Brincava, gostava de brincar e de entrar. Eu ficava encantada com tudo que eu via dentro do Museu Mariano Procópio. Essa foi a minha experiência. Mas depois de adulta, não. Eu não tive mais essa experiência de estar no museu, de... sabe? Igual nós fizemos hoje? De entrar, olhar, apreciar, olhar, pensar sobre o que eu tava vendo... Num sei... é uma pena... Hoje em dia, eu acho isso uma pena, porque eu tenho dificuldade de passar isso pros meus alunos. Embora eu reconheça a importância, né? A gente fala muito, eu trabalho muito a arte com eles, eu falo muito da arte... eu gosto, mas nunca fui uma apreciadora, nunca fui uma pessoa de... sabe?

Conforme nos lembra Pereira (2010), é importante que o professor em formação seja convidado a refletir sobre o patrimônio através de práticas sociais e culturais.

É preciso pensar a ausência do visitante em potencial como fruto de uma “falta de convite”. Se a demanda cultural não é natural e nem prioritária, é papel do museu criá-la. Além disso, se o visitante que se arrisca a primeira vez em um determinado museu não se sentir de, alguma maneira, provocado por ele, muito provavelmente não regressará. Criar oportunidades para que os professores percebam o museu como espaço de informação e de formação profissional é algo muito importante para que exista a parceria entre a instituição museal e escola. Cabe ao museu convidar o professor a visitá-lo e criar nele uma demanda nesse sentido. E uma vez ultrapassadas as portas do museu, torna-se necessário que as experiências que vivenciam ali sejam significativas e os façam voltar.

Os três professores com os quais visitei o MAMM afirmaram que, após aquela experiência, desejavam retornar. Conforme já destaquei, o professor Luís afirmou não estar certo de que o museu se tornaria, a partir da primeira visita, um lugar a que voltaria com frequência. Entretanto, manifestou o desejo de levar até lá alguns amigos provenientes de outras cidades. Já as professoras Caroline e Danielle foram enfáticas ao afirmar que queriam realizar outras visitas:

Eu: Você voltaria ao museu? Tem vontade de voltar? Você falou que tem vontade de trazer o seu filho... Você vai voltar ao museu em outras exposições?

Professora Caroline: Tenho, vou voltar e vou trazer o meu filho nessa. E aí eu vou te contar o que aconteceu. Ele vai desenhar um monte de coisas do museu.

Eu: Você acha que você voltaria ao museu depois? Voltaria com outras pessoas?

Professora Danielle: Acho que sim. Quando eu vim, a minha vontade foi trazer os alunos. Quando eu comecei a ver, quando a gente começou a conversar lá dentro... Tanto que eu te perguntei, minha vontade é trazer eles.

O que será que produziu em cada um desses educadores a vontade, a predisposição de retornar ao MAMM? Por que será que o ambiente que antes lhes parecia paradoxal – visualmente convidativo, mas interdito pelo seu não

reconhecimento como espaço educativo público, aberto à visita –, estranho e distante passou a ser mais acolhedor e próximo?

Uma vez que se sentiram convidados a estar no museu e que tiveram a chance de conhecê-lo na sua condição de espaço educativo público, os professores permitiram-se explorá-lo, desfrutá-lo, fruí-lo. Nesse processo, cada um à sua maneira, a partir de seus referenciais de leitura particulares, reconheceu no cenário da exposição visitada – e, por extensão, no museu – objetos, temáticas, abordagens, linguagens, discursos, enfim, algo de seu interesse. De algum modo, o discurso museal fez sentido para eles e encontrou eco em suas subjetividades. Ou seja, os professores visitantes foram tocados pela exposição exatamente da maneira como Ramos (2004, p. 83) pressupõe que deve ocorrer: “[...] a exposição deve tocar o visitante por meio de certos arranjos da memória, da afetividade que compõe o ato de lembrar aquilo que não vivemos, mas que de alguma forma mexe com o nosso ‘estar no mundo’, como diria Paulo Freire”.

Conforme nos lembra John Berger (2000 apud ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011, p. 135-136),

nunca miramos solo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. [...] Cuando se presenta una imagen como obra de arte, la gente la mira de una manera que está condicionada por toda una serie de hipótesis aprendidas acerca del arte. Hipótesis o suposiciones que refieren a: la belleza, la verdad, el genio, la civilización, la forma, la posición social, el gusto, etc.

Assim, cada qual, a partir de suas histórias de vida, histórias profissionais, relações com o outro e com o mundo construiu significações muito particulares ao explorar o espaço museal e a exposição. Aos olhos do professor que recentemente teve o interesse despertado para a construção civil e a decoração, os objetos expostos remeteram a escolha para criação de ambientes. À professora de Língua Portuguesa que conhece algo da obra de Murilo Mendes agradou, sobretudo, o caráter biográfico dos objetos e as múltiplas possibilidades interpretativas das obras mais abstratas. Já a professora que tem interesse particular por artes plásticas e uma predileção por retratos foi especialmente tocada pelas várias representações de

Murilo dentre os trabalhos expostos. O fato é que cada um deles, ao se colocar no espaço museal e nele encontrar ambiente propício para realizar leituras com autonomia, passa a reconhecê-lo como ambiente para “[...] uma educação permeada pelas trajetórias e significações que os sujeitos produzem mediados pelos registros de memória e pelas necessidades investigativas ou de fruição daquele momento/circunstância” (PEREIRA, 2010, p.4).

Tal reconhecimento abre espaço para a reflexão sobre o próprio papel do museu como instância educativa e para um “querer saber mais”, como traduz ao mesmo tempo com singeleza e encantamento professora Danielle:

Essa é a primeira vez na minha vida que eu entro num museu e que eu penso sobre isso, assim... Saímos de lá, a gente sentou aqui e você me fez pensar em coisas que eu num... num... num pensava. Cê me fez pensar! Então, assim, é uma experiência pra mim bem... despertou em mim uma vontade de querer saber mais pra poder passar mais pros alunos, e pra mim também enquanto pessoa, não só enquanto professora, profissional. Querer melho... querer aprofundar? Querer... sabe? Eu achei legal quando eu comecei a... eu comecei a ter algumas dúvidas. Aí eu te perguntei e você me respondeu. Me deu vontade de saber também. Me marcou muito porque é a primeira vez que eu saio de um museu e uma pessoa me leva a pensar em tanta coisa que eu não tinha pensado! Eu tou pensando no museu até agora, em tudo o que eu vi lá... nas coisas que eu li... porque você me perguntou, sabe? Aí pra responder eu fui pensando na visita. Nunca tinha pensado antes.

### 3 LEITURAS DO MUSEU E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os museus são espaços que educam não porque abrigam coleções cuja essência precisa ser preservada e difundida. Conforme assinalam Alderoqui e Pedersoli (2011, p. 36),

las dimensiones e inteligências se entrecruzan em el acto mismo de conocer, a medida que los visitantes van recorriendo el museo. Sus corpos, em esos recorridos, son atravesados por diversas experiencias, que se organizán como parte de la construcción de sus subjetividades e identidades.

Do mesmo modo, as experiências dos sujeitos e sua maneira de ser e estar no mundo e de relacionar-se com o outro são mobilizadas ao elaborarem significados no espaço museal. Assim, os museus educam porque ativam chaves de leitura singulares que advém das experiências dos visitantes, ao mesmo tempo em que permitem o ato de deslocamento corporal e reflexivo de modo independente e personalizado, na medida em que os objetos mobilizam o olhar. Educam, ainda, porque se abrem ao movimento do silêncio e da contemplação e porque, ao fazerem tudo isso, permitem criações.

É, portanto, sobre o tema da criação didática e as possibilidades de reinvenção e recriação da atividade docente que os sujeitos entrevistados serão, aqui, novamente trazidos em suas vozes e experiências. Este capítulo se dedica a interpretar aspectos das entrevistas guiadas nas quais foi possível depreender aquilo que, na relação com a mobilização provocada pelo espaço do Museu de Arte Murilo Mendes, produziu nos professores atos de reflexão.

