

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS  
MESTRADO

**SABERESE IDENTIDADE PROFISSIONALDOS EDUCADORES DE MUSEUS**

MARIA JULIANA DE SÁ OLIVEIRA

MARIA JULIANA DE SÁ OLIVEIRA

**SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE  
MUSEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Wilner

RECIFE/PE

2015

Catálogo na fonte

Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

O48s Oliveira, Maria Juliana de Sá  
Saberes e identidade profissional dos educadores de museus / Maria  
Juliana de Sá Oliveira. – Recife: O Autor, 2015.  
140 f.: il., fig.

Orientador: Renata Wilner.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes  
e Comunicação. Artes Visuais, 2015.

Inclui referências, anexos e apêndices.

1. Artes. 2. Museus. 3. Formação profissional. 4. Educadores. 5. Museus –  
aspectos educacionais. I. Wilner, Renata (Orientador). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2015-132)

MARIA JULIANA DE SÁ OLIVEIRA

**SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE  
MUSEUS**

Aprovada em 23 de fevereiro de 2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Wilner – Membro Titular Interno (UFPE)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Rejane Galvão Coutinho – Membro Titular Externo (UNESP)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Betânia e Silva – Membro Titular Interno (UFPE)**

## **AGRADECIMENTOS**

Jaboatão dos Guararapes, 05 de janeiro de 2015, às 03 horas e 53 minutos da madrugada de segunda-feira. Enfim é chegado o tão esperado momento! Agora posso relembrar todo meu percurso nesta caminhada de mestrado: as inquietações, as quebras de paradigmas, os amigos feitos, o desencontro e o encontro teórico, as noites acordadas, as escritas desconstruídas e reconstruídas, a ansiedade compartilhada.

Para mim o momento dessa escrita não é simplesmente o cumprimento de um ritual, mas a ocasião para externar todo sentimento decorrente da realização de um sonho. E mesmo que essas palavras possam parecer clichê, não poderei deixar de dizer que esta realização só foi possível porque não estive sozinha. Sendo assim, venho aqui agradecer: Ao meu Deus, que foi meu suporte espiritual em todos os momentos de cansaço.

À minha querida vó Beatriz que sempre me ensinou o valor da educação e que por muitos anos subsidiou os meus estudos.

Ao meu pai, que lá do alto sei que está orgulhoso de mim. Painho queria que você estivesse aqui pra ver isso, sinto saudades!

À mulher mais importante da minha vida, minha mãe! Mainha nada que eu diga ou faça será suficiente para agradecer tudo que fizeste por mim. Obrigada por estar sempre ao meu lado!

Ao meu amor Thiago, porque sempre me incentivou, porque sempre foi paciente, porque sempre foi compreensivo e porque nesses dois anos foi meu doce esteio.

Aos educadores do Instituto Ricardo Brennand que me receberam de braços abertos e não pouparam esforços para me auxiliar nesta empreitada.

Aos meus professores do PPGAV que compartilharam seus conhecimentos de forma tão generosa e a Fernando que sempre esteve disponível para solucionar os problemas burocráticos.

A minha orientadora Renata Wilner, que sempre questionou minhas convicções, me fazendo refletir sobre a inverdade da verdade absoluta.

As professoras Vitória Amaral e Rejane Coutinho, que contribuíram significativamente no meu exame de qualificação. Vitória e Rejane, acredito que não

saibam, mas admiro demais vocês como profissionais. Espero um dia ter tamanha força e profundidade que vejo no trabalho de vocês.

Aos meus amados e grandes amigos que ganhei da vida. Comemoro com vocês essa vitória, obrigada pela parceria construída!

A todos os meus familiares, mas especialmente a Bia, por ter me escutado e por ter buscado muitos livros na biblioteca da UFPE quando precisava. Os livros foram importantes e a atenção foi fundamental, obrigada!

Aos meus colegas de mestrado, em especial a minha amiga Niedja por compartilhar comigo angústias, medos, expectativas, alegrias.

À CAPES, por ter subsidiado esta pesquisa.

E por fim, a todos os educadores de museus, que assim como eu acreditam no futuro profissional dessa área e que acima de tudo são apaixonados pelo que fazem.

Gratidão!

## RESUMO

A temática central desta pesquisa gira em torno dos saberes dos educadores de museus. Essa questão tem se mostrado relevante, uma vez que a educação em museus vem se constituindo ao longo do tempo como uma ocupação que abrange profissionais com formações acadêmicas em diversas áreas de conhecimento, característica que favorece a complexidade da identidade profissional dos educadores de museus. Nesse sentido, a análise sociológica do processo de constituição das diversas profissões na sociedade ocidental, aponta o saber como um elemento fundamental no processo de legitimação social de uma profissão. Essa questão nos levou a refletir sobre a relação entre a pluralidade de formações dos educadores de museus e seu impacto no processo de profissionalização da educação em museus. Ademais, para além das investigações acerca do processo de constituição e legitimação profissional nos diferentes grupos sociais, a delimitação do saber no campo profissional da educação, de forma geral, tem se revelado como uma busca complexa, uma vez que os saberes nesta área de conhecimento emergem de fontes diversas, que tange desde a formação acadêmica à prática profissional. Nesse ínterim, esta pesquisa analisa os saberes dos educadores de museus a partir de diversas fontes, no intuito de problematizar o processo de profissionalização e de constituição da identidade profissional desta ocupação que vem se configurando historicamente. Para tanto, optamos como campo de investigação o Instituto Ricardo Brennand - PE. Esta escolha está apoiada no fato de ser esta instituição uma das primeiras no estado de Pernambuco a contratar educadores sob regime CLT, fato que indica o início de um processo de profissionalização do ofício em questão. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com educadores do IRB e gestores envolvidos nos processos de ação educativa da instituição. Bem como, foram realizadas observações sistemáticas das ações educativas desenvolvidas por estes educadores. Além disso, o arcabouço teórico da pesquisa utilizou como eixo: Os saberes dos profissionais da educação, a partir dos estudos de Tardif (2008), Gauthier (1998) e Silva (2007); e a profissionalização na perspectiva Freidson (1998), Bourdoncle (1991), Barisi (1982), Braem (2000) e Dubar (2005; 2009). Sendo assim, diante da análise dos dados obtidos foi possível constatar que os saberes na área da educação em museus são oriundos de diversas fontes e vão se configurando a partir da prática profissional, da formação acadêmica, da temporalidade e da relação direta com o acervo da instituição que o

abriga. Essa pluralidade revela uma tensão constante, pois por um lado permite a elaboração de ações educativas enriquecidas sob diversos pontos de vista e por outro lado demonstra a complexidade do processo de profissionalização e delimitação desta área, que reflete diretamente em aspectos pragmáticos da consolidação de uma profissão.

**Palavras-chave:** Saberes, Profissionalização, Educação em Museu.

## ABSTRACT

The main theme of this research orbits around the knowledge and know-how of museum educators. It is an issue that has been shown to be relevant. Museum Education is becoming an occupation that includes professionals with assorted academic backgrounds, a characteristic that favors the complexity of the professional identity of museum educators. In this sense, a sociological analysis that focuses the process of constitution of the various professions in Western society, points out the expertise as the key element for legitimating a profession within a society. This matter led us to reflect upon the relationship between the variety on museum educators training and its impact on museum education training. Moreover, in addition to the investigations into the processes of formation and professional legitimation within different social groups, the definition of knowledge in the professional field of education, in general, has revealed itself a complex investigation, once the expertise in this area emerges from sources as different as academic education and professional practice. Thus, this research analyses a broad variety of sources in order to discuss the process of professionalization and the constitution, along its historical path, of the occupation's professional identity. Therefore, we chose the *Ricardo Brennand Institute* (Recife, Brazil) as a research field. This choice is supported by the fact that this institution is one of the first in the state of Pernambuco (Brazil) to hire teachers under the *CLT* regimen, an action that by itself indicates the beginning of a professionalization process within the office in question. A qualitative approach methodology was used, based upon semi-structured interviews with the *IRB's* educators and managers involved in its educational processes. Systematic observations of educational activities developed by these educators were also carried out. Furthermore, the theoretical framework of this investigation used as guidelines: The education professionals' expertise, from *Tardif's* (2008), *Gauthier's* (1998) and *Silva's* (2007) studies; and *Freidson's* (1998), *Bourdoncle's* (1991), *Barisi's* (1982), *Braem's* (2000) and *Dubar's* (2005; 2009) approaches on professionalization. Hence, the analysis of the data collected point out that the expertise in the field of Museum Education comes from a multiplicity of sources and are shaped from professional practice, academic training, temporality and are directly related to the collection and assemblage housed by the institution. This plurality reveals a constant tension: on one hand it allows the development of enriched educational activities from

different approaches and on the other hand demonstrates the professionalization complexity that sets the field's boundaries which it is directly reflected by the pragmatic aspects involved in the consolidation of a profession.

