

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**Apropriação do Patrimônio do Centro Cultural Paço Imperial pelos  
mediadores das exposições**

**Raquel da Camara Gonçalves Pereira**

**RIO DE JANEIRO  
2014**

**Raquel da Camara Gonçalves Pereira**

**Apropriação do Patrimônio do Centro Cultural Paço Imperial pelos  
mediadores das exposições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Irene C. de Oliveira

**Rio de Janeiro  
2014**

P436 Pereira, Raquel da Camara Gonçalves.  
Apropriação do patrimônio do Centro Cultural Paço Imperial pelos mediadores das exposições / Raquel da Camara Gonçalves Pereira, 2014.  
99 f. ; 30 cm

Orientadora: Carmen Irene C. de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. Paço imperial (Brasil). 2. Educação extra-escolar. 3. Educação não-formal. 4. Mediação. 5. Centros culturais - Aspectos educacionais. I. Oliveira, Carmen Irene C. de. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD - 371.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado*

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Raquel da Camara Gonçalves Pereira**

*“Apropriação do Patrimônio do Centro Cultural Paço Imperial pelos mediadores das exposições”*

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 22 / 08 / 2014

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Irene Correia de Oliveira - UNIRIO  
(orientador)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Guaracira Gouvêa de Sousa – UNIRIO  
(membro interno)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lea Pinheiro Paixão - UFF  
(membro externo)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Robinson e Fabíola, e a minha irmã Fabiana, que embora dispersos pelo mundo, sempre me acompanharam com amor.

Ao meu padrinho Jamil e a minha tia e madrinha Flávia, que embora tenha feito a passagem para outra dimensão, sempre foi uma de minhas maiores referências de conduta na vida.

À Marcela, Alayde, Barbara e Welington, principais incentivadores, amigos e companheiros ao longo da jornada científica, artística e pessoal.

À Maria, Iara, Michele, Samyra, Natália, Suelem, Ira, Rosana, Elba, Laura, Valéria, Gregório, amigos queridos que me apoiaram e ajudaram a manter o foco em meio às adversidades da vida.

A meus tios e primos que sempre me fizeram sorrir e me sentir querida.

A minha avó Dulce, que sempre manteve a fé e amor por mim.

Ao Davi e aos meus afilhados, João Gabriel e Sophia, que trazem alegria, espontaneidade e a inocência das crianças.

A minha médica homeopata, Denise Trannin, a minha psicóloga Júlia e ao meu mestre de Muay-Thai, Danilo, por individualmente contribuírem para todo o conjunto do meu ser, na tentativa de conviver e me integrar melhor nesse mundo caótico!

Finalmente, à Carmen Irene, minha orientadora, que sempre foi acolhedora, paciente e muito ajudou na ampliação dos meus horizontes teóricos e científicos.

## RESUMO

O trabalho trata do processo educativo não escolar relativo à apropriação do patrimônio do Centro Cultural Paço Imperial, na perspectiva da relação estabelecida entre os mediadores e o público visitante das exposições. Portanto, busca-se problematizar os processos de apropriação do patrimônio cultural em espaços não escolares, considerando o potencial educativo de tais espaços, especificamente museus e centros culturais. A investigação tem abordagem metodológica de análise documental e qualitativa com o enfoque na apropriação, por parte dos mediadores vinculados ao setor educativo da instituição cultural pesquisada, a partir dos relatos escritos desses sujeitos. Apresenta-se, num primeiro momento, o Paço Imperial em termos de sua trajetória e função; em seguida, traz-se a reflexão educacional e cultural a partir do aprofundamento teórico da sociologia de Bourdieu e dos autores latino-americanos dos Estudos Culturais; e, por fim, adentra-se no campo da mediação na perspectiva da ciência da informação e análise dos registros.

**Palavras-chave:** Mediação. Apropriação cultural. Educação não escolar.

## **ABSTRACT**

The work deals with the non-academic but nonetheless educational process related to the intellectual appropriation of the Imperial Palace Cultural Center, from a historical and architectonic perspective down to the cultural and artistic aspects of its building and exhibited assets. The analysis focuses on the interaction between the Center's exhibition mediators, or guides, and the public visiting the exhibition. In a wider scale, this dissertation examines the processes of appropriation of cultural heritage in non-academic spaces such as museums and cultural centers, considering the educational potential of such spaces. Through reference to relevant historical texts, theoretical frameworks such as Bourdieu's sociological considerations and Latin American Cultural Studies, as well as the analysis of the guides' own written accounts of their interactions with the public, the present work covers the Imperial Palace's shifting function throughout History; integrates this History with its current educational and cultural role and ambition; and finally, attempts to understand the guides' mediation work through the perspectives of Information Sciences and Archiving.

**Keywords:** Mediation. Cultural appropriation. Non-academic education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 FORMAÇÃO DO PAÇO IMPERIAL: EDIFÍCIO HISTÓRICO.....	12
1.1 Museu ou centro cultural? .....	17
1.2 Paço Imperial e a perspectiva educacional não escolar.....	24
2 DESDOBRAMENTOS CULTURAIS E A LEGITIMAÇÃO DO SABER .....	30
2.1 Aspectos históricos e o “valor” patrimonial .....	38
2.1.1 Cultura nacional e <i>semióforos</i> .....	41
2.1.2 Apropriações: uma possibilidade educativa .....	42
3 APROPRIAÇÕES E MEDIAÇÕES .....	46
3.1 A mediação e o mediador no setor educativo do Centro Cultural Paço Imperial .....	49
3.1.1 Seleção, formação e registros dos mediadores .....	50
3.2 Os relatos dos mediadores .....	53
3.3 Análises dos relatos .....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS .....	96



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trabalha com questões relativas à educação, tendo como ponto de partida as atividades que se desenvolvem nos espaços dos museus e centros culturais. Nesse viés, pretendemos investigar como ocorre a apropriação do Centro Cultural Paço Imperial, no Rio de Janeiro, como patrimônio histórico e cultural brasileiro, a partir dos relatos dos mediadores vinculados ao setor educativo. Abarcaremos, nesse aspecto, a dinâmica entre esse espaço educativo e a educação escolar, já que ambos mantêm relações intrínsecas, uma vez que considerável parcela dos grupos visitantes é de estudantes, acompanhados ou não por professores. Partindo de um referencial teórico voltado para essas questões, buscamos utilizar os Estudos Culturais, os estudos no campo patrimonial e o conceito de capital simbólico, desenvolvido por Pierre Bourdieu, relacionando-os à análise dos registros dos mediadores sobre as visitas nas exposições no Paço.

Refletindo sobre as experiências que vivenciamos ao longo de nossa formação educacional e profissional nos museus e centros culturais, foi possível detectar questões recorrentes, como por exemplo, o museu poder ser considerado um espaço educativo que possui uma série de estratégias e saberes que se diferenciam daqueles referentes à educação escolar.

Nossa ocupação como docente de artes do ensino fundamental numa escola estadual nos oportuniza tratar de forma mais consciente as questões atreladas à educação escolar. Porém, consideramos fundamental destacar, nesse momento, nossa experiência anterior, que aprimorou nossa prática e é um dos elementos de maior motivação desta dissertação.

Iniciamos a atuação nos espaços culturais por meio do estágio, um dos requisitos para a formação na graduação em História da Arte, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, ao nos identificarmos com os processos educativos que experienciamos com a mediação nas exposições desses espaços, continuamos atuando durante considerável período nessa área. Através de diversas contratações, especificamente no Paço Imperial, tivemos a oportunidade de atuar de diferentes maneiras dentro do setor educativo dessa instituição, atuando no desenvolvimento e produção de projetos em equipe.

Desde nosso primeiro vínculo com o Paço, em 2003, até nossa última atuação em 2009, adotamos o trabalho educativo dessa instituição como referência no comprometimento

da formação não só do grupo de mediadores que atuam nas exposições, mas do próprio público visitante, tendo em vista o reconhecimento de sua identidade histórica e cultural, e o “estranhamento” e familiarização com as linguagens das artes plásticas contemporâneas.

Ao iniciarmos o trabalho no Paço, percebemos nas falas e ações da então coordenadora do setor educativo, Alayde Wanderley Mariani, uma preocupação e foco em torno da importância de acolher bem os visitantes, em estabelecer vínculos visando o descobrimento de seu pertencimento ao espaço público e à história do Paço – representativa de uma parte da memória política e social brasileira. Nesse viés, a cultura e a experiência de vida de cada um, mediadores e mediados, sempre foram consideradas na relação de apreciação e leitura da obra de arte, assim como em outras práticas educativas desenvolvidas pelo setor. Vale destacar aqui o papel dessa coordenadora e amiga, por considerá-la fundamental para nossa formação profissional, e por Alayde Mariani até hoje contribuir de maneira importante para o desenvolvimento desta pesquisa e com nosso pensamento crítico para a cultural, de maneira geral. Usaremos como uma das fontes bibliográficas, a tese de qualificação que apresentou no doutorado em Filosofia na UERJ, intitulada: “A experiência de aprendizado com as artes plásticas: um estudo de atividades educativas com objetos de arte” (MARIANI, 2010), cujo campo de pesquisa foi também o Paço Imperial.

Percebendo o potencial educativo do Paço Imperial no circuito cultural do Rio de Janeiro e considerando instigantes as particularidades históricas do prédio, a presente pesquisa tem como objetivo principal problematizar a apropriação do patrimônio, tendo em vista a relação estabelecida entre mediadores e visitantes, a partir dos relatos dos mediadores em ação.

Nesta dissertação, consideramos a apropriação do patrimônio como interação entre mediador e visitante que proporciona uma mudança de perspectiva para os dois atores. Essa transformação é mais evidente na fala dos mediadores, quando eles efetuam reflexões sobre o processo de visita e sobre a própria ação com os visitantes. A troca de informações, as estratégias que os mediadores adotam para a melhor condução da mediação, assim como as dificuldades, erros e acertos apresentados por eles, são adotados aqui como documento de análise que nos conduzirão pela pesquisa empírica.

Analizamos os documentos gerados nos processos de mediação cultural durante as exposições ocorridas nesse espaço entre os anos de 2000 a 2009, evidenciando-o como um espaço de formação cultural. Identificamos como se realiza o comprometimento institucional do Paço Imperial com a formação dos mediadores e, conseqüentemente, do público visitante,

a relevância das atividades educativas nesse espaço, suas práticas, e o processo de apropriação constituído no discurso do mediador.

Uma das questões que abrange a apropriação do patrimônio pelos mediadores dos espaços culturais encontra-se num campo mais amplo, e embora a presente pesquisa não almeje dar conta, consideramos como um campo fecundo a ser explorado, que é o de entender os mecanismos pelos quais o patrimônio cultural, incluindo o artístico, arquitetônico e histórico é incorporado e exibido, legitimando uma versão específica do saber, versão esta originada em lugares específicos da tessitura socioeconômica cultural. Por conta desse contexto e da origem da legitimação desse saber, sempre nos perguntamos: quais pressupostos ideológicos reafirmam a ideia de que a população deva ser formada e educada, exposta à “verdadeira arte”? Cientes de que não responderemos plenamente essa questão nesta pesquisa, temos, porém, tal indagação sempre a nos instigar.

Na revisão teórica, os principais suportes para este trabalho são: os conceitos desenvolvidos por Bourdieu, além dos teóricos da área dos Estudos Culturais da América Latina, como Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Renato Ortiz e Beatriz Sarlo; além disso, contamos com as abordagens do campo patrimonial, da mediação com vertente no campo da Ciência da Informação e da discussão teórica a partir da perspectiva não escolar de educação.

A abordagem metodológica parte da análise documental e bibliográfica no Centro Cultural Paço Imperial. Através da análise de conteúdo dos registros realizados pelos mediadores das exposições acerca das visitas de grupos escolares e espontâneos, pudemos observar nos processos de mediação cultural, algumas estratégias educativas nas narrativas produzidas pelos próprios mediadores, que nos abriram caminhos para investigarmos as apropriações do patrimônio, geradas a partir das visitas mediadas naquele espaço cultural.

A pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro – *A formação do Paço Imperial: o edifício histórico* –, apresentamos o Paço em termos de sua trajetória e função, abordando aspectos como seu tombamento, alguns elementos historiográficos, arquitetônicos e a estratégia de sua localização geográfica. Num segundo momento, fazemos uma busca do significado da representação desse patrimônio como museu ou centro cultural em diferentes fontes de referência. Para concluir o capítulo, dedicamos um espaço de discussão a partir das questões sobre o Paço Imperial e sua perspectiva dentro do campo da educação não escolar.

No segundo capítulo – *Desdobramentos culturais e a legitimação do saber* –, desenvolvemos os conceitos e as perspectivas teóricas que embasaram esta pesquisa, ou seja, os conceitos relacionados ao capital cultural e simbólico, desenvolvidos por Bourdieu, as questões sobre o patrimônio e considerações sobre o panorama cultural da América Latina no viés dos Estudos Culturais, com o enfoque nos processos de recepção patrimonial.

No terceiro e último capítulo – *Apropriações e mediações* –, tratamos do papel da mediação com vertente no campo da Ciência da Informação, atuando no processo da apropriação patrimonial e na formação em termos culturais, considerações e contribuições na perspectiva da educação não escolar dentro do campo museal. Em seguida, abordamos o papel do mediador na perspectiva do setor educativo do Centro Cultural Paço Imperial, dando enfoque a alguns aspectos relevantes, como sua formação, seleção e protagonismo no processo educativo dentro do espaço cultural. Após o delineamento sobre a análise de conteúdo e a criação de categorias a partir dos registros dos mediadores, considerando que esta será nossa ferramenta de trabalho metodológica, damos início à análise voltada para o registro das mediações, onde buscamos identificar as formas de aproximação e identificação por parte do mediador com o patrimônio, através de sua experiência com o público, ou seja, fatos transpostos nos registros que possam nos indicar um processo de apropriação.

Assim, continuamos a investigação qualitativa do acervo do mediador através dos registros e da perspectiva crítica, traçada ao longo da revisão teórica da pesquisa. Desde já, antevemos que não esgotamos as questões ou problemas que surgiram durante o desenvolvimento da temática acerca da formação desse mediador ou das formas de apropriação, mas acreditamos que tais indagações nos auxiliaram no processo de desenvolvimento investigativo e poderão se desdobrar em futuras pesquisas.

## 1 FORMAÇÃO DO PAÇO IMPERIAL: EDIFÍCIO HISTÓRICO

Iniciaremos o capítulo dedicado ao Centro Cultural do Paço Imperial, apresentando a trajetória de suas distintas ocupações e funções ao longo dos séculos de ocupação. A partir daí, estabeleceremos uma discussão com as práticas educativas desenvolvidas no local, identificando aspectos que influenciem na apropriação do mediador cultural.

Nesse viés, partimos do princípio de que o objeto de estudo sobre a apropriação do patrimônio cultural do Paço Imperial, que por si só já é um espaço consagrado por uma lógica cristalizada historicamente, sendo reforçado pela questão territorial estratégica perto do antigo cais do porto e atual Praça XV, no centro da cidade do Rio de Janeiro, nos faz refletir sobre o território em que vivemos e o complexo cultural localizado naquela região. Diante disso, vale pontuar a representação política histórica e social que está atrelada ao patrimônio arquitetônico do Paço no decorrer de suas distintas ocupações, dentre elas ao abrigar a família real, em 1808, tornando-se a sede administrativa do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves, recebendo a denominação de Paço Real.

A primeira ocupação arquitetônica no local que hoje se encontra o Centro Cultural Paço Imperial data provavelmente do século XVII, quando era uma das casas térreas de pedra e cal dos frades carmelitas, dando lugar, no início do século XVIII, à Casa da Moeda e aos Armazéns Reais. Era constituída por dois prédios contíguos, que apesar das diversas ocupações e transformações arquitetônicas posteriores, em parte ainda podem ser vistos no térreo, graças à preocupação durante a restauração iniciada em 1982, por uma preservação da trajetória do edifício, desde o tempo em que foi o centro do poder político e nacional.

O arquiteto Glauco Campello coordenou a obra que retirou o edifício de sua “fase silenciosa”, no dizer de Aloísio, buscando de modo consciente a “revalorização das marcas deixadas pelas diferentes fases históricas” como símbolo da ocupação plural pretendida. Quando do término da obra, em 1985, estava mantida, portanto a visão de um espaço aberto, múltiplo e destinado a um uso cultural intensivo. [...] estaria garantida – quase paradoxalmente – a permanência não somente do edifício, mas de todo o espaço urbano circundante. (CARDOSO, 2005, p. 138).

Em meados do século XVII, o conde de Bobadela, após a construção realizada pelo engenheiro militar Alpoim, no lugar do prédio do Armazém Real, transferiu para lá, em 1743, a Casa dos Governadores, que até então ocupava a Rua Direita, onde hoje está o Centro Cultural Banco do Brasil.

A Casa dos Governadores, depois conhecida como Paço, era – e ainda é, em parte, pois lá se encontra até os dias de hoje, embora com sua fachada modificada nos séculos subsequentes – uma sóbria construção de dois pavimentos, muito extensa, feita em alvenaria caiada de branco e com as molduras das muitas janelas em pedra de cantaria. (PINHEIRO, 2005, p. 57).

Em 1763, com a mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro, o então conhecido Largo do Paço, passou a receber o vice-reinado do Brasil, tornando-se Palácio dos Vice-Reis. Nesse período, o prédio ainda assemelhava-se a uma casa senhoril tipicamente portuguesa.

Datam dessa época dos vice-reis várias obras e intervenções no Largo do Paço, como a construção do cais, todo de cantaria lavrada e com três escadas para o mar, é também desse período a construção de um novo chafariz, obra do Mestre Valentim da Fonseca e Silva, que abastecia os navios e as moradias no entorno do Largo do Paço e que permanece até hoje na atual Praça XV de Novembro. Foi também nessa época que as casas em frente à Igreja do Monte do Carmo foram construídas, regularizando a simetria da praça. Nesse mesmo período o engenheiro Alpoim projetou um prédio de três pavimentos com um grande arco (atual Arco do Teles), possibilitando um acesso direto entre a praça e a Rua do Ouvidor. (Roteiro Paço, 2004, p. 12).

Em 1808, com a chegada da Corte portuguesa, o prédio passou por mais modificações e reformas, transformando-se em Paço Real até a Proclamação da República. Campello (2005, p. 112) diz o seguinte sobre a aparência do Paço: “No tempo de D. João VI tornou-se um palácio barroco improvisado, com duas fachadas cenográficas: uma voltada para o largo, para o local dos eventos cívicos, e outra para o mar, para o mundo das conquistas portuguesas.” Dentre as obras desse período, foi construído um passadiço ligando o Paço Real ao Convento do Carmo e a Cadeia Velha, com o objetivo de facilitar a movimentação dos serviços acomodados nessas cercanias.

O prédio da Cadeia Velha – nome com que ficou conhecido por mais de um século –, quase contíguo ao paço, foi requisitado para o serviço da Corte, o que obrigou a remoção dos presos para um lugar chamado Aljube. Para a acomodação da comitiva real foram os frades carmelitas sumariamente despejados da casa que haviam construído e que habitaram por dois séculos. (PINHEIRO, 2005, p. 88).

A Corte adicionou 15 mil habitantes à população carioca da época, crescendo também o interesse pelas redondezas do Paço. A família real mudou-se para a propriedade na Quinta da Boa Vista, ficando o Paço reservado para o trabalho, despachos e recepções oficiais, além, é claro, dos festejos. Assim permaneceu até 1822, com a declaração da Independência, quando se transformou em Paço Imperial. Nesse período, a transformação arquitetônica do prédio, segundo Campello (2005, p. 112), foi a de influência neoclássica, e considerada por

ele “[...] a menos organicamente relacionada com a sua estrutura tipológica, quase um arremedo.”

O prédio foi sede de importantes momentos históricos, como a aclamação de dois imperadores, D. Pedro I e D. Pedro II, e a assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel. A partir de 1890, após a Proclamação da República, o Paço passou a funcionar como sede do Departamento de Correios e Telégrafos, período em que foi ampliado e erguido o 3º pavimento por todo o perímetro da construção, além do frontão de estilo neocolonial na fachada principal.

Observando as várias transformações funcionais que moldaram de alguma maneira as transformações arquitetônicas no prédio, é interessante observarmos que houve um período de decadência que originou a necessidade da grande reforma ocorrida no Paço, em 1982, antes de tornar-se o prédio que conhecemos atualmente. Como nos revela Campello (2005), a partir do período da República, quando não era mais recomendável politicamente qualquer tipo de transformação estrutural no prédio por remeter à época imperial, iniciou-se um processo de degradação do patrimônio.

Na República, o edifício não pôde fugir aos preconceitos com as coisas do Império. Por causa de seu estado lastimável, foi inicialmente recusado pelo Ministério das Relações Exteriores. O Departamento dos Correios e Telégrafos, que passou a ocupá-lo, superpôs-lhe, em 1929, uma fisionomia neocolonial. O que chegou até nós foi uma construção mascarada por fora, entulhada e semidestruída por dentro. Estava praticamente abandonada, à espera de nova utilização. (CAMPELLO, 2005, p. 112).

A atual função de Centro Cultural Paço Imperial foi inaugurada somente em 1985, quando vinculado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e ao Ministério da Cultura.

O tombamento aconteceu primeiro pontualmente, no prédio do Paco, em 1938, e outras edificações históricas, para em 1990 estender-se a toda a área da Praça XV de Novembro. No estudo feito por Mendes (2009), começamos a notar as diferentes visões desse patrimônio urbanístico, além da evolução do conceito patrimonial como um todo.

A área da Praça XV de Novembro e seus arredores, ao longo da história, concentrou e foi influenciada por importantes acontecimentos econômicos e políticos não só da cidade, como de todo o país. Suas principais características urbanas datam do século XVIII, quando seu porto assumiu importância em função da exploração do ouro em Minas Gerais, fato este que motivou a elevação da cidade do Rio de Janeiro a capital da Colônia (1763), depois sede da Corte portuguesa (1808) e, por fim, do Império do

Brasil (1822). Palco de acontecimentos como a abertura dos portos às nações amigas, o Dia do Fico, o anúncio oficial da Independência e a Lei Áurea, sua origem remonta ao século XVI, com a decida gradativa para a planície do núcleo urbano fixado no Morro do Castelo. (MENDES, 2009, p. 147).

Assim como o Paço, a Praça XV adquiriu, ao longo dos séculos, diferentes funções, fazendo parte ativa da memória e identidade da cidade. Eis a importância de reconhecermos a identidade do local que se situa o Paço, já que de acordo com Pinheiro (2005), faz parte da trama original da cidade, desde o tempo da ocupação primitiva.

Mudaram também suas funções: de área alagada para local de ancoradouro de barcos, e daí para um porto dotado de cais de pedra para atracação, de espaço religioso para um ambiente laico e daí para um espaço de poder e cívico e de um lugar de chegada para um local de passagem. Finalmente foi engolfada pela grande metrópole e incorporada como uma área que, embora dotada de uma centralidade secundária diante da perda de hegemonia para outros espaços, é ainda importante para o desempenho das funções urbanas, e fundamental para a memória e a identidade da cidade. (PINHEIRO, 2005, p. 50).

Outro aspecto que ecoa contemporaneamente na região que se situa o Paço Imperial, e convergiu para sua restauração em 1982, foi ressaltado por Mendes (2009, p. 160), ao apontar que “[...] a Praça XV torna-se objeto do primeiro estudo que explicita essa atribuição de valor em 1979.” Subsequentemente foi recomendado que fosse continuado o trabalho, já que além de fortalecer o decreto municipal nº 2216/1979, visava intensificar as ações do município no projeto do Corredor Cultural, no qual toda área estava incluída. O projeto tinha na época um caráter pioneiro e inovador na preservação e revitalização do patrimônio urbano, e ainda segundo o estudo, “[...] tinha como objetivo manter as atividades tradicionais do centro da cidade com a proposição de medidas de preservação das edificações.” (MENDES, 2009, p. 161).

A partir desse momento, inicia-se um processo de intensa alteração do perfil socioeconômico local. [...] Com a requalificação espacial gerada por tais políticas públicas de intervenção, a área, pouco a pouco, adquire *status*, ocorrendo uma progressiva expulsão de seus antigos usuários. Ainda na década de 1980, a restauração do Paço Imperial veio a somar nesta mudança. Curiosamente, apenas em 1986 é pedido efetivamente o tombamento do conjunto, por indicação do conselheiro do IPHAN, antropólogo Gilberto Velho. (MENDES, 2009, p. 163).

Em conjunto com outros significativos centros culturais na mesma região, como o Centro Cultural do Banco do Brasil, a Casa França Brasil, o Centro Cultural dos Correios, além das galerias comerciais difundidas na região, desde a sua inauguração, o Paço tornou-se um ponto de referência e passagem na área da Praça XV. Juntos, esses espaços além de



conjugarem potência artística e cultural, alavancam não só o comércio local, mas principalmente a mobilidade civil pela região. Cardoso (2005) reforça a ideia explanada pelos estudos de Mendes (2009), ao afirmar que:

A julgar pela fenomenal valorização simbólica – e mesmo imobiliária – da Praça XV desde os idos de 1985, o último objetivo foi atingido em grande parte, o que não pode deixar de ser creditado à força motriz da recuperação do Paço. [...] é hoje um lugar de movimento e atividade, plenamente ocupado por um público fiel de usuários, e mantido, senão em condições ótimas, pelo menos em situação digna de sua grandeza histórica. (CARDOSO, 2005, P.155)

Todo o conjunto de ações entre município e União no estabelecimento mais adequado para preservação do patrimônio cultural, encontrou respaldo inclusive no Ministério da Educação (MEC), no âmbito operacional e de diretrizes de planejamento, culminando para a sanção da lei municipal nº 506/1984, que reconhecia o Corredor Cultural como Zona Especial do centro histórico do Rio de Janeiro. A partir da década de 1990, com a implementação do projeto do Corredor Cultural, o processo de requalificação espacial se intensificou, ocorrendo considerável revalorização do patrimônio histórico e cultural, abrindo espaço para o turismo, lazer e maior incidência de prédios empresariais. Desde então, outros projetos de grande visibilidade, públicos e privados, foram geridos para atender a região, porém todas essas ações não garantem a preservação do conjunto em sua integridade, pois apesar da área ser tombada, poucos têm conhecimento sobre o tombamento federal e nem sempre o IPHAN participa ou mesmo é comunicado das iniciativas desenvolvidas no local. Isso ocasiona, segundo o estudo de Mendes (2009), uma perda alarmante dos elementos valorados pelo instituto, concluindo que:

Faz-se necessário o estabelecimento de uma nova dinâmica de cooperação e parceria do IPHAN com as diversas entidades e esfera de poder que atuam na Praça XV – prefeitura e comunidade (proprietários, locatários e usuários). Compatibilizar os variados interesses envolvidos com as exigências da vida contemporânea, a vocação e a estrutura do sítio histórico é um desafio a ser enfrentado para garantir uma trajetória futura e coerente com sua importância cultural. (MENDES, 2009, p. 178).