#### 3.1 Encontros, surpresas, reencontros

Os três professores que participaram desta pesquisa, conforme salientei anteriormente, foram convidados a visitar uma mesma exposição realizada no MAMM, denominada “Coleção Murilo Mendes no Brasil: 20 anos”. Essa exposição de obras do acervo, como o próprio título sugere, teve caráter rememorativo e foi assim descrita pelo próprio museu:

ao rememorar algumas exposições realizadas no Centro de Estudos Murilo Mendes e no Museu de Arte Murilo Mendes, optamos por visitar o acervo identificando obras emblemáticas em cada um destes recortes. Através de excertos dos textos de apresentação das exposições, pontuamos cada recorte com referências conceituais, elementos gráficos, publicações temáticas e peças diversas de um acervo que facilita a percepção de nexos na coleção Murilo Mendes (MUSEU DE ARTE MURILO MENDES – UFJF, [2014]).

Sales e Braga (2013) nos alertam para o fato de que visitas guiadas podem ser experiências ricas para os professores com o estabelecimento de relações com a cultura e com os vestígios do museu. Mas que, por outro lado, também podem simplesmente referendar discursos apresentados nesse contexto como definitivos, sem que haja margem para questionamentos. Considerei, então, que, ao pesquisar as significações construídas pelos docentes no espaço museal, deve interessar a “[...] noção de experiência em que dimensões subjetivas, objetivas e intersubjetivas são consideradas” (SALES; BRGA, 2013, p. 90). Além disso, por levar em conta que cada visitante, no contexto do museu, é capaz de eleger uma rota para a sua visita e, desta forma, se sente mais à vontade para captar as exposições a partir de uma ótica própria, optei por não solicitar ao MAMM visitas guiadas e procurei que minhas intervenções não se assemelhassem às de um guia. Isso não quer dizer, no entanto, que me furtei ao diálogo com os professores e que me omiti quando me fizeram perguntas objetivas sobre o museu e o acervo, sobre Murilo Mendes ou sobre as relações do poeta com artistas cujos trabalhos estavam expostos, por exemplo. Enfim, cuidei para que tivessem liberdade para explorar a exposição da maneira como achassem melhor, traçando o trajeto que mais lhes parecesse conveniente e estive disponível para ouvir aquilo que espontaneamente disseram, para responder o que perguntaram e também para compartilhar com eles o silêncio. O que

apresento a partir deste ponto é o relato da experiência das visitas, das trocas e compartilhamentos com os professores.

Apesar de não ter traçado um roteiro rígido, estabeleci como critérios norteadores que deveria convidar os professores a visitarem a área externa do MAMM e a observar o entorno; que deveríamos atravessar sem pressa o saguão e da mesma maneira subir as escadas que dão acesso à Galeria Convergência, onde se realizava a exposição, de maneira a criar oportunidade para que lançassem olhares para o interior do prédio e parte do que ele oferece; que chamaria a atenção para a existência de outros espaços expositivos além daquele que visitamos (embora não tenha convidado a ver outras exposições que os ocupavam) e para a localização da Biblioteca Poliedro; que, diante da porta de vidro que dá acesso à Galeria Convergência, não indicaria uma direção aos professores. E assim procedi.

Após as visitas, convidei cada um dos professores que acompanhava a “tomar um café” para que “batêssemos um papo” a respeito da experiência, do museu, da exposição, dos objetos. O tom de informalidade do convite teve como objetivo criar um ambiente confortável e tão descontraído quanto fosse possível que os deixasse à vontade para revelar suas leituras, impressões e reflexões. As entrevistas com as professoras Caroline e Danielle se realizaram em um café nas proximidades do MAMM e a com o professor Luís em seu apartamento.

### 3.1.1 Do estranhamento à identificação

Na tarde do dia 19 de setembro de 2014, me encontrei com o professor Luís no jardim que circunda o MAMM e ali iniciamos a visita e a nossa conversa, conforme relatei em capítulos anteriores. Sua leitura das obras de arte expostas de maneira geral, conforme me revelou em conversa posterior à visita, se mostrou bastante peculiar considerando aquelas feitas pelas duas outras professoras que acompanhei. Para ele, por exemplo, os objetos se destacam não apenas em sua condição histórica e cultural, mas também pelo valor monetário e em sua possível utilização como objetos de decoração e criação de ambientes. Segundo Luís,

Além do... além do valor cultural, histórico e de algumas peças que têm um valor monetário significativo... é... ainda nós temos a questão do... como é q eu vou dizer? De você tornar o ambiente é... efetivamente agradável. Né? Então, de você passar a ter, a partir da composição do ambiente com aquelas peças, com aqueles quadros, é... um ambiente que ele é um ambiente único e exclusivo e, por consequência, de relaxamento, de tranquilidade, com... com uma completude que vai te dar... o seu espaço, vamo colocar assim, de isolamento em paz. Que eu acho que hoje é o que a gente muito procura e que a gente acaba não encontrando na maioria das vezes.

Essa leitura revela um pouco de sua recente aproximação com as áreas de arquitetura e decoração, assim como a sua relação com seu próprio ambiente doméstico. Devido ao fato de lecionar em Divinópolis, passando lá parte da semana, e de manter residência em Juiz de Fora, seu apartamento é visto por ele principalmente como espaço a ser mantido como ambiente tranquilo, “de isolamento em paz”, como ele próprio destaca, para momentos de relaxamento, onde pode se desligar momentaneamente das atividades relacionadas ao trabalho. Conforme destacam Alderoqui e Pedersoli (2011), a visão é uma ação moldada por experiências e conhecimentos prévios e o olhar e o conhecer resultam de uma posição ativa do sujeito, de suas ações sobre o mundo e de suas relações com outros sujeitos.

Sua maneira de se referir ao que viu, quando questionado sobre como contaria da visita para uma terceira pessoa, é bastante objetiva:

Eu acredito que... que [narraria a visita] de uma forma bem corriqueira, sem... sem muitas voltas ou floreios, né? Nós temos uma série de... de peças, de quadros expostos e... e que vale a pena ser visto. Que... que tem um... um... que podem mudar sua significação em relação a muitas coisas (professor Luís).

Também com bastante objetividade, o professor divide a experiência em duas partes, que ele denomina momentos, como se pode ver na transcrição a seguir:

Eu dividiria em dois momentos principais e esses momentos se subdividiriam. Acho... o primeiro deles, que me chama a atenção é

o... o que... o que você se... se apropria no sentido de aproximação e o que você se distancia, né? Então... a-acho que as obras que ali estão com... com traços completamente abstratos e que não têm uma significação, que cê bate o olho e cê não consegue identificar alguma coisa... é... pra mim é uma coisa que tem uma distância. Num... num vejo muito sentido. É... em contrapartida, quando a gente fala de aproximação, é... as obras, os retratos com linhas explícitas e expressivas me atraem muito mais. Então nós temos algumas obras que foram demarcadas dessa forma que... que me aguçaram ao ponto de aproximar e olhar de perto o nível de detalhamento, de sombreamento e tudo mais que hoje... né... é... nós temos isso sendo feito tão bem quanto, se não melhor, mas com recurso computacional, e a gente tá remetendo aí a... a-a imagens, a ilustrações de 40, 50, 60 anos atrás.

Esses “momentos” dizem respeito a relações de aproximação e distanciamento estabelecidas por ele com os objetos expostos, que entendo como relações de estranhamento e identificação. Evidencia-se nessa fala a sensação de estranhamento diante de obras de caráter mais abstrato ao mesmo tempo em que parece haver maior identificação com aquelas que trazem algo de figurativo. É interessante também observar que a sua proximidade com a área de computação<sup>26</sup> vai forjar óculos que muitas vezes usa para ler a exposição.

Curiosamente, aquilo que em determinado momento é apostado como algo que causa estranhamento – a abstração presente em algumas obras – passa a despertar interesse e curiosidade ao se manifestar em um objeto que, por conta de sua localização no espaço expositivo, pela iluminação que recebe e pelas dimensões passa a mobilizá-lo. Seguramente, a obra sem título de Piero Dorazio, um óleo sobre tela de grandes dimensões (FIG. 2), foi aquela que mais chamou a atenção de Luís.

---

<sup>26</sup> Luís tem graduação e especialização nessa área.