**Keywords:** Expertise, Professionalization, Museum Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1. David Moreno, Silêncio, 1995. Registro de material impresso: Maria Juliana de Sá.....15
- Figura 2. Tehchung Hsieh, performance de um ano: Perfurando relógio de ponto, 1980-1981. Registro de material impresso: Maria Juliana de Sá.....23
- Figura 3. Benet Rossel, Cerimoniais, 1973. Registro de material impresso: Maria Juliana de Sá.....55
- Figura 4. Registro de carteira de trabalho de educador do IRB: Maria Juliana de Sá....69
- Figura 5. Gego, Bichinho, 1989. Registro de material impresso: Maria Juliana de Sá..73
- Figura 6. Fotografia do Instituto Ricardo Brennand. Fonte: [www.institutoricardobrennand.org.br](http://www.institutoricardobrennand.org.br).....75
- Figura 7. Fotografia do Instituto Ricardo Brennand. Fonte: [www.institutoricardobrennand.org.br](http://www.institutoricardobrennand.org.br).....76
- Figura 8. Fotografia do Instituto Ricardo Brennand. Fonte: [www.institutoricardobrennand.org.br](http://www.institutoricardobrennand.org.br).....77

## **LISTA DE GRÁFICOS**

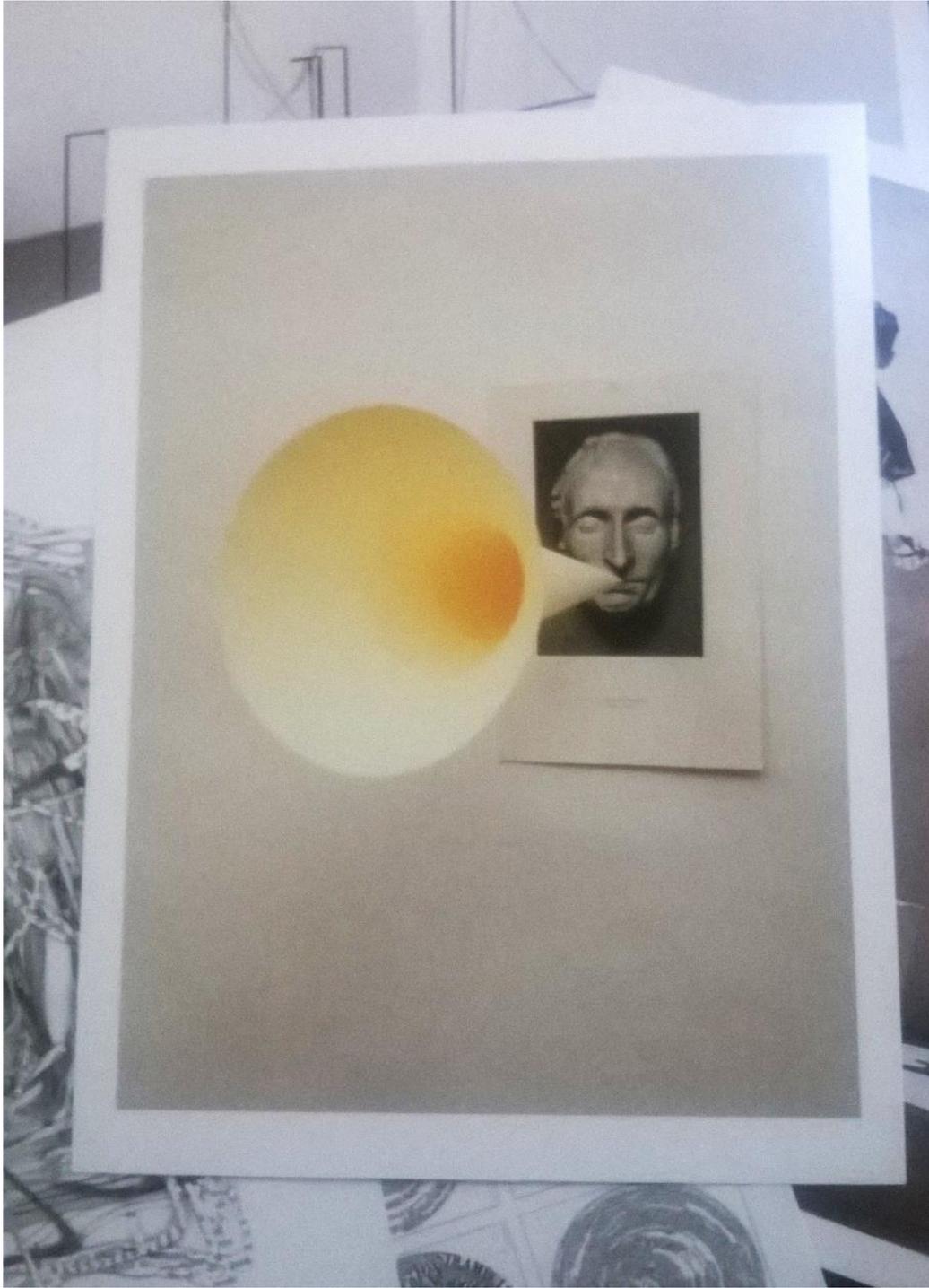
Gráfico 1. Nomenclatura de função no IRB.....	64
Gráfico 2. Idade e gênero dos educadores.....	83
Gráfico 3. Formação acadêmica.....	83
Gráfico 4. Motivo de escolha para atuar como educador de museu.....	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CIUO	Classificação Internacional Uniforme de Ocupações
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IRB	Instituto Ricardo Brennand
PNEM	Plano Nacional de Educação Museal
REMIC	Rede de Educadores de Museus e Instituições Culturais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>I. OS SABERES E AS PROFISSÕES NA EDUCAÇÃO</b>	
1.1. A importância do saber no processo de profissionalização.....	24
1.2. Saber, Tempo e Identidade Profissional.....	45
1.3. Os Saberes Profissionais na Educação.....	50
<b>II. EDUCAÇÃO EM MUSEUS: PROFISSIONAIS, SABERES E IDENTIDADES</b>	
2.1. Os museus como espaços educativos.....	56
2.2. Arte/Educador, monitor ou mediador cultural? Reflexões sobre identidade profissional na área da educação em museus.....	61
<b>III. OS SABERES DOS EDUCADORES DO INSTITUTO RICARDO BRENNAND</b>	
3.1. O Instituto Ricardo Brennand como campo de pesquisa.....	75
3.2. A formação e os saberes dos educadores do Instituto Ricardo Brennand.....	87
3.3. A prática profissional como fonte de saber no IRB.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	115
<b>APÊNDICES</b> .....	138



David Moreno – Silêncio – 1995.

“Só posso dizer que quando alguém deseja saber algo, esse algo sempre aparece fora de alcance (e com o tempo pode ou não ser entendido).”

*David Moreno*

## INTRODUÇÃO

Costumo escutar de colegas pesquisadores que a escolha de um tema de pesquisa acadêmica não se dá de maneira aleatória, mas está relacionada aos caminhos trilhados pelo pesquisador ao longo de sua trajetória. Posso afirmar que a escolha pelo tema desta pesquisa não se deu de maneira diferente, pois a educação em museus e instituições culturais esteve entrelaçada em todo meu percurso acadêmico/profissional.

Graduada em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (2010), tive contato com a educação em museus e instituições culturais, desde o primeiro semestre como estudante universitária.

Das experiências vivenciadas, destaco o estágio extracurricular ocorrido no período de 2008 a 2010, na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), uma instituição federal localizada na cidade de Recife, que tem como missão a pesquisa e difusão de conhecimento, bem como a promoção de atividades científicas e culturais.

Considero este período como um laboratório de aprendizagens na área de educação, pois tive a oportunidade como estagiária de participar de grupos de estudos promovidos pela instituição, realizar pesquisas na área da educação em museus, produzir materiais educativos para o recebimento de público e através de erros e acertos experimentar a posição de educadora em espaços expositivos da FUNDAJ.

Durante este período, refleti inúmeras vezes sobre a importância do educador de museus, procurei me aprofundar sobre a temática através de leituras, de discussões com colegas de trabalho e do compartilhamento de experiências vivenciadas, nutrindo uma paixão especial por esta área. Decidi, então, que meu percurso profissional seria atuar como educadora em museus e me especializar cada vez mais nesta linha de pesquisa. Entretanto, após a colação de grau, descobri a falta de perspectiva profissional existente nesta área, refletida nos poucos espaços que contratam profissionais formados para atuar como educadores em museus no estado de Pernambuco.

Tal fato gerou um anseio em descobrir os caminhos que levam a constituição de uma profissão e foi através deste anseio que imergi na sociologia das profissões. Na perspectiva sociológica das profissões, diversos autores como Freidson (1998), Barisi (1982), Roldão (2005) Bourdoncle (2005), Braem (2000), entre outros, buscaram problematizar quais são os elementos que podem caracterizar um grupo como profissionais.

Roldão (2005, p. 109) aponta quatro elementos que estão relacionados à profissionalidade de um grupo, sendo eles:

1. O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade;
2. O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
3. O poder de decisão sobre a ação desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
4. A pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende intramuros desse coletivo, seja o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário e naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Na mesma perspectiva Braem (2000) aponta que a definição de uma profissão está relacionada de modo geral, a existência de um corpo de conhecimentos reconhecido, implementado e controlado, apontando para cinco condições necessárias para constituição de um corpo profissional:

- 1) A delimitação de um objeto, componente de base que define ao mesmo tempo o âmbito e a finalidade da intervenção da profissão.
- 2) A existência de um saber específico do objeto de trabalho.
- 3) A implementação desse saber, de acordo com as regras e valores da profissão;
- 4) O reconhecimento desse saber e desse universo, quer dizer o reconhecimento social da legitimidade de intervenção da profissão, ao mesmo tempo legitimidade de um campo de intervenção (a profissão tem portanto um objeto reconhecido e delimitado) e legitimidade do sistema de vistoria dos intervenientes.
- 5) O controle do saber, como garantia de acesso à profissão.

Diante dessas e das outras análises teóricas apresentadas no decorrer desta dissertação, percebi a importância do saber em um processo legitimador de uma profissão, o que me levou a refletir sobre a área da educação em museus a partir das minhas próprias vivências.

Ao longo das experiências vivenciadas como educadora de museu, percebi que existe uma característica heterogênea de composição da área de educação em museus de arte, que abrange profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como historiadores, profissionais da comunicação social, pedagogos, turismólogos, arte/educadores, entre outros.

Esse fato pode ser explicado pelas próprias discussões conceituais a que a Arte propõe, dialogando com a História, a Filosofia, a Sociologia e com temáticas próximas do cotidiano; solicitando assim dos educadores conhecimentos cada vez mais amplos. Dessa forma, “a atuação desses profissionais caracteriza a Arte/Educação como um fenômeno multidimensional, pois ela passa a ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista e posicionamentos teóricos. O que é um privilégio para a referida área” (SILVA, 2010, p.53).