Os questionamentos de Mendes (2009) são essenciais para o presente estudo. O desafio de gerir o Paço de uma maneira relevante leva a refletir sobre as pessoas que ali circulam e o ocupam cotidianamente. Investigaremos a relação, espontânea ou induzida, estabelecida entre o mediador e o patrimônio do Paço: sua presença urbana, arquitetônica, histórica e cultural – incluindo nesta última, a educacional. Diferentes apropriações desse

espaço são produzidas na negociação de interesses individuais e institucionais, públicos e privados.

### **1.1 Museu ou centro cultural?**

Durante a experiência desta pesquisadora como mediadora no Paço Imperial, percebemos que tal é a indagação do próprio público visitante do Paço, que constantemente chega para visitar o prédio com a expectativa de que encontrará em seu interior exposição dos objetos antigos, do período em que foi residência de D. João VI, dos vestígios das cerimônias que ocorriam na época ou, até mesmo, demonstram vontade de simplesmente olhar a paisagem da mesma janela do Dia do Fico numa atitude saudosista. Num segundo momento, o questionamento se intensificou devido termos encontrado referências de autores que denominam o Paço como museu e outros como o que ele institucionalmente é, ou seja, um centro cultural.

Não queremos continuar numa visão simplista acerca de um possível julgamento sobre essas visões, se são certas ou erradas, positivas ou negativas para o trabalho educativo que se realiza no Paço, mas aproveitamos essa questão como uma possibilidade de um aprofundamento do objeto da pesquisa, ou até mesmo de localizarmos a existência de uma aproximação das diferentes perspectivas sobre o mesmo local.

Apesar de o Paço não ser um museu, propriamente dito – uma vez que não possui um acervo –, não podemos ocultar que naquele espaço encontramos relações com as figuras históricas, como por exemplo, na denominação das salas, ou seja, existe uma rendição museológica premente além das impressões sociais. Tratando-se do público visitante, encontramos sinais dessa expectativa do Paço como museu, nos documentos dos registros das medições, quando então retornaremos à questão no terceiro capítulo, no desenrolar da análise desse material.

Já na perspectiva do reconhecimento por parte dos intelectuais, podemos tomar como exemplo do Paço ser identificado como museu no livro “Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade”, do museólogo Mario Chagas (2006). Nos primeiros capítulos desse estudo, antes de problematizar diretamente as propostas museológicas de Mario de Andrade, o autor traça uma trajetória dos museus brasileiros no século XIX e início do XX, evidenciando as determinações do passado colonial que buscava ter como modelo a Europa.

Os museus brasileiros do século XIX apresentavam-se como uma espécie de materialização de fragmentos de sonho no exílio. A trajetória dessas instituições é definitivamente marcada pelo impacto produzido com a chegada da família real portuguesa. (CHAGAS, 2006, p. 38).

Ao situar os museus como “arena e campos de luta”, Chagas (2006, p. 30) ressalta de maneira geral o potencial político e transformador desses espaços culturais pontuando-os conceitualmente como lugares de memória e de poder. Nesse contexto, o autor se contrapõe ao caráter celebrativo dessas instituições, muitas vezes constituídas por acervos e coleções personalistas, distanciando-se da sociedade, sem haver preocupação com o cumprimento da função social que deveria exercer.

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 com alta visibilidade, tais como: Museu da República e Museu do Itamaraty (antigas sedes republicanas do poder executivo); Museu Imperial e Museu Nacional da Quinta da Boa Vista (antigas residências da família imperial); Paço Imperial (antiga sede do poder executivo); Museu Benjamim Constant (antiga residência do fundador da República); Museu Casa de Rui Barbosa (antiga residência de um dos ministros da República); Museu Histórico Nacional (complexo arquitetônico que reúne prédios militares do período colonial – Forte de São Tiago, Arsenal de Guerra e Casa do Trem). (CHAGAS, 2006, p. 32).

No decorrer do estudo é esclarecido que não existe uma proposição fundamentalista de que os museus que possuam caráter celebrativo tenham que se enquadrar necessariamente no perfil anteriormente colocado, havendo a possibilidade de desenvolverem trabalhos mais críticos e de maior inserção social, como vem demonstrando alguns deles com práticas democráticas.

Para entendermos o Paço nessa perspectiva “museal”, pois nessa altura já o localizamos como instituição cultural vinculada à história do país, não podemos deixar de lado a forma como veio a se tornar um centro cultural, suas peculiaridades diferenciadoras dos museus tradicionais propriamente ditos na listagem do trecho citado anteriormente.

O vislumbre de o antigo prédio histórico vir a se tornar um centro cultural, caracterizado por um “[...] lugar aberto, pelo qual transitassem livremente as pessoas, preservando pelo uso intenso o próprio edifício, cuja recuperação como foco de atividades suscitasse um efeito multiplicador capaz de reerguer todo o seu entorno.” (CARDOSO, 2005, p. 154), partiu de um projeto de Aloísio Magalhães, entre 1979 e 1982, na época secretário da Cultura e presidente da Fundação Nacional Pró-Memória. Curiosamente, o idealizador, por decisão de sua mulher, teve seu corpo velado no Paço Imperial, como uma espécie de reconhecimento à importância que ele dava ao projeto em vida. Após sua morte, o projeto foi

conduzido por seu sucessor, Marcos Villaça, em conjunto com uma equipe interdisciplinar. No testemunho de Glauco Campello (2005), arquiteto o qual Aloísio confiou o projeto de restauração antes de sua morte, podemos captar um pouco mais a ideia inicial desse projeto, a partir do trecho de um depoimento que realizou sobre o processo de restauração que ocorreu a partir do ano de 1982:

Quando, por sua iniciativa, se transferiu à Pró-Memória o edifício antigo do Paço Imperial, até então sob a guarda dos Correios e Telégrafos, ele tinha consciência do alcance desse fato. Vislumbrou, naquele momento, a possibilidade de um projeto que exprimisse sua visão sobre um tema que lhe era caro: a possibilidade de integrar a restauração de um bem patrimonial de pedra e cal, de um edifício denso de conteúdos históricos e afetivos, numa ação de dinamização urbana. Pretendia que o edifício fosse ocupado com atividades que se ligassem à praça e fossem abertas ao público. Ficava sintetizada a ideia das duas vertentes culturais: de um lado, a restauração de um bem representativo de vários momentos da nossa formação histórica e sua devolução à comunidade e, de outro, o incentivo a novos usos de caráter cultural naquele trecho da cidade. (CAMPELLO, 2005, p. 108).

Ao longo do seu artigo intitulado “O Paço como centro cultural”, Cardoso (2005) estabelece uma comparação interessante entre o Paço e outras instituições culturais do Rio de Janeiro, chegando à conclusão da sua unicidade, distinguindo-se por motivos estruturais e, devido suas características, suscita uma série de questionamentos dentre os quais iremos nos aproximar ao longo do presente estudo.

Na perspectiva comparativa, inicialmente o autor destaca os pontos em comum, como a semelhança entre ele e o Museu de Arte Moderna (MAM) no aspecto de ambos serem atualmente “[...] focos da cena de arte contemporânea no Rio de Janeiro, lançando novos artistas ao mesmo tempo em que promove e recebe exposições internacionais de grande envergadura.” (CARDOSO, 2005, p. 134). Assim como o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) ocupa a região do Corredor Cultural do centro do Rio, o ingresso para visitação das exposições é gratuito, além de receber grande número de visitas de público variado. Tanto o Paço quanto o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) são instituições públicas federais, subordinadas diretamente ao Ministério da Cultura (MinC). Tanto o OI Futuro – Centro Cultural Telemar como o Paço fazem uso de edifícios tombados. Cardoso (2005, p. 134) ressalta que mesmo com as limitações impostas, os centros culturais demonstram “[...] vocação manifesta pelo experimentalismo artístico e, até mesmo, por invenções físicas no espaço expositivo.”

Uma das exposições que se destacou no Paço foi “Caminhos do Contemporâneo: 1952-2002”. A mostra contemplou inúmeros artistas brasileiros, articulando diferentes correntes artísticas com seu período histórico, os principais acontecimentos políticos,

econômicos e sociais. O espaço expositivo foi dividido por décadas e documentado cronologicamente, possibilitando que o visitante realizasse não só um contraponto crítico da história do Brasil, mas em articulação com os movimentos artísticos. A seleção dos artistas foi realizada por três consultorias setoriais que indicaram cinco trabalhos de 20 artistas cuja produção deveria se destacar como a mais representativa, de acordo com as décadas. Após a indicação, houve uma votação e as justificativas das escolhas realizadas pelos consultores foram publicadas num livro-catálogo da mostra. No âmbito dessa exposição, ocorreu um seminário aberto ao público que abordou questões relativas ao panorama da arte brasileira contemporânea, relacionando-a a outras áreas de conhecimento. Além disso, foi distribuído gratuitamente para os visitantes, através do setor educativo, um material sobre a exposição, apresentando uma retrospectiva histórica e artística do período no Brasil.

Para compreendermos a inserção diferencial do Centro Cultural do Paço Imperial no sistema das artes, principalmente na área das artes visuais, temos que traçar um breve panorama desde a década de 1980, no Rio de Janeiro. Na época, poucos locais exerciam a função assumida pela instituição de abraçar a produção artística contemporânea. Tirando as galerias de arte comerciais, a maioria das instituições públicas, como museus, bibliotecas e arquivos concentravam seus esforços em preservar e divulgar seus acervos.

Em segundo e terceiro planos, vinham pesquisa e geração de conhecimento e ação educativa, principalmente através das atividades de visitação escolar. Exposições de arte, independente de uma dimensão histórica, não costumava ser percebida como uma incumbência desses museus, ainda fiéis à sua proposta original de conservação e documentação. (CARDOSO, 2005, p. 134).

A exceção no caso explicitado, ocorreu em período anterior à década de 1980, com a inauguração do Museu de Arte Moderna, em 1952, já que não tinha por incumbência guardar bens tombados, seu propósito maior era formar o público para a arte contemporânea, seguindo o projeto ideológico modernista. Porém, seu funcionamento fora interrompido devido ao incêndio de 1978, que além de ter destruído grande parte do acervo comprometeu também sua arquitetura. Segundo Cardoso (2005), houve um esvaziamento de locais para a criação plástica. Aliada aos efeitos surgidos com o acidente, os fenômenos políticos ditatoriais do período contribuíram para o deslocamento observado até os dias atuais para a ascensão de São Paulo como capital cultural do país.

A partir do fato apresentado, podemos situar a inauguração no Centro Cultural do Paço Imperial, em 1985, como a abertura de uma instituição pública, não comercial e sem compromisso com a preservação de um acervo específico, como detentora de um perfil

singular, já que se mostrou aberta para receber e agregar novos rumos surgidos no campo da produção artística carioca e, posteriormente, com sua identidade mais firmada, reinaugurou a possibilidade de recebermos no estado do Rio de Janeiro, exposições internacionais de grande porte.

É interessante pontuarmos que no período inicial das atividades do Paço, segundo o estudo de Cardoso (2005), o centro cultural não era voltado prioritariamente para atividades expositivas, até 1987 ele abrigou diversas propostas e projetos distintos do que podemos acompanhar no período atual. O espaço do Paço era aberto e podia ser caracterizado como eclético, tendo sua primeira fase marcada por eventos musicais e teatrais. Nessa época, o Paço ainda não possuía um projeto de ocupação definido.

Pretendia-se uma ocupação múltipla do espaço com a integração plena e experimental de diferentes meios e formatos de expressão. A primeira exposição formalmente constituída reflete essa postura. Inaugurada em 29 de julho de 1985, a mostra “Quinze anos sem Oscarito” ficou apenas vinte dias em cartaz, acompanhando o período de realização do rio cine Festival. Estava mais para um desdobramento do festival de cinema do que para um evento com fôlego próprio. (CARDOSO, 2005, p. 138).

Outro aspecto inédito na política de implementação do novo centro cultural era a proposta de que o Paço, apesar de ser uma instituição pública federal, fosse, na medida do possível, autossustentável, ou seja, que captasse recursos para a realização de seus projetos. Voltaremos a esse aspecto mais adiante, quando situarmos as diferentes direções durante sua trajetória como centro cultural.

A primeira gestão do centro cultural foi subordinada à 6ª Diretoria Regional da Sphan (atual IPHAN), a qual ocupou fisicamente parte do edifício e era dirigida pelo arquiteto Glauco Campello – responsável pela restauração do prédio, como também mencionamos anteriormente. Em 1986, após a instituição alcançar maior definição, inclusive no firmamento da tendência do espaço em visibilizar exposições de artes plásticas, passou a reportar-se diretamente à diretoria da Pró-Memória. Com isso, a 6ª DR foi removida do local e Paulo Sergio Duarte assumiu a direção, na qual permaneceu até o final do ano de 1990.

Com o passar do tempo, o Paço ficou sendo reconhecido como o espaço público com maior área disponível para abrigar exposições itinerantes, passando a abrigar mostras internacionais. A partir da década de 1990, houve uma efetiva transformação no panorama cultural do país, pois a partir da Lei Sarney, de abate fiscal para despesas com a cultura, foram iniciadas as exposições patrocinadas por empresas.

Foi o início de uma transformação que se fez irreversível após 1990, com a inauguração do CCBB, a abertura do MNBA para exposições de massa e a

recuperação definitiva do MAM, e que culmina atualmente na possibilidade do próprio Paço sediar uma exposição de primeira linha, segundo padrões internacionais, como é o caso de “Henry Moore uma retrospectiva”. (CARDOSO, 2005, p. 143).

Após eventual crise no país, especialmente com o governo Collor, o setor cultural passou por uma fase de imensa instabilidade, vindo a culminar na extinção do Pró-Memória, além do imenso número de demissões de funcionários. O esvaziamento ocorreu em vários aspectos e acarretou na saída do diretor do Paço, Paulo Sérgio Duarte, sendo nomeada em seu lugar, Solange Pamplona, que permaneceu apenas um ano no cargo, porém constituiu a Associação dos Amigos do Paço Imperial. A associação até hoje é mantenedora do centro cultural, tendo seus recursos reinvestidos na programação, na infraestrutura do prédio para receber as exposições, além de eventuais contratações temporárias de pessoal, como os mediadores de exposições, por exemplo. Esse tipo de estrutura financeira que se apoia no aporte de recursos privados tornou-se quase normativa para instituições culturais, e no caso específico de uma instituição pública como o Paço, que pressupunha desde sua inauguração que fosse um centro cultural autossustentável, significa que a responsabilidade financeira do MinC é destinada ao pagamento dos salários dos funcionários e à manutenção do prédio tombado.

Em 1992, com troca da Secretaria de Cultura federal, o arquiteto Lauro Cavalcanti assumiu a direção do Paço até hoje. Sua atuação tem sido marcada pela grande rotatividade de exposições temporárias que ocorrem no centro cultural, tendo por característica a contemplação da arte contemporânea, provocando inversão da programação das gestões anteriores.

Desde a atual direção que até então soma 21 anos, o Paço passou por algumas transformações no modelo de gestão cultural que foi impulsionado pelos movimentos que ocorrem nas políticas públicas culturais do próprio país, decorrendo incentivo através do abatimento fiscal das empresas privadas que apoiam a cultura, estimulando parcerias através do patrocínio e promoção de atividades culturais. Em 1998, foi realizada a parceria do Paço com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), possibilitando a climatização do centro cultural, além de investimentos em iluminação e segurança. Essas melhoras estruturais significativas proporcionam mudanças que afetam desde a programação do centro cultural até a ampliação do público no local.

Todos esses apoios e incentivos econômicos na área cultural, de maneira geral, nos fazem refletir sobre o cuidado que devemos ter, assumindo uma postura consciente diante da função social e simbólica que os espaços e manifestações culturais acolhem em sua totalidade.

Apesar de fazer parte da política de patrocínio dos centros culturais do Brasil, Cardoso (2005) destaca que o Paço ainda é o único, comparando-se à trinca carioca apontada pelo autor como “*big three*” – MAM, CCBB e Paço Imperial – que possui liberdade por não possuir qualquer mecanismo de prestação de contas sobre suas escolhas de programação, já que quando essa submissão ocorre, muitas vezes pode levar a uma lógica que não tem como prioridade atender aos interesses culturais propriamente ditos:

Um dos perigos de uma política expositiva exercida sem controle externo é de que venha a sucumbir à tentação de contabilizar suas realizações com base no número de visitantes atraídos e no espaço obtido na cobertura pela imprensa. Na chamada era do espetáculo, é imenso o risco de uma gestão cultural baseada unicamente em critérios de *marketing* redundar num consumismo cultural vazio. A lógica de que a programação é boa porque atraiu muito público só pode conduzir a uma homogeneização da cultura como produto de entretenimento – isto é, no populismo cultural. (CARDOSO, 2005, p. 154).

Como centro cultural, o Paço Imperial passou por esse conjunto de transformações políticas e sociais, assumindo em sua programação expositiva um papel plural, que apesar da curadoria, em sua maioria ser realizada pelo próprio diretor da instituição, também é realizada em parceria ou individualmente por outros profissionais da área cultural.

O Paço confirma sua importância cultural através de importantes exposições nacionais e internacionais, em que se alinha com patrocinadores normalmente fora do âmbito da arte, ao mesmo tempo valorizando abordagens híbridas que desafiam um entendimento conservador do âmbito artístico. Por exemplo, a exibição “Panorama da arte brasileira (desarrumado)”, de 2003 – uma parceria entre a Agência Financiadora de Estudos, o Ministério da Ciência e Tecnologia, e o Finep – abriu espaços para artistas jovens e relativamente desconhecidos, aliando as artes plásticas a experimentos científicos. A exposição funcionou como um ateliê aberto, possibilitando interação entre o público espontâneo e os grupos de alunos visitantes; além de algumas vezes contemplar numa mesma exposição diferentes linguagens artísticas, demonstrando ser um espaço cultural aberto a técnicas diversas, suportes ou estilos. Como exemplo disso, podemos citar as populares exposições realizadas desde 1999, através de diferentes edições de “A imagem do som”, no centro cultural, onde música e artes plásticas caminham juntas e conforme a peculiaridade exposta por Cardoso (2005, p. 147), “Mais importante, ao forçar uma aproximação com a música, costuma atrair para as galerias do Paço um público pouco acostumado a frequentar o meio das artes plásticas.”

Além das exposições, desde 1998, o Centro Cultural do Paço Imperial passou a abrigar instâncias de comércio e entretenimento, mediante licitação pública, o que, na perspectiva dos gestores, permitiu maior captação de recurso e maior variedade e qualidade de serviços



prestados. Segundo o atual diretor, Lauro Cavalcanti, o Paço se caracteriza como um local pioneiro, que agrega várias áreas, como destacado no seguinte relato:

Música, teatro, cinema, dança, artes visuais, história, sociologia, educação e antropologia social são as principais áreas de atuação do Paço Imperial, o centro cultural do IPHAN, concebido como um local de renovação das práticas patrimoniais e de fornecimento de referências históricas às atividades contemporâneas. E, acima de tudo, um espaço democrático que realizasse permanentemente operações de inclusão e trocas culturais. Um piloto de centros culturais que se instalariam em vários pontos do Brasil ao longo das últimas duas décadas. (CAVALCANTI, 2005, p. 12).

Apesar das exposições, na maioria das vezes, terem caráter temporário, o Paço reserva, desde a sua inauguração como centro cultural, a ocupação permanente, em um dos seus espaços localizados no térreo, para a visitação da área arqueológica preservada durante a restauração do edifício, onde podemos visualizar os fornos da antiga Casa da Moeda. No mesmo local, há dispositivos digitais sobre a história do Paço, assim como sua maquete. Também podemos fazer uma diferenciação do espaço ocupado pelo Atelier Sérgio Camargo que desde 2002, em regime de comodato, exhibe a instalação com a reconstituição do ateliê do artista Sergio Camargo (1930-1990), no bairro carioca de Jacarepaguá.

Atualmente, houve uma reestruturação da ocupação de alguns dos espaços, como o fim do Cinema Estação Paço e da Loja do Paço, passando estes a serem ocupados pelas exposições.

## **1.2 Paço Imperial e a perspectiva educacional não escolar**

A abordagem desta pesquisa investigativa acerca das apropriações dos mediadores do Paço Imperial tem como prerrogativa situá-lo prioritariamente como um espaço cultural essencialmente educativo. No entendimento sobre educação em museus, podemos situá-lo no campo da educação não escolar, como podemos observar em alguns artigos que tratam sobre o assunto. A educação não escolar é uma área de conhecimento ainda em construção, porém não menos importante que o já conhecido campo escolar da educação.

No artigo escrito por Lopes (1991), “A favor da descolarização dos museus”, são expostas as diferentes concepções educacionais museológicas, além de traçar o panorama histórico das práticas museológicas atreladas à educação. Segundo o estudo, os museus tradicionais brasileiros, até então, encontram-se atrelados ao campo da educação escolar, o que podemos entender devido à aproximação entre os campos desde a década de 1920, através de educadores influenciados principalmente por Anísio Teixeira, que introduziram a ideia do

campo educacional dos museus por meio da incorporação museológica ao movimento escolanovista.

Lopes (1991) aponta criticamente vários aspectos negativos surgidos a partir dessa aproximação de campos educacionais que deveriam manter naturezas distintas, um desses aspectos é a importância de não se confundirem numa relação de complementariedade.

Inserindo-se, por assim dizer, em um campo que não é seu, e por isso mesmo apresentando soluções paliativas, que não contribuem para enfrentar o todo dos problemas que a escola enfrenta e com a intenção de complementar os conhecimentos atribuídos pela escola, os museus abrem mão de se colocarem como instituições culturais que até mesmo poderiam atuar como um contraponto à escola, propiciando outras maneiras de desvendar e compreender o mundo. (LOPES, 1991, p. 448).

Apesar de não considerarmos o Paço na perspectiva de museu tradicional, adotado por Lopes (1991), ao longo do artigo, acreditamos conter aspectos relevantes já que aqui tratamos de pontos críticos e reflexivos semelhantes, como poderemos observar na própria análise de conteúdo dos registros dos mediadores acerca dos problemas recorrentes, pontuados durante a mediação com os grupos visitantes. É importante esclarecermos que a atuação do setor educativo do Paço não se limita ao campo da educação não escolar, pois existe o propósito e uma prática de um diálogo e parcerias profícuas entre as instituições educacionais dos distintos campos.

Esse diálogo é estabelecido através da troca entre seus agentes desde o momento do agendamento das visitas mediadas pelas exposições, até a culminância da visita, e em alguns casos, no desenvolvimento que ocorre após a visita ao Paço no próprio ambiente escolar. Por outro lado, essas práticas não garantem que, durante as visitas mediadas seja contemplada necessariamente a grade curricular escolar, ou que tenhamos algum tipo de garantia que sejam desenvolvidos na escola um senso crítico do conteúdo absorvido durante a atividade extraclasses integrada à visita.

Na prática, o papel educacional que cabe aos museus, e há anos vem sendo debatido nos fóruns museológicos internacionais, reflete o fato de que a grande maioria do público que os frequenta é composta de crianças e jovens levados por suas escolas, para as tradicionais visitas guiadas, ou outras atividades que em essência vêm significando a transposição para o interior do museu das metodologias e práticas do ensino escolar. (LOPES, 1991, p. 449).

É importante contemplarmos na abordagem da perspectiva educacional nesse espaço cultural a característica de estabelecer prioritariamente parcerias entre o setor educativo e a rede de ensino formal escolar, como por exemplo, as realizadas com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e suas diversas áreas de ensino, como a voltada para a

Educação Especial; também se contempla o Instituto de Educação. Assim sendo, há uma especial atenção às redes públicas de ensino.

Com isso, não pretendemos entrar em oposição ou estabelecer comparações hierarquizantes com a educação escolar. Ao contrário, a ideia é agregar valor, pois como relativiza Gadotti (2005), trata-se de reconhecer suas potencialidades e harmonizá-las. A partir da análise sociológica da escola, realizada por Sposito (2003), podemos estabelecer um diálogo entre os trechos destacados a seguir, tendo em vista que ambos discutem e contribuem nas relações entre as agências socializadoras.

[...] a harmonização entre o formal e o não formal nos sistemas educativos deverá contribuir para a integração mais estreita entre os direitos humanos e educação. Os sistemas escolares são ambíguos, isto é, podem servir tanto para a ampliação das oportunidades sociais quanto para a preservação das desigualdades, podem servir a um projeto de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes. (GADOTTI, 2005, p. 11).

Mas as mutações sociais observadas nas últimas décadas exigem daqueles que se debruçam sobre os fenômenos da socialização contemporânea e da reprodução social um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações. Ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a cultura escolar – apesar de sua especificidade – tende a se transformar em uma cultura dentre outras. (SPOSITO, 2003, p. 212).

Nesse sentido pudemos observar a partir de nossa experiência prática com o trabalho realizado em conjunto entre a equipe do setor educativo e os estudantes e professores do ensino escolar, oportunizando o redimensionamento cultural através do acesso e vivências com as linguagens visuais, com as experiências sensoriais que a arte contemporânea proporciona, além dos aspectos históricos inerentes ao prédio do Paço, que no seu conjunto, agem como uma possibilidade de experiência educativa diferenciadora.

Apesar de considerarmos a parceria exposta acima positiva, as questões surgidas a partir das aproximações dos campos, são complexas e não podemos deixar de lado o que Lopes (1991) nos aponta como recorrente o processo de incorporação da escolarização pelos museus, através das finalidades e métodos do ensino escolar, já que a realidade que encontramos é a problemática na maioria das instituições por não possuírem serviços educativos estáveis, tanto de ordem pessoal como econômica. Podemos atestar esse aspecto exemplificando-o através das verbas para contratação de mediadores, que por serem flutuantes e muitas vezes escassas, geram desestabilidade no setor educativo no que tange não só à formação cultural, mas colocando em cheque o próprio comprometimento institucional com a educação promovida pelo espaço cultural.

Outra questão latente que surge, a partir da aproximação dos campos da educação escolar e a não escolar, desenvolvida nos museus e centros culturais, é decorrente, como nos foi apontado anteriormente, do alto quantitativo de visitação a esses espaços culturais pelas escolas. Com isso, podemos adentrar num viés mais crítico e reflexivo, a partir de Bourdieu (2008), quando relativiza as “necessidades culturais” como produto da educação e as relaciona como efeito das desigualdades frente à escola.

A existência de uma ligação tão forte entre a instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar. Falar de “necessidades culturais”, sem lembrar que elas são, diferentemente das “necessidades primárias”, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo-se à ideologia do dom) que as desigualdades frente as obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo que dá e define os meios de satisfazê-la. (BOURDIEU, 2008, p. 60).

Não devemos, aqui, também restringir o trabalho educativo às visitas mediadas e tão somente à visitação agendada pelas escolas, já que existem outros processos educativos diferenciados que ocorrem no espaço expositivo, como, por exemplo, a iniciativa do setor educativo do Paço, que em algumas exposições realizou um trabalho de capacitação com os vigilantes. O intuito maior era de familiarizá-los com a linguagem artística, questões sociais e poéticas colocadas através das obras, acreditando que esse processo alcança positivamente não só os próprios vigilantes, mas, além disso, promove maior harmonia entre eles e os mediadores, assim como em relação aos visitantes, potencializando o processo educativo do espaço cultural.