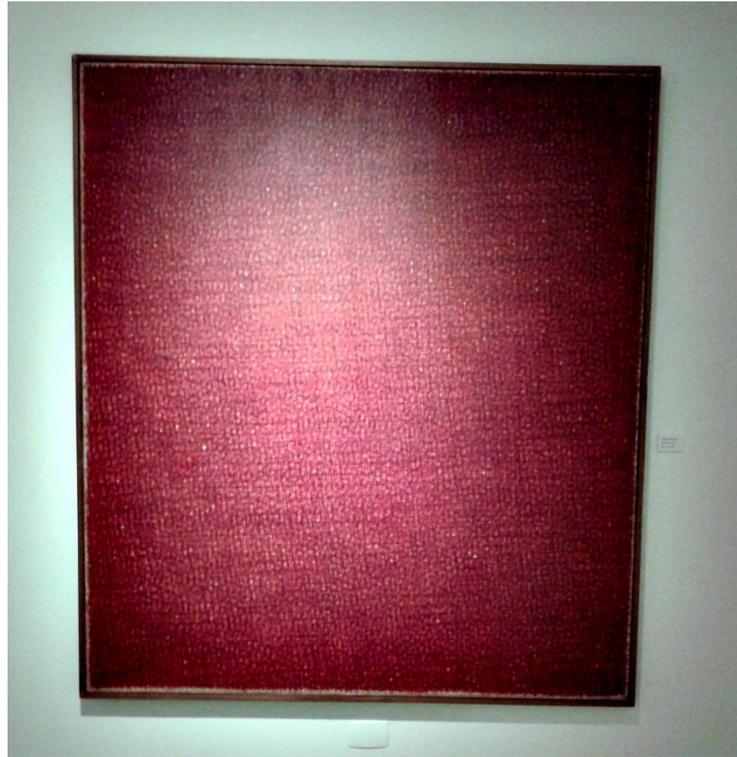


FIGURA 2 – Piero Dorazio. S/ título. Óleo sobre tela. 1960.  
Fonte: Arquivo pessoal.

Diante dela, o professor se demorou mais do que de qualquer outra e disse que estava fascinado tanto pela obra, quanto pela iluminação que, na galeria, incidia sobre esse quadro.

Professor Luís: Uma obra que chama a atenção e que destaca, e não só pelo tamanho, pelo formato, pela cor, e conseqüentemente pela posição que se encontra – e aí ao meu ver ela é e está propositalmente numa posição de frente de corredor, pra que na hora que você entra, você dar de cara com ela – além da iluminação jogada em cima pra poder realçar e destacar, e que é uma questão de jogo de luz que eu acho fantástico, né? Então, assim, quando eu bato o olho na obra, a primeira coisa que me chama atenção é, pô, excelente trabalho de iluminação. E é o que eu comentei com você naquele momento. É... e aproximando e observando a pintura é a sensação que é uma pintura em camadas.

Ao deter-se diante desse quadro, Luís colocou-se na condição de “ad-mirar”, de “[...] pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente para compreendê-lo” (FREIRE, 1975, p. 65 apud RAMOS, 2004, p. 57) tanto aquele objeto especificamente, quanto

outros que traziam marcas semelhantes (nesse caso, me refiro à abstração presente em outros trabalhos expostos). O “não-eu” materializado no objeto foi capaz de causar estranhamento, mas também curiosidade, que criou as condições necessárias para sua compreensão.

Além desse aspecto – a iluminação –, outro fez com que o quadro lhe impactasse foi a identificação que ocorreu a partir de uma reminiscência de infância surgida diante da obra:

[...] É... além disso, ele gera uma... uma sensação de textura e que você tem um efeito de tri, de tridimensional, de q te... te-te aguça a sensação de levar a mão. Isso, indiscutivelmente, ainda, ainda comentei com você que... que isso remete a.. a... questão da época de infância de novo, na questão daquelas cadeirinhas de criança, entrelaçadas, de borracha, de plástico<sup>27</sup>.

Talvez por essa identificação, assim como também por ler muitos dos objetos expostos como itens de decoração, Luís revela o quanto a fruição da tela reverberou em seu íntimo manifestando o desejo de tê-la em sua casa: “[...] Então essa é... é uma obra que chama a atenção e que diretamente eu traria e colocaria aqui<sup>28</sup>, de frente pra porta da sala ou então no corredor [risos]. Exatamente pelo impacto e pela energia, né, que traz em função da coloração”.

Outras reminiscências de infância surgem durante a visita, ao observar o vigor de traços e pinceladas em algumas das obras, como se destaca no trecho a seguir.

Eu: Algumas obras cê viu e imediatamente se referiu à infância, né? A elementos que foram marcantes pra você na infância.

Professor Luís: Essas linhas... porque a gente tem e é possível observar, não só essas linhas pontuais e precisas, mas alguns traços que nos remetem ao que... que vem dos quadrinhos da época de infância, como você comenta. É... da época de gibi. Né? Dos heróis da Marvel, e... e tudo mais. Então, eu lembro, por exemplo, comentei

<sup>27</sup> Referência a uma cadeira especificamente fabricada para crianças, muito comum no início do anos 80, cuja armação era feita de ferro e encosto e assento feitos de tubos de plástico bem finos, bastante semelhantes a canudos de refrigerante.

<sup>28</sup> A entrevista foi realizada na residência do entrevistado.

isso com você lá, da questão daquela série que passava na Bandeirante, no SBT, na... mais de 20 anos com certeza. É... da época de Batman e Robin, né? Que os cortes de cena, que a mudança de cena, de uma cena pra outra, era toda desenhada, né? Nesse formato. Então isso é uma coisa que remete. Que faz a gente voltar no tempo numa fração de segundos, sem que necessariamente o que está sendo visualizado tem a ver, uma ligação direta em si com, pra um lugar q você foi transportado, ou foi é-é... submetido aí mentalmente. Então essa questão do traço é um aspecto positivo, muito marcante pra mim.

Nesse contexto, é interessante observar as considerações que o professor faz sobre ser transportado para outro espaço-tempo a partir da fruição de determinados objetos, sem que haja entre tais objetos e os fragmentos de memória uma relação direta e objetiva.

A rememoração de experiências anteriores e a sua utilização como chaves de leitura permeou quase toda a visita, como, por exemplo, quando Luís se deparou com a obra **Pedras** (1933), de Alberto Magnelli (FIG. 3).

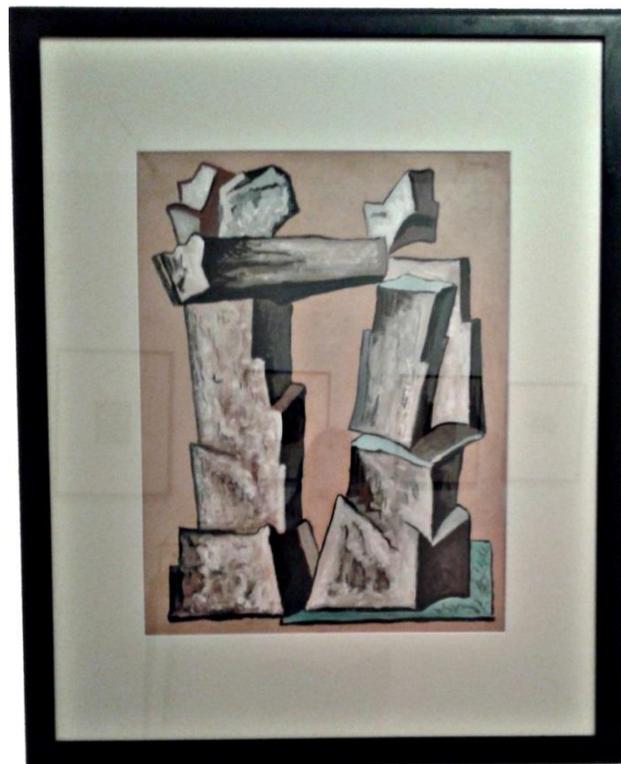


FIGURA 3 – Alberto Magnelli. Pedras. Óleo sobre papel. 1933.  
Fonte: Arquivo pessoal.