Nesse sentido, ao analisarmos esta área podemos constatar que os saberes não são obtidos através de um único curso de educação superior, visto que o campo abrange sujeitos com diversas formações acadêmicas. Sendo assim, se os profissionais que atuam como educadores de museus possuem formações acadêmicas diversas, os saberes e competências profissionais específicos da área não podem ser definidos apenas como de natureza acadêmica.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com as bases teóricas das Ciências da Educação, as atividades ligadas ao ensino revelam uma complexidade e heterogeneidade de saberes, que são mobilizados nas ações educativas. Esta pluralidade de saberes possui naturezas diversas, trata-se de um “saber plural, saber formado por diversos saberes provenientes de diversas instituições de formação, da prática cotidiana, é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 1998, p. 54).

Para Tardif (1998) a constituição de saberes oriundos da socialização e da interação com os pares, é uma particularidade evidente na área da Educação e caracteriza o que o autor chama de epistemologia da prática. Tal epistemologia da prática revela o campo de atuação profissional como uma fonte de produção de saberes, justificado pela existência de elementos intrínsecos ao trabalho educativo, que não são apreendidos em âmbito acadêmico.

Diante dessas concepções teóricas, várias inquietações surgiram: Como se constituem os saberes dos educadores de museus? Podemos considerar a Educação em museus como profissão? Qual a relação desses saberes com o processo de profissionalização dos educadores de museus? Qual a importância da prática

profissional na constituição dos saberes de tais sujeitos? O tempo influencia na constituição dos saberes?

Perante essas questões, esta pesquisa teve como objetivo investigar quais são os saberes dos educadores de museus. Esta busca esteve totalmente entrelaçada às discussões sobre o processo de profissionalização dos educadores de museus, uma vez que a teoria aponta para uma relação genuína entre saber e profissionalização.

Para tanto, utilizamos como amostra de estudo os educadores que atuam no Instituto Ricardo Brennand (IRB), situado no bairro da Várzea, na cidade do Recife. Este recorte foi escolhido, por ser esta instituição uma das primeiras no estado de Pernambuco a contratar educadores de museus sob regime CLT, característica que indica um processo de profissionalização nesta área.

Na perspectiva metodológica, esta investigação de caráter qualitativo utilizou como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com os educadores do IRB e gestores envolvidos com o setor educativo desta instituição. Além disso, utilizamos a técnica da observação participante no intuito de compreender como se constituem as ações promovidas por educadores do Instituto Ricardo Brennand. A importância desta técnica “reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.” (MINAYO, 1994, p.60).

Sendo assim, iniciamos a pesquisa de campo em dezembro de 2013. Neste período, realizamos 14 entrevistas com educadores do IRB, com assistentes de coordenação e com antigas coordenadoras do setor educativo da instituição. Nestas entrevistas realizamos um levantamento do perfil dos educadores do IRB, tendo como parâmetros: formação acadêmica, gênero e idade. Além disso, buscamos compreender como estes sujeitos se identificam profissionalmente e como definem seus saberes. A respeito da definição dos saberes destes educadores, utilizamos como enfoque: A formação institucional, a influência do tempo na constituição dos saberes, as trocas de experiências como propulsora da construção de saberes e o espaço de trabalho como campo de edificação de saberes.

Concomitantemente as entrevistas, realizamos 27 observações das ações educativas promovidas pelos educadores da instituição, no intuito de identificar como estes saberes se constituem na prática profissional.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, analisamos a relação entre os saberes e a profissionalização de uma área, tendo como eixo norteador os estudos de BARISI (1982), BOURDONCLE (2005), BRAEM (2000), FREIDSON (1998), TARDIF (2008) e GAUTHIER (1998). O objetivo desta análise foi problematizar como se estabelecem os saberes na área da educação e de que forma influenciam na constituição de uma profissão.

No segundo capítulo, apresentamos discussões sobre a área da Educação em Museus, iniciando com um breve histórico sobre a concepção dos museus como espaços educativos. Em seguida apresentamos algumas reflexões sobre a percepção do educador de museu como um mediador cultural e sua complexa identidade profissional, levando em consideração os múltiplos enfoques de formação destes sujeitos. Esta análise torna-se necessária para compreendermos os aspectos inerentes às indefinições desta área de atuação e os profissionais que a compõem. Para tanto, utilizamos como subsídio teórico as discussões sobre identidade apontadas por HALL (2006), BAUMAN (2005), DUBAR (2005:2009) e MAFESOLLI (1996).

Por fim, no terceiro capítulo apresentamos as últimas considerações teóricas, juntamente com a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. Neste capítulo, expomos as reflexões específicas acerca da forma como se configuram os saberes dos educadores de museus e a maneira como estes sujeitos definem estes saberes.

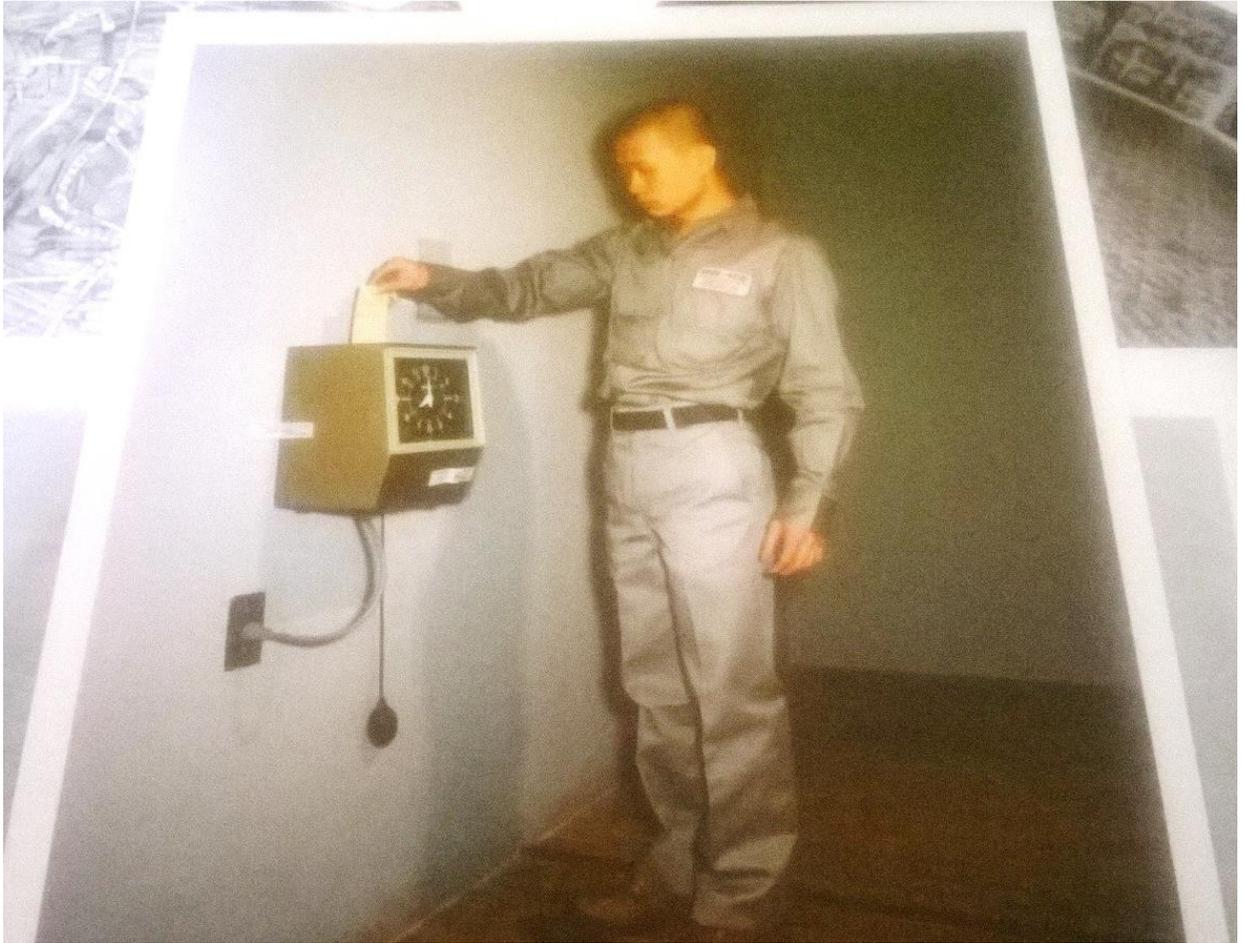
É importante ressaltar que até o momento não foi encontrada nenhuma pesquisa acerca dos saberes dos educadores de museus. Entretanto, algumas pesquisas tocam questões pertinentes e similares a esta temática. Dentre elas destaco a dissertação de Alencar (2008) intitulada “O mediador cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte” e a dissertação de Silva (2010) sobre a formação e a identidade do arte/educador.

Assim, a partir de reflexões teóricas apresentadas e dos dados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa, foi possível compreender um pouco mais os saberes que constituem a área em questão, especialmente através da ótica da profissionalização dos educadores de museus.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa favorecerá as reflexões sobre a profissionalização na área da educação em museus, sobretudo pelos desdobramentos originados que poderão contribuir com o desenvolvimento de novos estudos. Com isso, esperamos auxiliar a compreensão dos saberes dos sujeitos que atuam como educadores

de museus, para que cada vez mais possamos desvendar este campo fecundo da educação em museus.

**CAPÍTULO I:**  
**OS SABERES E AS PROFISSÕES NA EDUCAÇÃO**



TehchingHsieh – Performance de um ano 1980 – 1981, Nova York / Perfurando o relógio de ponto

## 1.1. A importância do saber no processo de profissionalização

Historicamente, ao analisarmos as mudanças de organização trabalhista, tendo como parâmetros o período anterior e posterior à Revolução Industrial, é possível compreender transformações significativas acerca da constituição do poder instaurado em organizações sociais de trabalho.