A sensibilização desses vigilantes chamou atenção dos visitantes, e após isso surgiu a ideia que culminou no documentário “Presente dos Deuses”, dirigido por Andrea França e Ana Reynaud, em 2000. No filme, os vigilantes apresentam algumas obras escolhidas por eles mesmos no percurso da exposição e conversam com os respectivos artistas contemporâneos. Ao assistirmos o documentário, fica evidente a força de transformação através do contato com a arte, que no caso daqueles vigilantes especificamente foi oportunizado através do trabalho nas exposições e, em alguns casos, até mesmo na montagem delas. De acordo com o potencial do museu como sistema de comunicação e informação, que propicia a produção de conhecimento do novo, explicitado por Meneses (2011), podemos refletir que:

Hoje, por uma série de motivos, que não compete discutir agora, esse potencial está marginalizado. De todo modo, trata-se de uma responsabilidade que os museus não têm assumido, senão excepcionalmente e independentemente de problemas de escala e recursos. Quando existe pesquisa, ou ela é terceirizada, ou se trata da chamada “pesquisa para

exposição”. Mas estou pensando também na oportunidade que a própria exposição, já produzida, oferece tanto a curadores e pessoal técnico, quanto aos visitantes em geral, como instrumento de conhecimento novo. (MENESES, 2011, p.17)

Tratando-se de processos educativos, consideramos esse um belo exemplo, pois além de os vigilantes serem as pessoas que têm contato diário com as obras, são eles que, de certa maneira, mais convivem com o público visitante nas exposições, independente de existirem mediadores ou não. Questões como o gosto, a proximidade com a obra e o público são exploradas de forma leve e descontraída pelos vigilantes que relatam algumas experiências no centro cultural Paço Imperial durante a filmagem. Podemos considerar como auge dessa produção, o momento em que um dos vigilantes, Elias, é filmado enquanto experimenta sensorialmente a obra “Navenove”, do artista Ernesto Neto. Ao mesmo tempo, podemos ouvir sua descrição das sensações e ideias que surgiram no momento da experimentação: “A arte alimenta a minha alma”.

Durante a explanação da experiência vivida pelos vigilantes dentro da instituição cultural a partir do documentário em questão, percebemos outra experiência do processo educacional não escolar bem-sucedido, que mesmo diferenciado da proposta apresentada ao público visitante durante as mediações, ampliam o leque de oportunidades a serem exploradas por nós no campo. Entramos em contato com a importância do contexto e a diferenciação existente nos padrões comportamentais definidos, ou seja, as propostas educativas e experimentações são variáveis, dependendo da intencionalidade das ações, mesmo que seus objetivos não sejam dados *a priori*, eles se revelam no decorrer do processo interativo entre os diferentes agentes.

As experiências diferenciadas e bem-sucedidas na educação nãoescolar, como a mencionada acima, possibilita nos aproximar do pensamento de Gohn (2006, p. 29), pois segundo a autora, esses processos e intencionalidades, colocados sob a conceituação de educação não formal, alteram-se constantemente por serem construídos coletivamente, “[...] segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um.” Alguns dos principais atributos destacados por ela nesse campo especificamente é o de atuar nos aspectos subjetivos do grupo em uma ação conjunta entre cultura, empoderamento e política.

A educação não formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/idade/ conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes

destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do *empowerment* do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo. (GOHN, 2006, p. 30).

A ação conjunta entre esses elementos e o coletivo pode ser desencadeada e potencializada através da arte, entre elas as expostas e selecionadas institucionalmente – o que não as exclui de seu poder criativo e emancipatório –, funcionando como uma ponte entre arte, comunicação e vida. Portanto, acreditamos que proporcione a sensibilização e a democratização cultural tão almejada por todos nós.

Se tomarmos a palavra “estética” no seu sentido etimológico, que se refere a processos perceptivos, e procurarmos entender tais processos num patamar acima do simples alcance neurofisiológico, justifica-se concluir que a estética é a ponte que nos permite sair de nós mesmos para nos comunicarmos e agirmos com o mundo fora de nós, na relação com nossos semelhantes, à natureza e o transcendente. [...] Ora, creio que uma das principais funções do museu é *desnaturalizar* essa dimensão material do mundo, isto é, mostrá-lo como produto da ação humana, dos interesses humanos, dos conflitos, valores e aspirações humanas – aí se incluindo a natureza culturalizada. E as tecnologias, claro. (MENESES, 2011, p. 12).

Acreditamos que a perspectiva educacional apresentada pelo setor educativo do Paço Imperial se aproxime da tentativa apresentada por Lopes (1991) de um rompimento com os limites da escolarização nos museus e pela estética que encontramos na arte traduzida por Meneses (2011). Vislumbramos que o campo educativo não escolar oferecido pela instituição cultural contemple muito mais o processo de construção do conhecimento sensível da realidade através da socialização da informação, tendo como suporte a estética da obra de arte.

## 2 DESDOBRAMENTOS CULTURAIS E A LEGITIMAÇÃO DO SABER

A partir do século XX, com a diversificação e expansão cultural global, apesar da desigualdade substancial da apropriação do patrimônio pelas diferentes classes sociais, vários teóricos, museólogos e pesquisadores renomados estão, ao longo dos anos, redimensionando a importância do papel da cultura e do patrimônio na construção identitária dos indivíduos e da coletividade em toda sua extensão. Essa construção é diretamente ligada ao pertencimento e apropriação das atividades culturais desenvolvidas tanto no cotidiano, podendo ser chamadas de tradições simbólicas, quanto às atreladas aos bens culturais materiais ou imateriais tombados como patrimônio.

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. [...] Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos, etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

A referência teórica desta pesquisa é pautada principalmente nos conceitos desenvolvidos por Bourdieu e nas discussões dos Estudos Culturais (EC), uma vez que esses dois campos conceituais encontram-se em frequente diálogo, como pudemos observar durante a leitura das fontes. A sua relevância aqui surgiu com o compartilhamento da ideia principal do próprio surgimento dos EC, ou seja, da necessidade de luta pelo reconhecimento da cultura popular, do saber do povo, na busca de uma educação que valorize esses saberes múltiplos e que, assim, de alguma forma tenham seus interesses contemplados nos diversos espaços culturais e da apropriação da cultura como elemento de embate e foco de tensões.

Para Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais não possuem uma articulação formal de ideias e pensamentos, a dificuldade de definição assemelha-se à mesma de criar espaço teórico e político necessário para seu desenvolvimento. “Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formação instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico.” (p. 39). No mesmo artigo, a autora explicita que não é por isso que qualquer coisa pode ser EC; existem pontos distintivos que se configuraram ao longo dos séculos, acompanhando sua trajetória teórica e política numa

busca intervencionista e coerente. Compreendemos que uma possibilidade interessante de nos aproximarmos desses múltiplos saberes é analisando como ocorrem as diferentes apropriações patrimoniais através da figura do mediador cultural, como poderemos deslumbrar no próximo capítulo.

Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*. [...] Os trabalhos precursores dos EC, apesar de não serem unívocos em suas perspectivas de problematização, estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos os EC investem intensamente nas discussões sobre cultura, colocando ênfase no seu significado político. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37-38).

Sobre a legitimação de uma versão específica do saber, pensamos no âmbito cultural, nas referências disponibilizadas pelo conjunto das tradições e das artes de um povo. Essas referências, quando permeadas pela tradição, reúnem valores que invocam a memória coletiva que, de certa forma, conduz os homens a agirem de formas pré-determinadas socialmente. Quando permeada pela arte, essa memória é traduzida por caminhos mais híbridos. As artes transitam por áreas e categorias reconhecidas como: popular, clássica e contemporânea. As duas últimas podem ser consideradas como parte da chamada “alta cultura”, pois de certa forma passam por critérios, conceitos e teorias que se desenvolvem num campo restrito do saber de especialistas ou por pessoas que detêm capital cultural. Ortiz (1994, p. 183) explicitando esses aspectos no campo da cultura contemporânea, traz o seguinte questionamento: “[...] em que medida essas duas dimensões permanecem como instância de legitimidade?”

Em seu estudo sobre “Legitimidade e estilos de vida”, Ortiz (1994) considera o processo de constituição da modernidade na América Latina mais complexo, por identificar no seu âmago uma crise de legitimidade das culturas populares. Essa crise ocorre principalmente pela modificação dos seus elementos essenciais, ao serem perpassados pela totalidade das relações capitalistas. É a partir desse conflito (entre as tradições populares e as sociedades industrialistas) que o autor identifica o advento da autonomia da arte e da consagração de um saber específico nos diferentes espaços educacionais.

A autonomia das artes (literatura, música, artes plásticas) possibilita a criação de uma nova instância de legitimidade cultural. Legitimidade que



não deriva apenas dos valores intrinsecamente artísticos, mas se associa a uma determinada classe social. [...] A autoridade da esfera artística é, simultaneamente, estética e social. [...] Valores e disponibilidades estéticas, que se reproduzem com as instituições que os socializam entre o grande público. Penso nos museus e escolas, espaços de transmissão de um saber legitimamente consagrado. (ORTIZ, 1994, p. 186).

Segundo Sarlo “[...] vista de perto, qualquer legitimidade estética se desdobra numa luta por legitimidade social [...]”. Sobre qualquer prerrogativa de neutralidade do gosto, a autora afirma que: “O mercado de bens simbólicos não é neutro e, como qualquer outra instituição que o tenha precedido, forma o gosto, institui critérios valorativos e gira sobre o conjunto de capital cultural colonizando até os territórios abertos pelas vanguardas do início do século.” (SARLO, 2004, p. 155).

A partir dos autores citados, consideramos que a educação mediada por qualquer instituição legitimada socialmente esteja permeada pelos mercados de bens simbólicos e que atendem a critério de valores sociais determinados histórico e culturalmente. Porém, apesar de atender a esses critérios, não devemos acreditar que haja uma homogeneização irrestrita das mensagens transmitidas e/ou recebidas, já que de acordo com Bourdieu existe sempre uma recepção diferencial.

Como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma homogeneização das mensagens recebidas, e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores. É preciso denunciar a ficção segundo a qual “os meios de comunicação de massa” seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, transmitindo uma “cultura de massa” idêntica para todos e identicamente percebida por todos. (BOURDIEU, 2008, p. 61).

Com isso, entendemos – a partir da relação estabelecida entre os distintos teóricos estudados – que as diferentes estratégias educativas que podemos encontrar no campo educacional procuram dar conta da transmissão que Bourdieu (1999) denominou como “capital cultural”, implicando assim o sucesso ou fracasso escolar que se apresentarão como determinantes no sucesso econômico e social dos indivíduos, distinguindo-se valorativamente no que ele definiu como “capital Humano”.

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao

capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1999, p. 72).

A partir da pesquisa realizada por Bourdieu sobre a educação e seus sistemas de reprodução e apropriação, a partir do desenvolvimento de sua teoria sobre capital cultural e escolar, inserida no que chamou de sistema de disposições (*habitus*) característicos das diferentes classes, podemos identificar que as necessidades culturais são produto da educação. Essas necessidades culturais e questões relativas ao gosto, especificamente no campo da arte, foram explicadas por Bourdieu (2011) como uma espécie de acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural.

A questão do acesso aos bens culturais tem a ver, também, de acordo com Bourdieu (2011), com a sua distribuição espacial geográfica. Nessa perspectiva, podemos pensar na realidade crítica que ocorre no estado do Rio de Janeiro, o qual concentra os espaços culturais majoritariamente no centro da cidade e, pontualmente, na Zona Sul. Tal situação dificulta e restringe o acesso a esses espaços pela maioria da população que vive nas periferias e baixadas do estado. Através dos registros, pudemos verificar que grande parte dos visitantes provenientes da periferia teve acesso pela primeira vez, tanto ao centro da cidade, como ao Centro Cultural Paço Imperial, viabilizado pela própria escola.

Para uma justificativa mais completa das diferenças de estilos de vida entre as diferentes frações – particularmente, em matéria de cultura –, conviria levar em consideração sua *distribuição em um espaço geográfico socialmente hierarquizado*. De fato, as possibilidades de que um grupo venha apropriar-se de uma classe qualquer de bens raros – e que avaliam as expectativas matemáticas de acesso – dependem, por um lado, de suas capacidades de apropriação específica, definidas pelo capital econômico, cultural e social que ele pode implementar para apropriar-se, do ponto de vista material e/ou simbólico, dos bens considerados, ou seja, de sua posição no espaço social e, por outro, da relação entre a sua distribuição no espaço geográfico e a distribuição dos bens raros neste espaço (relação que pode ser avaliada em distâncias médias a bens ou equipamentos, ou em tempos de deslocamento – o que faz intervir o acesso a meios de transporte, individuais ou coletivos. (BOURDIEU, 2011, p. 114).

Tratando-se da questão da reprodução de uma ideologia dominante, Bourdieu (1975) coloca em cheque o papel que a escola, ou mesmo a própria educação familiar, exerce como instituição que permite a reprodução da cultura dominante através do poder simbólico exercido no que denominou de “ação pedagógica”. Para o autor, “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20). Envolvidos nessas discussões educacionais, devemos nos questionar quanto aos conhecimentos transmitidos e legitimados

pelo sistema, que fazem da escola, segundo Bourdieu, “uma instituição de reprodução social”, questionando: “Por que os currículos são formados por esse conhecimento e não por outros?”

Se a ação de organizações profissionais, esportivas ou familiares preexistente pode incitar uma parte das classes médias e uma minoria das classes populares a uma prática cultural que não lhes era familiar, o Centro Cultural se viu imediatamente investido das características das instituições, teatros ou museus, que ele pretendia duplicar ou substituir: os membros da classe “cultura” se sentem no direito e no dever de frequentar esses altos centros de cultura, dos quais os outros, por falta de uma cultura suficiente, se sentem excluídos. Longe de preencher a função que uma certa mística da “cultura popular” lhe atribui, o Centro Cultural continua sendo a Casa dos homens cultos. [...] Significaria isso que esses empreendimentos só poderão ter alguma eficácia se se dotarem dos meios de que a escola dispõe? Com efeito, além do fato de que toda tentativa de impor tarefas e disciplinas escolares aos organismos marginais de difusão cultural encontraria resistências ideológicas por parte dos responsáveis por esses organismos, podemos ainda interrogar-nos sobre a verdadeira função da política que consiste em encorajar e sustentar tais organismos marginais e pouco eficazes, enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres. Não estaríamos nós no direito de formular essa questão, uma vez que está estabelecido cientificamente que, a um custo equivalente, a extensão da escolaridade ou o aumento da parte consagrada nos programas escolares ao ensino artístico levariam, a longo prazo, aos museus, teatros e concertos, um número incomparavelmente maior de indivíduos que todas as técnicas de ação direta reunidas, quer se trate de animação cultural ou de publicidade através da imprensa, rádio ou televisão? (BOURDIEU, 2008, p. 62).

Analisando os seus estudos sociológicos, verificamos a existência de uma variabilidade histórica na perpetuação do domínio de um grupo ou de uma classe sobre outras no que concerne ao peso das representações de legitimidade, permitindo através desta distinção social um mecanismo de profunda discriminação.

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 29).

Podemos vincular a problemática da reprodução como a legitimação de uma versão específica do saber, retornando à questão patrimonial quanto à tomada de decisão sobre os conteúdos curriculares das escolas ou das coleções que serão expostas e representativas de bens culturais nos espaços educativos variados. A partir dos estudos de Sarlo (2004), estabelecemos relações entre os protagonistas desses espaços artísticos e culturais que se

constituem num campo de força na maioria das vezes conflituosos, e a segregação social que se inscreve na materialidade da escolha dos objetos que ali são representados ou expostos. É conveniente assinalarmos que ao longo da discussão dessa autora acerca da arte e a pós-modernidade, assim como dos outros autores utilizados no presente estudo, do campo teórico dos EC, que eles não só fazem referência à teoria de Bourdieu no próprio texto, como também o adotam constantemente em suas referências bibliográficas.

Na modernidade, as relações entre os artistas e o público, entre escritores e editores, entre pintores e *marchands*, mesmo entre produtores culturais, ocorrem num espaço articulado como campo de forças que não refletem diretamente as tendências enfrentadas em outras dimensões sociais, mas que configuram uma estrutura especializada. Nela, os artistas situam-se conforme o patrimônio cultural que acumularam ou que receberam de herança. [...] Não é o campo sagrado da arte, e sim um espaço profano de conflito. O sociólogo atento (Pierre Bourdieu é seu paradigma) ouve os discursos para descobrir neles o que negam ou ocultam: o desinteresse artístico só revela sua verdade quando pensado como um investimento econômico a longo prazo. (SARLO, 2004, p. 143).

Segundo Canclini (2008), a educação formal é alicerçada pela escrita e pela cultura clássica, e foi assim que houve uma separação entre a elite e a massa, já que a última foi e continua sendo manipulada pelo visual e ideias pré-concebidas, desenvolvidas por uma classe dominante que se preocupa apenas em atender seus interesses individualistas. Com o patrimônio nacional – apesar de ter sido concebido historicamente através da mistura de um caráter civilizatório e tradicionalista de Rodrigo Melo Franco de Andrade e, posteriormente, de um ideal pluralista da antropologia moderna de Aloísio Magalhães, como veremos mais detalhadamente adiante – não é diferente, já que foi consagrado tendo seus bens tombados pela elite intelectual, razão por que possui caráter “literário”, ou seja, esse fator já é um determinante na orientação e apropriação do patrimônio de forma diferenciada pelas classes subalternas.

É como se o patrimônio histórico fosse competência exclusiva de restauradores, arqueólogos e museólogos: os especialistas do passado. [...] Esse conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas operações possíveis – preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo – são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos. [...] A perenidade desses bens leva a imaginar que seu valor é inquestionável e torna-os fontes do consenso coletivo, para além das divisões entre classes, etnias e grupos que cindem a sociedade e diferenciam os modos de apropriar-se do patrimônio. (CANCLINI, 2008, p. 160).

Bourdieu propõe uma análise sobre o processo de diferenciação social através da correspondência entre as práticas sociais e as classes, entendendo essa correspondência como o princípio legitimador da hierarquia que se imprime socialmente. O sistema teórico elaborado pelo sociólogo afirma que as condições de participação social baseiam-se na herança social. No trecho do livro “A distinção – crítica social do julgamento”, o autor afirma que:

À semelhança de todas as estratégias ideológicas que se engendram na luta cotidiana entre as classes, a ideologia do gosto natural extrai suas aparências e sua eficácia ao *naturalizar* diferenças reais, convertendo diferenças nos modos de aquisição da cultura em diferenças da natureza e reconhecendo como única legítima a relação com a cultura (ou com a linguagem) que apresentar o menor número de vestígios visíveis de sua gênese: como se nada tivesse “aprendido”, “rebuscado”, “afetado”, “estudado”, “escolar” ou “livresco”, manifesta pela abundância e pelo natural que a verdadeira cultura é a natureza, novo mistério da Imaculada Conceição. (BOURDIEU, 2011, p. 66).

A decisão sobre as coleções que serão expostas e representativas de bens culturais no patrimônio é feita pelos grupos hegemônicos, eleitos socialmente ou contemplados pelo *status* social. O processo de legitimação dos grupos hegemônicos é contínuo e necessita da cultura difundida para obter o poder.

Assim, a desconfiança diante do “senso comum” atravessa a história das concepções de arte e cultura. Por isso, a modernidade, quando sensível à democracia, é pedagógica: o gosto das majorias deve ser educado, uma vez que não há espontaneidade cultural que assegure o juízo em matérias estéticas. O mesmo se poderia dizer das mais diversas variantes de pedagogia política. (SARLO, 2004, p. 149).

Os bens econômicos e culturais, segundo Bourdieu (2011), são propriedades distintas, e configuram a existência de uma luta simbólica pelos modos de apropriação legítima desses bens, como uma espécie emblemática de classe. Entretanto a luta simbólica assume a forma de lutas de concorrências que perpetuam as distâncias entre as classes dominantes e as populares.

Mas, o lugar por excelência das lutas simbólicas é a própria classe dominante: as lutas pela definição da cultura legítima que opõe os intelectuais e os artistas não passam de um aspecto das incessantes lutas em que as diferentes frações da classe dominante enfrentam-se pela imposição da definição de pretextos e de armas legítimas das lutas sociais ou, se preferirmos, pela definição do princípio de dominação legítima – capital econômico, capital escolar ou capital social –, outros tantos poderes sociais, cuja eficácia específica pode ser reduplicada pela eficácia propriamente simbólica, ou seja, pela autoridade que dá o fato de ser reconhecido, mandatado, pela crença coletiva. (BOURDIEU, 2011, p. 237).

O território em que vivemos e os museus, como afirma Canclini (2011, p. 93), são cerimoniais por conterem os símbolos da identidade de um povo, por remeterem à lembrança dos heróis, das batalhas, que continuam sendo resguardados por aludirem à origem e à essência, conservando o modelo de identidade. O patrimônio tradicional, como o monumento do Paço Imperial, por exemplo, continua sendo responsabilidade do Estado, embora a promoção da cultura seja cada vez mais abraçada pelas empresas e órgãos privados que, segundo o autor, os permite “[...] controlar os circuitos pelos quais serão veiculadas as críticas, e até certo ponto a decodificação que farão os diferentes públicos.” Essa configuração moderna no campo das artes acarreta não só consequências na própria circulação e escolha restrita das obras que serão evidenciadas e expostas, mas também desencadeia a reformulação da relação entre artistas, intermediários e públicos.

Uns e outros buscam na arte dois tipos de redito simbólico: os Estados, legitimidade e consenso ao aparecer como representantes da história nacional; as empresas obter lucro e construir através da cultura de ponta, renovadora, uma imagem “não interessada” de sua expansão econômica. [...] A “socialização” ou democratização da cultura foi realizada pelas indústrias culturais – em posse quase sempre de empresas privadas – mais que pela boa vontade cultural ou política dos produtores. Continua havendo desigualdade na apropriação dos bens simbólicos e no acesso à inovação cultural [...]. (CANCLINI, 2011, p. 89, 97).

Sobre o caráter mercadológico e os produtos gerados pela indústria da cultura, Barbero (2003) coloca em questão, a partir do processo de mediação, a força da recepção da arte pelo público, como atividade estética livre de um planejamento mercadológico *a priori*. Em contraponto, podemos relativizar a afirmação com o estudo de Bourdieu (2011) sobre os diferentes modos de apropriação da obra de arte, relacionando-os com o capital econômico e cultural, assim como a preexistência de uma forma de consumo adequado.

O discurso pouco crítico sobre o “caráter de mercadoria” da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não considera que até mesmo os produtos da “indústria da cultura”, permanecem como mercadoria *sui generis*, cujo caráter permanente de arte é tão pouco compreendido pelas categorias de valor de uso e de mais-valia, quanto a sua circulação o é pela relação de oferta e procura. É só de modo parcial que a necessidade estética é manipulável, pois a produção e a reprodução da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não consegue determinar a recepção: a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico. (BARBERO, 2003, p. 57).

[...] através do valor que alguém aceita pagar para ter acesso à obra de arte ou, mais precisamente, através da relação entre o custo material e o ganho “cultural” visado, exprime-se a verdadeira representação elaborada por cada

fração a respeito do que constitui, propriamente falando, o valor da obra de arte e da maneira legítima de sua apropriação. [...] Por isso explica-se o espaço reservado pela procura da distinção a todas as práticas que, à semelhança do consumo artístico, exigem uma *despesa pura, sem qualquer retorno*, assim como à coisa, sem dúvida, mais preciosa e mais rara – sobretudo, entre aqueles que, tendo o mais elevado valor mercantil, menos o desperdiçam –, ou seja, o *tempo*, tempo consagrado ao consumo ou à aquisição da cultura pressuposta no caso de consumo adequado. (BOURDIEU, 2011, p. 250, 263).

É interessante, ao concluirmos o tópico, pensarmos na problemática envolvida na questão da apropriação pelas classes diferenciadas, como a questão do gosto; da função mercadológica que a cultura assumiu ao longo do desenvolvimento das indústrias culturais; no processo de modernização da América Latina, entre outros fatores apontados pelos diferentes teóricos com os quais dialogamos até agora, e relacionarmos todos esses pontos complexos com a questão do tempo, de como convivemos e direcionamos nossos esforços para alcançarmos algo em comum ou até mesmo na tentativa de irmos contra ele, o que sobre determinado ponto de vista, compete à preservação do patrimônio, como destacamos a seguir.

## 2.1 Aspectos históricos e o “valor” patrimonial

O Paço Imperial, como fora apresentado no primeiro capítulo, foi eleito um monumento representativo do país, tombado como patrimônio histórico e artístico nacional. No intuito de compreendermos o significado atribuído ao prédio na perspectiva patrimonial, assim como suas implicações no imaginário social, traçaremos um breve histórico do IPHAN, órgão responsável pelo seu tombamento, até a permanente transformação social dos valores atribuídos ao patrimônio, permeada pelo universo simbólico que possibilita as apropriações patrimoniais. Como nos explicita Oliven (2003) sobre os patrimônios edificados brasileiros:

O Estado brasileiro tem uma longa tradição de zelar pelos bens edificados que compõem o patrimônio material. Esses bens, por seu caráter único e pelo fato de serem vistos como depositários de uma memória que aponta para a identidade nacional, precisam ser defendidos. Daí a existência de instituições como o Conselho consultivo do Patrimônio Cultural e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), responsável pelo tombamento e pela preservação dos bens que precisam ser mantidos. (OLIVEN, 2003, p.81)

O patrimônio está atrelado a seu valor, e é nesse aspecto valorativo que pode assumir diversos significados sociais, justificando sua preservação. No Brasil, em termos jurídicos a noção de patrimônio histórico e artístico nacional foi referido pela primeira vez na Constituição de 1934, tendo uma regulação mais específica de proteção aos bens em 1937,

tendo como objetivo resolver a questão da propriedade desses “bens móveis e imóveis”. Os direitos culturais propriamente ditos foram posteriormente mencionados no art. 215 da Constituição de 1988 e reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Esse reconhecimento jurídico brasileiro e sua posterior incorporação dos direitos culturais podem ser mais bem entendidos se fizermos um retorno contextual especificamente à década de 1930. Nessa época, o Brasil passava por transformações políticas e sociais quanto à concretização da política cultural e educacional, pois passou a ser tarefa do governo federal. Fora encomendado um projeto de modernização no país que tinha com um dos objetivos principais o caráter civilizatório, mas ainda era gerido por uma burocracia estatal centralizada e autoritária. Essa fase tinha como proposta a criação de uma visão modernista da cultura brasileira, e foi conduzida a partir de um movimento intelectual intenso que era “encabeçado” pelo poeta modernista Mario de Andrade. Ele mesmo desenvolveu o projeto que se transformara, em 1936, no primeiro Serviço do Patrimônio Artístico Nacional oficial, o SPHAM. A peculiaridade da definição andradiana de arte, não foi totalmente incorporada ao órgão estatal.

Ao descrever o projeto [...], o poeta explicou que ela compreendia não apenas artefatos colecionáveis, mas também paisagens e folclore. [...] Mario foi, na prática, um pioneiro do registro dos aspectos imateriais do patrimônio cultural (SANT’ANNA, 2003, p. 54.)