A referência para a leitura desse trabalho provém da contemplação anterior de ambientes naturais e, mais especificamente, de uma viagem realizada ao Piauí:

[...] esse [quadro] do Magnelli, explicitamente, se você para pra observar em direção a um... observar a natureza em direção a lugares rochosos, montanhosos e tudo o mais, você tem uma apropriação dessas figuras é-é esculpidas naturalmente. Então, elas remetem pra mim a uma situação de... de representação do que a natureza, ela tem à exposição em todos os lugares. Então quando eu vi aquela... essas imagens do quadro, ele me remete, por exemplo, à situação do Parque das Sete Cidades no Piauí, que é um-um parque que só tem formações rochosas de todas as formas, das mais variadas dimensões e que quando você para pra poder observar, você vê que é-é construções que pareceram montadas pelo ser humano pra tá ali. No entanto, não é. Então, eu faço essa associação com essa imagem diretamente, nesse contexto (professor Luís).

Conforme lembra Ramos (2004, p. 59), “a capacidade de conhecer não é, portanto, uma revelação e sim a relação de experiências humanas com o mundo e no mundo”. Ao se permitir usar como elementos interpretativos as suas lembranças e experiências anteriores, conseqüentemente se permite aproximar-se de algo que, ao primeiro olhar, não lhe causava mais do que estranhamento. Se, durante a visita à exposição, suas referências particulares de leitura de alguma maneira tivessem sido postas como inadequadas ou tivessem sido interdidas a experiência da visita não seria tão marcante e tão proveitosa, no sentido de possibilitar a aproximação do visitante tanto dos objetos museais quanto do museu em si.

### 3.1.2 Construção de lógicas explicativas

Na manhã do dia 12 de novembro de 2014, encontrei-me com a professora Caroline na parte externa do MAMM a fim de visitarmos a exposição “Coleção Murilo Mendes no Brasil: 20 anos”. Quando me aproximei, logo me informou que, como tinha chegado 30 minutos antes do combinado, havia “dado uma voltinha” pela exposição. Convidei-a a explorar a área externa no prédio e, logo em seguida, nos dirigimos à Galeria Convergência.

Essa “voltinha” pela exposição aparentemente lhe deu uma visão geral dos objetos expostos e de sua localização no espaço expositivo. Assim, quando entrou novamente na galeria, já acompanhada por mim, sem hesitação, encaminhou-se para onde estava o texto de apresentação da exposição e começou a visita lendo-o. Além desse texto, todos os demais que acompanhavam os objetos foram atentamente explorados por ela. Em nossa conversa após a visita, chamei sua atenção para esse fato e perguntei se as informações obtidas haviam contribuído para a leitura da exposição, ao que ela me respondeu positivamente.

Contribuiu muito. Como é tudo... como as obras são muito, muito abstratas, a leitura ajuda a compreender, com certeza. Entender sobre... entender o que está acontecendo ali, sobre o que que... quais as relações daquelas obras, né, com o Murilo Mendes, né? Então é... é... sem dúvida.

Conforme assinalam Alderoqui e Pedersoli (2011), nos museus a linguagem escrita em conjunto com outros dispositivos é parte integrante da totalidade da experiência de leitura. Sua utilização em painéis de apresentação e pôsteres que se relacionam com objetos expostos podem oferecer aos visitantes chaves de leitura da exposição, sendo os mais eficientes aqueles que “[...] cuentan una historia e invitan a la participación, poniendo em juego los conocimientos de los visitantes, y promovendo la conversación (ALDEROQUI; PEDERSOLI, 2011, p. 107). Os textos escritos que faziam parte da exposição eram, conforme já indiquei, trechos de textos de apresentação de exposições anteriores as quais, de uma maneira ou de outra, cuidavam de destacar os objetos expostos em sua condição de elementos da coleção de Murilo Mendes. O fato de auxiliarem a estabelecer conexões entre as obras de arte expostas e a figura do poeta é o que, ao meu ver, mobilizaram a atenção da professora, tendo em vista que, quando questionada sobre aquilo que mais havia lhe chamado a atenção na exposição, ela mencionou exatamente essas relações. É o que se verifica no trecho a seguir:

[...] o que mais me chama a atenção é o fato de ser o acervo dele. De-de mostrar aquilo que pertencia a ele, sabe? Que fazia referência a ele mesmo. Mesmo não só de pintores brasileiros, como de

pintores franceses, né? Mostrar o quanto que ele era importante a ponto de receber é... obras de arte, ser presenteado com obras de arte relacionadas a seus textos, a seus escritos muitas vezes. Quanto que os textos dele influenciaram naquelas obras. Basicamente isso.

Ao tratar de visita de crianças a museus, Van Erven e Miranda (2014) verificaram que há, por parte desses sujeitos, a procura permanente pela leitura e compreensão de tudo o que é visto e que, com esse objetivo, eles desenvolvem lógicas explicativas para interpretar o que, num primeiro olhar, não parecia compreensível. “Assim, quando havia, próximos aos objetos, textos e legendas, foram utilizados como suporte para compreensão e leitura dos objetos e do espaço museal. Porém, quando não havia, elas acionavam outros recursos para atingir tal fim: buscavam interpretar os objetos expostos a partir daquilo que elas conheciam ou fazia sentido para elas” (VAN ERVEN; MIRANDA, 2014, p. 108). Mesmo guardadas as devidas diferenças entre as experiências de crianças e adultos no espaço museal, ousou considerar que esse é processo comum a ambos. Como destaquei anteriormente, a professora Caroline buscou nos textos escritos que constavam na exposição suporte para realizar suas leituras e construções de sentido. Na ausência deles, entretanto, buscou – como na situação que relato a seguir – elementos prosaicos e referências do cotidiano para criar uma lógica interpretativa.

Ela se deixou guiar pela atração que os objetos exerciam sobre si no decorrer da caminhada pelo espaço físico e permitiu-se, em alguns momentos, lançar um olhar lúdico, por assim dizer, liberto de autocensura, que compara ao de seus alunos. Convidada a falar sobre o que mais havia lhe chamado a atenção na exposição, revela:

[...] me chamou bastante atenção... uma gravura. Era gravura aquilo, né? Não era, a do ovo frito? Não lembro... Ah, era colagem! Era colagem [gargalhadas]. Que a imagem parecia um ovo frito [gargalhadas].

[...]

Eu fiz igual a aluno quando observa a obra de arte... (professora Caroline).

A professora se referia à litografia sobre papel, sem título e sem data, de Hans Arp (FIG. 4).



FIGURA 4 – Hans Arp. S/ título. Litografia sobre papel. S/ data .  
Fonte: Arquivo pessoal.

A ausência de um título em que pudesse se basear para construir uma lógica interpretativa ou de qualquer texto que tratasse especificamente desse trabalho fez com que Caroline buscasse nos referenciais do cotidiano. Uma das diferenças fundamentais em relação aos processos explicativos desenvolvidos por crianças – como no caso tratado por Van Erven e Miranda (2014) – é que a professora está ciente do mecanismo de construção de sentido que foi disparado. Ainda tratando da litografia de Arp, ela disse: “Me chamou a atenção... Nossos referenciais são as coisas do nosso cotidiano, uai... [risos]. E eu adoro ovo frito! [risos] Nunca mais vou esquecer do ovo frito [risos]”.

### 3.1.3 Do deslumbramento à reflexão

Encontrei-me com a professora Danielle na tarde do dia 13 de novembro de 2014 em frente ao MAMM. Assim como aconteceu nas visitas realizadas com os outros dois professores, iniciamos a exploração do espaço pelo jardim que circunda o prédio e depois nos dirigimos à Galeria Convergência. Lá, ela se dirigiu imediatamente ao texto de apresentação da exposição, o qual leu rapidamente. Começamos, então, a caminhar pelo espaço expositivo.

Durante a visita à exposição, ao ler uma dedicatória a Murilo Mendes em uma das obras, ela comentou algo como “Então nem todos os quadros aqui foram feitos pelo Murilo?”. Eu respondi que ele não era artista plástico, mas sim um colecionador, e que aqueles trabalhos ali expostos faziam parte da sua coleção. Imediatamente a professora retornou à entrada da galeria e passou a observar novamente os objetos e a ler as etiquetas de identificação. Talvez por isso, Danielle tenha estado mais atenta à questão da autoria dos objetos expostos do que os outros professores. Evidenciou-se sua predileção pelos retratos e creio que isso decorreu principalmente por ter identificado – e fez questão de verbalizar isso – que um dos retratos de Murilo Mendes que constava na exposição ter sido feito por Portinari (FIG. 5).