No Brasil, o sistema agrário, presente no período pré-revolução industrial, esteve constituído através de uma relação paternalista, onde o poder, referente às relações de trabalho, foi controlado pela dinâmica e estrutura familiar. Com a revolução industrial, a ordem patrimonialista dá lugar a uma nova organização do sistema trabalhista. A competência e o saber tornam-se aos poucos, elementos fundamentais para inserção no mercado profissional.

Diante de tais transformações sociais, emergem no século XX, diversas teorias e linhas de pesquisa, que visam analisar o paradigma de constituição profissional, bem como os sujeitos e grupos envolvidos neste processo.

Segundo Dubar (2005) antes mesmo do surgimento da sociologia das profissões, a análise das profissões se constituiu como alvo de interesse para sociologia, através do estudo das estruturas de grupos profissionais. O autor aponta que sociólogos como Durkheim, Tönnies, Max Weber, entre outros, realizaram análises sob diferentes perspectivas acerca das associações de trabalhadores e do processo de profissionalização atrelado a modernização social. Nesta dissertação nos deteremos aos autores específicos da sociologia das profissões contemporânea, dos quais optamos por: Freidson (1998), Dubar (2005), Barisi (1982), Bourdoncle (1991) e Braem (2000).

As primeiras análises sociológicas das profissões surgiram com o nascimento das universidades e levaram em consideração a distinção entre profissão e ofício, sendo a primeira voltada para as atividades do intelecto e a segunda, para as atividades manuais.

[...] antes da multiplicação das universidades no século XIII, o trabalho era algo consagrado e todos os trabalhadores, sejam eles das artes liberais (artistas, intelectuais) ou das artes mecânicas, (artesãos, trabalhadores manuais) eram provenientes de uma mesma organização corporativa. A separação entre artes liberais e artes mecânicas só ocorreu com a expansão e fortalecimento das universidades, gerando, por fim, uma oposição entre profissões – que surgiram das artes liberais e que

eram ensinadas na universidade e estavam ligadas ao conhecimento técnico-científico, e os ofícios que surge das artes mecânicas (ANGELIN, 2010, p.3).

Partindo dessas distinções associadas à formação acadêmica, Freidson (1998) aponta que o conceito de profissão está atrelado aos conhecimentos intelectuais, considerando como profissão as atividades liberais em oposição aos conhecimentos laborais relacionadas aos ofícios.

É importante contextualizar que a análise sociológica de Freidson (1998), está atrelada a medicina enquanto profissão. Sendo assim, a formação acadêmica serviria para distinguir os profissionais dos charlatões, mantendo um controle maior sobre o objeto de trabalho.

Contudo, o autor defende que o conceito de profissão é definido no âmbito social/popular. Assim, torna-se inviável determinar este conceito em nível absoluto, mas convém analisar como as distintas sociedades definem “quem é o profissional e quem não o é. Como eles fazem ou constroem profissões por meio de suas atividades e quais são as conseqüências da maneira como eles se vêm e realizam seu trabalho” (FREIDSON, 1998, p.55)

Por outro lado, diferentes autores definiram outras atribuições que ultrapassam os limites acadêmicos para constituição de uma profissão. Esses autores apontam o saber como elemento fundamental de composição de um grupo profissional, analisando diversos aspectos, incluindo os políticos. Estaremos apoiados nesses autores para refletir sobre a educação em museus, uma vez que acreditamos que a definição de uma profissão, embora tenha o saber como elemento essencial de constituição, está para além da formação acadêmica.

Sendo assim, Bourdoncle (1991) aponta que o processo de legitimação social de uma profissão ocorre a partir do controle dos conhecimentos que delimitam um grupo, onde o status de uma atividade como profissão depende da forma como os conhecimentos do grupo foram apreendidos. Sendo profissão, “uma atividade cujos conhecimentos e crenças constitutivos foram professados e logo apreendidos depois de uma declaração pública, e não adquiridos misteriosamente pelas vias não explícitas da aprendizagem imitativa.” (BOURDONCLE, 1991, p.74).

Com isso, compreendemos que o processo de profissionalização de uma atividade está intimamente ligado as etapas da profissionalidade de um grupo. A noção de

profissionalidade tem sua gênese a partir das lutas operárias ocorridas na Itália. Essas lutas tinham como objetivo modificar a organização trabalhista dos operários, tendo como pauta das reivindicações aspectos relacionados à baixa remuneração e a jornada de trabalho (BARISI, 1982).

No intuito de atingir essas reivindicações, tornou-se necessária a unificação da classe operária, que exigiu os direitos da classe com base na competência dos trabalhadores. Surgiu dessa forma a noção de profissionalidade, que se relaciona às estratégias estruturadas coletivamente através de atos sindicalistas, com o intuito de transformação de uma atividade em profissão ou de melhoria dos aspectos relacionados à atividade. Em outras palavras “designa desse modo o estado dos militantes e ativistas que se apoiando sobre estratégias e uma retórica comum, procuram fazer reconhecer o valor do serviço que estão a prestar e aumentar a sua autonomia, seu controle e seu monopólio de exercício.” (BOURDONCLE, 1991, p. 76).

Em uma investigação mais criteriosa, Barisi (1982), divide a noção de profissionalidade a partir de três fases, o período pós-guerra até 1968, de 1968 até 1974 e por fim de 1974 aos dias atuais. Na primeira fase de análise, a noção de profissionalidade era compreendida como:

[...] um meio de preservar os conhecimentos e saber-fazer que correspondiam aos ofícios ditos "tradicionais" que iam desaparecendo "naturalmente". É por oposição à introdução da mecanização e do taylorismo (e assim ao fenômeno da desqualificação que o acompanhava), que os sindicatos tentaram fazer corresponder o nível real de qualificação implicado por uma grelha hierárquica com o nível das "capacidades e conhecimentos profissionais dos trabalhadores, sejam aplicados ou não dentro da fábrica" (BARISI, 1982, p.390).

Em outras palavras, significava reconhecer o nível de qualificação dos trabalhadores, dentro de uma hierarquia profissional que garantisse a estes, benefícios diretamente proporcionais a qualificação profissional e seus saberes. Essas proposições dos sindicatos na Itália não tiveram reconhecimento por parte dos empregadores, que continuaram a desconsiderar a qualificação dos funcionários.

A partir de 1968 surgiram sistemas de avaliação da qualificação profissional dos trabalhadores, que relacionavam esta qualificação as necessidades de seu posto no trabalho e com isso, a classificação dos trabalhadores era definida pela organização no âmbito do trabalho. Diante desse contexto, a noção de profissionalidade é retomada e reforçada, no intuito de garantir que a competência profissional e por sua vez a

classificação dos trabalhadores estejam relacionadas a "elementos externos ao processo de socialização interna da empresa" (BARISI,1982, p.390). Dessa forma, na segunda fase a noção de profissionalidade adquire um caráter sindicalista mais efetivo, uma vez que na primeira fase a luta estava estruturada como uma ação de defesa perante a desqualificação dos profissionais e o desaparecimento dos ofícios tradicionais com a mecanização das empresas. Sendo assim, na segunda fase

[...] as tradicionais conotações coletivas e igualitárias da profissionalidade encontraram uma expressão concreta na grelha única de classificação, dentro da qual, graças a mecanismos que asseguravam a progressão coletiva dos trabalhadores, as potencialidades profissionais coletivas de todo o pessoal tornavam-se o elemento central. (BRAEM, 2000, p.6).

Por fim, a noção de profissionalidade presente desde 1974 até os dias atuais se configura de maneira diferente da perspectiva atrelada a capacidade profissional dos trabalhadores. Esta noção, embora ainda esteja relacionada à eficácia e aos resultados obtidos em uma empresa, possui um caráter muito mais coletivo do que individual, visto que “ela subentende a capacidade de um grupo a dominar um processo de produção e isto, mesmo se a repartição das tarefas efetua-se de maneira individual” (BRAEM, 2000, p. 7).

Nesse sentido, Barisi (1982) aponta que a profissionalização de uma atividade abrange três processos:

- 1) Uma melhoria e delimitação da base dos conhecimentos que constituem o exercício de uma atividade, visando uma eficácia coletiva e individual;
- 2) A organização de estratégias de reivindicação que promovam ascensão de uma atividade a uma profissão, cujos direitos são garantidos;
- 3) A adesão de normas estabelecidas pública e coletivamente pelos membros do grupo.

Por outro lado, é importante reiterar que as análises sociológicas apontam que a valorização pública das diversas profissões na sociedade ocidental tem sido relacionada à formação e ao conhecimento que diferencia um grupo de profissionais de outros grupos. Essa valorização social não está pautada, apenas, na garantia de um status

profissional, mas reverbera significativamente na garantia de benefícios que vão desde a compreensão da importância de uma determinada atividade, até a instituição de uma melhor remuneração.

Assim, “uma profissão determina um saber específico, saber este que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e indeterminação existente em um campo” (GAUTHIER, 1998 p.69).

Perante essas questões, compreendemos que a definição sociológica de profissão tem um aspecto bastante racionalista e restritivo, uma vez que confere bastante importância a formação acadêmica como via de entrada na profissão. Contudo, é inegável a legitimação atribuída pelos membros da sociedade ocidental, às profissões que se constituíram apoiadas sob o viés acadêmico. Não quero com isto afirmar que corroboro com a perspectiva conceitual defensora da ideia que profissionais são apenas aqueles que obtiveram um diploma através de curso superior, mas que o reconhecimento e valorização social de uma atividade não estão desvinculados de tais discussões.

Partindo destas questões cabe aqui refletir: será que podemos considerar os sujeitos que atuam na área da educação em museus como profissionais? Se considerarmos, quais os saberes destes sujeitos que permitem delimitar esta área?