Nesse período de intenso debate, destacaram-se historicamente dois homens que mais influenciaram as políticas oficiais de patrimônio cultural do Estado brasileiro, Rodrigo Melo Franco de Andrade, que dirigiu e dedicou a “causa da sua vida” projetando-a no antigo SPHAN, desde o ano de sua criação até a segunda metade da década de 1970 (conhecido como “período heroico”), e Aloísio Magalhães, que assumiu a direção no “terceiro período” do órgão, a partir de 1979, após a saída de Rodrigo, devido sua morte. Por possuírem diferentes concepções do patrimônio, o primeiro, com um direcionamento mais historiográfico, dedicou seus esforços para a afirmação de um caráter civilizatório brasileiro, ao mesmo tempo em que se preocupava em preservar as tradições. Já o segundo, seguiu o viés mais pluralista da antropologia moderna, adotando a noção de “bens culturais”, acreditando que além de preservar a “heterogeneidade cultural”, estes bens eram indicadores de um “caráter” nacional brasileiro. Devido, principalmente, a essas diferenças, os intelectuais desenvolveram estratégias distintas de autenticação da identidade nacional, o que torna decisivo para o aprofundamento de diferentes questões envolvendo o patrimônio, já que essas políticas ocasionaram efeitos contingentes e provisórios na permanente busca identitária e de



afirmação da cultura brasileira que refletem de um jeito ou de outro na composição estrutural do patrimônio nacional até os dias atuais.

No estudo referencial para o campo patrimonial, realizado por José Reginaldo Santos Gonçalves (2002), em meados da década de 1980, que originou o livro “A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil”, o antropólogo fez uma espécie de diagnóstico sobre os discursos do patrimônio cultural na época, e identificou uma “obsessão pela categoria da perda”. Interpretando essas construções como “narrativas nacionais” idealizadas por intelectuais e permeadas por interesses pragmáticos e políticos, avaliou ser parte constituinte da memória e identidade nacionais, já que essas narrativas faziam parte de um projeto de empreendimento de construção da nação.

Nesse viés, Gonçalves (2002, p. 16) aponta que existem desde o Movimento Modernista brasileiro, entre os anos 1920 e 1930, várias redescobertas do Brasil, descritas como efeitos de uma permanente busca identitária. Analisando principalmente os discursos de Rodrigo e Aloísio, ele concluiu que ambos objetivam o Brasil como um processo de transformação, situando-o como uma nação emergente, ou seja, nesse ponto de vista o patrimônio cultural apresenta-se como redentor, pois através dele as pessoas teriam acesso simbólico “tanto a um distante e evanescente passado quanto a um desejado futuro.”

Existe nos discursos patrimoniais a articulação entre a nostalgia da perda e a esperança de um futuro emergente. Em uma das reflexões, o autor utiliza a ruína no sentido literal e metafórico para retomar a característica fragmentária do patrimônio, que se constitui num processo interminável de apropriação e desejo de reconstrução, gerando simbolicamente nas individualidades uma identificação com a nação, atuando na manutenção da ideia de que os bens devam ser protegidos e preservados. Os aspectos simbólicos desse processo são utilizados a favor do projeto histórico de formação nacional, ou seja, são convertidos em narrativas nacionais incorporadas e transformadas em formas de subjetividade individual e coletiva.

Após a criação do SPHAM foram desenvolvidas novas proposições e posicionamentos políticos na área patrimonial. Podemos nos aproximar um pouco dessas transformações a partir das discussões que se estabelecem no campo patrimonial para entendermos um pouco a dinâmica do atual órgão estatal federal, o IPHAN, que foi instaurado a partir de 1970. Para isso, torna-se fundamental estabelecermos um questionamento quanto à escolha dos bens patrimoniais, ou seja, representativos da cultura nacional e objetivados por uma política pública preservacionista. Fonseca (2009, p. 39) explica que, “*lato sensu*, o objetivo das

políticas de preservação: garantir o direito à cultura dos cidadãos, entendida a cultura, nesse caso, como aqueles valores que indicam – e em que se reconhece – a identidade da nação.”

### **2.1.1 Cultura nacional e semióforos**

Para identificarmos, no âmbito da pesquisa, as diferentes apropriações que ocorrem do patrimônio do Paço Imperial, faz-se necessária uma investigação acerca da construção do universo simbólico dos patrimônios culturais nacionais e o processo de recepção patrimonial atrelado a ele.

A construção do universo simbólico dos patrimônios culturais nacionais tem haver com o despertar de um sentimento de pertencimento social, desdobrando-se numa apropriação da cultura nacional. Tomemos emprestado, inicialmente, o entendimento de cultura em termos antropológicos, explicitados por Chauí (2006) em três sentidos principais: criação da ordem simbólica da lei; criação da ordem simbólica da linguagem; e como conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições. Esses sentidos culturais fundam a organização social, e esta é gerida pelas relações sociais através das trocas simbólicas, em níveis individuais e coletivos, ocorrendo as valorações atribuídas aos bens patrimoniais, aludindo diretamente à evocação/construção da ideia de nação. No Brasil, essa construção de ordem estatal, decorrente do processo histórico, nos indica novamente, como mencionado por Gonçalves (2003) e Fonseca (2009), a mudança da ideia de “caráter nacional” para a de “identidade nacional”. De acordo com Chauí (2000), podemos dividi-los por períodos, sendo o primeiro, o do “princípio da nacionalidade” (1830-1880) e da “ideia nacional” (1880-1918) e, o segundo, o da “questão nacional” (1918-1960).

Foi exatamente no momento em que a divisão social e econômica das classes apareceu com toda clareza e ameaçou o capitalismo que este procurou na “ideia nacional” um instrumento unificador da sociedade. Não por acaso, foram os intelectuais pequeno-burgueses, apavorados com o risco de proletarização, que transformaram o patriotismo em nacionalismo quando deram ao “espírito do povo”, encarnado na língua, nas tradições populares ou folclore e na raça (conceito central nas ciências sociais do século XIX), os critérios da definição da nacionalidade. (CHAUÍ, 2000, p. 18).

Atrelada a essa ideia de nação, considerando as diversas ocupações desde a época da colonização brasileira, primeiramente em 1743, quando ainda era Casa dos Governadores, podemos estabelecer uma relação direta do Paço Imperial como um exemplo de semióforo legitimado pela própria história do Brasil, que apesar de não ser conhecida por todos, se faz presente nos documentos oficiais e nas diversas referências formais no currículo das

instituições educativas, quando tratam da história do país. O conceito de *semióforo* foi tratado por Chauí (2000, p. 14), e para entendermos um pouco melhor esse conceito, a autora o apresenta como um signo, ou seja, um *semióforo* não se determina pelo valor de sua materialidade, mas por sua força simbólica, e assim como o patrimônio, não para de gerar efeitos de significação de diferentes ordens. O “semióforo-matriz é a nação. [...] o poder político faz da nação o sujeito produtor de semióforos nacionais, e ao mesmo tempo, o objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa.”

Portanto, através dos pontos explicitados, podemos concebê-lo, acima de tudo, como um objeto de celebração público, e devem, naturalmente, estar nos locais, ou serem os próprios locais, onde a sociedade possa acessá-lo, despertando um sentimento de comunhão e unidade. Mas esses sentimentos não são despertados ao acaso, sem pretensões, como nos alerta a autora, quando revela que os *semióforos*, quando contextualizados na sociedade capitalista, são signos de poder e prestígio.

Embora um semióforo seja algo retirado do circuito da utilidade e esteja encarregado de simbolizar o invisível espacial ou temporal e de celebrar a unidade indivisa dos que compartilham uma crença comum ou um passado comum, ele é também posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar um meio social. (CHAUÍ, 2000, p. 13).

### **2.1.2 Apropriações: uma possibilidade educativa**

Nesta pesquisa, o entendimento do patrimônio como possibilidade de um desdobramento educativo, requer um posicionamento crítico no que tange ao campo patrimonial, considerando as diversas semânticas que podem ser atribuídas a este. Quando nos referimos às “semânticas”, nos apropriamos da ideia de Gonçalves (2003) no seu artigo “O patrimônio como categoria de pensamento”, no qual nos alerta sobre a necessidade de compararmos os diversos contornos semânticos que o patrimônio pode assumir diante do tempo e do espaço, além de nos apontar em sua conclusão sobre a confusão que existe entre as diferentes formas de autoconsciência cultural e o estabelecimento de categorias patrimoniais.

Se partirmos do pressuposto que a formação educacional nos diferentes espaços educativos tem a ver não só como prévia construção modeladora e reprodutivista, restritiva, mas como fundamentadora para o empoderamento humano em sua essência transformadora, entenderemos, na perspectiva do autor, que:

Afinal, os seres humanos usam seus símbolos sobretudo para agir, e não somente para se comunicar. O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e para ser contemplado. O patrimônio de certo modo, constrói, forma as pessoas. (GONÇALVES, 2003, p. 27.)

Cada vez fica mais evidente no decorrer da pesquisa que o valor social do patrimônio cultural não se restringe às categorias dicotômicas de bens materiais ou imateriais, já que ambos se relacionam de forma intrínseca, se complementam e alimentam-se da fonte social em que ocorrem as trocas simbólicas, as quais se traduzem de alguma forma como valores culturais. De acordo com Meneses (2011, p. 19), os bens que compõem a realidade material, permitem “[...] ressaltar a dimensão performática da cultura como forma de reiteração de seus suportes” – o que nos possibilita maior entendimento sobre a colocação do autor quando afirma que todo patrimônio cultural é imaterial.

[...] pois não são os valores e significados imateriais que definem, por exemplo, até aquele patrimônio de “pedra e cal”, cuja materialidade, intrinsecamente, consiste apenas de atributos físico-químicos? Mas podemos também dizer, de igual forma, que todo patrimônio imaterial é material, pois ele não subsistiria por si próprio, nem seria capaz de fornecer condições de ação humana. Daí se poder considerar (como já fazia Heidegger na década de 1930) que o modo de a “obra de arte” existir é como coisa material – eu diria como artefato. (MENESES, 2011, p. 13).

É da união de um bem cultural ao seu valor de diferentes ordens, que os bens perpassam desde o utilitário, econômico, até mesmo ao culto religioso, e que se atribuem, socialmente, significações culturais, elegendo-os como bens patrimoniais. Atendendo a esse aspecto valorativo, Fonseca (2009) redimensiona-o enquanto produção simbólica e prática social. Para a autora, a heterogeneidade dos bens que integram o universo patrimonial constitui enquanto signos, sistemas de linguagens distintos (arquitetura, artes plásticas, música, etnografia, arqueologia, entre outras), cumprindo diferentes funções assumidas na vida econômica e social.

[...] o fato óbvio de que os significados nela não estão contidos, nem lhe são inerentes: são valores atribuídos em função de determinadas relações entre atores sociais, sendo, portanto, indispensável levar em consideração o processo de produção, de reprodução, de apropriação e de reelaboração desses valores enquanto processo de produção simbólica e enquanto prática social. (FONSECA, 2009, p. 41).

Os aspectos valorativos simbólicos dos bens patrimoniais dialogam com todo o discurso produzido nesse campo sobre as políticas de preservação, já que será justamente a

partir dela que teoricamente se garantem as condições de acesso aos bens de forma democrática. Porém, um aspecto que nos é muito relevante nas questões que procuramos investigar durante o processo da pesquisa, é acerca dessas condições de acesso, no que tange ao público dos diversos locais em que se encontram salvaguardados esses bens.

Geralmente esses locais são legitimados socialmente e representados por instituições, públicas ou privadas, que selecionam esses bens de acordo com seus critérios majoritariamente eleitos pela elite social e intelectual do país que se fazem representar pelos agentes institucionais, os quais executam as determinações através de seu trabalho. Instala-se a partir dessas questões políticas travestidas por burocracias institucionais, o esvaziamento de sentido cultural na medida em que tais seleções restringem dinâmicas mais democráticas, inclusive sobre o reconhecimento de representações culturais e valorativas, do ponto de vista da recepção dos bens patrimoniais pelo grande público.

Retomando as análises de Bourdieu acerca da cultura legítima, apesar da atual abertura e reconhecimento da “arte popular” pelas instituições culturais, não podemos deixar de observar a dificuldade de rompê-la.

Se é verdade que a experiência das obras da cultura erudita e a aquisição institucionalizada da cultura que essa experiência pressupõe obedecem à mesma lógica, enquanto fenômenos de comunicação, compreende-se o quanto é difícil romper o processo circular que tende a perpetuar as desigualdades frente à cultura legítima. (BOURDIEU, 2008, p. 63.)

Segundo Fonseca (2009, p. 44), “O fato é que as análises críticas das políticas de preservação têm dado ênfase ao processo de construção dos patrimônios, visando a chamar atenção para sua utilização como instrumento ideológico de legitimação do poder estatal.” E ainda sobre a dimensão patrimonial no aspecto da recepção patrimonial, a autora critica de forma pertinente o modo como são selecionados esses bens e de como a recepção tem a ver com as políticas educativas desenvolvidas no país.

Entretanto, poucos se voltam para a análise do modo e das condições de recepção desse universo simbólico pelos diferentes setores da sociedade nacional – questão que é particularmente importante no Brasil, onde a diversidade cultural é imensa, a escola cumpre muito precária e limitadamente uma de suas funções principais, que é a de formar cidadãos com uma base cultural comum, e onde o hábito de consumo de bens culturais é incrivelmente restrito. (FONSECA, 2009, p. 43).

Apesar de reconhecermos a existência de uma dinâmica social referente aos usos e apropriações diferenciadas que também se estabelecem como produtoras de sentidos e significações múltiplas, quando pensamos sobre a democratização da apropriação patrimonial temos que, de alguma maneira, problematizar o difícil acesso que ocorre para as classes

sociais culturalmente desfavorecidas em relação ao consumo e aos signos institucionais restritivos atrelados aos bens patrimoniais.

### 3 APROPRIAÇÕES E MEDIAÇÕES

A mediação é um conceito vasto que abarca semelhanças e diferenças entre si. Contudo, nesta pesquisa, procuramos contextualizá-la na perspectiva do agente cultural numa dada instituição, especificamente o Centro Cultural Paço Imperial. Iniciamos este capítulo com as contribuições teóricas do campo das Ciências Sociais na área da Ciência da Informação, mais especificamente no que tange aos processos de mediações nos seus diversos entendimentos e dimensões. Num primeiro momento, discorreremos sobre a mediação sob um ponto de vista mais amplo para após, concentrarmo-nos especificamente na mediação cultural, ou seja, a que ocorre especificamente nos museus e centros culturais.

O campo das Ciências Sociais e o da Ciência da Informação dialogam e neles o entendimento de mediação está relacionado às “teorias de ação”. O mediador aparece nessa instância como o agente da mediação humana, encontrando-se no processo onde as ações são coordenadas. Almeida (2008) considera que a concepção dessa ação não se dá simplificarmente, pois gera algo mais, criando um estado mais satisfatório.

A ação é sempre situada e analisada na esfera da vida pública e a comunicação é um fenômeno que parece fundamentar a ação. As mediações são, nessa perspectiva, as conexões que se estabelecem entre as ações sociais e as motivações (individuais e/ ou coletivas). (ALMEIDA, 2008, p. 2).

É relevante situarmos o conceito de mediação que Almeida (2008) nos apresenta numa esfera mais ampla que não se baliza apenas sobre a mediação de um agente cultural numa dada instituição, mas que possibilita maior entendimento na reflexão sobre a mediação, partindo das teorias desenvolvidas pelo campo da Ciência da Informação.

Para as ciências da informação e da comunicação francesas, mediação é, em linha geral, uma construção teórica destinada a refletir sobre as práticas e os dispositivos que compõem os arranjos de sentidos e as formas comunicacionais e informacionais nas sociedades atuais, sem perder de vista os elos que, tanto os conteúdos, quanto os suportes e os acervos mantêm com a tradição cultural. (ALMEIDA, 2008, p. 11).

O autor nos alerta, ainda, para a importância dos *cultural studies* (EC) quando olhamos para o papel do mediador numa perspectiva político-cultural da atividade de mediação, já que os EC nasceram de uma organização que tinha como vontade a democratização do conhecimento, realizando a ligação entre pesquisa e grupos sociais. Ao discorrer sobre o aspecto pioneiro ideológico dos EC, Almeida (2008) destaca que estes possuíam um projeto político que almejava o intercâmbio entre as culturas populares e as hegemônicas.

[...] a necessidade de estabelecer uma educação democrática para as classes populares excluídas do acesso à escola e a outras instituições de determinado sistema ou aparato cultural. [...] O destaque era dado aos intercâmbios e interações complexas entre as culturas populares e a cultura hegemônica, aos processos de incorporação, reprodução e resistência. (ALMEIDA, 2008, p. 6).

Almeida (2008) considera que, ainda hoje, apesar das variadas críticas à dispersão temática os EC, eles permanecem sendo ponto de referência à análise crítica das indústrias culturais e dos aparelhos ideológicos de Estado, refletindo nesse viés sobre as formações culturais das classes populares e dos grupos minoritários.

Podemos pensar, a partir dessa concepção, a mediação que ocorre no centro cultural como um encontro de culturas, vislumbrando a possibilidade da ampliação e intensificação das habilidades, tanto dos mediadores como dos visitantes, num processo de democratização da dimensão social do conhecimento em relação a contextos e vivências múltiplas que criam e se recriam a cada visitação. Meneses (2011) entende o museu como um sistema de comunicação/informação dentro dessa rede complexa de aspectos culturais e educacionais que conjugam a formação do ser humano em ampla dimensão.

O museu como sistema de comunicação/informação. Não posso deixar de reconhecer a pertinência desta conceituação. Todavia, também não posso deixar de reconhecer sua insuficiência para dar conta de todo o potencial do museu. O museu na suas diversas modalidades e em escala diferenciada é uma plataforma capaz de articular solidariamente funções científico documentais, culturais e educacionais. Isso significa que informação, conhecimento, fruição estética, sonho, devaneio, formação da sensibilidade e do espírito crítico, “alfabetização” sensorial, referências de memória e identidade etc. etc. etc. podem desenvolver-se alimentando-se mutuamente. Essa solidariedade é um privilégio do museu, que em outras instituições pode existir de maneira muito mais frágil ou descontínua. (MENESES, 2011, p. 16).

Pensando no papel da pesquisa, da informação e do conhecimento, desenvolvidos no contexto da América Latina no século XXI, carecemos ter um olhar crítico e propositivo, pois a cultura se constitui também na construção de sentido da realidade ao redor. Suaiden (2007, p. 24) atribui a isso a relação de causalidade, já que “Quando um país em desenvolvimento importa muitos conteúdos, por não tê-los, é um indicador que ele é dependente e continuará a ser dominado.” Nessa acepção, o processo de desenvolvimento dos países considerados como “terceiro mundo” torna-se primordial para efetiva melhoria educacional, gerando maior demanda de produção e apropriação da informação e do conhecimento.

Quando se pensa em informação e conhecimento na atualidade, é necessário conceituar esses valores sob a ótica da educação, da economia e da cultura. É fundamental identificar a dimensão humana, onde a educação é o cerne da questão; a dimensão tecnológica, onde o fator econômico tem fundamental



importância; e a dimensão social, onde a cultura se apresenta como resultado das transformações ocorridas na sociedade. (SUAIDEN, 2007, p. 23).

Temos que refletir sobre o papel do mediador especificamente na nossa sociedade, no contexto político e social em que a maioria da população não tem consciência do seu protagonismo na produção do conhecimento e na difusão da informação. Deparamos-nos, assim, com a seguinte situação assinalada por Suaiden (2007, p. 29): “A possibilidade do acesso é real, mas a falta de compreensão do seu significado a torna invisível.”

Nesse contexto, acreditamos que o mediador pode contribuir possibilitando através do encontro dele com o público visitante do espaço cultural, órgão ou quaisquer outras instituições que se proponham à mobilização em direção à equidade social, o compartilhamento do conhecimento em via de mão dupla, gerando, a partir desse processo educativo e cultural, melhor distribuição dos saberes e riquezas geradas pela sociedade. Para Suaiden (2007, p. 26), “A dimensão social do conhecimento no âmbito da educação seja ela formal ou não, é insumo e produto da capacidade crítica, competência, comprometimento e compartilhamento dos educadores e dos educandos.”

Por mais que haja uma intenção por parte do mediador de expor determinadas informações ao público visitante com certa neutralidade, existem fatores externos e inconscientes que interferem e que não são passíveis de controle. Nem sempre nos damos conta de todo o significado existente numa única informação, ou seja, as concepções, ideologias, interesses, extrapolam o que aparentemente podemos enxergar. Portanto, a ideia da existência de uma neutralidade, segundo Almeida Júnior (2009, p.93), é inapropriada, já que, como considera, qualquer mediação da informação é um processo histórico-social, resultando da relação dos sujeitos com o mundo.

[...] o momento da relação/interação profissional da informação x usuário é estruturado não como algo estanque e fracionado no tempo, mas envolvendo personagens como um todo, os conhecimentos conscientes e inconscientes, e o entorno social, político, econômico e cultural em que estão imersos. (ALMEIDA JUNIOR, 2009, p. 93).

Toda mediação implica em acompanhamento, certo controle e negociação entre os agentes envolvidos. Existe a descoberta e o aprofundamento do conhecimento, da construção de sentidos entre os sujeitos interpretantes que contam com o apoio de linguagens e dispositivos. No caso da mediação que ocorre num espaço expositivo de obras de arte, a riqueza de possibilidades através desses dispositivos é vasta, já que envolve cognições linguísticas, sensoriais, lúdicas e poéticas. No viés teórico da ciência da informação, o conhecimento se constrói individualmente, mas somente a partir da relação, da interação.

A informação existe apenas no intervalo entre o contato da pessoa com o suporte e a apropriação da informação. Como premissa, entendemos a informação a partir da modificação, da mudança, da reorganização, da reestruturação, enfim, da transformação do conhecimento. Assim entendida, ela, informação, não existe antecipadamente, mas apenas na relação da pessoa com o conteúdo presente nos suportes informacionais. Estes são concretos, mas não podem prescindir dos referenciais, do acervo de experiências e do conhecimento de cada pessoa. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 97).

Nesse sentido, a mediação proporciona ao público visitante a saída da categoria de mero receptor, contemplador, pois a partir de uma ação conjunta ele se torna o ator central do processo. Almeida Junior (2009, p. 97) considera que é o próprio usuário quem determina a existência da informação, e quando ocorre esse processo de apropriação, “A autoria deixa de ser única e passa a ser repartida, distribuída entre todos os que farão uso da informação em potência.”

### **3.1 A mediação e o mediador no setor educativo do Centro Cultural Paço Imperial**

De acordo com as linhas de atuação do Centro Cultural Paço Imperial, o setor educativo, desde sua criação, em 1995, tinha como objetivo promover o conhecimento do prédio como monumento histórico do patrimônio brasileiro e a dinamização de atividades educativas relacionadas à sua atribuição, como centro cultural contemporâneo. Segundo Mariani (2002, p. 1), “Com este propósito, o setor educativo passou a acompanhar e orientar grupos de visitantes, assim como capacitar regularmente monitores para mediar as visitas agendadas, com o apoio de artistas e curadores.”

De acordo com o relatório realizado pela equipe do Paço, no qual se referiram a aspectos do seu funcionamento no período de 1995 a 2002, podemos constatar que inicialmente as visitas realizadas pela própria equipe do setor educativo eram de cunho histórico, com um distanciamento das obras de arte expostas e, curiosamente, segundo o documento, quando a temática era acerca da família real, a atenção dos visitantes aumentava.

O trabalho de mediação mais voltado para a obra de arte ocorreu após a parceria realizada em 1999, entre o Paço Imperial e a Universidade Federal Fluminense (UFF) – Faculdade de Produção Cultural, primeiro curso do gênero no Brasil. Essa mudança pôde ser vislumbrada devido à própria formação dos mediadores no aspecto artístico e cultural. A

partir dessa época, salvo alguns visitantes ou pesquisadores que demandavam o interesse pelo aspecto histórico do prédio, a ênfase na parte histórica nas visitas mediadas ficou um pouco de lado.

Mesmo com a transformação observada no que tange ao enfoque da visita mediada, é importante assinalarmos que a equipe do setor educativo nunca deixou de ressaltar a importância do aspecto histórico do prédio, nem poderia, sendo um monumento tombado pelo IPHAN, órgão federal de qual são servidores públicos. Portanto, duas medidas foram tomadas: o roteiro histórico do Paço passou a ser repassado inicialmente ao professor que acompanhava o grupo durante a mediação, no intuito de familiarizá-lo com a história do prédio, e a distribuição de um material educativo desenvolvido para os estudantes. Nessa publicação, os estudantes podiam identificar, de forma lúdica, aspectos arquitetônicos e históricos referentes ao Paço Imperial, independente da exposição que o espaço cultural estivesse abrigando.

Segundo Gregório Filho, técnico em assuntos culturais que atuou no setor educativo por um longo período, principalmente na promoção de ações de práticas leitoras e das oficinas de contação de histórias:

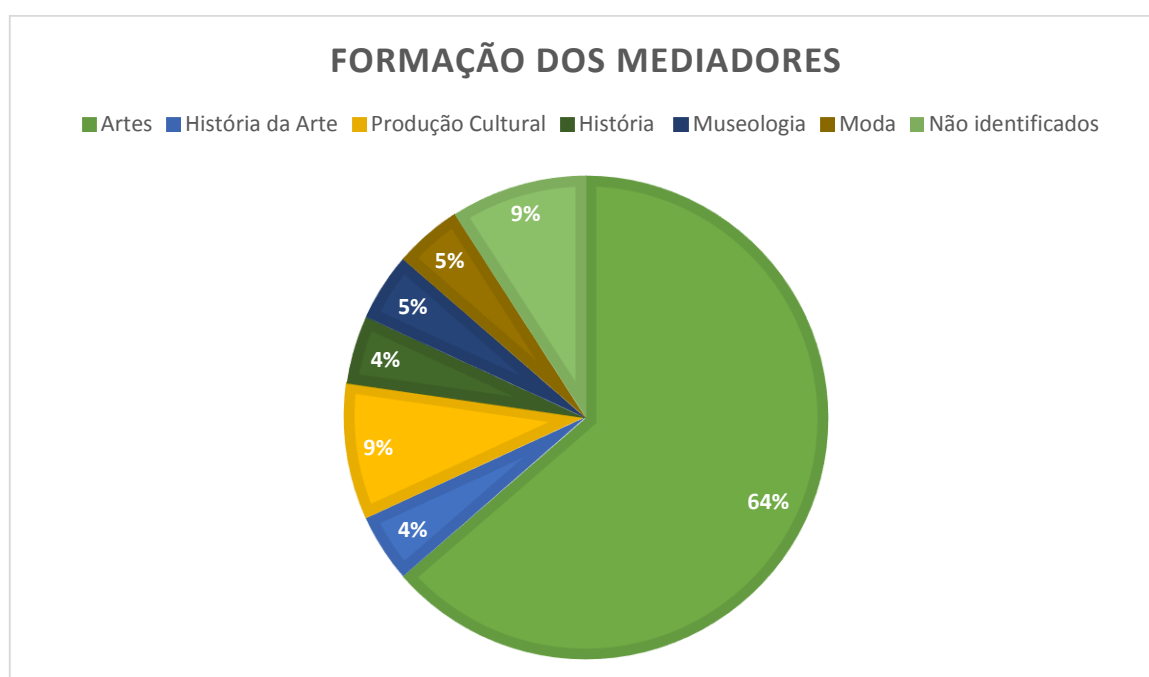
Os Centros Culturais são espaços privilegiados do saber. As muitas linguagens artísticas encontram aí seu lugar mais aberto de expressão. E quando a elas se junta a memória/história do lugar somam-se inúmeras possibilidades de trocas com os repertórios dos diferentes públicos/visitantes. É o caso do Paço Imperial que a um só tempo permite o entrelaçamento do que há de mais contemporâneo das artes plásticas, da música, da literatura e do cinema com a porção da história do próprio prédio que concentra o promove bons exercícios de lembranças de alguns fatos culturais/políticos do país. (MARIANI; GREGÓRIO FILHO; OLIVEIRA, 2002, p. 18.)