FIGURA 5 – Cândido Portinari. Retrato de Murilo Mendes. Óleo sobre tela. 1931. Fonte: Arquivo pessoal.

Explicou-me que essa obra mobilizou-a por ser de um artista sobre o qual dispunha de informações prévias:

Me chamou mais a atenção. Porque talvez eu conheça mais um pouquinho – não sou uma conhecedora profunda não, mas eu sei um pouquinho da história dele – do Portinari e eu já contei pros meus alunos isso. Eu lembro que ele, quando era criança, ele pequeno, ele já era apaixonado pela arte (professora Danielle).

Para essa professora, a questão da autoria, assim como a biografia do autor, são chaves importantes a serem utilizadas na leitura dos objetos. Conforme destacou,

Eu acho [importante conhecer a biografia do artista]. Eu sempre conto! Eu acho interessante saber quem era, de onde ele veio, como que começou essa... esse interesse pela arte... Se foi... Eu sempre conto pros alunos! Eu quero falar do Cândido Portinari, eu vou, eu pesquiso, eu não sou formada em artes, nada disso, mas eu pesquiso a vida dele, levo escrito, mostro na Internet quem era, mostro foto. Primeiro eu conto tudo! Depois é que a gente vai trabalhar... (professora Danielle).

A importância dada ao artista canônico e a sua biografia como chave de leitura de suas produções evidencia que as representações socialmente compartilhadas em relação ao entendimento do que é um museu são mediadoras de posicionamentos e opiniões (VAN ERVEN; MIRANDA, 2014). E a ideia de museu como lugar em que se abrigam objetos e narrativas que são mais preciosos que outros faz parte dessas representações. O deslumbramento diante do objeto aurático ocorreu ainda outra vez:

Achei muito interessante também a do Picasso, que eu não tinha visto, que passou despercebido, mas quando... uma coisa... quando eu voltei, aí eu observei da forma correta... muito... achei muito interessante.

[...]

Passou e eu não dei o devido valor, assim. Passou uma cerâmica no meu olho e eu nem... Quando eu voltei e vi que era do Picasso [risos], aí eu comecei a observar com mais... sabe? Quando você começa a achar... eu num vi uma cerâmica simples, eu comecei a enxergar além! (professora Danielle).

A professora se refere a um trabalho de Picasso (FIG. 6), que estava exposto em uma vitrine junto à parede oposta em que se localizava o retrato pintado por Portinari. Inicialmente passou por ele sem lhe conferir maior atenção, mas ao passar uma segunda vez pelo objeto (conforme salientei, ao descobrir que Murilo Mendes não era o autor dos trabalhos expostos, ela refez seu percurso pela galeria para ler as etiquetas de identificação) e verificar a autoria, lançou um olhar mais detido a ele.



FIGURA 6 – Picasso. S/ título, s/ data. Objeto em barro policromado – bilha  
Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com Ramos (2004, p. 70-71),

além das relações íntimas com a sociedade de consumo, a vitrina no museu vincula-se aos processos de sacralização dos objetos. Ver através do vidro dá ao objeto olhado o *status* de algo especial, único, intocável. Fugir totalmente dessa percepção seria retirar o impacto educativo do museu, mas torna-la a única função do museu é fazer do conhecimento num rosário de dogma e nostalgia. Por exemplo, não é viável do ponto de vista pedagógico eliminar a emotividade de ver uma batina do Padre Cícero, a cruz do Antônio Conselheiro, a bíblia do frei Tito ou o lugar onde Getúlio Vargas se matou (ou foi morto...). O desafio é fazer dessa sensibilidade a matéria-prima de novas percepções, geradas em acasalamento com a reflexão. Afinal, os objetos devem mexer com o corpo do visitante, provoca-lo, afetá-lo (destaque do autor).

Interessante observar que, por conta própria, mesmo que sem se dar conta disso, a professora transformou o seu deslumbramento diante do objeto aurático em curiosidade, em motivação para se deixar afetar pelos objetos dedicando-se, então, a observá-los mais detidamente e, a partir disso, a fazer inferências e questionamentos.

O centro da galeria era ocupado pelos dois objetos aos quais já me referi (o retrato feito por Portinari e o trabalho em barro de Picasso), além de outro **Retrato de Murilo Mendes** (Guignard, 1930), do **Retrato de Ismael Nery** (Guignard, 1930) e

de trabalhos de Max Ernst, Giuseppe Capogrossi, Isamel Nery, Arpad Szenes, Maria Helena Vieira da Silva, Fayga Ostrower. Este foi o espaço em que a professora Danielle mais se demorou. Isso aconteceu não só pela atenção conferida ao Portinari e ao Picasso, mas também porque esses objetos dispararam dúvidas. Ela se questionou sobre por que aqueles objetos especificamente haviam sido escolhidos para ocupar o centro da galeria e sobre qual relação havia entre eles, chegando a formular hipóteses. Quando nenhuma lhe parecia satisfatória, passava a me questionar. Quando, por exemplo, não encontrou uma lógica explicativa para a presença do **Retrato de Ismael Nery** perguntou quem era ele e por que o seu retrato estava entre os objetos da coleção de Murilo Mendes. Comentou também que Murilo Mendes teria sido realmente uma figura importante, por ser muito retratado.

Durante a nossa conversa posterior à visita, perguntei-lhe sobre a importância que conferia às etiquetas de identificação e demais textos escritos presentes na exposição. Talvez pelo fato de que algumas das perguntas que formulou durante a visita terem ficado sem resposta, Danielle se queixou de que as etiquetas traziam poucas informações: “Eu queria mais... Porque só tem ali o nome do pintor, né? Depois o tipo de... óleo sobre tela... e depois a data, né? É só isso. Eu queria mais informação a respeito de cada uma”. Na sequência, destacou a relevância dos textos de apresentação e reconheceu que talvez o excesso de informações apresentadas sob a forma de textos escritos provavelmente tornaria a experiência menos fluida.

Eu acho que os textos são muito importantes, tanto que eu queria ler na hora que eu cheguei pra me situar. Eu queria me situar no que tava acontecendo ali. Eu acho que... tá legal. Se fosse muito texto também, eu acho que ia ficar meio... meio cansativo, meio... eu acho que foi bom. Contribuiu pra minha leitura. Acho que tem que ter mesmo. Pra gente dar uma situada (professora Danielle).

O desejo de mais informações a respeito de cada uma das obras expostas que se manifesta na fala da professora se traduz, aos meus olhos, como um efeito da sedução exercida pelo museu. Ao final de nossa conversa, depois de realizada a visita ao MAMM, perguntei à professora Danielle se havia algo mais que gostaria de

dizer a respeito da experiência. O que ouvi, então, reverbera em mim até o presente momento: “Me marcou muito porque é a primeira vez que eu saio de um museu e uma pessoa me leva a pensar em tanta coisa que eu não tinha pensado! Eu tou pensando no museu até agora, em tudo o que eu vi lá... nas coisas que eu li... porque você me perguntou, sabe? Aí pra responder eu fui pensando na visita. Nunca tinha pensado antes”. Evidentemente não fui eu, e sim o museu – esse espaço com potência imanente, capaz de produzir invenções ao ativar os sentidos, a memória e a experiência dos sujeitos que o leem –, que a fez pensar...

### **3.2 Museu e prática docente**

Os olhares lançados pelo professor Luís ao museu e à exposição, assim como também as leituras realizadas por ele podem, em um primeiro momento, revelar pouco das relações possíveis entre seu ser-estar no espaço museal e a sua prática docente. Um olhar mais detido, entretanto, revela que, ao transpor as portas do MAMM, sua expectativa se ligava não apenas a atender ao meu convite, conforme inicialmente registrou em sua fala. O que buscou, na verdade, foi reconhecer um território novo que lhe interessa muito particularmente para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido com seus alunos dos cursos tecnológicos para os quais leciona no CEFET – MG. Isso se revela em nossa conversa:

[...] apesar de eu ter a minha formação de graduação e especialização na área de tecnologia, na área da computação, o meu mestrado é em educação. É... então o meu objeto de pesquisa, o meu link, ele é fortemente educação com... com... com... o envolvimento da tecnologia. Hoje pensando em algo na área de educação a distância, mas não é algo fechado. Então, de repente, a perspectiva, a possibilidade de uma ambientação em 3D, ou de pegar essas obras e levar isso pra uma... pra um software educativo ou pra um jogo onde você consiga fazer um-um-um... uma apropriação explícita e efetiva com esse acervo que-que-que existe, que tá aqui à disposição e... e que a gente pode desdobrar, porque com-com... o que eu tenho observado nos últimos anos é que as relações elas têm se desdobrado de uma forma muito grande e muito explícita no ambiente virtual e muito menos na ocupação do espaço

físico real. Então a gente tem que levar isso pra onde realmente a... a... essas relações hoje estão acontecendo. Principalmente da-da juventude, que é aonde há um maior consumo da tecnologia.