O que podemos constatar é que desde a década de 1980, o ensino da arte em museus vem crescendo e ganhando força de forma perceptível no Brasil, favorecendo a inserção de profissionais de diferentes áreas do conhecimento em seu campo de atuação. Esse crescimento pode ser explicado pela própria criação da Abordagem Triangular como teoria capaz de permitir um direcionamento e reflexões acerca das possibilidades de ação no Ensino da Arte em Museus. Sendo assim, podemos considerá-la um marco dentro da história da educação em museus de arte no Brasil, conforme afirma Nakashato (2012):

“Outro marco da arte/educação contemporânea brasileira a ser destacado é a Proposta Triangular para o ensino da Arte. Estudada e sistematizada com a contribuição crucial de experiências educacionais em um museu público de Arte, sinaliza novamente a pertinência dos espaços de educação não formal como elementos determinantes de uma renovação do pensar/ensinar Arte.” (NAKASHATO, 2012, p.36).

Todavia, levando em consideração que os profissionais da área da educação em museus possuem diferentes formações acadêmicas, a identificação do repertório de conhecimentos que delimita esta área torna-se ainda mais complexa.

Além disso, partindo de uma analogia entre a concepção dos discursos sociais analisado por Foucault (2009) e o saber dentro de uma área de conhecimento, podemos compreender que sua constituição só se dá através de um sistema de controle e seleção, que revela um jogo de poderes de inclusão e exclusão discursiva. Assim, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e dominar seu acontecimento aleatório.” (FOUCAULT, 2009, p.8).

Entre estes discursos podemos destacar os ocorridos nas trocas cotidianas, considerados efêmeros a partir do ato da pronúncia. E os considerados contínuos que são “retomados, transformados e reaparecem na constituição de outros discursos” (FOUCAULT, 2009, p.22). Como exemplo, os discursos religiosos, jurídicos e os textos científicos/ acadêmicos. São estes últimos, de acordo com Foucault (2009), que irão compor uma área de conhecimento ou uma disciplina, definida por um conjunto de regras, métodos e proposições.

Diante dessa questão, percebemos que os saberes dos educadores de museus se constroem a partir do cruzamento dos discursos contínuos, que se constituem a partir das discussões teóricas estabelecidas nesta área, e principalmente, dos discursos efêmeros, que ocorrem a partir das trocas cotidianas e da prática profissional. A presença das trocas cotidianas como elemento formativo na área da educação em museus aparece claramente no depoimento dos educadores entrevistados, conforme podemos identificar abaixo:

O interessante é que muitas vezes conhecemos as peças, mas não usamos na mediação porque não temos muita informação. E aí com as trocas de experiências, podemos agregar essas peças ao cotidiano, às mediações. Aqui temos um problema que é a falta de informação sobre as peças, porque como é uma coleção particular, o Sr. Ricardo não armazena as informações sobre as peças e as informações só vão chegando com o tempo. Então, as trocas auxiliam nesse processo, alimentando nosso banco de dados e nos formando também.

As trocas de experiências são fundamentais, principalmente quando a gente é iniciante. Eu acho que quando não temos experiência prática com mediação é o próprio tempo e a troca com o colega de trabalho que vai nos formar. (Educador 8 do IRB )<sup>1</sup>

Diante desses depoimentos, percebemos a importância das trocas cotidianas como elemento formativo dos educadores de museus. Contudo, através de uma analogia com as proposições de Foucault (2009), compreendemos que a construção desses saberes é considerada efêmera, se levarmos em conta os saberes que constituem uma área de conhecimento. Isso se justifica pelo fato da própria teoria apontar para efemeridade dos discursos ocorridos cotidianamente, que não podem ser retomados por outros educadores em uma escala mais ampla.

Sendo assim, percebendo a riqueza das trocas cotidianas como elementos formativos e de construção de saberes na área da educação em museus, entendemos que para que esses saberes sejam retomados, façam parte da formação dos educadores de museus, de maneira geral, e não sejam restritos ao espaço de trabalho, é necessário que haja um diálogo não-hierárquico entre as instituições que legitimam os discursos e saberes e a prática profissional.

Perante tais discussões, identificamos o quanto o saber está relacionado à delimitação de uma área profissional, sobretudo como elemento de identificação do grupo e de formação de seus profissionais. Todavia, verificamos que a constituição de uma profissão está para além da formação acadêmica e dos discursos considerados contínuos.

Na perspectiva legislação trabalhista, detectamos que não existem regras específicas que diferenciem uma profissão liberal de outras profissões. Identificamos, apenas, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), classificações enumerativas, no intuito de codificar os empregos e situações de trabalho existentes e as classificações descritivas, com intuito de inventariar as atividades ligadas ao trabalho, levando em consideração os requisitos de formação e experiência profissional.

A definição de ocupação fora reformulada pela CBO 2002, sendo definida como as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho (autônomo, por exemplo).

---

<sup>1</sup>Entrevista concedida por E8, Educador do IRB, [Agosto. 2014]. Entrevistador: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (9min 37seg).

A nova estrutura proposta agrega os empregos por habilidades cognitivas comuns exigidas no exercício de um campo de trabalho mais elástico, composto por um conjunto de empregos similares que vai se constituir em um campo profissional do domínio x, y e z. A unidade de observação é o emprego, dentro de um conjunto de empregos mais amplo (campo profissional), onde o ocupante terá mais facilidade em se movimentar. Assim, ao invés de se colocar a lupa de observação sobre os postos de trabalho, agregando-os por similaridades de tarefas, como era a tônica da CBO 82 e CBO 94, a CBO 2002 amplia o campo de observação, privilegiando a amplitude dos empregos e sua complexidade, campo este que será objeto da mobilidade dos trabalhadores, em detrimento do detalhe da tarefa do posto. Estes conjuntos de empregos (campo profissional) são identificados por processos, funções ou ramos de atividades. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO,2002).

Dentro da classificação da CBO 2002 as ocupações foram divididas em 10 Grandes Grupos (GG). Esses grupos de trabalho estão divididos por características similares e nível competência, conforme apresentamos no quadro abaixo:

<b>LISTA DE GRANDES GRUPOS OCUPACIONAIS<sup>2</sup></b>		
<b>CBO   2002</b>		
<b>GRUPO OCUPACIONAL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>TIPOS OCUPACIONAIS</b>
	Este GG compreende profissões cujas atividades principais consistem em definir e formular políticas de governo, leis e regulamentos, fiscalizar a aplicação dos mesmos,	Membros superiores e dirigentes do poder público; Dirigentes de empresas e organizações

<sup>2</sup> Essa lista está disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em 22 de dezembro de 2014.

<p>GG1: Membros Superiores do poder público, dirigentes de organização de interesse público e de interesse de empresas e gerentes.</p>	<p>representar as diversas esferas de governo e atuar em seu nome, preparar, orientar e coordenar as políticas e as atividades de uma empresa ou de uma instituição, seus departamentos e serviços internos. Estes profissionais não possuem um nível de competência pré-definido na Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>	<p>(exceto de interesse público); Dirigentes e Gerentes em empresas de serviços de saúde, de educação, ou de serviços culturais, sociais e pessoais; Gerentes.</p>
<p>GG2: Profissionais das Ciências e das Artes</p>	<p>Este GG compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos profissional de alto nível e experiência em matéria de ciências físicas, biológicas, sociais e humanas. Também está incluído neste grande grupo pessoal das artes e desportos, cujo exercício profissional requer alto nível de competência como, por exemplo, maestros, músicos, dentre outros. Suas atividades</p>	<p>Pesquisadores e profissionais policientíficos; Profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia; Profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins; Profissionais do ensino; Profissionais das ciências jurídicas; Profissionais das ciências sociais e humanas; Comunicadores, artistas e religiosos.</p>

	<p>consistem em ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para solução de problemas ou por meio da educação, assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências nível quatro da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>	
<p>GG3: Técnicos de nível médio</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem, para seu desempenho, conhecimentos técnicos e experiência de uma ou várias disciplinas das ciências físicas e biológicas ou das ciências sociais e humanas. Essas atividades consistem em desempenhar trabalhos técnicos relacionados com a aplicação dos conceitos e métodos em relação às</p>	<p>Técnicos polivalentes (2); Técnicos de nível médio das ciências físicas, químicas, engenharia e afins; Técnicos de nível médio das ciências biológicas, bioquímicas, da saúde e afins; Professores leigos e de nível médio; Técnicos de nível médio em serviços de transportes; Técnicos de nível médio nas ciências administrativas; Técnicos de nível médio dos serviços culturais, das</p>

	<p>esferas já mencionadas referentes à educação de nível médio. A maioria das ocupações deste grande grupo relaciona-se ao nível 3 de competência da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>	<p>comunicações e dos desportos; Outros técnicos de nível médio (3).</p>
<p>GG4: Trabalhadores de serviço administrativos</p>	<p>Este grande grupo compreende dois subtipos. Aqueles que realizam trabalhos burocráticos, sem contato constante com o público e trabalhadores administrativos de atendimento ao público. O primeiro subtipo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos e experiência necessários para ordenar, armazenar, computar e recuperar informações. As atividades consistem em realizar trabalho de secretaria, digitar e/ ou escanear e reproduzir textos e dados em computadores, realizar</p>	<p>Escriturários; Trabalhadores de atendimento ao público</p>

	<p>outros tipos de operação em equipamentos de escritório. O segundo subtipo compreende atividades de fornecimento de serviços a clientes como os realizados por auxiliares de biblioteca, documentação e correios, operadores de caixa, atendentes etc. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competência de nível 2 da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>	
<p>GG5: Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados.</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas tarefas principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e a experiência necessários para as prestações de serviços às pessoas, serviços de proteção e segurança ou a venda de mercadorias em comércio e mercados. Tais atividades consistem em serviços relacionados a viagens,</p>	<p>Trabalhadores dos serviços; Vendedores e prestadores de serviços do comércio.</p>