### **3.1.1 Seleção, formação e registros dos mediadores**

A seleção dos mediadores culturais ocorria de acordo com a exposição que o Paço abrigaria, ou seja, vários fatores interferem no primeiro momento de contratação, como a própria temática da exposição, a verba disponibilizada, o período de duração da exposição, a estimativa de visitação do público, entre outros. No cotidiano do setor educativo da instituição, eram recebidos espontaneamente currículos, a maioria deles de estudantes

procurando estágio, ou de pessoas já formadas que atuam profissionalmente no campo das artes plásticas.

Uma característica diferencial no processo de seleção adotada pela equipe do setor educativo do Paço, era a seleção prévia de alguns currículos com formação diversa, buscando oportunizar à equipe dos mediadores, pelo menos para um dos integrantes, a primeira experiência na área. No gráfico abaixo, podemos visualizar percentualmente as áreas de formação dos 21 mediadores nas sete exposições selecionadas para a análise dos relatos, a partir dos registros desses mediadores na presente pesquisa.



Para a formação dos mediadores no setor educativo do Paço, procedia-se da seguinte forma: inicialmente era selecionada pela equipe do setor uma bibliografia básica de escopo teórico referente aos conteúdos abordados na exposição. Essa seleção bibliográfica recomendada aos mediadores podia ser gerada a partir da observação das próprias obras pela equipe do setor educativo, adentrando pela história da arte, conceitos e relações com o social, e, como ocorre em algumas exposições, pelo envio dos próprios artistas de material sobre suas obras, além do texto curatorial que frequentemente se disponibiliza ao longo da exposição. Segundo Mariani (2010, p. 39), a coordenadora do setor educativo no período em que configuramos nossa análise:

O fato de as exposições se darem de forma temporária trazia uma permanente necessidade de nos atualizarmos e, ao mesmo tempo, implicava um processo de criatividade muito rico e instigador para as propostas educativas, já que

acumulávamos experiência e conhecimento, mas nada se estabelecia em definitivo. As linguagens dos artistas se diversificavam, a abordagem educativa se fazia de acordo com as questões trazidas pelos artistas, as práticas das visitas acompanhadas por mediadores ou de oficinas variavam conforme a pertinência e oportunidade de fazê-las. (MARIANI, 2010, p. 39).

Os textos selecionados eram entregues à equipe de mediadores antes de iniciarem as mediações com o público visitante. Apesar da abertura do setor educativo e a formação diversa dos mediadores, tinha-se o cuidado de proporcionar uma base teórica em comum, para que se pudesse, além de contribuir com sua formação, possibilitar a discussão crítica do grupo sobre os assuntos que surgissem ao longo do período de exposição. Após as leituras individuais, ocorriam as reuniões para debate e explanação das questões pertinentes à exposição e que possivelmente fariam parte do processo de mediação. Nessas reuniões, era sugerido aos mediadores que tivessem uma espécie de caderno de campo, durante o período da realização da mediação.

Também, como foi mencionado na dinâmica educativa com os mediadores, adotava-se uma formação permanente, através de reuniões, que aconteciam ao longo do período da exposição. Nesses encontros geralmente eram abordadas algumas questões relativas aos registros feitos pelos mediadores. O objetivo desses registros é que se criasse uma prática, que num primeiro momento era individual e subjetiva, no qual eram explicitadas as impressões de cada mediador por meio dos relatos que considerassem instigantes ou inquietantes, podendo ocorrer paráfrases do público visitante, além das constantes considerações acerca da ambiência e aspectos curatoriais das exposições. É importante ressaltar que não havia sistematização nos registros, ou seja, eram elaborados livremente, de acordo com a vontade do mediador. Sobre a proposta dos registros, Mariani (2010, p. 40) explica que:

Nessas anotações e registros do trabalho educativo não se visou observar o reconhecimento e a apreciação das obras do artista, nem propostas da curadoria, mas sim os momentos de significação no contato com a obra, gestos, expressões, descobertas, registros que considero como testemunho de um aprendizado coletivo, de uma construção coletiva de significados [...]. Não ocorria aí uma direção no aprendizado, professor-educador-aluno, nem um sujeito construtor do aprendizado nesse processo ensinar/aprender a ver, mas uma corrente de sentidos que percorria os diversos “protagonistas” da situação, que se movimentava e se atualizava no instante da apreciação. (MARIANI, 2010, p. 40).

Ainda sobre as reuniões de formação, trazemos, a partir de nossas vivências no setor educativo do Paço, a interessante observação durante a participação nas reuniões que a partir do discurso narrativo sobre as mediações e de memórias de experiências passadas dos participantes, é que se conduziam as falas, ocorriam as trocas e surgiam assuntos, assim como

a percepção da necessidade de se fazer algumas leituras de base teórica ou poética complementares.

Tomamos emprestado mais uma vez a análise realizada por Mariani (2010) a partir de sua experiência no setor educativo do Paço por aproximadamente 20 anos, ao compartilhar a questão da formação diversa dos mediadores que lá atuaram, considerando-os “inventores de um ensino/aprendizagem”:

Esses educadores, convencionalmente chamados de “monitores”, mediadores entre o público e as obras, representaram a chave do nosso desafio inicial de educar para a arte (ou de educar com arte). Foi através desses estudantes que pudemos construir juntos e permanentemente, as propostas e a experiência de aprendizado com as obras ou objetos de arte. Vindos de áreas de conhecimento diversificadas, artes, história, *design*, arquitetura, pedagogia, museologia e outras (a frequência maior era no campo das artes), constituíam com seu saber, curiosidade e grande entusiasmo com a oportunidade em participar de uma experiência educativa, uma ação viva e criativa do processo. A maioria estava vivendo sua primeira experiência de ensino ou contato educativo com o público, o que os mobilizava muito, através de constante preocupação em refletirem sobre seu papel de mediador e se exercerem junto aos professores e estudantes na experiência de ver juntos tantos objetos até então desconhecidos. Pelo ineditismo da situação sentiam-se, e de certa forma se tornavam, inventores de um ensino/aprendizagem. (MARIANI, 2010, p. 39).

Concluimos que a formação cultural dos mediadores e da equipe fixa do setor educativo ocorre conjuntamente quando possuem um espaço reservado para a troca ao longo da duração da exposição e dos processos de mediação. Essa formação é continuada e enriquecedora, pois a teoria é norteadada pela prática.

### **3.2 Os relatos dos mediadores**

A opção pelos cadernos de registro, na presente pesquisa, se deu pela identificação da riqueza dos processos educativos reunidos nesse conjunto de documentos construídos pelos mediadores do Paço Imperial. De acordo com a investigação do processo de apropriação patrimonial por esses mediadores, esses registros se tornaram a fonte principal de dados, a partir dos quais procuramos dialogar com os teóricos trazidos pela pesquisa bibliográfica.

Como discorremos no tópico anterior, esses relatos surgiram de uma prática proposta pela equipe do setor educativo e, apesar de não ser metodologicamente delimitada, se concretizou pelos resultados positivos ao longo do processo a partir da troca e elaborações decorrentes da discussão dessas narrativas escritas no próprio setor. No quadro abaixo, podemos visualizar a seleção do conjunto das exposições em que foram realizadas as

mediações, o período em que foram realizadas, além do quantitativo de registros selecionados em cada uma delas e o nome dos mediadores das visitas – autores dos registros.

**Quadro I organizativo dos documentos analisados**

<b>Registro N°</b>	<b>Exposições</b>	<b>Relatos</b>	<b>Período do registro</b>	<b>Mediadores das visitas e autores dos registros</b>
1	Imagens do inconsciente	Total: 22 Selecionados: 9	10/2000 a 11/2000	Miliana; Daniela; Sabrina; Marisa; Mara; Mariana Saldanha; Gustavo; Luciana; Márcia
2	Atelier Finep	Total: 38 Selecionados: 23	11/2002 a 03/2003	Daniela
3	Eckhout – volta ao Brasil 1644- 2002	Total: 30 Selecionados: 16	04/2003 a 05/2003	Angela; Daniela; Felipe; Mara; Tais
4	Luz e sombra	Total: 8 Selecionados: 4	05/2006 a 06/2006	Marina; Fabio; Maria Helena
5	Paradoxos Brasil/ Rumos – Artes Visuais	Total: 9 Selecionados: 8	06/2006 a 08/2006	Maria Helena
6	Arte e patrimônio	Total :11 Selecionados: 2	08/2008 a 11/2008	Bárbara
7	Burle Marx 100 anos: A permanência do instável	Total: 81 Selecionados: 16	03/2009 a 04/2009	Ana Margarida; Gisele; Natália; Maria Beatriz; Bárbara; Sabrina; Maria Helena
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>78</b>	<b>2000 a 2009</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaboração própria.

É importante trazer as seguintes observações em relação aos quantitativos apresentados no quadro: os sete registros tiveram seus relatos numerados sequencialmente. Do total de relatos de cada registro, somente alguns foram selecionados e analisados. Ou seja:

- Registro 1: dos relatos de 1 a 22 foram analisados os de números: 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13 e 18;
- Registro 2: dos relatos de 1 a 38 foram analisados os de números: 1, 6, 16, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 36 e 40 (em duas categorias); 2, 3 e 4 (em duas categorias); 2, 7, 9, 22, 24, 37 e 38;

- Registro 3: dos relatos de 1 a 32 foram analisados os de números: 1 e 2 (em duas categorias); 6, 9, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 27 e 28;
- Registro 4: dos relatos de 1 a 8 foram analisados os de números: 4 (em duas categorias); 6 e 5;
- Registro 5: dos relatos de 1 a 9 foram analisados os de números: 1 (em três categorias); 4, 5, 7, 9 e 10;
- Registro 6: dos relatos de 1 a 11 foram analisados os de números: 3 e 11;
- Registro 7: dos relatos de 1 a 81 foram analisados os de números: 4, 7, 12, 17, 42, 44, 47 e 49 (em duas categorias); 3, 9, 30, 33, 35 e 39.

Tendo em vista que o procedimento metodológico da presente pesquisa é a análise documental, através da análise de conteúdo (AC), realizamos a categorização das unidades de texto dos registros realizados pelos mediadores das exposições acerca das visitas de grupos escolares e espontâneos. Podemos considerar, na perspectiva de Bauer (2002), que a AC pode representar um sistema de conhecimentos e relações para além da classificação das unidades de texto.

Finalmente, a AC pode reconstruir “mapas de conhecimento” à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir esse conhecimento a AC pode necessitar ir além da classificação das unidades do texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações. (BAUER, 2002, p. 194).

Com isso, adotamos a AC acreditando ser o meio mais apropriado para analisarmos os documentos gerados através dos processos de mediação cultural, no qual podemos nos orientar através das redes de unidades de análise e suas relações, observando que se estabelecem estratégias educativas, narrativas produzidas pelos próprios mediadores; assim como os mecanismos presentes na produção do saber no espaço expositivo de obras de arte.

No geral, os relatos podem ser divididos em transcrição e descrição. O primeiro diz respeito à incorporação, nos relatos, das falas dos visitantes durante a visita mediada, frases transcritas que aparecem soltas nos registros, sem maior contextualização, além da que já sabemos, de terem sido escutadas no ambiente expositivo ou a partir da própria visita mediada. O segundo, e o que privilegiamos, devido acreditar que contém mais elementos de análise, diz respeito à descrição da visita pelo mediador, geralmente mais contextualizada, na seleção que realizou a partir do que considerou significativo registrar com maior riqueza de detalhes, compartilhando com a equipe de trabalho através de sua narrativa escrita, revelando-



se como uma documentação que permitiu a manifestação do processo de apropriação patrimonial.

A criação da categoria 1 REFLEXÃO em seus diferentes aspectos, tornou-se ímpar para nossa análise, tendo em vista que a partir dela pudemos vislumbrar:

- Subcategoria *1.1 Avaliação*: como o mediador julga o comportamento e o estatuto do visitante (excetuando as reações que são foco de uma subcategoria própria), as explicações que dá a partir dessa observação, utilizando-se muitas vezes a mescla da transcrição das falas dos visitantes nos seus registros;
- Subcategoria *1.2 Reações*: como o mediador avalia as diferentes reações do público à exposição, a partir delas, podendo surgir novos elementos na condução da visita que o mediador passa a enxergar e relacionar;
- Subcategoria *1.3 Autoavaliação*: analisamos como mediador se autoavalia em diferentes situações no decorrer das visitas, a construção de autocrítica e aprendizagem que expõe durante seus relatos;
- Subcategoria *1.4 Tempo*: aparece recorrentemente nos registros dos mediadores e, na maioria das vezes, é apresentado como elemento-chave, interferindo diretamente na qualidade da visita mediada.

A partir da subcategoria 1.4, podemos concluir que a existência de um tempo predeterminado das visitas, apesar de institucionalmente ser necessário para a organização da agenda de visitação, influencia negativamente tanto a sua condução, quanto o seu potencial criativo e educativo, agilizando quando o momento é de se parar para reflexões acerca de alguma temática pertinente na exposição, obra e vida do artista, ou da própria experiência estética do visitante, e/ou no momento de simplesmente silenciar. De acordo com Mariani (2010), o tempo é curto e intenso, proporcionando toda riqueza de possibilidades, estranhamento, exploração cultural, artística, lúdica e histórica num mesmo local.

Chegar e percorrer o prédio do Paço Imperial com seu circuito de exposições costuma ser uma experiência inusitada para um grupo visitante. O tempo previsto para a visita pela escola, é curto e intenso (o grupo tem em geral uma hora para percorrer as salas e ver as obras), sobretudo porque tudo é novo e intrigante para o olhar. Quase sempre se desconhece o significado do prédio histórico, o próprio “centro” da cidade, territórios verdadeiramente singulares, inimaginados pela maioria dessas crianças e jovens que vêm de longe, das periferias, de outras artes, paisagens e imagens, de onde se sai de trem e chega-se com fome. Nada disso ajuda ou dá certeza de que possam apreciar, aprender e vivenciar com prazer e curiosidade a visita (dita escolar) ou, ao contrário, para frustração do educador que os recebe, levar à bagunça, resistir ao território e ao “idioma estrangeiro” para onde foram levados. (MARIANI, 2010, p. 41).

A categoria 2 TÁTICAS, nos possibilitou destacar os mecanismos elaborados pelo mediador na intenção de obter êxito e/ou contornar situações e problemas no decorrer da visitação. A categoria 3 DEMANDAS, nos permitiu perceber, por exemplo, o quanto os aspectos históricos do Paço surgem como demanda dos visitantes e são explanados ou não pelos mediadores.

Todas as três categorias e as quatro subcategorias fazem parte da seleção e organização da documentação analisada e, em alguns casos, num mesmo registro identificamos mais de uma categoria e diferentes subcategorias, possibilitando-nos, ainda mais, perceber o quanto diferentes aspectos assinalados pelos mediadores influenciam, direta ou indiretamente, no processo de apropriação patrimonial dos mesmos. As categorias e subcategorias estão organizadas sinteticamente no Quadro II.

#### Quadro II organizativo das categorias dos registros

<b>Categoria 1 REFLEXÃO</b>	Relatos em que os mediadores constroem percepções sobre diferentes aspectos das visitas. Essa categoria se subdivide em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subcategoria 1.1 Avaliação</b> – Os mediadores fazem avaliações sobre o comportamento e estatuto dos visitantes. Com o mediador vê o visitante? Não inclui avaliação sobre a reação.</li> <li>• <b>Subcategoria 1.2 Reações</b> – Os mediadores avaliam a reação do público à exposição.</li> <li>• <b>Subcategoria 1.3 Autoavaliação</b> – Como o mediador vê o seu próprio trabalho.</li> <li>• <b>Subcategoria 1.4 Tempo</b> – Todas as impressões relativas ao tempo da visita guiada.</li> </ul>
<b>Categoria 2 TÁTICAS</b>	Mecanismos elaborados na intenção de obter êxito e/ou contornar situações e problemas durante as visitas mediadas.
<b>Categoria 3 DEMANDAS</b>	Demanda dos aspectos históricos do Paço.

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltarmos, aqui, que no intuito de preservarmos as instituições, profissionais, alunos e visitantes em geral, optamos por não identificá-los de maneira que possa haver qualquer tipo de constrangimento. Para isso, nos trechos selecionados para análise dos registros no tópico seguinte, retiramos alguns nomes, substituindo-os por incógnitas (xxx).

### 3.3 Análises dos relatos

*“Vir aqui, foi melhor que ir ao parque!” Esta foi a frase final de uma menina quando perguntei se havia gostado da exposição. Certamente ela encontrou aqui magia e diversão, além do que ficou guardado no seu inconsciente... (Relato 1, registro nº 1, exposição “Imagens do inconsciente”).*

Ao considerarmos por apropriação do patrimônio o processo de interação entre mediador e visitante que proporcione uma mudança de perspectiva para os dois atores e pensarmos nos museus e centro culturais como rico sistema de comunicação e informação, percebemos, ao longo da análise documental dos registros dos mediadores, algumas características que deflagram essa mudança de perspectiva. Nesse momento, apresentamos como se dão as apropriações do patrimônio através do entrosamento entre a análise de conteúdo dos registros, nossa prática no campo educacional e as teorias estudadas ao longo da pesquisa.

Mais especificamente, é pela análise das categorias construídas *a posteriori* que vamos discutir a questão da formação e apropriação cultural que ocorre pelas ações de mediação. É justamente na narrativa dos mediadores, quando efetuam reflexões sobre o processo de mediar e sobre a própria ação com os visitantes, que pudemos identificar as formas de aproximação e identificação por parte do mediador com o patrimônio, através de sua experiência com o público, ou seja, fatos transpostos nos registros que nos indicam um processo de apropriação.

O conjunto de trocas que ocorrem entre os agentes a partir da diversidade de possibilidades educativas, poéticas e culturais que existem no Paço Imperial como espaço cultural, apontam para a possibilidade de formação cultural com caráter transformador não só para os visitantes que normalmente detém para si maior atenção durante o processo de mediação, mas também para os professores que acompanham a visita de maneira ativa e para os próprios mediadores.

A troca de informações, as estratégias que os mediadores adotam para a melhor condução da mediação, assim como as dificuldades, erros e acertos apresentados por eles são adotados aqui como documento de análise que nos conduziram pela pesquisa empírica. Podemos observar, a seguir, nos trechos de relatos realizados durante a exposição do artista Burle Marx, a diversidade de linguagens artísticas e possibilidades para a formação cultural congregadas num mesmo local.

Registro 7, relato 12 exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Subcategoria 1.1) *Visita do núcleo de artes do Município. O que mais me chamou a atenção nessa visita foi o respeito e a cumplicidade que eles têm uns com os outros. Na sala dos Arquivos a professora pediu para que todos se deitassem no chão. Depois pediu para respirarem, escutarem a música e observar os tecidos, seus movimentos no espaço, a arquitetura, a música...* (Categoria 2) *Foi um ótimo exercício, despertou a sensibilidade de todos para começar a exposição. Usamos esse exercício algumas vezes em outras visitas.* (Subcategoria1.2) *Os alunos relacionam muito bem as obras com a realidade deles. Exemplo: Uma menina olhando uma das pinturas comentou: “Parece com aquele mural que tem lá no metrô de Copacabana”. A escola deles fica ao lado do metrô. Também associaram com grafite. Passaram a visita toda entusiasmados.* (Subcategoria1.4) *A visita foi ótima, mas infelizmente não deu tempo de percorrer o circuito todo. Mas aproveitamos cada sala e obra com calma, intensidade, usando o tempo necessário para o grupo.*

Registro 7, relato 17, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Subcategoria1.3) *No dia de hoje o que mais chamou minha atenção foi uma visitante que pediu a visão das monitoras (uma de cada vez) sobre a exposição – visão, opinião pessoal.* (Subcategoria1.2) *Após os nossos comentários, notamos que a visitante se emocionou diante da diversidade das vertentes artísticas em que Burle Marx atuou, sua genialidade e de como é surpreendente ver, numa mesma exposição, obras de pintura, joias, tapeçaria, xilogravura, litogravura, projetos públicos de urbanismo nacionais e internacionais, jardins residenciais, maquetes, desenhos, croquis, cenários para teatro, desenhos para figurinos, tecidos, tudo do mesmo artista – uma oportunidade única de viajar no tempo, na história e na diversidade da produção artística de um gênio incansável!*

Essas quatro subcategorias nos trazem elementos sobre a percepção das diferentes linguagens artísticas, sobre a possibilidade de experiência sensorial no próprio espaço da exposição – indo além da experiência com as obras – e sobre a reação do público diante do trabalho de relato dos mediadores. As subcategorias são relativas à categoria REFLEXÃO. Nesse sentido, as avaliações dos mediadores nos trazem elementos, nesse momento, que nos indicam um processo de troca com os visitantes: “Após os nossos comentários, notamos que a visitante se emocionou”; “uma visitante que pediu a visão das monitoras sobre a exposição”; “a professora pediu que todos se deitassem no chão”. Consideramos que é essa experiência de

troca que pode constituir um elemento na formação cultural e no processo de apropriação de todos os agentes envolvidos.

Acreditamos que a formação do mediador que ocorre durante o processo de mediação com o público, a partir do circuito viabilizado pelo espaço cultural, seja confluência da apropriação do patrimônio. Não podemos, contudo, renegar a formação do mediador que ocorre anteriormente às próprias visitas, além da bagagem das suas experiências anteriores, como já vislumbramos anteriormente, quando enfocamos na estrutura de funcionamento do setor educativo do Paço.

Dos relatos 26 ao 35 do registro nº 2, observamos uma considerável abertura por parte do setor educativo no que tange à realização de pesquisas de formação pelos mediadores na biblioteca da própria instituição ou no próprio setor, enquanto não ocorrem visitas agendadas. Percebemos especialmente no relato 35 a autonomia do mediador no quesito formação e de proposição para o setor. Encaramos esse aspecto como um aproveitamento produtivo do tempo, tanto nos ambientes de pesquisa bibliográfica quanto nas galerias, pois mesmo quando não há visitantes, existe por parte do mediador a sensibilidade do olhar e do pensamento reflexivo, que capta sempre um novo aspecto, como evidenciado no relato 13 do registro nº 2, quando diz que: “Os visitantes foram bem esparsos. Às vezes esses espaços são bons para olhar as obras mais atentamente, ver detalhes, fios da meada importantes na obra e que também são importantes na visita”.

Registro 2, relato 26, exposição “Atelier Finep”.

*Fiquei basicamente na biblioteca, pesquisando sobre Albert Eckhout, que é tema da próxima exposição. Nenhum grupo solicitou visita.*

Registro 2, relato 27, exposição “Atelier Finep”.

*Continuei a pesquisa sobre Eckhout.*

*Às 15:30 hs um grupo de 40 crianças de uma ONG chamada XXX, solicitou a visita, dizendo que o grupo estava agendado, mas não havia marcação na lista de visitas. Dividi o grupo em dois, que se alternou entre Atelier FINEP e Imagem do Som. (Subcategoria1.2) Foi curioso perceber que o grupo que começou estava ainda tímido, já o segundo, apesar de agitado, participou mais, com mais facilidade. Foi fácil perceber a diferença de “clima” entre uma exposição e outra. O silêncio “FINEP” contrastando com o literal barulho “Imagem do Som”. (Categoria 2) Apesar disso, esse “barulho” fez com que o grupo ficasse mais solto, menos inibido, participado e respondendo aos meus estímulos.*

Registro 2, relato 29, exposição “Atelier Finep”.

*Não houveram grupos agendados e nenhum visitante solicitou visita. **Fiquei novamente pesquisando na biblioteca sobre Eckhout.***

Registro 2, relato 30, exposição “Atelier Finep”.

***Continuei na pesquisa de Eckhout.***

Registro 2, relato 34, exposição “Atelier Finep”.

***Fechei a pesquisa do Eckhout e espero pelo computador para passar para documento digitado. Não houve visitas.***

Registro 2, relato 35, exposição “Atelier Finep”.

***Trouxe o material educativo da exposição de Eckhout em Recife para pesquisa e discussão. Não houve visitas.***

Notamos que o aprofundamento de questões e assuntos relacionados à linguagem da arte que, normalmente em outros espaços não são tão evidenciados, nesse espaço expositivo e de visitas que geram discussões e trocas de saberes são amplamente tratados. Em vários relatos, ficam evidenciados esses aspectos, e alguns, como veremos a seguir, servem de exemplo não só como possibilidade de formação, mas de superação por parte do mediador, como poderemos observar através da categorização dos trechos dos relatos, como por exemplo, o 1.3, que identifica a realização da autoavaliação do mediador, e na categoria 2, onde identificamos as táticas e os *insights* que ocorrem através das visitas mediadas.

Registro 5, relato 1, exposição “Paradoxos Brasil/ Rumos –Artes Visuais”.

(Categoria2) *Quando termino uma visita tenho o hábito de dar um fechamento perguntando do o que eles mais gostaram.*

*- Gostei do trem.*

*- Por quê?*

*- Porque eu fiquei ansioso esperando, foi emocionante.*

*- Gostei do vídeo do sangue, achei bizarro.*

*- Gostei do quadro espelhado porque é bem feito e por causa da história dele. (o quadro é pintado por cima a cada nova exposição). **Expliquei que o bizarro é uma questão e ao mesmo tempo um artifício que aparece na arte contemporânea e que o quadro poderia ser pintado por outra pessoa a mando do artista que criou o conceito.***

*Existem trabalhos em que a mão do artista ainda é presente mas é muito comum que o artista não execute o seu trabalho, ele apenas tem a ideia. (Categoria2) **A visita foi acontecendo de acordo com as escolhas da turma. Conseguimos conversar sobre***

*quais os questionamentos da nossa época sempre a partir do que elas me apontavam. O tempo e o movimento na nossa espera pelo trem. A ironia em A Compaixão Cínica. O lixo e o descartável em alguns objetos. As cidades tumultuadas e situações de isolamento. (Subcategoria1.4) Não conseguimos ir até o segundo andar por causa do tempo que já havia esgotado. (Categoria2) Gosto de observar como os visitantes me dão as dicas de como vai ser conduzida a monitoria. Vejo as necessidades, as curiosidades dentro de uma maneira didática. Muitas vezes faço perguntas que ainda não havia me feito tornando a exposição para mim mais rica a cada visita. (Subcategoria1.1) Uma observação final. A professora me pediu desculpas enquanto os alunos iam ao banheiro. Disse que os alunos eram de lugares afastados e de um situação social precária e que quase nunca iam a um lugar como esse. Achei uma atitude depreciativa*

Registro 1, relato 9, exposição “Imagens do Inconsciente”.