Como professor da área de Tecnologia da Informação, existe uma visão bastante clara acerca da relação de proximidade cada vez maior dos sujeitos, na contemporaneidade, com o mundo virtual e ao, mesmo tempo, de certo distanciamento dos espaços educativos físicos, como os museus. Sem me aprofundar nessa questão – em função da total impossibilidade de, neste contexto, me dedicar a uma discussão exaustiva – ousou afirmar que ela permeia a maneira como Luís interage com e no espaço museal e nos desdobramentos que seu primeiro contato com o MAMM poderá vir a contribuir para ações que futuramente farão parte de sua prática. Conforme destacam Pereira e Braga (2013, p. 91),

os professores como sujeitos sociais constituem seus saberes a partir da experiência vivida em seu cotidiano. No uso dos museus essas experiências são significadas pelo diálogo com a exposição, com os educadores dos museus, com os estudantes e seus colegas de profissão.

Inicialmente incitado pelo tema desta pesquisa – da qual lhe falei logo que me inscrevi para o processo de seleção do PPGE/UFJF – de que se tornou sujeito e, posteriormente, pela visita à exposição e contato inicial com parte do acervo do MAMM, desdobramentos passaram a surgir:

Então assim, a tecnologia ela envolve, ela motiva das mais variadas formas em função de uma série de aplicações. E aí que eu imagino, e que essa discussão que nós tivemos há quase dois anos atrás e que ela volta hoje após essa visitação, quando eu te pergunto “essas imagens pode... essas obras podem ser fotografadas [objetos do acervo do museu]?” né... “a gente pode utilizar essas imagens?” é-é no sentido de desdobrar isso. Então hoje, com a profissão que eu tenho, né, enquanto professor, que trabalho com curso técnico e que tem a possibilidade e existe um incentivo não só da instituição, mas com uma parceria da Fapemig e com bolsa de iniciação científica para alunos do ensino técnico... é... e ainda levando em consideração a qualidade de... de sistemas que são desenvolvidos e produzidos por eles como trabalhos de conclusão de curso ao final, e

de dar... e dá de dez a zero em muito resultado de trabalho de conclusão de curso de graduação... isso eu te falo de olhos fechados, com os pés nas costas, de forma tranquila, é... eu vejo que existe potencial pra propor um projeto nesse sentido, com esse referencial de ser desenvolvido, ou numa visão micro, e aí de um projeto de um ano ou de ser uma visão macro, um projeto pra 3, 4, 5 anos. É... isso ser um desdobrado. E... eu vejo que é possível, né?

Seu objetivo seria a elaboração de um projeto a ser executado com financiamento da FAPEMIG, pelos seus alunos de cursos técnicos do CEFET – MG, para desenvolvimento de software educativo, cujo principal objetivo seria o de divulgar a coleção de artes plásticas de Murilo Mendes e, conseqüentemente, o próprio MAMM.

Ao final da conversa que tivemos após a visita ao museu, o professor evidencia em sua fala que a oportunidade de estar no espaço museal e ali poder estabelecer relações com objetos da coleção de Murilo Mendes revigora a vontade de torná-los material de trabalho e torna mais consistente a ideia inicial: “[depois de conhecer o museu, o desenvolvimento do projeto] virou um aspecto tentador de novo. Porque lá trás ele era um desejo, de uma possibilidade e agora ele se torna materializado. Porque eu vi, eu senti o espaço e eu consigo descrever detalhes do que é preciso ser feito, de como deve ser apresentado. Então, é nesse sentido”.

As professoras Caroline e Danielle, conforme já explicitiei, tiveram a oportunidade de visitar o MAMM em companhia de seus alunos antes de fazê-lo a meu convite. No caso de ambas, as visitas ao museu foram iniciativas das escolas em que atuam, mas não delas próprias. Também nos dois casos, a estada na instituição museal foi alvo de atividades escolares desenvolvidas por elas. O que se observa, entretanto, é que a experiência individual, que dizer, sem a companhia dos alunos, foi capaz de possibilitar novos olhares e produzir outros sentidos responsáveis por recriações da prática docente.

Logo no início de nossa entrevista, a professora Danielle me disse que seus alunos foram levados ao MAMM porque era interessante que soubessem do passado e da história. Nesse caso, mais especificamente sobre o passado de Juiz de Fora, já que a exposição a ser visitada tinha a cidade como foco.

É... nós trouxemos [os alunos] com o objetivo... é... porque é interessante que eles saibam o passado, né? Eles têm essa dificuldade de saber... eles não sabem! Igual eu contei pra você, quando eu falo de um pintor, eles acham que ele tá vivendo hoje. Eles não acham que a pessoa... a história, né? Eles não sabem dessa história que vem por trás. Eles acham que o pintor, o Cândido Portinari, tá vivo. Eles não sabem quem foi ele, o que ele fez, em que ano, o tempo que isso aconteceu. E como era uma exposição que falava de Juiz de Fora, da nossa cidade, que falava do tempo, eu achei, nós achamos interessante trazer pra mostrar a nossa cidade no-no passado pra eles saberem mais sobre... E eles ficaram muito interessados, assim. Eles gostaram muito (professora Danielle).

Noto aí o entendimento do museu como instituição voltada para o tempo pretérito e sua rememoração à qual recorrem aqueles que buscam conhecer o passado. Há também uma referência sobre o tempo. O trabalho realizado no pós-visita, da maneira como me foi descrito por ela, indica que seu o principal objetivo talvez tenha sido o de abordar um gênero textual específico, a reportagem. Ou, seja, a visita à exposição pode ter sido usada como “pretexto” para a abordagem de um conteúdo específico. Assim, outras possibilidades sugeridas pela experiência não parece terem sido exploradas:

Aí eu já acompanhei com a equipe do jornal<sup>29</sup>. Os meninos do jornal vieram comigo e eles fizeram uma análise, eles fizeram uma reportagem de como foi aquela visita, o que que eles mais gostaram, como os alunos se portaram, o que que aconteceu ali naquele... a dinâmica, o que que viram. Eles-eles transferiram isso e nós fizemos uma reportagem. Os meus alunos. A gente trabalhou assim (professora Danielle).

É bem possível que o objetivo de produzir uma reportagem para o jornal da escola tenha enclausurado o seu olhar na apreensão do que se desenrolava no ambiente, de como transcorria a visita. Retornar ao museu e visitar uma exposição com liberdade para explorá-la da maneira como lhe parecesse mais interessante, guardando o tempo necessário para dúvidas, questionamentos, reflexões e silêncios

---

<sup>29</sup> Quando essa visita aconteceu, em 2013, Danielle trabalhava com os anos iniciais no projeto “Jornal Escolar”. A exposição visitada foi “Juiz de Fora, Verbo e Cor – das origens ao século XX”, que narrava a trajetória da cidade da fundação até o século XX e que se compunha com produções de artistas plásticos locais acompanhados de textos de escritores também da cidade, inclusive de Murilo Mendes.

permitiu ver mais e melhor. A partir disso, o museu abriu-se diante dela em um leque de possibilidades, sujeito a abordagens plurais:

Através das obras, através das poesias, através de tudo o que a gente tem no museu, a gente vai trabalhar a história, vai trabalhar a arte, vai trabalhar a criatividade, vai trabalhar... Acho que o museu... A partir do museu a gente aprende tudo. A gente pode ensinar tanta coisa ali! Pode tirar uma aula... Vários tipos de aula. Acho que o museu, dá pra tirar muita coisa (professora Danielle).