	<p>trabalhos domésticos, restaurantes e cuidados pessoais, proteção às pessoas e bens e a manutenção da ordem pública, venda de mercadorias em comércio e mercados. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências de nível 2 da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>	
<p>GG6: Trabalhadores agropecuários, florestais e da pesca.</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e a experiência necessários para a obtenção de produtos da agricultura, da silvicultura e da pesca. Suas atividades consistem em praticar a agricultura a fim de obter seus produtos, criar ou caçar animais, pescar ou criar peixes, conservar e plantar florestas e em vender, quando se trata dos</p>	<p>Produtores na exploração agropecuária (2); Trabalhadores na exploração agropecuária; Pescadores e extrativistas florestais; Trabalhadores da mecanização agropecuária e florestal.</p>

	<p>trabalhadores dedicados à agricultura e à pesca comerciais, produtos a compradores, a organismos de comercialização ou em mercados. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências de segundo grau, segundo a definição da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>	
<p>GG7: Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e as atividades necessários para produzir bens e serviços industriais. O GG 7 concentra os trabalhadores de produção extrativa, da construção civil e da produção industrial de processos discretos, que mobilizam habilidades psicomotoras e mentais voltadas primordialmente à forma dos produtos, enquanto no GG 8</p>	<p>Trabalhadores da indústria extrativa e da construção civil; Trabalhadores da transformação de metais e compósitos; Trabalhadores da fabricação e instalação eletroeletrônica; Montadores de aparelhos e instrumentos de precisão e musicais; Joalheiros, vidreiros, ceramistas e afins; Trabalhadores das indústrias têxtil, do</p>

	<p>concentram-se os trabalhadores que operam processos industriais contínuos, que demandam habilidades mentais de controle de variáveis físico-químicas de processos.</p>	<p>curtimento, do vestuário e das artes gráficas; Trabalhadores das indústrias de madeira e do mobiliário; Trabalhadores de funções transversais (1).</p>
<p>GG8: Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e as atividades necessários para produzir bens e serviços industriais. O GG 7 concentra os trabalhadores de produção extrativa, da construção civil e da produção industrial de processos discretos, que mobilizam habilidades psicomotoras e mentais voltadas primordialmente à forma dos produtos, enquanto no GG 8 concentram-se os trabalhadores que operam processos industriais contínuos, que demandam</p>	<p>Trabalhadores em indústrias de processos contínuos e outras indústrias; Trabalhadores de instalações siderúrgicas e de materiais de construção; Trabalhadores de instalações e máquinas de fabricação de celulose e papel; Trabalhadores da fabricação de alimentos, bebidas e fumo; Operadores de produção, captação, tratamento e distribuição (energia, água e utilidades).</p>

	<p>habilidades mentais de controle de variáveis físico-químicas de processos.</p>	
<p>GG9: Trabalhadores de reparação e manutenção.</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem, para seu desempenho, os conhecimentos e as atividades necessários para reparar e manter toda a sorte de bens e equipamentos, seja para uso pessoal, de instituições, empresas e do governo.</p>	<p>Operadores de outras instalações industriais; Trabalhadores em serviços de reparação e manutenção mecânica; Polimantenedores; Outros trabalhadores da conservação, manutenção e reparação.</p>
<p>GG10: Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares.</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações vinculadas às Forças Armadas, que é composta por pessoas que, por decisão própria ou obrigação, prestam normalmente serviços nas diferentes armas e em serviços auxiliares e não desfrutam da liberdade de aceitar um emprego civil. Integram os membros do exército, da marinha e da</p>	<p>Membros das Forças Armadas; Policiais militares; Bombeiros militares.</p>

	<p>aeronáutica e outros serviços assim como as pessoas recrutadas compulsoriamente para cumprir o serviço militar. Também faz parte deste grande grupo policiais e bombeiros militares. Esse grande grupo é heterogêneo no que se refere ao nível de competência de seus membros, englobando diferentes esferas de autoridade.</p>	
--	--	--

Durante a análise das definições dos grupos profissionais estabelecidos pela CBO 2002, identificamos que as características que definem cada grupo estão relacionadas ao nível de complexidade da competência necessária para o desempenho de cada ocupação profissional. A respeito desses níveis de competência, o documento faz referência a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações – CIUO 88.

A CIUO 88 foi definida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e encontra-se disponível para consulta através da web. A OIT foi criada em 1919, como parte do Tratado de Versailles, e refletia a percepção de que a justiça social é essencial para alcançar a paz universal e duradoura. Sua Constituição foi elaborada entre janeiro e abril de 1919 por uma Comissão de Trabalho, instituído pela Conferência da Paz, que se reuniu pela primeira vez em Paris e, em seguida, em Versailles. A Comissão fora presidida por Samuel Gompers, presidente da Federação Americana do Trabalho (AFL), reunindo ainda representantes de nove países: Bélgica, Cuba, Checoslováquia, França, Itália, Reino Unido, Japão, Polônia e Estados Unidos. O resultado foi uma organização formada por representantes de governos, empregadores e trabalhadores em seus órgãos executivos.

Como mote central para criação da OIT foram estabelecidos critérios de reformulação das estruturas trabalhistas, levando em consideração a necessidade de:

- Regulamentação das horas de trabalho, incluindo a duração máxima da jornada de trabalho semanal;
- Regulamentação de recrutamento de mão de obra;
- Proteção dos trabalhadores contra as doenças ou acidentes, oriundos do seu trabalho;
- Pensão por velhice e invalidez;
- Proteção dos interesses dos trabalhadores empregados no exterior;
- O reconhecimento do princípio da igualdade de remuneração por igual;
- O reconhecimento do princípio da liberdade de associação;
- Organização da educação profissional e técnica, e outras medidas similares.

Dentro dessa perspectiva, a Organização Internacional do Trabalho, elaborou a CIUO 88, a partir de conceitos centrais que definem emprego, ocupação e competências.

A definição de emprego está relacionada a um conjunto de tarefas e funções desempenhadas por uma pessoa para um empregador, mesmo quando o trabalho for considerado autônomo. Entende-se por ocupação um conjunto de postos de trabalho, cujas tarefas principais são caracterizadas por um elevado grau de semelhança. Essa definição de ocupação encontra-se em uma perspectiva diferente da proposta pelas discussões teóricas da sociologia das profissões, pois pelo viés da OIT ocupações se configuram como um grupo amplo relacionado ao trabalho. Nessa diretriz o saber não é utilizado para distinguir grupos profissionais, de não-profissionais, mas para classificar o nível de complexidade da competência de cada grupo de trabalho.

Sendo assim, a Competência seria definida como a capacidade de realizar as atividades necessárias para um determinado trabalho. Trata-se, em outras palavras, da habilidade de saber-fazer as etapas necessárias para o bom desempenho da função. Para fins de classificação, duas dimensões da competência são usadas para organizar os grupos ocupacionais: o nível de competência e a especialização das competências.

O nível de competência<sup>3</sup> é definido tendo como base a complexidade das atividades que são desempenhadas em uma ocupação, sendo estabelecidos quatro níveis de competência:

1) **Nível de competência 01:** Trata-se das profissões que exigem força para o desempenho de tarefas físicas ou manuais. Em geral, estão relacionadas aos profissionais da limpeza, do transporte e armazenamento de produtos, ajudantes de cozinha e jardineiros. Em alguns casos, pode exigir leitura básica e conhecimentos de aritmética. Nesses casos, será exigida formação no ensino fundamental ou na primeira etapa da educação básica.

2) **Nível de competência 02:** Englobam profissões que lidam com a manipulação e reparação de máquinas, açougueiros, designers, motoristas, eletricitas, cabeleireiros, auxiliares de contas, secretárias, entre outros. Nesse nível é importante avançada alfabetização, para leitura de instruções de segurança e escrita de relatórios. Para algumas ocupações é necessário o domínio da aritmética e habilidades manuais. Normalmente é solicitada a conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário e em alguns casos, pode-se exigir o ensino profissional especializado. Em alguns casos, a experiência e a formação no local de trabalho podem substituir a educação formal.

3) **Nível de competência 03:** As ocupações de nível 3 exigem o desempenho de tarefas técnicas e práticas complexas que requerem um conjunto de conhecimentos concretos de uma área especializada. Os conhecimentos deste nível são geralmente obtidos através de curso de educação superior, mas, em alguns casos, pode ser substituído pela experiência profissional e extensa formação na prática profissional. Entre as ocupações deste nível estão: Técnicos de laboratórios médicos, técnicos de sistemas de computadores, entre outros.

---

<sup>3</sup>Os níveis de competência estão disponíveis em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em 22 de dezembro de 2014

4) **Nível de competência 04:** Possui definições similares ao nível 03, pois requer a solução de problemas baseado em conhecimentos teóricos e práticos de uma determinada área. Os profissionais deste nível, em geral, possuem nível superior de instrução. Assim como o nível 3, em alguns casos, a formação superior pode ser substituída pela formação em serviço. As profissões pertencentes a este nível são: Professores do ensino secundário, engenheiros civis, médicos, artistas, entre outros.

Perante essas definições, percebemos que os saberes necessários para o desempenho de uma ocupação não estão apenas relacionados ao ensino formal, pois os níveis de competências da OIT levam em consideração a experiência necessária para atuação em determinado trabalho e sua natureza. Esse fato nos chamou bastante atenção, pois embora existam requisitos de conhecimentos formais em cada nível de competência, há sempre exceções que afirmam que esses conhecimentos podem ser substituídos, caso seja constatado vasto tempo de formação no campo de trabalho. Obviamente, isso não se aplica a todas as ocupações profissionais, mas é interessante perceber que existem exceções na legislação que garantem maior liberdade na definição dos requisitos que constituem uma estrutura profissional, fator que poderia garantir a legitimação da educação em museus enquanto profissão.

Diante de tais definições, realizamos uma busca na página da CBO, com intuito de investigar a existência de alguma ocupação relacionada à educação de museus e detectamos o cargo de Especialista em educação em museus. De acordo com a CBO, o especialista em museus se configura como um cargo, dentro da ocupação mais ampla de museólogo. Esse dado se configura como uma curiosidade, uma vez que jamais tomamos conhecimento de algum educador de museu que seja identificado como especialista em educação em museus.