*(Subcategoria1.4) Ontem, depois de duas visitas seguidas sem muito tempo para revigorar as forças, Soraia me disse que havia ainda um terceiro grupo. Não tinham agendado, mas queriam ser acompanhados e mais, queriam sair antes do período normal (1:30’ min.). (subcategoria1.3) Eu estava atrasada para minha aula, **super cansada e quase sem voz...** (Subcategoria1.1) Eles estavam bem acomodados. Era um grupo de 15 jovens que pareciam não estar nem ai pro Paço, pra exposição, muito menos pra mim. Foram trazidos pelos professores. (Subcategoria1.3) **Surgiu o desafio. Tirei forças do esgotamento. Fiz desta uma das melhores visitas. Todos participaram e certamente aprenderam. No final aplaudiram a exposição e quem diria esta exausta monitora, dizendo que fui a melhor que já acompanhou aquele grupo. Já pensou se eu não tivesse feito esta visita?***

Registro 1, relato 18, exposição “Imagens do Inconsciente”.

*(Subcategoria1.3) Primeira vez é sempre mais difícil. **Fiquei nervosa, principalmente pela responsabilidade de fazer a visita com um grupo que sabe, passou, vivenciou a experiência dessas pessoas.** (Subcategoria1.4) Algumas coisas me travaram como estar com a Denise (responsável pelo grupo) que senti que ela não queria que as experiências se estendessem muito nas salas. (Subcategoria1.3) Apesar disso foi muito bom ter passado pelo Bispo com ela (Denise) já que sua tese de mestrado é sobre ele, **foi ótimo aprender. Senti que não tirei o proveito que podia, mas acontece. No final fui ver a monitoria do outro grupo e a Lucia deu um show. Outra coisa que me travou***

*foi o fato de uma das pessoas do grupo ter passado mal logo na sala do Fernando. Mas valeu.*

A cada visita, o mediador tem possibilidade de estabelecer novos olhares, leituras e releituras, aumentando, com isso, a sua bagagem, enriquecendo as próximas mediações que possa vir a fazer. A produção do conhecimento é coletiva e ocorre em mão dupla. De acordo com Faria (2010), o estímulo e a integração de saberes geram uma apropriação coletivizada que decorrem das leituras sobre o patrimônio.

Suas exposições naturalmente são canais de comunicação em que museu e público se relacionam na busca de produção de conhecimento. Mas sem dúvida a mediação estimula e potencializa a integração de saberes para uma apropriação de conhecimento coletivizado, respeitando a pluralidade de visões de mundo e o diálogo construído através de (re)leituras sobre o patrimônio. (FARIA, 2010, p. 355).

Nesse caso, o mediador é o propositor dos debates sobre as representações, as práticas culturais e o patrimônio. Podemos considerar que esse processo educativo, quando positivo, gera possibilidade de mudança, transformações que muitas vezes implicam na reflexão dos próprios valores sociais e geram a prática da democratização cultural a partir das trocas baseadas nas experiências individuais e coletivas.

O museu é um espaço de produção de conhecimento para e com a comunidade, potencializar a apropriação de informação para sua transformação em saberes através do patrimônio se torna um dever social. Há neste movimento uma quebra de barreiras e construção de pontes, deslocando os museus do sagrado para um espaço de convívio. (FARIA, 2010, p. 352).

Registro 5, relato 1, exposição “Paradoxos Brasil/ Rumos –Artes Visuais”.

(Categoria 2) *A visita foi acontecendo de acordo com as escolhas da turma. Conseguimos conversar sobre quais os questionamentos da nossa época sempre a partir do que elas me apontavam. O tempo e o movimento na nossa espera pelo trem. A ironia em A Compaixão Cínica. O lixo e o descartável em alguns objetos. As cidades tumultuadas e situações de isolamento.*

Registro 6, relato 3, exposição “Arte e Patrimônio”.

(Categoria 2) *Na obra de Paulo Vivacqua “Palavras Cruzadas” eu perguntei o que poderíamos relacionar ali com outras obras e com a cultura. A partir daí não precisei falar mais nada. Eles deram uma aula sobre o idioma ser um registro da cultura de cada lugar e tempo. Percebendo o nível de sensibilidade dessas crianças tentei não falar muito e deixar que eles falassem o máximo. (Subcategoria 1.4) Pena que a visita*



*foi curta por causa da programação deles e da Globo. Terminamos o passeio com um maravilhoso e animado samba!*

Registro 4, relato 4, exposição “Luz e sombra”

(...) (Subcategoria 1.2) *“Essa Cleópatra parece estar posando para a capa da playboy!” exclamou um menino. Todos rimos. Eu complementei: “a playboy de 1654!”.* ***Aqueles adolescentes entenderam, sabiam, o que é êxtase. Entenderam que no barroco as pessoas viviam em estado de quem se encontra como que transportado para fora de si e do mundo sensível, por efeito de exaltação mística ou de sentimentos muito intensos de alegria, prazer, admiração, temor.***

Registro 7, relato 12, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Subcategoria 1.2) *Os alunos relacionam muito bem as obras com a realidade deles. Exemplo: Uma menina olhando uma das pinturas comentou: “**Parece com aquele mural que tem lá no metrô de Copacabana**”. A escola deles fica ao lado do metrô. **Também associaram com grafite. Passaram a visita toda entusiasmados.***

Registro 7, relato 44, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*Ensino médio e técnico. Pois é: visita agendada no sábado! Veio um grupo enorme de alunos da XXX (mais de 40 pessoas!) e apenas uma professora com esse grupão!*

(Subcategoria 1.1) ***Lógico que, nestas condições, não tem como prender a atenção de todos falando sobre a exposição - até porque o grupo era formado por jovens entre 15 e 18 anos, muito mais interessados em comer, namorar, ir para a balada, pro shopping... ok, é sábado! (...)*** Ao final todos gostaram da visita; um grupo de alunos que estava com o violão tocava Bob Marley ☺ e o grupo me aplaudiu!!! ☺

***Obs.1: O grupo estava cansado porque havia visitado primeiro o CCBB. Obs. 2: Achei louvável o fato de uma única professora conseguir mobilizar 40 jovens num sábado de sol para ver uma exposição de arte!***

Concebemos que a mediação nesse viés em que estamos analisando, tenha como base o procedimento educacional e criativo que utiliza os recursos de vários saberes. Nesse sentido, o enfoque numa visita a qualquer espaço cultural não deve recair na instituição ou na relação desta com um objeto artístico, ou na própria arquitetura patrimonial, mas sobre o papel de motivação, de provocação dos sentidos, saberes e ideias geradas. De acordo com Gomes (2010), temos um acréscimo qualitativo quando relacionamos as informações que recebemos a nossas vidas, e podemos verificar o efeito positivo a partir dos relatos quando o mediador e o visitante experienciam essas associações entre conhecimento e vida:

Uma informação que seja relacionada a nossas vidas, nossas famílias, nosso bem-estar, nossas crenças e convicções será sempre relevante. Ser pessoal significa relacionar a informação que está sendo passada a algo que interesse ao público, fazendo com que as pessoas pensem sobre elas mesmas à medida que recebem as informações. (GOMES, 2010, p. 339).

Essa constante de associações pode ser mais bem visualizada, como poderemos verificar abaixo, a partir da subcategoria 1.2, quando o mediador explicita em seus registros a reação do público à exposição. Podemos perceber tais articulações nos trechos dos relatos de mediações.

Registro 2, relato 40, exposição “Atelier Finep”.

(Subcategoria 1.2) *Outro que me surpreendeu muito foi o grupo da professora Carla, da rede pública de ensino. Um dos meninos que acompanhou a visita e deve ter por volta de sete anos de idade, fez um comentário maravilhoso ao me responder se havia gostado da exposição, na sala Mestre Valentim, onde estavam expostas as obras de Franz Weissman: “Gostei, mas... Você conhece algum artista que não goste de ciências? Você sabia que sem a geometria nenhuma destas obras existiria?”.*

Registro 2, relato 6, exposição “Atelier Finep”.

(Subcategoria 1.1) *Visita com dois alunos do XXX. Começamos a visita com os dois jovens (16 ou 17 anos). A visita foi muito proveitosa, os dois estavam muito interessados e participativos. Logo no início da visita uma senhora passou a nos acompanhar. (Subcategoria 1.2) Ao chegar nas ruínas da Casa da Moeda a senhora se emocionou e nos contou sobre sua antiga casa, na qual passou sua infância. Foi um momento intenso, a emoção dela passou para todos que a escutavam. Quando terminamos a visita ela suspirou e disse: “Eu amo meu país”. Os dois jovens voltaram na semana seguinte trazendo amigos.*

Registro 1, relato 13, exposição “Imagens do Inconsciente”.

(Subcategoria 1.2) *O grupo de 3 idade da XXX foi o grupo mais sensível que me acompanhou. Todas as senhoras participaram o tempo todo, se emocionaram, lembraram acontecimentos de infância, associaram as obras a problemas pessoais.*

Registro 1, relato 12, exposição “Imagens do Inconsciente”.

(...) *Também fiquei comovido com as interpretações sobre a infância, “Todos tinham problemas desde a infância. Tudo é originado quando eles são crianças.” Foi esse o comentário sobre Fernando Diniz. Acho que este grupo foi o que mais aproveitou a exposição. Os comentários foram sensíveis e interessantes. (Subcategoria 1.4) A visita*

*levou duas horas e não foi nem um pouco cansativa e poderia ter durado muito mais. Tomara que venham mais grupos iguais a esse!*

Registro 1, relato 11, exposição “Imagens do Inconsciente”.

(Subcategoria 1.2) *Com uma visita para alunos adultos de uma escola de Duque de Caxias as pessoas associavam a vida dos artistas às suas vidas e teve um resultado muito interessante. Na Adelina uma visitante disse que a mãe dela não queria que ela casasse com um rapaz porque ele era negro. Ela está casada com ele há dez anos e está muito feliz. A conversa girou em torno da seguinte questão: todos nós passamos por situações parecidas com as da vida dos artistas, as reações podem ser as mais diferentes possíveis, nunca sabemos exatamente o que vamos fazer. Se iremos resolver bem as situações ou não.* (Subcategoria 1.1) *Foi uma visita na qual percebi que as pessoas saíram daqui com muitas questões a serem aplicadas nas suas vidas. Tanto pelos comentários quanto pela expressão dos rostos.*

Registro 1, relato 2, exposição “Imagens do Inconsciente”.

(Subcategoria 1.2) *Sobre Adelina uma aluna falou: “Ela queria colocar o coração para fora do peito”; outro aluno: “Acho que ela queria voltar pra casa”.* (Subcategoria 1.1) ***O grupo foi excelente, participativo, contavam histórias e acontecimentos pessoais.***

É interessante ressaltarmos aqui, quando tratamos sobre a questão da formação cultural, a importância da formação do professor nesse espaço cultural. É recorrente nos relatos, o destaque para a diferença qualitativa entre os professores que acompanham os grupos durante as visitas mediadas, e a interferência deles diretamente no bom andamento das visitas ou não. Muitas críticas, positivas e negativas, corroboraram com a situação apresentada por Lopes (1991) que dialoga indiretamente com Bourdieu (2008) acerca da conservação e manutenção da ordem social e as implicações nas condutas dos próprios professores e educadores diante das instituições de saber:

São inúmeros os problemas da relação museu-escola. São inúmeros também os relatos de experiências, as mais diversificadas possíveis, sobre tentativas de superação dessa situação. De modo geral, as análises dessas questões são unânimes em situar os professores no centro dos problemas identificados nas visitas de escolares aos museus. [...] Os problemas básicos que os museus enfrentam hoje são decorrentes de sua condição de instituições de saber oficializado que, assim como a escola, integram sistemas educacionais e culturais empenhados na manutenção da ordem social vigente. (LOPES, 1991, p. 450-451).

São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos,

porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence. É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias de superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social. (BOURDIEU, 2008, p. 39).

Diante das reflexões sobre a manutenção da ordem social atrelada à postura do professor, quando se trata do processo estudado especificamente por Lopes (1991) sobre a escolarização dos museus, ainda que a autora não considere, assim como nós, que essa seja uma questão central, não podemos deixar de reconhecer que a pertinência em relação a postura do professor é grande. Acreditamos que um dos diferenciadores da postura crítica e proativa do professor perpassa essa formação cultural, e ressaltamos a importância da realização desse trabalho conjunto, que não priorize apenas os alunos ou grupos específicos. Nos relatos abaixo fica-nos evidenciada essa diferença qualitativa entre os professores, onde diante de experiências diversas, a postura e receptividade do professor ou responsável que acompanha o grupo interfere diretamente na boa condução da visita.

Registro 5, relato 7, exposição “Paradoxos Brasil/ Rumos –Artes Visuais”.

(Subcategoria 1.1) *Parece que as professoras vêm comentando sobre a exposição. Elas têm vindo também para aproveitar a oportunidade de se informar mais sobre arte contemporânea.* (Categoria 2) *Tive que esperá-la se cansar para começar a conversar com a turma. A partir do primeiro andar quem comandou foi à turma.*

Registro 6, relato 11, exposição “Arte e Patrimônio”.

(Subcategoria 1.1) *Era um grupo de 41 estudantes do ensino médio. Muito educados e receptivos. Estavam acompanhados por um professor de História, dois de literatura e um professor de línguas. Isso ajudou muito a visita, pois os professores comentavam bastante, tornando a visita mais rica em muitas áreas (história, artes plásticas e literatura). Apesar de ser muita gente, conseguimos manter a ordem e fazer um bom monitoramento, também com a ajuda dos professores.*

Registro 7, relato 4, exposição “Burlle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Subcategoria 1.1) *Os professores acharam mais interessante fazer a visita com enfoque nos projetos, por isso o grupo foi na sala dos Arquivos e subiu direto para os projetos. Depois acho que a professora se arrependeu e reclamou um pouco comigo. (...) A professora me interrompeu enquanto eu tirava uma foto e disse que da mesma*

***maneira que eles não podem tirar foto de obras eu não posso tirar foto de estudantes porque eles podem processar. Parei de tirar fotos deles.***

Registro 7, relato 47, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*Grupo de professores de arte de Duque de Caxias*

*(Subcategoria 1.3) Inicialmente eu fiquei um pouco insegura de fazer esta visita, principalmente pelo fato de se tratar de um grupo de arte-educadores (como eu) e que já haviam visitado a exposição (separadamente, cada um em um dia diferente). Mas no fim, como sempre, deu tudo certo: a insegurança inicial passou (Categoria 2) e eu procurei dar um tom mais informal `a visita – ao invés de falar apenas sobre a vida e a obra de Burle Marx e ser redundante e monótona em minha visita, eu relacionei esta exposição com outras e transformei a visita em um grande “bate-papo” sobre arte e cultura – e funcionou! Não só falei, mas também ouvi muito sobre a visão de cada um deles sobre Burle Marx e a exposição.*

De acordo com Kramer (1998), o museu deve caracterizar suas práticas essencialmente como espaço de cultura, de vivências culturais, de emancipação para além da formalidade e, aqui, estabelecemos relações entre as práticas e o processo de apropriação cultural que ocorre em meio aos agentes envolvidos a partir dos relatos dos mediadores.

Para ser educativa, a arte precisa ser arte, e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é o lugar de ensinar cultura, mas, sim, lugar de cultura. Nesse sentido, defendo a necessidade urgente de professores e profissionais da educação poderem ter sua formação cultural aprimorada, emancipada, expandida criticamente para além de treinamentos formais, por meio de experiências reais vividas em museus e outros espaços de cultura, para que possam conhecê-los, aprender com eles, aprender *com* a história guardada, falada ou calada nesses espaços, com seus objetos, e para que possam compartilhar tais experiências com crianças, jovens e adultos com quem estejam naquele momento convivendo em escolas dos mais diferentes tipos de instâncias. (KRAMER, 1998, p. 211).

A perspectiva da formação para a transformação, a qual mencionamos no início das nossas análises, e da emancipação, tratada por Kramer (1998) necessita de espaço para a mudança, para o estranhamento do olhar, da leitura de mundo, e a arte como elemento cultural, propicia esses espaços. A formação cultural que pode ocorrer através dos espaços culturais deve existir como possibilidade de diálogo, trocas a partir de diferentes saberes, formações, experiências, focando a arte e o patrimônio em suas diferentes e múltiplas dimensões e concepções, convivendo harmonicamente.

Registro 7, relato 42, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Subcategoria 1.1) *Hoje eu fiz visita guiada com um grupo ótimo de alunos do Estado; a professora que trouxe o grupo já esteve aqui com outro grupo de alunos (adultos) e fez questão de trazer outros alunos de outra escola em que leciona. (...) (Categoria 3) Visitamos prioritariamente o primeiro pavimento (pinturas). Os próprios alunos quiseram sentar na sala dos tecidos e fizeram muitas perguntas sobre o prédio do Paço (ai a professora deles falou para eles anotarem o que eles vissem nas placas de vidro, que contém informações sobre o Paço).* (Categoria 2) *Eu e a professora fizemos muitas perguntas sobre a exposição para estimular a aprendizagem dos alunos;* (Subcategoria 1.2) *o maior interesse deles (principalmente das meninas!) foi pelos vasos de murano e as joias; todos amaram a tapeçaria!* (Subcategoria 1.4) *E ainda sobraram 10 minutos para visitar o segundo pavimento devido o avanço da hora (eles precisavam voltar para o colégio). (...) Tanto as professoras quanto os alunos gostaram da visita, agradeceram a visita... alguns alunos quiseram me abraçar (que lindo!) outros disseram que queriam trabalhar no museu e aprender mais sobre arte.* (Subcategoria 1.3) *Uma troca de carinho e de experiências que me fez lembrar o quanto gostei da primeira vez que fui a um museu, quando eu tinha 16 anos!*

Registro 7, relato 49, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Subcategoria 1.3) (...) *Aproveitei que não havia visita agendada para ir até a livraria ver a tarde de autógrafos e bate-papo com o Ferreira Gullar – uma espiadinha básica, para enriquecer o meu “acervo cultural mental”: Leitura de poesias, conversa com os fãs e música ao vivo! Foi para fechar com chave de ouro esse período de trabalho no Paço. Só tenho a agradecer!*

Diante dessa perspectiva formativa, apresentaremos criticamente alguns aspectos encontrados nos registros que influenciam diretamente a mediação e são gerados a partir do posicionamento dos professores diante da visita. Nos relatos, constantemente nos deparamos com situações geradas a partir da relação à imposição de elementos avaliativos e pedagógicos escolares, como a pontuação relacionada à atividade extraescolar; a seleção prévia dos alunos que irão participar da atividade; o comportamento atrelado à obrigação da visita ao espaço cultural, e até mesmo a conduta do comportamento alheio à atividade educativa não escolar do próprio professor.

Registro 3, relato 1, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *O primeiro grupo foi complicado, alunos dispersos com professores que não tinham paciência ou não davam atenção à vista.*

Registro 3, relato 2, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *Em geral as perguntas são frequentes durante as visitas com os grupos, tornando-as **dinâmicas e proveitosas para ambas às partes**. Uma curiosidade é que alguns professores, como o caso da Gisela, do XXX, dão **pontos pela visita**, fazendo com que o grupo fique atento e interessado.*

Registro 3, relato 19, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *Os **professores** são ótimos e ajudam muito durante a visita, mas **sem interferir diretamente** no meu diálogo com as crianças.*

Registro 3, relato 22, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *Foi uma das melhores escolas que recebi até agora. A **professora Amanda** que os acompanhava fez observações muito interessantes enfatizando **questões artísticas**. (Subcategoria 1.4) *Foi uma das visitas que mais se prolongou devido ao grande número de perguntas.**

Registro 3, relato 23, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *A monitoria com o grupo da Escola XXX foi muito boa, eles ficaram comportados durante toda a visita, participaram bastante, fazendo perguntas e complementando o que eu falava. A professora comentou que a **escola é rígida em relação ao comportamento dos alunos**. **E somente os alunos com bom comportamento participam da visita.***

Registro 3, relato 24, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *Gostaria de chamar atenção para o grupo da Escola XXX (particular), pois além de não me ouvirem, também não ouviam a professora, o que tornou a visita extremamente chata pois **tinha que parar toda hora para chamar atenção dos alunos**.*

*Os alunos não se interessaram nem um pouco pela visita, **alguns disseram que estavam aqui por obrigação**. Muitos nem mesmo ouviam as explicações que pedia educadamente. (Subcategoria 1.3) *Fica aqui meu registro de que esta foi a **pior visita que fiz até hoje**.**

Registro 3, relato 27, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

*Fiz uma visita com Liceu XXX para a qual vieram 40 alunos. Não foi possível dividir pois as outras monitoras estavam com outros grupos. (Subcategoria 1.1) **A visita teria rendido melhor se pudesse dividir e se a professora não interrompesse tanto**. Alguns enfoques que ela pedia para eu dar, devido ao trabalho que a turma ia desenvolver até eram importantes para eles, **mas outras interrupções como pedir para posicionar-me***

*em determinado lugar não eram convenientes. As crianças acabavam ficando dispersas devido a grande quantidade e à idade delas. No início a professora não gostou de ter agendado e da turma não poder ser dividida. As crianças faziam perguntas, participavam, mas poderia ter sido melhor.*

Registro 3, relato 28, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

*Recebi o grupo das 11h que havia agendado com 25 pessoas e vieram apenas 6. Logo após chegou o segundo grupo das 11h com 26 alunos. Me disponibilizei então para juntar os grupos e fazer a visita desta maneira. (Subcategoria 1.1) O grupo, que tinha uma faixa de 15 a 18 anos estava **extremamente disperso e desatento** à minha fala. Chamei a atenção do grupo para a necessidade de atenção, quando fui **interrompida pela professora que foi extremamente mal educada** e (Categoria 2) para não haver discussão dentro do circuito, continuei a visita com os dois grupos. Quando chegamos na sala das naturezas mortas a mesma professora perguntou a mim se podia seguir com os alunos, e eu educadamente disse que sim. Diferente deste grupo (XXX - particular) acompanhado por essa professora que preferiu seguir sozinha, o grupo de 6 (escola Municipal XXX) foi super atento e participativo.*

Registro 4, relato 4, exposição “Luz e sombra”

*(Subcategoria 1.1) Crianças que se projetam como adultos, os adolescentes formam os grupos de mais difícil acesso. Mas não menos atrativos que os outros. (Categoria 2) **Foi também necessário falar a língua deles. O fato de não terem ido visitar a exposição por motivação própria, o que pude entender em alguns casos, fez com que neles nascesse um muro que os impedia de ver a ponte arte-vida que deveriam, ou poderiam, atravessar.** Em um lindo sábado de sol chega a mim um grupo com uma média de 16 anos. Irritadiços pedem: “Vamos logo com isso que estamos doidos para voltar para casa”, “pois não”, eu digo. Na primeira sala dou os pareceres iniciais seguidos de alguns minutos para verem os quadros. Na segunda sala digo: “tudo o que está nesta sala tem a mesma explicação da primeira, portanto, vamos à terceira”, “mas a gente não vai ver os quadros?”, (Subcategoria 1.4) “para quê? Não era para irmos rápido?”. Com isso a turma se acalmou e se mostrou tão dócil quanto os meninos pequenos, tão atenciosos quanto os adultos. Conversamos. Nos entendemos, **fizemos um tempo nosso.** (Subcategoria 1.2) **“Essa Cleópatra parece estar posando para a capa da playboy!”** exclamou um menino. Todos rimos. Eu complementei: “a playboy de 1654!”. Aqueles adolescentes entenderam, sabiam, o que é êxtase. Entenderam que no barroco as pessoas viviam em estado de quem se encontra como que transportado para*



*fora de si e do mundo sensível, por efeito de exaltação mística ou de sentimentos muito intensos de alegria, prazer, admiração, temor.*

Registro 5, relato 1, exposição “Paradoxos Brasil/Rumos –Artes Visuais”

(...) (Subcategoria 1.1) *Os alunos são repreendidos pela professora por causa da bagunça. (...) Uma observação final. A **professora me pediu desculpas enquanto os alunos iam ao banheiro. Disse que os alunos eram de lugares afastados e de uma situação social precária e que quase nunca iam a um lugar como esse. Achei uma atitude depreciativa.***

Registro 7, relato 7, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*Escola Municipal (Santa Cruz) Os alunos vieram apenas com a diretora. Tivemos que dividir o grupo em dois pois eram aproximadamente 40 crianças entre 12 e 14 anos. (Categoria 2) O grupo que estava comigo não estava **acompanhado da diretora. No início falei algumas regras para que não houvesse confusão.** (Subcategoria 1.1) O grupo foi ótimo. Participaram e prestavam muita atenção. **Fiquei surpresa com isso pois nenhum responsável acompanhava.** (Subcategoria 1.2) Um menino sempre perguntava sobre as técnicas e sempre ficava muito tempo olhando cada obra. Ao sair da exp. umas meninas vieram falar que adoraram a visita e que eu sou muito “calminha”. **Quando juntamos o grupo outra vez a diretora estava muito preocupada se eles tinham se comportado. Vi como ela lidava com os alunos e entendi o porquê eu era calminha. Quando conversei com a Bia sobre a visita, ela pegou o outro grupo que estava com a diretora, ela disse que eles não participaram e riam o tempo todo.***

Registro 7, relato 7, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Subcategoria 1.1) *A vista com a escola XX foi difícil. Apesar dos alunos estarem muito dispersos, conversavam, corriam muito por toda a sala. Porém também respondiam todas as minhas perguntas e participavam. **A professora deles não ajudava nada.** (Categoria 2) *Eu tive que chamar a atenção deles várias vezes e uma delas pedi para a professora me ajudar. (Subcategoria 1.3) Depois de pouco tempo de visita eu desisti de estar sempre tentando reunir as crianças para falar e deixei que **fizessem o que queriam, dando a visita para os mais interessados.****

No relato 1 do registro 5, trechos como: “A professora me pediu desculpas enquanto os alunos iam ao banheiro. Disse que os alunos eram de lugares afastados e de uma situação social precária e que quase nunca iam a um lugar como esse. Achei uma atitude depreciativa”,

já destacado anteriormente, além de fazerem parte das análises sobre a postura do professor, influenciando na conduta do grupo e seus desdobramentos durante a visita, nos remetemos aos estudos desenvolvidos por Bourdieu (2011) e por Brandão (2010), além de outras referências teóricas que utilizamos no capítulo anterior, quando nos referimos e problematizamos as transformações e implicações nas práticas culturais no viés dos Estudos Culturais.

Vários autores — Ortiz (1994), Garca-Canclini (1998) e Sarlo (2002) — já haviam sinalizado uma alteração nos padrões de consumo cultural sob o impacto da mundialização da cultura. García-Canclini (1998) assinalou a diminuição de frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica (livrarias, museus, salas de teatro, cinema e música) em consequência das características de complexificação da vida urbana — disponibilidade de tempo, dificuldades nos deslocamentos e medo da violência. (BRANDÃO, 2010, p. 237).