O reconhecimento da existência de uma narrativa museal – no caso específico da exposição que visitamos juntas, centrada no personagem Murilo Mendes – e a possibilidade de dialogar com ela por meio da interação com os objetos e tudo o que eles lhe disseram quando passou a inquiri-los fez com que a professora passasse a entender o museu como disparador do desejo de aprender, de querer saber mais e de conhecer coisas novas. Essa compreensão certamente será compartilhada com seus alunos, de acordo com que registrou quando lhe perguntei como relataria para eles a sua própria experiência no MAMM:

Diria que eu tinha vindo fazer uma visita no museu, no MAMM, no Museu Murilo Mendes, e que... é... tava acontecendo uma exposição de obras de vários... do acervo do Murilo Mendes, né? Que com uma exposição de vários artistas, e todas as pessoas tinham uma ligação com ele, né? Algum tipo de ligação, era amigo, influenciou as obras, a obra dele – igual naquele quadro... tem um texto dele falando que descendia do pintor daquele quadro<sup>30</sup>. Eu falaria dos quadros, do que mais me chamou a atenção, que foram os quadros com a... com a imagem dele... E que... Eu falaria do Picasso, da cerâmica, falaria das obras dos artistas, falaria do quadro do amigo, que é coisa que pra eles... assim, que eles gostam de ouvir histórias, né? Falaria das obras, das frases que me chamaram mais a atenção. E falaria que a visita me fez ter vontade de conhecer mais... mais do museu... mais das coisas ali, da arte em geral. Vontade de aprender mais (professora Danielle).

---

<sup>30</sup> Próxima da obra “Manequins”, de De Chirico, havia a citação de um texto de Murilo Mendes: “Alguns poemas da minha fase inicial descendem – direta ou colateralmente – do primeiro De Chirico, aquele dos manequins, dos interiores “metafísicos”, do deserto melancólico das praças, italianas ou não, transpostas a uma situação particular de sonho [...]”.

Miranda e Van Erven (2014, p. 115) destacam que

já que a materialidade do objeto dispara uma relação com aquilo que vai além da língua escrita, tal aspecto proporciona, também, uma relação múltipla com as linguagens que atravessam a museografia, com os elementos ligados à intencionalidade que está por trás da exposição. O museu lança essa relação, até mesmo inclusive com a convergência das diversas linguagens, para produzir uma determinada possibilidade de pensamento.

Embora a pesquisa dessas autoras tenha tomado crianças como sujeitos, algumas constatações se mostram válidas também para visitantes adultos, tendo em vista que, como para essas, também para a professora Danielle, “[...] a função do museu de arte também se relaciona com a exploração desse lugar para a fruição, ou seja, com a ideia de conhecer pinturas e obras de arte, usufruir, descobrir e apreciar coisas novas” (VAN ERVEN; MIRANDA, 2014, p. 115).

Para Pereira e Braga (2013, p. 92), “[...] os professores redimensionam sua prática tendo o museu como possibilidade para promover as sensibilidades éticas estéticas”. Essa parece ser a visão da professora Caroline, após as visitas ao MAMM:

Eu acho que abre horizontes. Acho que... principalmente pro... pro público com o qual eu trabalho, que é um público que mora em periferia, que tem pouco acesso a esses espaços, é muito importante porque eles saem do ambiente da escola, vão ter um acesso... vão ter acesso a informações que não chegam até eles ainda. Ver de perto aquilo que eles às vezes podem ver nos livros... nem nos livros chegam até eles. Então assim, uma experiência que eu tive, que eu achei bacana que quando eu trabalhei com a... lá na exposição “Juiz de Fora: Verbo e Cor”, eles... quando eles viram... por exemplo, eles poderiam ter tido acesso através do catálogo da exposição, mas não é a mesma coisa.

Sua percepção é a de que o museu pode servir aos alunos como meios para expansões territoriais e simbólicas. Como ela esclarece, esses alunos residem na periferia da cidade e têm pouco acesso a espaços educativos que não a escola,

tendo em vista que a maioria se localiza, como o MAMM, na área central da cidade. Explorar o museu equivaleria, portanto, a buscar apropriar-se de uma parte da cidade que não lhes é franqueada com frequência. Além disso, reconhece que a experiência vivida nesses espaços é educativa não apenas porque eles abrigam objetos que se destacam na cultura – ela menciona que os alunos poderiam talvez ter acesso a esses mesmos objetos por meio de livros ou de catálogos de exposição. A professora percebe que estar no espaço museal possibilita que esses mesmos objetos mobilizem o olhar de uma maneira distinta, exigindo dos visitantes deslocamentos autônomos no espaço, entrega à contemplação e ao silêncio, reflexão, e até mesmo reações ao que causa estranhamento.

E eles ficaram realmente muito interessados, o que me surpreendeu, assim... positivamente. A-a reação deles com as obras [risos]. Principalmente nessa da Bienal, que... tem mais abstração, eles... em algumas eles ficaram encantados e outras eles achavam que podiam fazer melhor: “Nossa! Isso eu faço melhor!” [risos] [...] Então, assim, era bem interessante as colocações deles, eram bem interessantes, porque, na verdade, mostrou que eles realmente interagiram com aquilo que eles estavam vendo. A ideia mesmo “eu tenho que falar que é bonito?”, sabe? Eles, eles... alguns falavam assim “Eu tenho que achar bonito?”. Eu falei “Não, você não tem que achar bonito”. Bacana que eles se sentiram à vontade com relação a isso e... e... foi bacana. Assim... e eu, o que me chamou muito a atenção e meu olhar sempre parte de um olhar de-de educadora nesses eventos, nessas situações, foi realmente... é... esse interesse deles, as reações deles. E, ao mesmo tempo que isso foi interessante pra eles, pra mim foi bacana ver o quanto isso despertava... são alunos extremamente apáticos na-na sala de aula, né? Muitos deles, não todos, claro, mas muitos deles. E isso me... deixou muito satisfeita, a forma como eles interagiram dentro daquele espaço (professora Caroline).

Evidenciou-se também o fato de que a experiência não se esgota quando a visita termina, na medida em que ela pode se desdobrar na lembrança do que foi visto e na partilha das percepções por meio do diálogo que lá se iniciou com os objetos e do compartilhamento das impressões.

E aí eles viram os quadros, né, e depois eu trabalhei com os catálogos e eles fizeram as releituras. Então assim, foi muito interessante a visão deles. Eles, ao manusearem o catálogo,

recordaram ainda as experiências, tinham-tinham obras grandes, bem grandes, né? E eles recordando dos quadros, comentando entre eles... São experiências que eles não teriam se não houvesse museu, entendeu? Se não houvesse essa relação do museu com a escola (professora Caroline).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos museus, as vivências dos sujeitos, suas experiências particulares e sociais, sua maneira de ser e estar no mundo, sua relação com a cultura, seus encontros e desencontros com o outro em vários tempos e espaços forjam as lentes através das quais leem o discurso museal, a forma como interagem com os objetos e a maneira como dialogam com as narrativas propostas e como as reconstróem, o modo como reagem a estranhamentos e identificações e as reflexões que resultam de todo esse processo. Mas também é verdade que suas experiências no museu passam a incorporar sua bagagem e podem, até mesmo, ser transformadoras. Como bem lembram Alderoqui e Pedersoli (2011, p. 63),

las dimensiones e inteligências se entrecruzan em el acto mismo de conocer, a medida que los visitantes van recorriendo el museo. Sus cuerpos, e esos recorridos, son atravesados por diversas experiencias, que se organizan como parte de sus subjetividades e identidades. Todos somos de uno u otro modo, según lo que hayamos vivido; las experiencias se transforman em nuestro equipaje.

Creio que assim também se dá em um campo de pesquisa.