Ao afunilarmos a busca na web, encontramos uma publicação da Universidade de São Paulo, sobre roteiros práticos em museologia, com foco na educação em museus que cita a nomenclatura de especialista em educação em museus. Essa publicação trata-se de uma tradução (com adaptações para realidade brasileira) de um documento da Comissão de Museus e Galerias do Reino Unido, que visa orientar gestores de museus no tocante a implantação de setores educativos.

O documento aponta a necessidade de todos os programas educativos de museus serem constituídos por especialistas em educação em museus. Em nota de rodapé, descreve que

[...] um especialista em educação de museus deve saber como as pessoas aprendem a partir dos objetos, ter boa capacidade de comunicação e experiência prática. Em geral possui formação na área de educação e, talvez, também uma qualificação em Estudos de Museus. No Brasil, idealmente, o educador de museus deve conhecer os processos de ensino e aprendizagem, as teorias de educação, comunicação e as necessidades e expectativas dos públicos-alvos(MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION, 2001, p.18).

Esse perfil mencionado pelo documento revela a importância dos conhecimentos oriundos das Ciências da Educação, mas não define a fonte onde serão adquiridos esses saberes. Por outro lado, embora esta definição também esteja instituída na Classificação Brasileira de Ocupações, não encontramos correspondência na prática profissional. Além disso, a CBO 2002 aponta que os níveis de competência estão diretamente relacionados à complexidade dos saberes e em alguns casos à formação dos profissionais. Entretanto, ao analisarmos o contexto dos educadores do IRB, podemos verificar que não há uma política de valorização da formação destes profissionais, como podemos analisar no depoimento abaixo, da ex-coordenadora do setor educativo do IRB:

[...] eu vejo três momentos do educador na sua trajetória no museu: o encantamento, que é quando ele está chegando, depois a fase de aprendizado e depois uma fase de acomodação, que é quando o educador não vê perspectiva de crescimento profissional. Uma vez eu falei pra um rapaz do departamento de pessoal que deveria ter um incentivo pra quem tem línguas, pra quem tem um mestrado, uma especialização. Porque uma pessoa que só tem graduação trabalha com um contratado que também tem mestrado e outro que além de ter mestrado tem duas línguas, sendo o salário o mesmo. Qual é o diferencial? Aí ele disse pra mim: “É o seguinte, vou usar como exemplo um jardineiro. Sua função é fazer o jardim, quer ele tenha graduação, mestrado, doutorado, a função será a mesma, fazer o jardim.” Então o que eu vejo é que não há diferença, mas tem que haver diferença sim! Um plano de cargos e carreiras é isso, quanto

mais você estuda, se forma e se especializa mais você desenvolve um bom trabalho. (Ex-coordenadora do setor educativo IRB)<sup>4</sup>

Essa declaração demonstra que institucionalmente no IRB, a formação não está relacionada à remuneração destes profissionais e que não há, nesse sentido, uma valorização para os conhecimentos obtidos academicamente, fato que desestimula a permanência e a construção de uma carreira na educação em museus.

Sendo assim, compreendemos que esse posicionamento contradiz a CBO 2002, no tocante a classificação das ocupações, uma vez que o cargo de jardineiro requer nível de competência 01 e o cargo de profissionais da educação e das artes solicitam níveis de competência 04. É importante reiterar que não estamos estabelecendo nenhum grau hierárquico entre as duas ocupações, pois acreditamos na importância de ambas. Contudo, é fundamental refletir que há certa incoerência entre os aspectos legislativos, acadêmicos e a prática profissional e tal incoerência afeta profundamente os sujeitos que atuam como educadores de museus.

Diante desta questão, daremos continuidade à análise, através de uma reflexão mais voltada para o desenvolvimento profissional na perspectiva da construção de saberes temporalmente e da constituição da carreira em uma ocupação.

## **1.2. Saber, Tempo e Identidade Profissional**

Corroborando com as ideias de Dubar (2005) podemos afirmar que toda ação profissional realiza no trabalhador um processo de transformação ampla, que tange múltiplos aspectos. “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo, no e pelo trabalho” (DUBAR, 2005, p.56).

Este processo de transformação está relacionado diretamente ao tempo, que paulatinamente atribui marcas à identidade do sujeito, baseada em suas próprias ações e atuação profissional. Neste sentido, esta transformação não está atrelada apenas à construção da identidade do profissional, mas também à própria atuação do sujeito, que é modificada através do tempo.

---

<sup>4</sup>Entrevista concedida por FH2, Ex-coordenadora do setor educativo do IRB, [Outubro. 2014]. Entrevistador: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (36min 26seg).

Ao analisar o contexto de várias profissões, é possível perceber que a transformação da ação profissional dos sujeitos através do tempo acontece muitas vezes diante da imersão no ambiente do ofício, a partir do contato direto com problemas da prática profissional. Este é o caso dos profissionais da Educação, sobretudo educadores que atuam na educação formal, que embora recebam uma formação acadêmica com grande enfoque atrelado a teorias e reflexões, exercitam este ofício na prática profissional, iniciada inclusive no período de formação acadêmica, através das práticas de estágio. Nesse sentido, “em termos de construção de conhecimento o estágio é desenvolvimento de saberes, uma vez que propõe uma busca reflexiva deste saber ser, em seu tempo e seu espaço, orientando suas posturas e convicções” (NAKASHATO, 2012, p.43). Esse fato nos leva a refletir sobre o importante papel da imersão no contexto profissional para formação prática/reflexiva e de identidade profissional destes sujeitos.

Essa formação profissional é comum a praticamente todas as profissões, acontecendo em alguns casos através de duas vertentes: do contato direto com situações problema e da relação aprendiz x trabalhador experiente.

Nesta última, a relação de aprendizagem tange inúmeros aspectos, podendo estar atrelada a assimilação de rotinas e práticas do campo profissional, associada a regras e valores que regem a instituição de trabalho. Essas duas vertentes podem ser encontradas no campo da educação em museus, por um lado a partir do contato com situações problema na prática profissional, e no contato direto com os pares. Vale ressaltar que este contato com os pares é constituído através da troca de experiências, tanto no processo de ação educativa em si, como nas reuniões da equipe profissional, onde muitas vezes são expostas práticas de mediação com intuito de ação reflexiva e que por isto tem o potencial de gerar saberes.

Nessa perspectiva, Tardif (2008) afirma que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois estes saberes são construídos progressivamente através do tempo. Nesse sentido,

“Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridos e dominados em contato com essas mesmas situações. [...] Essas situações exigem que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Ora, são exatamente esses saberes, que exigem tempo, prática, experiência, hábito” (TARDIF, p. 58).

O saber, nestes casos, está relacionado à perspectiva atribuída por Tardif (2008) que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que garantem ao profissional a desenvoltura de atuar profissionalmente e resolver problemas. Tais saberes podem ser adquiridos em diversos contextos e momentos, através da formação acadêmica inicial e continuada, no exercício profissional, a partir das experiências de vida pessoal do próprio sujeito e na troca de conhecimentos com os pares, como foi exposto anteriormente.

Esta definição revela os saberes profissionais como sendo heterogêneos e oriundos de diversas fontes. Podemos exemplificar tal questão através das pesquisas de Tardif (2008) que apresenta diferentes tipos de saberes dos professores e suas fontes de aquisição, dentre os quais: os saberes pessoais, referentes à história de vida de cada profissional; saberes provenientes das instituições escolares que frequentaram; saberes provenientes da formação acadêmica (incluindo saberes de formações complementares: cursos de extensão, oficinas, seminários, entre outros); saberes provenientes do material didático utilizado no exercício profissional e os saberes provenientes da sua própria experiência em sala de aula.

Analogamente, podemos pensar relações entre tais perspectivas e fontes de saberes, propostas por Tardif (1998) e os saberes relacionados aos profissionais que atuam com processos de educação museal. Isso pode ser explicado pela própria natureza do educador de museu enquanto profissional, que embora não possua formação acadêmica específica, possui outras fontes de saberes relacionados desde a experiência pessoal à relação com sua prática profissional através do tempo. “Neste sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, das instituições, dos atores, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2008, p.64).

Todas essas experiências vividas a partir do acúmulo temporal fazem parte da construção da identidade profissional do sujeito. Serão transformadas, progressivamente, em saberes a partir da trajetória profissional do trabalhador.

Assim, ao tomarmos a trajetória profissional como um ponto importante para análise dos saberes através do tempo, merece destaque uma reflexão acerca da carreira profissional como propulsora na construção de saberes.

Podemos compreender a definição de carreira profissional a partir de uma relação direta com a temporalidade e o acúmulo de experiências e competências que

irão gerar saberes ao longo da trajetória profissional dos sujeitos. Essa perspectiva está de acordo com as concepções da Escola de Chicago, que define carreira profissional como:

“A trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade. A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. O estudo da carreira procede, assim, tanto da análise da ocupação ocupada pelo indivíduo num dado momento do tempo, quanto de sua trajetória ocupacional” (TARDIF, 1998, p. 80).

De acordo com tais estudos, existem dois eixos fundamentais que devem ser analisados na perspectiva da carreira profissional: a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva.

A institucionalização da carreira refere-se à realidade social que representa uma determinada ocupação, com sua cultura e regras que foram seguidas por grupos em uma trajetória profissional. Estas regras não necessariamente estão relacionadas à qualificação dos sujeitos que atuam no campo, mas refere-se às atitudes e comportamentos que são estabelecidos culturalmente através da tradição profissional. “Muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam e com a experiência de trabalho” (TARDIF, 1998, p. 80).