Não podemos deixar de pontuar que apesar do forte indício das disponibilidades apresentadas, interferindo no consumo cultural dos espaços tidos como eruditos, como tempo e deslocamento, apontados inclusive pela professora que acompanhou o grupo como desculpa de uma pressuposta falta de educação ou de conduta para seguir estritamente as regras do local, não podemos afirmar ou de alguma maneira quantificar o peso e a influência que essas práticas têm na vida dos jovens e frequentadores desses espaços culturais.

[...] a velha oposição entre: o douto, estreitamente relacionado com o *código* (em todos os sentidos do termo), com as regras, portanto com a Escola e com a Crítica; e o mundano que, situado no campo da natureza e do natural, contenta-se em sentir ou, como se gosta de dizer atualmente, usufruir, liberando a experiência artística de qualquer vestígio de intelectualismo, didatismo e pedantismo. (BOURDIEU, 2011, p. 75).

Nos relatos a seguir, podemos observar “a velha oposição” da citação anterior configurada por distinções feitas pelos mediadores e, em alguns, casos pelos próprios visitantes das exposições. No relato 16 do registro 2, na subcategoria 1.2, por exemplo, acerca da nobreza do material utilizado pelo artista, o mediador faz uma reflexão sobre a reação do visitante que estabelece um juízo de valor da obra de arte a partir desse aspecto e tem a preocupação de destacar essa observação no seu relato: “Fico pensando que enquanto o guarda que toma conta do trabalho de Lygia P. tem o que falar quando chega em casa, o que toma conta da sala de José R. não, já que toma conta de um varal...”. E ainda no mesmo relato a distinção feita com o mesmo juízo de valor pelo segurança do espaço: “O segundo de um guarda sobre a obra de Lygia P.: ‘É realmente linda, uma obra de ‘elite’.” Na subcategoria 1.1 do mesmo relato, assim como no relato 6 do registro 4, percebemos a curiosidade do visitante a partir do estranhamento com a obra. As avaliações do mediador sobre o comportamento dos

visitantes deflagram uma postura relativista e menos generalizante: “A partir daí percebe-se a diversidade do olhar de cada um, independente de estigmas ou conceitos pré-formados. Também a abertura de quem vê, o envolvimento entre quem vê e quem é visto.”

Registro 2, relato 16, exposição “Atelier Finep”.

(Subcategoria 1.2) *A pergunta mais frequente é sobre o material do trabalho da Lygia Pape. Acho que existe um contraponto entre Lygia e José Resende. Percebi isso ontem quando duas pessoas que fizeram o circuito começando pela sala de Weissman, me perguntaram a respeito desses dois trabalhos. No de Lygia o fio (que muitas vezes pensam que é de ouro), é sofisticação pura, enquanto na obra de Resende o comum, o simples é predominante. Aliás, acabo de me lembrar de um comentário, dois, aliás, sobre isso: o primeiro a respeito de Lygia e Resende feito por uma espectadora: “Fico pensando que enquanto o guarda que toma conta do trabalho de Lygia P. tem o que falar quando chega em casa, o que toma conta da sala de José R. não, já que toma conta de um varal...”. O segundo de um guarda sobre a obra de Lygia P.: “É realmente linda, uma obra de “elite”...”.*

(Subcategoria 1.1) *Os contrastes se tornam claros, a “beleza” raramente é percebida na sutileza, ou no ato criativo. Apesar disso, muitas pessoas, mesmo a que não são “especialistas” muitas vezes se surpreendem ao entrar na sala de Resende. “Como é que alguém consegue pensar nisso?! Que coisa criativa! ...” disse uma visitante. A partir daí percebe-se a diversidade do olhar de cada um, independente de estigmas ou conceitos pré-formados. Também a abertura de quem vê, o envolvimento entre quem vê e quem é visto, quando é permitido, transforma, reorganiza e dá novas possibilidades tanto ao espectador quanto à obra.*

Registro 4, relato 6, exposição “Luz e sombra”

(Subcategoria 1.1) *Diversas foram às vezes em que chegaram a mim pessoas que de tão curiosas não conseguiram voltar para suas casas sem antes tentar entender melhor tudo aquilo que as enchia os olhos. Poucas palavras na maioria das situações bastavam: o significado do barroco, o contexto histórico em que determinado quadro foi pintado ou simplesmente o valor de um objeto colocado do lado de uma figura na obra.*

Esse conjunto de exemplos de distinções percebidas através dos relatos, nos apontam também para um olhar das extrações sociais e a diferença qualitativa da visita mediada,

apontadas pelo mediador quando este é dotado de um conhecimento obtido através de uma experiência prévia e, segundo Brandão (2010, p. 231), fazem parte de um jogo que para acontecer entre os agentes depende de “um mínimo de capital específico do campo em que se situa”.

Os agentes só conseguem participar do “jogo” se dotados de um mínimo de capital específico do campo em que se situa. Os campos, por onde os agentes circulam levados pela necessidade de estar no jogo social, são o locus onde operam, capitalizam-se e alteram-se os *habitus* em consequência da mobilização de tipos diferentes de capital. Em cada campo predomina um capital específico (artístico, científico, religioso...) que funciona como uma moeda própria daquele campo, cuja posse é a condição para que os agentes continuem no jogo (social) e nele possam, em virtude de suas jogadas, acumular mais desse capital específico. Os “lances” e as “jogadas” vão depender do volume e da estrutura global do capital acumulado pelos agentes em suas experiências anteriores nos diferentes campos em articulação com o capital específico daquele determinado campo. Essa movimentação dos agentes (trajetórias/estratégias) no espaço social — atravessando os diferentes campos com relações e permanências diferenciadas segundo os interesses que os mobilizam (sempre consistentes com os *habitus* de que são dotados) — repercute na modificação da estrutura e do volume de capitais dos diferentes agentes. (BRANDÃO, 2010, p. 231).

Verificaremos a seguir, mais especificamente nos relatos 16 e 21 do registro 3 e no relato 36 do registro 2, a relação apresentada na citação anterior, entre os estudos de Brandão (2010), quando opera os conceitos de Bourdieu e as hipóteses de transformação do *habitus*. Para entendermos, assim como o autor, o *habitus* como sistema de disposições abertas, refletimos a partir desses relatos, a existência de uma visível diferença do ponto de vista dos mediadores sobre determinados grupos, tendo como consequência o desenvolvimento positivo ou negativo da sua experiência através da mediação, interferindo diretamente no processo de apropriação.

Registro 3, relato 16, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *Gostaria também de fazer uma observação complementar mais a título de curiosidade que é a seguinte: quanto mais elevada é a extração social dos grupos, mais preparados e desembaraçados tem sido os alunos (independente de idade), ao mesmo tempo tendem a uma dispersão. Já os grupos de extrações sociais mais baixas, são geralmente bem disciplinados mas em contrapartida evidenciam uma dificuldade consideravelmente maior em entender e concatenar o que estão vendo.*

Registro 3, relato 21, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.1) *Acredito ser necessário registrar que as escolas públicas são, em geral, mais educadas e também participativas.*

Registro 2, relato 36, exposição “Atelier Finep”.

*O grupo visitante é do Engenho de Dentro, e fazem parte de um projeto coordenado pela terapeuta XXX que os trouxe (10 pessoas) para a visita acompanhada de duas enfermeiras. O grupo já está em “tratamento aberto”, digo, vai e volta do hospital psiquiátrico todos os dias. (Subcategoria 1.3) Já havia recebido um grupo de doentes mentais em outra exposição (BR 500 anos) tendo já alguma intimidade com a situação. (Subcategoria 1.2) Foram todos extremamente delicados, educados, atentos e participativos; perguntando e falando sobre seu ponto de vista diante das obras. Os acompanhei também na exposição “A Imagem do Som”, onde se soltaram ainda mais cantando e dançando, aproveitando bem a visita. Saíram felizes e gratos, todos fizeram questão de apertar minha mão em agradecimento e retribuição.*

Apesar de enxergarmos a possibilidade mesmo que dificultosa de mudança do *habitus*, de acordo com a teoria de Bourdieu (2008), existe uma tendência relacionada ao nível de instrução dos indivíduos e o meio em que cresceu. Tratando-se do início das visitas às instituições museais, podemos averiguar, segundo o autor, que quanto maior a hierarquia social, mais precoce torna-se a sua primeira visita. No relato 25 do registro 3, que se refere a uma renomada escola particular, identificamos no trecho: “Foi interessante e ao mesmo tempo ruim, perceber que as crianças eram arrogantes como a própria postura de alguns pais e professores”, apontamentos da mudança de comportamentos das crianças quando são de um nível social mais alto, ressaltando maior diferença quando acompanhadas de seus pais e professores. E é nesse sentido que Bourdieu (2008, p. 60) ressalta que “[...] nesse domínio, o papel das incitações difusas propiciadas pelo meio familiar é particularmente determinante: a maioria dos visitantes faz sua primeira visita ao museu antes da idade de quinze anos e a parte relativa das visitas precoces cresce regularmente, à medida que se eleva na hierarquia social.”

Registro 2, relato 1, exposição “Atelier Finep”.

*(Subcategoria 1.2) As duas escolas que vieram até agora (29/11) foram bem diferentes e participaram bastante. A primeira com 28 alunos entre 8 e 12 anos; a segunda entre 12 e 16 anos. Os mais novos ainda não tinham ido a uma exposição de arte contemporânea e se encantaram logo no início. Associam mais rapidamente a elementos figurativos ainda que a obra não faça essa referência. A segunda, mais velha estava mais dispersa, o trabalho para manter a atenção é sempre maior. Mas*

*depois de reuni-los no início da exposição e conversar um pouco eles se acalmaram e participaram bastante. (Categoria 2) Um dos meninos disse que o trabalho de Lygia Pape era Surreal, já que ele não estava entendendo nada. Fui fazendo referências à sua ligação com o neoconcretismo e o trabalho geométrico da época, ele teve uma outra visão e foi o que mais participou durante toda a visita. **Acho que o processo de dar mais ênfase ao período histórico ao que o trabalho se liga é uma das chaves para colocar os mais resistentes em um contato maior com a obra e com o processo do artista. Outras vezes esmiuçar o processo é mais eficiente e posteriormente localizar o trabalho historicamente, ou com suas referências diretas, como um depoimento do próprio artista.***

Registro 3, relato 6, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

*(Subcategoria 1.1) **Jovens na faixa de 15 a 18 anos, oitava série, primeira vez que visitavam o Paço e uma exposição de arte. Seus olhares curiosos e deslumbrados junto com a professora Amanda. Tiveram grande participação nas conversas já vendo as obras do Mario Merz.***

Registro 3, relato 25, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

*(Subcategoria 1.1) **Recebi as crianças da escola XXX (particular) e achei a visita muito boa. As crianças vieram acompanhadas das professoras e dos pais. As crianças eram extremamente inteligentes e como em poucas escolas já sabiam todo o conteúdo. (...)** Um dos alunos sabia muita coisa sobre o Tratado de Tordesilhas, e todas as crianças tinham informações sobre Eckhout e faziam comentários inteligentes. **Foi interessante e ao mesmo tempo ruim, perceber que as crianças eram arrogantes como a própria postura de alguns pais e professores, que no final se desarmaram um pouco. As crianças tinham postura de superioridade e em alguns momentos ofendiam com palavras. Mas, mesmo assim foi boa a vista.***

Em contraposição às situações analisadas anteriormente a respeito dos professores, devemos focar, a seguir, a importância da atitude proativa do professor durante o seu acompanhamento ao longo da visita mediada, sua atuação e estímulo, pois de acordo com vários relatos, a conduta dele como representante de uma conhecida autoridade no âmbito escolar influencia não só os alunos, como em alguns casos, na condução da visita do próprio mediador. Essa sensibilidade que de certa maneira temos a expectativa de encontrarmos nos educadores, independente do local de sua atuação, vai de encontro ao pensamento de Kramer (1998, p. 210), ao colocar que “[...] no museu, o mais importante não é o que vemos, mas que

possamos construir um modo de olhar em que razão e sensibilidade aliadas tenham uma maneira crítica e sensível de ver as coisas e de compreender suas histórias.”

Registro 5, relato 4, exposição “Paradoxos Brasil/ Rumos –Artes Visuais”.

*(Subcategoria 1.1) Tivemos um início meio tímido da parte de todos. Foi a minha primeira turma especial. Já havia feito uma visita com a professora Ivana e a partir daí vi que poderia mudar um pouco o formato da visita. Ela apresentou uma visão mais sensível e menos pragmática da exposição. (...) Os alunos do professor Edson se soltaram a partir do momento em que o professor se soltou. Daí formamos uma parceria. Fiquei muito feliz por isso. Não falamos muito durante a exposição. Mas os poucos momentos foram muito bons.*

Registro 5, relato 5, exposição “Paradoxos Brasil/ Rumos –Artes Visuais”.

*A turma seguinte da professora Teresa chegou muito atrasada e ela já havia mudado sua ideia sobre a exposição. Começou pelo Terreiro. (Subcategoria 1.1) **Demos juntas uma introdução e fomos parceiras durante todo o tempo. Era uma turma muito madura e com ótimas ideias.** Também com um trabalho muito bom em sala de aula. (Subcategoria 1.4) A visita não foi muito longa. Foi mais interativa e menos descritiva.*

Registro 7, relato 3, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*(Subcategoria 1.2) “Como ele aprendeu? Quem ensinou a ele?” (Subcategoria 1.1) A **professora participa e ajuda muito.** “Igual as frutas da Carmen Miranda” na frente do quadro – natureza morta, fruta pão com berinjela. “Eu conheço SP, meu tio mora lá” falando da tapeçaria que veio de Santo André. “Eu vou desenhar uma planta”.*

Registro 7, relato 35, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*(Subcategoria 1.1) Até o momento esta foi a melhor visita que eu fiz durante toda a exposição! O Núcleo de Artes é um grupo de alunos da rede Municipal de ensino do RJ, com idade entre 7 e 14 anos (bem variado) que **faz aula de artes porque gosta e não porque é obrigado.** O grupo é coordenado pela professora XX, com quem eu já havia conversado num outro dia, sem saber, sobre a exposição e o agendamento de visitas. Durante a visita tivemos experiências “surreais” com as crianças: deitamos no chão para observar os tecidos, a estrutura da sala onde eles estão (sala dos Archeiros) e ouvir a música; fizeram uma “viagem no tempo” através da apreciação das obras de Burle Marx. “mergulhamos” na vida do artista; levantamos questões sobre arte (quem é o artista: quem idealiza ou quem executa a obra?); como são as crianças que tem um contato constante com a arte, eles percebem claramente a*

*diferença entre o que é abstrato e o que é figurativo, as obras carregadas de cores e as que são em preto e branco, a diferença entre as cores quentes e as cores frias; são curiosos, perguntam bastante, conhecem outros artistas (Portinari, Di Cavalcanti, Picasso...). (...) **Pude perceber uma relação de troca de muito amor e carinho entre a professora e os alunos, algo difícil de acontecer hoje em dia, especialmente em se tratando de escolas públicas.***

Podemos observar ao longo dos relatos anteriores, assim como nos que leremos adiante, que além da recorrente menção à postura dos professores que acompanham a visita mediada, torna-se presente a reflexão sobre a preferência dos mediadores por grupos de faixa etária diferentes e como se sentem instigados ou não por eles. Outras questões são abordadas concomitantemente, como por exemplo, o quantitativo do grupo e o tempo de duração da visita, que inclusive foi criada a subcategoria 1.4 referente ao tempo, onde identificamos nos registros selecionados todas as impressões dos mediadores, relativas à duração da visita guiada.

Registro 1, relato 5, exposição “Imagens do Inconsciente”.

(Subcategoria 1.4) *A melhor visita que já fiz foi com esse grupo especial (internos do Hospital de reabilitação psicossocial), **lamento muito que estas visitas tenham tão pouco tempo na agenda.*** (Subcategoria 1.1) *Eles se identificam muito com a exposição e no final da visita se sentiram bastante estimulados para participarem das terapias ocupacionais.*

Registro 1, relato 6, exposição “Imagens do Inconsciente”.

(Subcategoria 1.2) ***Crianças... especiais por serem papeis brancos com poucas marcas... observam tudo... nos mostram outras faces... mágicas... Falando sobre Adelina: podemos ver sentimento no que ela faz. O coração saindo do peito pode significar “amor”. Há uma avó, com olhar de procura, busca. Demos um abraço enorme, com 40 bracinhos, no final.***

*Experiências...*

Registro 1, relato 8, exposição “Imagens do Inconsciente”.

(Subcategoria 1.3) ***Adolescentes ótimos... raros no meu caso... tenho dificuldade com a passividade deles... o silêncio. Mas este grupo não... bateram palmas para a exposição... gostaram de tudo... pareciam livres de preconceitos... Ah, o inconsciente.***

Registro 2, relato 1, exposição “Atelier Finep”.



(Subcategoria 1.2) *As duas escolas que vieram até agora (29/11) foram bem diferentes e participaram bastante. A primeira com 28 alunos entre 8 e 12 anos; a segunda entre 12 e 16 anos. Os mais novos ainda não tinham ido a uma exposição de arte contemporânea e se encantaram logo no início. Associam mais rapidamente a elementos figurativos ainda que a obra não faça essa referência. A segunda, mais velha estava mais dispersa, o trabalho para manter a atenção é sempre maior. Mas depois de reuni-los no início da exposição e conversar um pouco eles se acalmaram e participaram bastante.*

Registro 2, relato 2, exposição “Atelier Finep”.

*Ontem recebi um grupo do XXX– São Paulo (grupo adulto 22). Estavam dispersos e um pouco desatentos à visita. (Categoria 2) Alguns se mostraram curiosos e foi por aí que tentei prender a atenção do grupo. (Subcategoria 1.1) **Com crianças às vezes parece mais fácil. Sua imaginação é mais fértil e aberta que a da maioria dos adultos. Eles trocam mais, me parece. Isso também depende do grupo. Um grupo pequeno é sempre mais atento. Tive experiências com grupos adultos de troca e abertura, tanto com leigos como conhecedores.***

Registro 3, relato 15, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

*Como o circuito estava muito cheio, chegando a formar fila para entrar e inclusive causando problemas com a entrada do grupo, (Categoria 2) eu e Tais dividimos em dois grupos de nove, o que facilitou a condução da visita e a qualidade da mesma. Ao longo da exposição, visitantes espontâneos foram se juntando ao grupo.*

Registro 3, relato 17, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

*(Categoria 2) Peguei o grupo que estava agendado para as 14h da escola XXX, as crianças estavam na segunda série, logo muito pequenas. Tive que mudar meu vocabulário e adaptá-lo, para explicar de forma simplificada o mais importante da exposição. (Subcategoria 1.1) **Foi uma visita muito produtiva pois as crianças se comportaram muito bem e tiveram bastante dúvidas. Foi ótimo trabalhar com crianças tão pequenas e tão interessadas.***

Registro 4, relato 5, exposição “Luz e sombra”

*(Subcategoria 1.1) **Dos adultos. As pessoas mais atenciosas. Não necessariamente as que mais compreendiam.** Vários me deram um pouco de luz, complementavam as minhas falas, a minha diferença, vista por eles. Ajudaram-me na construção da ponte. Eram os grupos que deliravam mais: “mas cadê a Monalisa?”. Às vezes delírios coletivos: “você acha Dorinha que essas molduras são pesadas?”, “claro que são, por*

*que as fariam leves? Tem muita gente forte nesse mundo!”, “pois eu acho que são leves sim Dorinha, olha...” e nesse exato momento a senhora que conversava com sua amiga Dorinha ultrapassa a linha amarela e levanta a moldura de um dos quadros. “Viu, não falei que eram leves”, concluiu. **É mais difícil chamar a atenção dos adultos quanto às regras, eles se ofendem pessoalmente, se sentem humilhados. Não conseguia saber o que pensavam, eram mais sérios, mais fechados. No entanto mais atenciosos. Seguiam direitinho o caminho.***

Registro 7, relato 30, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*Ao mesmo tempo outra monitora estava fazendo a visita com as crianças, (Categoria 2) decidi acompanhar esta visita porque tenho interesse maior pelas oficinas e também porque **quero aperfeiçoar a minha visita e o meu relacionamento com as crianças** – (Subcategoria 1.1) **elas, apesar de muito ativas e um pouco dispersas, são muito participativas, curiosas e sempre tem observações diferentes e interessantes, um ponto de vista todo especial e peculiar sobre a exposição.***

Registro 7, relato 33, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*(...) Depois subimos para a galeria. (Subcategoria 1.1) Eles estavam agitados, dispersos, conversando muito e muito alto, mas eram também muito inteligentes, perceberam a importância do trabalho na oficina, conhecer as técnicas e depois estabelecer relação entre o que eles fizeram e o que eles viram na exposição: reconheceram linhas, formas, cores, sabiam o que era abstração, perceberam a diferença entre as últimas obras feitas por Burle Marx e as primeiras, conheceram outros pintores (Portinari). (Subcategoria 1.3) Tanto a outra monitora quanto eu e as professoras tivemos muito trabalho para controlar o grupo. (Subcategoria 1.4) **Acredito que uma visita muito longa dentro da galeria não seja o ideal para o público infantil, já que eles perdem o interesse pelo que está sendo falado (a visita ficou restrita ao primeiro pavimento)** (Subcategoria 1.3) *Enquanto experiência educacional, achei válida.**

Além da diferenciação realizada entre a faixa etária dos grupos, o tempo se apresenta, na maioria das vezes, como um fator decisório, interferindo qualitativamente na mediação e, portanto, interferindo no processo de apropriação. Não menos importante é a diferença sentida pela maioria dos mediadores acerca da quantidade de pessoas num único grupo, sendo esse um fator recorrente apontado como motivo de dispersão, gerando falha de comunicação entre eles, além do maior desgaste ao longo da visita.

Esse conjunto de observações apresentadas pelos mediadores como característicos dos processos de mediação, apesar de se apresentarem num primeiro momento como aspectos negativos, identificamos nos próprios relatos, geralmente a partir da categoria 2 TÁTICAS, que se refere às táticas para se obter êxito ou contornar situações-problemas durante as visitas mediadas, que a longo prazo provocam um certo amadurecimento e aguçam a percepção do mediador em relação à expectativa do público.

Registro 2, relato 3, exposição “Atelier Finep”.

(Categoria 2) ***Realmente a visita vai tomando forma a medida que as diferenças entre cada grupo se tornam visíveis de maneira em que elas transformem o modo com que se conduz a monitoria. Saber reconhecer o que cada grupo espera e ajustar-se a essa expectativa é um processo lento porem interessante. Lidar com as dificuldades de comunicação, ser uma ponte entre obra e espectador, um mediador... Processo lento, devagar e sempre.***

Registro 2, relato 4, exposição “Atelier Finep”.

(Categoria 3) ***É interessante perceber que o monitor deve ter uma sensibilidade afinada com a demanda do espectador. Digo isso pois pode-se pecar pela falta ou pelo excesso: (Subcategoria 1.3) já me peguei várias vezes, na empolgação de início de exposição, abordando a grande maioria dos espectadores que muitas vezes não querem ser guiados e algumas outras se sentem envergonhados. Ou num outro extremo, simplesmente não abordar, na espera de que o espectador interessado tomará a iniciativa de perguntar algo e dando espaço para que a visita comece. Acredito que essa sensibilidade é desenvolvida ao longo da experiência, principalmente quando se atende na maioria das vezes o público espontâneo. Este, diferente dos grupos agendados não está a priori intencionado a ser acompanhado durante a visita. Enfim, experiência acumulada, vivências em diferentes situações, essas são as ferramentas para se construir o processo de iniciar e conduzir uma visita guiada.***

Registro 2, relato 4, exposição “Atelier Finep”.

(Subcategoria 1.2) ***Chegando à sala de Lygia Pape, Fernanda ficou extremamente decepcionada em não poder circular no interior da obra, citando o neoconcretismo e o princípio da participação do espectador. Tentei mostrar que essa era uma das possibilidades de leitura. É importante registrar que todos os espectadores têm como primeiro impulso entrar no trabalho de Lygia, sendo reprimidos pelos seguranças.***  
 (Subcategoria 1.3) ***É interessante perceber que o monitor deve ter uma sensibilidade afinada com a demanda do espectador. Digo isso pois pode-se pecar pela falta ou pelo***

*excesso: já me peguei várias vezes, na **empolgação de início de exposição, abordando a grande maioria dos espectadores** que muitas vezes não querem ser guiados e algumas outras se sentem envergonhados. Ou num outro extremo, simplesmente não abordar, na espera de que o espectador interessado tomará a iniciativa de perguntar algo e dando espaço para que a visita comece. Acredito que **essa sensibilidade é desenvolvida ao longo da experiência**, principalmente quando se atende na maioria das vezes o **público espontâneo. Este, diferente dos grupos agendados** não está a priori intencionado a ser acompanhado durante a visita. Enfim, experiência acumulada, vivências em diferentes situações, essas são as ferramentas para se construir o processo de iniciar e conduzir uma visita guiada.*

Registro 2, relato 7, exposição “Atelier Finep”.

*(Subcategoria 1.1) Fiz uma visita com uma física e pintora, professora da UFRJ. **A interação com pessoas mais idosas também é interessante. Eles são interessados e mais pacientes para “ver e ler” a obra.***

Registro 2, relato 38, exposição “Atelier Finep”.