Na infância e na adolescência algumas experiências, gostos e desejos me aproximaram, mesmo que indiretamente, de Murilo Mendes. Mais tarde, a condição de aluna do curso de Letras da UFJF e bolsista de um projeto de pesquisa me conduziram ao antigo Centro de Estudos Murilo Mendes e estreitaram minhas relações com as coleções de poeta, as quais deram origem ao Museu de Arte Murilo Mendes. Mais adiante, como membro de uma coletividade, como professora da rede municipal de Juiz de Fora – primeiramente atuando em salas de aula, convivendo no espaço escolar com colegas de profissão e posteriormente trabalhando em ações de formação de professores na Secretaria de Educação – participei de situações nas quais pude observar experiências docentes em museus, inclusive no MAMM – UFJF. Foi com essa bagagem e movida por inquietações em relação ao modo como alguns

professores com e nos museus que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

De lá para cá, meu caminho foi atravessado por novos contextos, outros sujeitos, muitas leituras, uma série de dificuldades e também de boas oportunidades, experiências diversas que me abriram horizontes e que mudaram imensamente o meu olhar. Tudo isso me possibilitou até mesmo reconhecer o quanto ainda preciso me abrir para aquilo que desconheço e ser mais permeável. Assim, de todo esse processo, resultaram novas reflexões e outras tantas dúvidas.

O primeiro deles diz respeito ao entendimento do museu como espaço educativo. Percebo hoje que deve servir para que o público se aproprie de uma determinada narrativa para fazer dela um novo relato, talvez revisado, com toda certeza diferente do inicial, a partir de novos pontos de vista. Nessa perspectiva, o museu e seus acervos não constituem uma verdade inquestionável. Revelam apenas uma das leituras possíveis de uma história, um contexto, de um tempo, de certos indivíduos... deve ser espaço aberto a questionamentos, a novas versões, a muitas reflexões. Oferece-se como matéria-prima a ser apropriada, trabalhada, modificada para transformar-se em outros saberes. Para ser espaço democrático de educação, o museu tem de oferecer aos seus visitantes possibilidades de reinvenção dele e de si mesmas.

O segundo se relaciona à compreensão da relação dos visitantes, e mais especificamente dos professores, com o museu. O mais importante, nesse sentido, foi perceber que as leituras que os professores fazem do espaço museal estão sempre relacionadas às suas histórias de vida, à prática pedagógica, mas que as leituras que fazem do museu na condição de espaço educativo e que as significações que ali produzem podem modificar-se e alargar-se na medida em que se sentem convidados a visitá-lo e se sentem à vontade para fruí-lo. Não lhes faltam, definitivamente, referenciais que permitam explorar o museu plenamente. O que falta, na verdade, é o convite para que se aproximem da instituição e que, uma vez que cruzem seus portões, sejam acolhidos.

Ademais, restaram-me muitas perguntas sem resposta, que dizem respeito mais especificamente do meu interesse pela coleção de Murilo Mendes e do fascínio que seus objetos, o poeta e sua literatura exercem sobre mim. Algo que não me foi

possível investigar, por exemplo, é quais seriam as implicações do contato dos professores com a literatura muriliana na sua leitura do acervo do MAMM. Ou, ainda, se o real reconhecimento de Murilo Mendes como juiz-forano alteraria as relações que eles estabelecem com o museu e tornariam o espaço mais convidativo. Não sou capaz de precisar, neste momento, se o calor que me provocam essas dúvidas arrefecerá com o tempo e se elas se perderão no tempo diante do novo papel que a vida me prepara para desempenhar. Desejo que não... O que espero, de fato, é que fiquem apenas suspensas, aguardando o momento oportuno para explodirem em inquietação que seja força propulsora a me lançar para mais uma jornada pelos tortuosos, duros e – sim! – prazerosos caminhos da pesquisa acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALDEROQUI, Silvia; PEDERSOLI. **La educación em los museos**: de los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós, 2011.

AMOROSO, Maria Betânia. **Murilo Mendes**: O poeta brasileiro de Roma. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: Museu de Arte Murilo Mendes, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Murilo Mendes – Hoje/Amanhã, 1975. In: MENDES, Murilo. **Poesia Completa e Prosa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995, p. 63-64.

ANDRADE, João Carlos Ribeiro de. **História e memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA**. Dissertação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ARAÚJO, Laís Corrêa de. **Murilo Mendes**: ensaio crítico, antologia, correspondência. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARTIÈRE, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BALERDI, Ignacio Díaz. **La memoria fragmentada**: el museo y sus paradojas. Gijón: Trea, 2008.

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca – Um discurso sobre o colecionador. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas II**: Rua de mão única. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 227-235.

\_\_\_\_\_. Paris: capital do século XIX – Exposé de 1935. In: \_\_\_\_\_. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 39-51.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia i investigación narrativa. IN: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

CURY, Marília Xavier. Educação em museu: panorama, dilemas e algumas ponderações, **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n.1, p. 13-28, jan. jun. 2013.

DIAS, André Luiz de Freitas; SILVA, Frederico Sapada; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Os arquivos de Murilo Mendes: biblioteca e filioteca. **Espéculo – Revista de estudios literarios**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2010. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero44/mmendez.html>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

FINAZZI-AGRÒ, Ettore. O teatro da memória e a encenação de si mesmo: Ler Murilo atrás e através de Murilo. In: AMOROSO, Maria Betânia. **Murilo Mendes**: O poeta brasileiro de Roma. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: Museu de Arte Murilo Mendes, 2013, p. 15-21.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Vendo o passado: representação e escrita da história. **Anais do Museu Paulista**, n. sér., v. 15, n. 2, p. 11-30, jul.-dez. 2007.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998.

MERQUIOR, José Guilherme. Notas para uma murilosopia, 1978. In: MENDES, Murilo. **Poesia Completa e Prosa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995, p. 11-21.

MICELLI, Sérgio. **Imagens negociadas: Retratos da elite brasileira (1920-40)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan Pagés. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: \_\_\_\_\_; SIMAN, Lana Mara Castro. (Org.). **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013, p. 60-91.

MUSEU DE ARTE MURILO MENDES – UFJF. **Plano museológico**. 2011. Disponível em: < <http://www.museudeartemurilomendes.com.br/arquivos/plano.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Difusão cultural**. [201-]. Disponível em: < <http://www.museudeartemurilomendes.com.br/difusao.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015 (1).

\_\_\_\_\_. **Divisão educativa**. [201-]. Disponível em: < <http://www.museudeartemurilomendes.com.br/divisao.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015 (2).

\_\_\_\_\_. **Coleção Murilo Mendes no Brasil**. [2014]. Disponível em: < <http://www.museudeartemurilomendes.com.br/exposicoes/colecaoMM/colecaoMM.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

PEREIRA, Júnia Sales. Educação e museus. **História Agora**, n. 9, p. 1-10, 13 nov. 2010. Entrevista concedida a Júlio César Virgínio e Marco Antônio Silva. Disponível em: <

<http://www.historiagora.com/revistas-antiores/historia-agora-no9/45-entrevistas/177-educacao-e-museus-entrevista-com-a-profa-dra-junia-sales-pereira?format=pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

\_\_\_\_\_; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Museu e experiências docentes, **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n.1, p. 83-94, jan.- jun. 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Abre-se o céu entre estrelas e cantorias entretecidas num Museu e seus trabalhos de memória, **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, Uemg, dez. 2014. No prelo.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICOEUR, Paul. **O perdão pode curar?** 1996. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/paul\\_ricoeur\\_o\\_perdao\\_pode\\_curar.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2014.

SEIXAS, Jacy Alves. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a história? **Projeto História**, São Paulo, n. 24, jun. 2002. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/10612/7893>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

SZENES, Arpad. Esboço para retrato de Murilo Mendes. 1940. RODRIGUES, Marisa Timponi P. (Org.). **Contemporâneos**: mostra do acervo do Centro de Estudos Murilo Mendes. Juiz de Fora: CEMM/UFJF, 1997.

TINOCO, Robson Coelho. **Murilo Mendes**: Poesia de liberdade em pânico. Brasília: UNB, 2007.

VAN ERVEN, Maria Fernanda. **Crianças no templo das musas**: mediadores culturais e aprendizagens em museus. Dissertação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

\_\_\_\_\_; MIRANDA, Sonia Regina. Crianças nos templos das Musas: mediadores culturais, processos de significação e aprendizagens em museus. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 6, p. 91-119, dez. 2014.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Educação em museus: qual é a especificidade deste campo? Qual é a importância de se respeitar de forma rigorosa suas especificidades? **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n.1, p. 29-42, jan.-jun. 2013.