*(Categoria 2) Desenvolvi ao longo da exposição, uma metodologia diferente da qual estava acostumada usar, já que um grupo formado pelo público espontâneo muitas vezes não está informado da disponibilidade do monitor para a realização de uma visita guiada. Alguns até mesmo resistem ao acompanhamento do monitor, ainda que a vista não tenha apenas cunho informativo, sendo **imprescindível que haja troca entre as partes. As visitas mais interessantes foram aquelas nas quais os grupos eram menores (com no máximo dez ou quinze pessoas), o que torna o espaço para comentários e dúvidas sempre maior, estimulando a troca entre as informações sobre as obras e a leitura particular de cada espectador.** (Subcategoria 1.1) **Creio ser fundamental o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado com os grupos de alunos e professores que, quando estão minimamente preparados e dispostos para aproveitar a visita, se tornam capazes de formular suas próprias opiniões sobre a produção de arte contemporânea, através da mediação do monitor.***

Registro 7, relato 39, exposição “Burle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

*(Subcategoria 1.2) Essa visita foi uma verdadeira prova de fogo para mim: o colégio **além de chegar atrasado, veio com um número bem maior de alunos do que o que constava no agendamento** (eles alegaram que pediram antes para vir com um número maior de alunos... só que vieram, ao todo, 64 alunos!) (...) não tinha ninguém para dividir o grupo comigo. (Categoria2) **O jeito foi dividir o imenso grupo de alunos***

*(não dava para fazer a visita com os 64 de uma vez!); eu subi com um grupo de 32 alunos e a professora de artes deles e o outro professor que veio com eles subiu com o outro grupo. E cada grupo iniciou a visita de um lugar diferente. (Subcategoria1.2) No início da visita o grupo que subiu comigo estava muito disperso, a garotada além de não prestar atenção em nada estava fazendo muita bagunça, falando muito alto e (Categoria2) eu precisei falar sério com eles para que prestassem atenção na visita, não tocassem nas obras, falassem mais baixo e não se afastassem um dos outros para que ninguém ficasse atrás e para que não perdessem as explicações. (Subcategoria1.2) Finalmente eles entenderam, colaboraram bastante e, já na sala do Trono, se comportaram melhor e curtiram a visita, perguntando e participando mais da visita. A professora deles não tinha muita autoridade sobre a turma: elas chamavam a atenção deles e eles continuavam brincando... (Categoria2) então eu direcionei a visita para aqueles que estavam interessados e talvez isso tenha feito com que os outros que estavam dispersos passassem a se interessar e a me ouvir também.*

Tendo em vista que após ocorrer uma mudança no enfoque temático da visita mediada na história do próprio setor educativo, como vimos anteriormente no tópico 3.1, a partir da parceria com outras instituições, passando gradualmente a ter um cunho mais voltado para as artes plásticas, a parte histórica do prédio deixou de ser propriamente apresentada ou discutida na maioria das visitas, passando a ocorrer quando a demanda surge do próprio grupo ou visitante espontâneo. A categoria 3 DEMANDAS, se refere exatamente a essas demandas referentes aos aspectos históricos do Paço Imperial. Notamos, principalmente nos relatos a seguir, que essas demandas sentidas e incorporadas de diferentes maneiras pelos mediadores aparecem através de questões político-sociais, relações estabelecidas entre o passado e o presente, curiosidades sobre o período Colonial brasileiro, além das frequentes associações com os conteúdos curriculares tanto pelos estudantes, quanto pelos professores, que em alguns casos chegam ao Paço no intuito principal de obterem mais informações nesse sentido. Também é interessante pontuarmos que exemplificamos, nesse momento, a partir do registro 3, no relato 13, o caráter estratégico e territorial a que nos referimos no primeiro capítulo da pesquisa, do Paço estar situado estrategicamente devido estar localizado no centro da cidade e próximo a estação das barcas, sendo, muitas vezes, um possível ponto de encontro para os transeuntes.

Registro 2, relato 2, exposição “Atelier Finep”.

(Subcategoria 1.3) *A parte histórica do prédio às vezes não é colocada. Acho que porque divido a visita em duas: a exposição e a parte histórica.* (Categoria2) *Talvez seja mais interessante que a visita seja mesclada já que durante a exposição o visitante está passando por salas como a do trono ou outras que interessam a qualquer um saber, tornando a visita menos segmentada.*

Registro 2, relato 9, exposição “Atelier Finep”.

(Categoria 3) *Às 5h fiz uma visita com um casal e duas filhas que se mostraram mais interessadas na parte histórica do prédio do que nas obras expostas.* (Subcategoria 1.3) *Senti que estou pouco preparada para fazer uma visita mais voltada para a história do Paço.*

Registro 2, relato 22, exposição “Atelier Finep”.

(Categoria 3) *No fim dos dias, umas 5hs, chegou um casal italiano que estava interessado somente na parte histórica do prédio. Depois da visita eles acabaram subindo e vendo as exposições.* (Subcategoria 1.1) *Achei curioso, pois quando os convidei, o homem disse: “Sou europeu, quero ver coisas antigas...” e achei um pouco arrogante. Mas assim que nos cruzamos na sala de Lygia a mulher se mostrou encantada e acabaram me contando uma cena de um filme italiano, onde uma mulher gorda dorme sem querer em uma cadeira dentro de uma galeria com peças de arte contemporânea. Foi muito divertido e a primeira impressão da arrogância se desfez.*

Registro 2, relato 37, exposição “Atelier Finep”.

*Recebi alguns visitantes ao longo do dia.* (Categoria 3) *Primeiro duas meninas, acompanhadas da mãe, que vieram fazer uma pesquisa para geometria, visitando salas específicas (Lygia Pape, F. Weissman e Sérgio Camargo). Sugerir que visitássemos todo o circuito, aproveitando a visita.* (Subcategoria 1.2) *As meninas não se mostraram muito receptivas no início mas foram se soltando ao longo da exposição.* (Categoria 3) *Mais tarde recebi uma professora, interessada na parte histórica, solicitando material para trabalhar em classe, que encaminhei à Lucia.*

Registro 3, relato 9, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

(Subcategoria 1.2) *Visita para um casal mexicano e um brasileiro. Eles ficaram maravilhados com a exposição e acharam a monitoria importante porque oferece um conhecimento mais amplo sobre os acontecimentos históricos, o que não aconteceria, segundo eles, se ficassem presos somente a leitura dos painéis.*

Registro 3, relato 13, exposição “Eckhout – volta ao Brasil 1644-2002”.

*Grupo XXX (Escoteiro - grupo religioso) - 15 pessoas (adultos e crianças) (Subcategoria 1.2) **O grupo veio só fazer hora enquanto outro museu não abria, mas descobriu que era uma exposição que queriam ver.***

Registro 2, relato 24, exposição “Atelier Finep”.

*Hoje recebi o grupo do Campi Mangueira. Fizemos o percurso começando do Pátio interno, indo para a exposição permanente e em seguida subimos para o ATELIER FINEP. (Categoria 3) **O grupo estava bastante interessado tanto na parte histórica como na exposição, o que tornou a visita bastante proveitosa. Foram se soltando e participando mais.** (Subcategoria 1.4) **A visita foi longa (1:30) mas não cansativa.** Depois do FINEP foram para a Imagem do som.*

Registro 5, relato 9, exposição “Paradoxos Brasil/ Rumos –Artes Visuais”.

*Com turma da Escola XXX tive um problema. Confundi os horários e quando cheguei eles já haviam começado a visita. Estavam dentro do Studio Butterfly. Pedi desculpas a professora que já estava indo muito bem com a exposição. (Categoria 2) A partir dessa obra fizemos uma leitura ainda não explorada. **Falamos sobre arte política e pequenas narrativas dentro da arte. Gostaram muito de ver a arte dessa maneira.** E prosseguimos procurando que tipos de narrativas poderiam estar nos trabalhos. (Subcategoria 1.1) A professora, a mais empolgada pela nova leitura, depois de algum tempo ficou preocupada. Queria saber como uma arte mais lírica estaria nesse mundo. Lembramos que alguns trabalhos apresentavam uma pesquisa mais estética e poeticamente mais líricas. Eles estavam pensando em visitar a CCBB e eu os incentivei a ir e refletir também a obra do Anish Kapoor um artista contemporâneo para quem a pesquisa estética e mais importante que mensagens políticas na arte. (Categoria 3) **Um nota. Os alunos de todas as turmas se interessaram muito pela história do Paço Imperial.***

Registro 5, relato 10, exposição “Paradoxos Brasil/ Rumos –Artes Visuais”.

*- Vocês conhecem Xerém? Precisam conhecer. Nos falamos duas alunas de um colégio normal. Assim começa o nosso dia: Um colégio Normal de Xerém, o XXX do centro e a escola XXX.*

*Saímos primeiro com os normalistas enquanto os outros estão no cinema. A Lúcia Helena como sempre dá um tom político-social a sua fala. (Subcategoria 1.2) **Todos adoram saber sobre como era a vida na época da Colônia e do Império. Aham principalmente muito curiosa a história do Recolhimento do Parto e do ouro que ia para Portugal. Depois de pensarmos tanto sobre nosso passado, como isso se refletiu***

*no nosso presente e o que vamos fazer com o nosso futuro, uma aluna mais velha dá sua participação sobre o que ela espera das suas colegas mais novas e a sua futura missão como professora.*

(Subcategoria 1.4) *Vamos tão animadas com a história que agora só nos resta 20 minutos coma a arte. Nesses dias organizamos quase duas horas para dividir durante o passeio.*

*Pois bem, faremos em 20 minutos!* (Categoria 2) *Sem introdução as vezes também dá muito certo:*(Subcategoria 1.2) - *Nossa, mas isso é jornal! Já se espantam.*

*Pergunto se jornal é um material artístico e respondem que hoje em dia sim. Todos têm uma noção do que é arte hoje. Só não entendem porquê.*

- *O que eram os materiais artísticos de antigamente? Pergunto. – Por que será que o artista escolheu o jornal?*

*Falamos sobre a informação, sobre a palavra, a poesia, o signo, a estética do jornal e os porquês vão aparecendo. E, de fato, não vamos respondê-los, mas instigá-los. Acabando-se as questões a arte morre.*

*No segundo grupo a outra parte dos normalistas vai com o professor Gregório e o XXX mais a XXX vai comigo.* (Subcategoria 1.3) *Estou sozinha agora, mas tento seguir o roteiro da Lúcia. Cada uma com seu jeito, parece que o que tenho também a acrescentar é um tom meio artístico.* (Categoria 3) *Eles querem saber se todas essas janelas do Paço são quartos. Digo que não, essa é uma característica do estilo colonial português. Estando o palácio de frente pro mar, o vento atravessava as janelas. Não era verdadeiramente um palácio para a realeza, mas era claro e fresco. Acho que terminamos muito bem nossa semana.* (Subcategoria 1.1) *Hoje tive um belo discurso de uma aluna que ao ver arte feita com jornal e recortes observou que com talento ou não, sem ideia, esforço e perseverança não se constrói nada em arte ou em qualquer outra coisa.*

Registro 7, relato 9, exposição “Burlle Marx 100 anos: A permanência do instável”.

(Categoria 3) *A Sabrina pegou o grupo, mas durante a visita eles fizeram muitas perguntas históricas, por isso no final eu fiz uma visita histórica com eles.*

*A responsável pelo grupo era a bibliotecária da escola que ficava 40 minutos por semana com o grupo lendo livros e contando histórias. Por isso no final da visita histórica os alunos pediram para ir conhecer a biblioteca. Eles eram muito interessados e perguntaram se tinham que pagar para vir a biblioteca ou nas*



*exposições, (Categoria 2) eu aproveitei a deixa e falei da importância da presença deles no espaço e da função do centro cultural e do Paço na cidade*

Após a análise categórica dos registros, visualizaremos a seguir, no Quadro III, que traz o quantitativo das categorias e subcategorias analisadas na pesquisa, a prevalência quantitativa da categoria 1 REFLEXÃO, mais especificamente na subcategoria AVALIAÇÃO, indicando que as reflexões dos mediadores, em geral, giram em torno do outro e das reações desse outro ao trabalho realizado, gerando constantemente uma autoavaliação do seu próprio trabalho. É interessante observarmos que a categoria 2 TÁTICAS, surge durante os relatos como um aprendizado relacionado diretamente à sua prática, e que, na categoria 3 DEMANDAS, embora seja quantitativamente menor, ainda assim apresenta significância devido à preocupação dos mediadores das exposições em estarem informados sobre os aspectos históricos do local onde trabalham, e por terem consciência de sua relevância.

**Quadro III quantitativo das categorias e subcategorias analisadas**

<b>Categoria 1 REFLEXÃO</b>	<b>Subcategoria 1.1 Avaliação</b>	45
	<b>Subcategoria 1.2 Reações</b>	28
	<b>Subcategoria 1.3 Autoavaliação</b>	20
	<b>Subcategoria 1.4 Tempo</b>	13
<b>Categoria 2 TÁTICAS</b>	Mecanismos elaborados na intenção de obter êxito e/ou contornar situações e problemas durante as visitas mediadas.	28
<b>Categoria 3 DEMANDAS</b>	Demanda dos aspectos históricos do Paço.	10

Fonte: Elaboração própria.

Consideramos que os relatos dos mediadores aqui analisados, por se tratar de um material que consideramos com rico potencial de campo de pesquisa, tanto educacional como cultural, não pretendíamos em nenhum momento esgotar sua análise. As questões e perspectivas teóricas que podem ser tratadas são diversas, e também se relacionam diretamente à formação do mediador, do professor e dos visitantes, já que a construção do conhecimento ocorre em rede, através de conexões, interações e relações estabelecidas entre todos os agentes e temáticas envolvidas no contexto educativo. Nesse sentido, a apropriação do patrimônio do Centro Cultural Paço Imperial pelos mediadores das exposições ocorre

justamente através desse contexto de troca, erros, acertos e vivências entre todos os participantes e a arte, sendo permeadas pelo espaço cultural em que ocorrem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos a apropriação do Centro Cultural Paço Imperial pelos mediadores das exposições, levamos em consideração principalmente as questões relativas à educação não escolar. No primeiro capítulo – *A formação do Paço Imperial: o edifício histórico* –, traçamos a trajetória e função do prédio do Paço, abordando aspectos que acreditamos estarem vinculados ao espaço cultural até os dias atuais. Pudemos nos aproximar da história política e cultural, geográfica e social brasileiras, já que o Rio de Janeiro, na época em que a família real ocupou o prédio do Paço, era capital da Colônia e, certamente, foco das principais transformações do país. Até chegar à sua atual função, quando fora vinculado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e ao Ministério da Cultura, situamos o conjunto de transformações do patrimônio urbanístico de que o Paço faz parte e como a evolução do conceito patrimonial como um todo interferiu nesse processo.

Ao apresentarmos o Paço como ponto de referência, não podemos deixar de situar, na pesquisa, o conjunto de centros culturais e prédios históricos que existem na mesma região, colaborando para a existência de uma potência cultural no centro da cidade, além de gerar uma contribuição econômica e de mobilidade civil. Essa congregação cultural de certa maneira nos fez refletir sobre alguns aspectos que levaram o Paço a se inserir diferencialmente no sistema das artes, assim como nos motivou a dialogar com outros espaços culturais.

Colocamos no trabalho a existência de um questionamento acerca do Paço Imperial ser caracterizado como museu ou centro cultural. A partir daí, observamos que pelo prédio ter forte menção histórica atrelada a ele, constantemente visitantes e pesquisadores se direcionam ao local com a intencionalidade de aprofundar seus conhecimentos quanto a esse aspecto. O processo educativo e de formação cultural que aprofundamos durante a análise dos registros dos mediadores, nos levaram, em alguns momentos, também a esse entendimento. Não foi por acaso que achamos importante a criação da categoria 3 DEMANDAS, a qual nos levou a identificar, ao longo dos relatos selecionados, os processos de apropriação patrimonial a partir das experiências e relações estabelecidas entre os mediadores, o público visitante em geral, e os aspectos históricos do Paço.

Além dos aspectos históricos atrelados ao Paço, achamos importante destacar, durante o desenvolvimento do primeiro capítulo, algumas exposições que ocorreram em diferentes

períodos do centro cultural, no intuito de alinhar a contribuição quanto à formação cultural e artística que abriram o campo de discussão relativas à potencialidade educativa, dinâmicas e perspectivas existentes dentro do campo educacional não escolar.

Ao desenvolvermos os estudos partindo das atividades educativas que ocorrem dentro desse espaço cultural, nos deparamos com questões da educação escolar, desde o agendamento das visitas e parcerias estabelecidas entre as instituições de ensino e o centro cultural, estimuladas pelo próprio setor educativo, até iniciarmos as análises dos registros dos mediadores, quando averiguamos que, apesar dos grupos de estudantes e professores visitarem as exposições no intuito de realizar uma atividade extraescolar diferenciadora, frequentemente trouxeram à tona problemas e contribuições relativas a própria escola. Não consideramos, durante a pesquisa, apesar da escolha de teóricos com viés crítico acerca da educação escolar, um caráter prioritariamente negativo, mas procuramos destacar aqui, a possibilidade de experiências educativas diferenciadoras.

Levantamos algumas questões surgidas a partir da aproximação entre os campos, escolar e não escolar, considerando que interferem diretamente no processo da apropriação patrimonial, o que ocorre na dinâmica de interação entre o mediador e o visitante, proporcionando uma mudança de perspectiva sobre o mundo e sua relação com o coletivo para os dois atores. Essas questões perpassaram desde o alto quantitativo de alunos, principal fonte de agendamentos dos espaços culturais, até a reflexão que segue o viés crítico da sociologia de Bourdieu (2008), quando relativiza as “necessidades culturais” como produto da educação e as relaciona como efeito das desigualdades frente à escola.

As interferências no processo de apropriação, mencionada anteriormente, não se limitam a dificuldades entre os campos necessariamente, elas aglutinam questões diversas que identificamos durante toda a pesquisa, principalmente no capítulo três. Continuamos com a prerrogativa de que o campo educativo não escolar, oferecido pela instituição cultural, contemple muito mais o processo de construção do conhecimento sensível da realidade através da socialização da informação, tendo como suporte a estética da obra de arte.

No segundo capítulo – *Desdobramentos culturais e a legitimação do saber* –, desenvolvemos os conceitos e os aspectos teóricos que embasaram previamente nossa investigação acerca das possibilidades do macro que influenciam a apropriação do patrimônio cultural. Bebemos da fonte dos conceitos relacionados ao capital cultural e simbólico desenvolvidos por Bourdieu, das questões sobre o patrimônio e considerações sobre o

panorama cultural da América Latina, no viés dos Estudos Culturais, com o enfoque nos processos de recepção patrimonial.

Delineamos um breve panorama a partir do século XX, levando em consideração as implicações decorrentes da diversificação e expansão cultural global, o que levou a necessidade de maior articulação entre os diferentes campos científicos, devido à conscientização da importância do papel da cultura e do patrimônio na construção identitária dos indivíduos e da coletividade em toda sua extensão.

Uma das principais questões que surgiram e foram elaboradas, nesse sentido, foi a respeito da identificação da crise de legitimidade das culturas populares, e que os espaços culturais institucionalizados não têm realizado um movimento significativamente forte para contribuir positivamente para a mudança desse quadro. Ortiz (1994) pondera sobre a autonomia das artes no que tange à possibilidade de construção de uma nova instância de legitimidade cultural, porém – como reforça inclusive a maioria dos outros teóricos utilizados na pesquisa, como Sarlo (2004), Canclini (2008), e o próprio Bourdieu (2008) –, tanto as escolas quanto os museus funcionam prioritariamente como espaços de transmissão de um saber legitimamente consagrado já que essas instituições são permeadas pelos mercados de bens simbólicos e que atendem a critérios de valores sociais determinados histórico e culturalmente.

Apesar de alinhavarmos a pesquisa adotando esse viés crítico, não deixamos de lado a crença na capacidade de superação, criação e transformação humanas. Por isso, identificamos meio a todo esse processo cultural global homogeneizante, uma recepção e apropriação diferencial nas mensagens transmitidas e/ou recebidas pelos diferentes agentes, durante um processo artístico, patrimonial ou educacional, independentemente de suas instâncias normativas. A respeito desse assunto, Barbero (2003, p. 57) discute que a necessidade estética é parcialmente manipulável, já que a produção e a reprodução da arte, mesmo nesse contexto histórico em que vivemos atualmente, “[...] não consegue determinar a recepção: a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico.” O próprio Bourdieu (2008, p. 61) relativiza esse aspecto da receptividade, quando afirma que: “É preciso denunciar a ficção segundo a qual ‘os meios de comunicação de massa’ seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, transmitindo uma ‘cultura de massa’ idêntica para todos e identicamente percebida por todos.”

Demos continuidade ao segundo capítulo adentrando um pouco mais nos aspectos históricos, mas com foco no contexto do valor patrimonial do Paço Imperial,

contextualizando-o ao movimento modernizador pelo qual o país passou na fase de autenticação de sua identidade nacional, onde averiguamos que esse processo refletiu de um jeito ou de outro na composição estrutural do patrimônio nacional até os dias atuais. Para tanto, mergulhamos nos rios dos estudos antropológicos e historiográficos e adotamos o conceito de *semióforos*, pensado na perspectiva cultural e social de Chauí (2000), assim como de Gonçalves (2003) e Fonseca (2009), que nos ajudaram a entender um pouco a visão preservacionista patrimonial e a permanente busca identitária brasileira.

Entre toda essa contextualização, procuramos alcançar o entendimento do patrimônio como possibilidade de um desdobramento educativo, de uma formação cultural em que os mediadores possam ser reconhecidos profissionalmente e adquirir, com isso, maiores condições para emancipação pessoal e coletiva. Se faz necessário a valorização de novos agentes e espaços culturais que abram espaço para o redimensionamento das produções simbólicas e práticas sociais. Segundo Fonseca (2009), a heterogeneidade dos bens que integram o universo patrimonial se constitui enquanto signos, sistemas de linguagens distintos (arquitetura, artes plásticas, música, etnografia, arqueologia, entre outras), cumprindo diferentes funções assumidas na vida econômica e social.

No terceiro capítulo – *Apropriações e mediações* –, abordamos o papel da mediação com vertente no campo da Ciência da Informação, atuando no processo da apropriação patrimonial e na formação em termos culturais, considerações e contribuições na perspectiva da educação não escolar no campo museal. Achamos relevante na investigação, em relação à conjuntura educativa, o papel do mediador na perspectiva do setor educativo do centro cultural Paço Imperial, dando enfoque aos aspectos como sua formação, seleção e protagonismo no processo educativo dentro do espaço cultural, o que facilitou, em grande parte, o adensamento das análises dos registros dos mediadores.

Buscamos identificar as formas de aproximação e identificação por parte do mediador com o patrimônio através de sua experiência com o público, ou seja, analisamos fatos transpostos nos registros que puderam nos indicar um processo de apropriação. Através do procedimento metodológico de análise de conteúdo, criamos e identificamos três categorias principais e quatro subcategorias a partir de uma seleção prévia dos relatos de sete registros. Esses registros correspondem a sete exposições ocorridas entre o período de 2000 a 2009, com relatos de diferentes mediadores.

A partir das análises, identificamos o Centro Cultural Paço Imperial como um espaço de formação cultural; procuramos a relevância das atividades educativas nesse espaço, suas práticas, o processo de apropriação constituído no discurso do mediador, deflagrados a partir da troca de informações, das estratégias que os mediadores adotam para a melhoria da condução da mediação, assim como as dificuldades, erros e acertos apresentados por eles. Entre todas as análises destacamos alguns pressupostos principais, tais como:

- a possibilidade de formação cultural através da troca de saberes coletivos estimulados pela diversidade de linguagens artísticas e experiências sensoriais, propiciadas pelas exposições e pelo espaço cultural;
- a autonomia do mediador no quesito formação e de proposição para o setor, gerando aproveitamento produtivo do tempo e propiciando o “espaço” para a sensibilidade do olhar, do pensamento reflexivo, além dos momentos de “silêncio”;
- destaque à importância da formação dos professores e educadores nesses espaços culturais, interferindo qualitativamente nas visitas, através da postura proativa e receptiva do grupo;
- a arte e o patrimônio em suas múltiplas dimensões, como espaço e abertura ao diálogo que geram novas leituras de mundo e estranhamento do olhar.

Ao longo da pesquisa, observamos a possibilidade de formação cultural com caráter transformador não só para os mediadores, mas para todos os agentes envolvidos; o aprofundamento de questões e assuntos relacionados à linguagem da arte e a sensibilizações que em outros espaços educativos institucionalizados geralmente não são tão evidenciados; a geração de discussões e trocas de saberes amplamente tratados, respeitando-se as limitações e os potenciais individuais; o entendimento da produção do conhecimento como coletiva, ocorrendo por via de mão dupla.

Concebemos a mediação, nesse viés em que conduzimos a análise, ou seja, que tenha por base o procedimento educacional criativo que utiliza os recursos de vários saberes, no qual vislumbramos uma ação conjunta entre os educadores e insistimos na importância da sua formação continuada, além da participação proativa nos diferentes espaços e contextos educativos e culturais.

Qualquer ausência ou sentimento de incompletude pode ser justificada pelo rico campo teórico e empírico sobre a formação cultural e sua dimensão educativa, que pode se

desdobrar em vários problemas e ricas investigações. Contudo, aqui abarcamos uma pequena parte, porém acreditamos que renda frutos e seja profícua em futuras pesquisas.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Mediações da cultura e da informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, São Paulo, v. 1, p. 1-24, 2008.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa brasileira Ciência da Informação**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009.

BARBERO, Jesús-Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Maria Alice Nogueira e Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010.

CAMPELLO, Glauco. Cinco insertos sobre a restauração do Paço. In: CAVALCANTI, Lauro (Org.). **Paço Imperial**. Rio de Janeiro: Editora Index, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4. ed. 5. reimp. São Paulo: EDUSP, 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto e Contexto, Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684 out./dez. 2006.

CARDOSO, Rafael. O Paço como centro cultural. In: CAVALCANTI, Lauro (Org.). **Paço Imperial**. Rio de Janeiro: Editora Index, 2005.

CAVALCANTI, Lauro. Vinte anos do paço Imperial como centro cultural do Iphan. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Paço Imperial**. Rio de Janeiro: Editora Index, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

CHAUÍ, Marilena. A nação como semióforo. In: CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

\_\_\_\_\_. Direito à memória: natureza, cultura, patrimônio histórico-cultural e ambiental. In: CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

FARIA, Ana Carolina Gelmini. Exposições: do monólogo ao diálogo tendo como proposta de estímulo a mediação em museus. In: BENCHETRIT, Sarah Fassa; BEZERRA, Rafael Zamorano; MAGALHÃES, Aline Montenegro (Orgs.). **Museus e comunicação: exposições como objeto de estudo**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010. p. 345-356.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio: uma questão de valor. In: FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: GADOTTI, Moacir. **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion-Suisse: Institut International des Droits de l'enfant (IDE), 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Beatriz Pereira de Magalhães. A comunicação em museus e a interpretação do patrimônio: um diálogo bem vindo e possível. In: BENCHETRIT, Sarah Fassa; BEZERRA, Rafael Zamorano; MAGALHÃES, Aline Montenegro (Orgs.). **Museus e comunicação: exposições como objeto de estudo**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010.

GONÇALVES, J. Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC-Iphan, 2002.

\_\_\_\_\_. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, Izabela; LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 199-215.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, n. 40, p. 443- 455, dezembro, 1991.

MARIANI, Alayde W.; GREGÓRIO FILHO, Francisco; OLIVEIRA, Lucia Helena A. **Anexo II Setor Educativo: pensamento e linhas de atuação entre 1995-2002**. Relatório Centro Cultural Paço Imperial. Rio de Janeiro: IPHAN, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Roteiro para visita histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paço Imperial, 2004.

\_\_\_\_\_. **A experiência de aprendizado com as artes plásticas: Um estudo de atividades educativas com objetos de arte**. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

MENDES, Adriana Gonçalves dos Santos. Área central da Praça XV de Novembro: um estudo de gestão. **Patrimônio: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: IPHAN/Copedoc, v. 3, p. 141-182, 2009.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. A comunicação/ informação no museu: uma revisão de premissas. SEMINÁRIO SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO EM MUSEUS. 1., São Paulo, 2011. **Anais...**, São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas. Praça XV: quatro séculos de transformações. In: CAVALCANTI, Lauro (Org.). **Paço Imperial**. Rio de Janeiro: Editora Index, 2005.

SANT'ANNA, Marcia. A face imaterial do patrimônio cultural os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Tradução Sérgio Alcides. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

SUAIDEN, Emir José. A dimensão social do conhecimento. **Scire**, v. 13, n. 1, p. 21-31, jun. 2007.

TORRES, Antônio. O Paço: passo a passo. In: CAVALCANTI, Lauro (Org.). **Paço Imperial**. Rio de Janeiro: Editora Index, 2005.