Assim, ao refletirmos sobre o campo da educação em museus sob a perspectiva da institucionalização da carreira, podemos perceber que embora não haja uma profissão institucionalizada, com formação acadêmica para os sujeitos que nela atuam, há uma trajetória sedimentada por certa cultura profissional, que lhe garante uma estruturação de regras e normas de cunho abrangente ou mais específicas, relacionadas à instituição museológica. Nesse sentido, embora a história da educação em museus seja recente, é possível perceber esta cultura profissional nos papéis que são desempenhados neste campo de trabalho. Essa noção foi construída ao longo do tempo e é modificada continuamente, diante da inserção de novos profissionais, novos hábitos e reflexões sobre a área.

Por outro lado, a dimensão subjetiva da carreira está atrelada às ações dos sujeitos que atuam no campo profissional. Todavia, vale salientar que:

“[...] uma carreira situa-se na confluência entre as ações dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazer parte de tais ocupações. Em contrapartida a ação dos indivíduos contribui, por exemplo, para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho” (TARDIF, 1998, p. 81).

Esse panorama dos estudos acerca das profissões e da formação dos saberes permite compreender que, na perspectiva da carreira profissional, a construção dos saberes se instaura a partir de dois eixos: o sujeito x instituição profissional. A carreira é, portanto, fruto de uma interação contínua entre indivíduos e o campo de trabalho.

Nesse sentido, partindo dos estudos de Tardif (2008), podemos compreender que os saberes profissionais são temporais, por serem edificados e construídos através do tempo, e plurais, por serem oriundos de diversas fontes. Essas fontes são consideradas pelo autor como de natureza existencial, social e pragmática.

A fonte existencial está relacionada às experiências acumuladas de cunho afetivo, emocional, pessoal e interpessoal, que irão afetar subjetivamente as ações profissionais dos indivíduos e a maneira como estabelecem os seus saberes no âmbito da profissão. Por outro lado, possuem uma fonte de natureza social, por serem produzidos e legitimados por diversos grupos sociais, sendo produzidos muitas vezes através dos processos de socialização profissional. Por fim, podem ser considerados de fonte pragmática, pois estão intimamente ligados ao trabalho, onde são mobilizados e construídos saberes através de rotinas e da experiência profissional. “Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações de trabalho” (TARDIF, 2008, p.105).

Dessa forma, podemos concluir que justamente estas ações e experiências é que serão responsáveis pela construção da identidade do profissional, através de um processo dinâmico que se estabelece em constante transformação. Sendo assim,

O tempo não é somente um meio no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador, e seus saberes; também não é um dado objetivo, caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa pelas horas ou os anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador (TARDIF, 1998, p. 108).

Nesse sentido, a partir do acúmulo de experiências de diversas naturezas, paulatinamente, o Eu pessoal irá se transformar no Eu profissional, promovendo a edificação de saberes e construindo a identidade profissional dos sujeitos e de seu campo de trabalho.

### **1.3. Os saberes profissionais na Educação**

A relação entre os saberes e a educação pode ser considerada através de um elo correspondente, configurando-se e justificando-se diante de interações sociais. A respeito dessas categorias, Tardif (2008, p.84) define como “saberes sociais” o grupo de saberes contido em uma sociedade e como “educação” os processos de aprendizagem baseados em tais saberes e determinados na sociedade para instruir seus membros. Diante de tais definições, ao pensarmos nos grupos de profissionais que atuam com processos educativos, torna-se necessário que estes sujeitos definam sua prática tendo como base seus saberes e a maneira como transmitem.

Na busca por uma compreensão acerca da construção dos saberes na educação, alguns pesquisadores como Tardif (2008), Gauthier (1998), Nóvoa (1992), Pimenta (2009), entre outros, voltaram seus olhares para o educador e o ato de ensinar. Estas pesquisas buscavam, sobretudo, investigar estratégias de melhoria para a formação de docentes e a profissionalização do ofício de professor. Nesse sentido,

“A importância histórica, epistemológica e política desse novo debate, em plena década de oitenta, reside no fato de que, dessa vez, não se tratava de enfatizar as pesquisas na área de aprendizagem, nem de se lançar, como na década de sessenta, em grandes projetos nacionais de reforma dos programas escolares. Ao contrário, na ótica da busca da excelência em matéria de educação, tal como definida então, e visto que a reforma da profissão docente e a reforma dos programas de formação de professores eram percebidos como dois projetos intimamente relacionados, foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois, como se afirmava, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões” (GAUTHIER, 1998, p.60).

Nessa perspectiva, nas décadas de 1980 e 1990, o Holmes Group<sup>5</sup> iniciou um movimento a favor da profissionalização do ensino, defendendo a necessidade da busca por um repertório próprio ao ensino, que garantisse, sobretudo, uma melhor qualidade nos cursos de formação de professores. Nesse sentido,

“Ao buscar um repertório de conhecimentos que garantisse a legitimidade do profissional docente, o movimento de profissionalização do ensino contribuiu para emergência do campo de pesquisa sobre os conhecimentos ou saberes dos docentes e sua relação com eles. Surgem então, pesquisas cuja abordagem teórico-metodológica dá voz ao professor, levando-se em conta os diferentes aspectos da sua vida” (SILVA, 2007, p.55).

Segundo os relatórios apresentados pelo grupo Holmes, a delimitação de um núcleo de conhecimentos próprios da Educação, facilitaria também a socialização profissional, uma vez que permitiria aos educadores compartilharem o mesmo conjunto de saberes e experiências. Sendo assim, essa delimitação favoreceria uma formação comum, que garantisse fortalecimento da identidade profissional dos educadores e aproximasse seus membros através de uma linguagem específica da profissão.

Para tanto, estas pesquisas partiam de uma nova abordagem que levava em consideração a idéia que os saberes dos profissionais da educação se constituem a partir de diversas fontes que ultrapassam a formação acadêmica. Essa compreensão distanciava-se das pesquisas anteriores que “acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p.19).

Nesse sentido, nas investigações acerca dos saberes docentes são analisados o viés acadêmico, a prática profissional e a história de vida dos educadores.

Esse ponto de vista, de acordo com Tardif (2008), revela a concepção da epistemologia da prática que tem como princípio a compreensão da prática profissional como um lugar original de formação e produção de saberes pelos práticos. Esta concepção está relacionada a questões do saber fazer, das competências e habilidades para estabelecer

---

<sup>5</sup> O grupo Holmes é constituído por representantes de faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa. Do grupo Carnegie Task Force on Teaching as a Profession fazem parte pessoas oriundas do alto escalão da função pública, do mundo dos negócios, da educação, do sindicalismo docente. Os relatórios produzidos por esses grupos serviam de base para elaboração de propostas para reforma do sistema educacional estadunidense. (GAUTHIER, 1998, p.58)

relações com a prática de ensino, tendo como características da composição de seus saberes uma visão cognitiva, existencial, social, justificando-se com isso sua complexidade.

Nessa perspectiva, “essa visão rompe profundamente com o modelo profissional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e competências” (TARDIF, 2008 p. 288).

Levando em consideração o campo da Educação em Museus sob o viés da mediação cultural, através de uma analogia com as pesquisas realizadas acerca dos saberes docentes, podemos identificar possíveis similaridades entre estas áreas. Dentre as quais, o fato de que as experiências profissionais práticas representam uma fonte de aprendizagem e formação profissional na esfera de atuação da Educação em Museus.

Além disso, a respeito dos saberes profissionais destes sujeitos, Franz (2003, p.48) afirma que as competências frente ao trabalho de Mediação Cultural podem ser consideradas múltiplas, pois não resume ao domínio do conteúdo artístico a ser mediado, mas refere-se a um cruzamento de saberes que tange desde a ética à educação como transformação social.

Essa diversidade pôde ser percebida nos depoimentos dos educadores do IRB, que definem seus próprios saberes de maneira variada, conforme podemos analisar abaixo:

Primeiro saber sobre processos educativos. Você tem que estudar educação, estudar sobre as formas de aprendizado das pessoas. Também é preciso conhecer o aprendiz, porque se você é educador, você está ali pra fazer a ponte com aquele sujeito e o que está exposto ali. Também é fundamental conhecer o acervo e, além disso, uma coisa que eu acho importantíssima é o trabalho com as relações interpessoais. Saber conviver, saber se relacionar com o outro, saber lidar com os diferentes públicos, ter uma postura acolhedora, tudo isso é importante. Então eu enumeraria esses três aspectos fundamentais: O saber relacionado ao campo da educação, os saberes da área da museologia referente ao acervo e os saberes ligados às características interpessoais.

Primeiro o conhecimento do acervo. Porque querendo ou não você vai dar informações sobre aquelas peças. Segundo, eu acho que também... não sei expressar isso. Sabe, é importante que a pessoa tenha uma relação boa com o público, saber lidar bem com o público de um modo geral. Bom a formação acadêmica eu também acho muito

necessária. Tem muita gente aqui que é de licenciatura. Eu não sou. Então sofri muito no começo, quando pegava grupos com crianças pequenas. Porque na licenciatura tem as disciplinas de pedagogia e eu não tive, porque sou de bacharelado. Então em algumas horas fiquei na dúvida em como me comportar e lidar com algumas situações. Acho que uma pessoa de licenciatura conseguiria lidar melhor.

Esses depoimentos demonstram que os saberes na área da educação em museus emergem de fontes<sup>6</sup> diversas. Sendo assim, a formação acadêmica é apenas mais um dos componentes formativos dos saberes dos educadores de museus. Além disso, percebemos que os saberes desses sujeitos possuem aspectos bastante subjetivos e variáveis, uma vez que serão determinados pelo acervo da instituição e as características interpessoais são consideradas como saberes.

Essa questão nos leva a refletir sobre o impacto dessa variação e subjetividade no processo de profissionalização da área da educação em museus, pois tanto a literatura acadêmica, quanto a legislação apontam para necessidade de uma compreensão clara do objeto de trabalho e dos saberes que delimitam uma profissão.

Dessa forma, concluímos este capítulo com a compreensão que a prática profissional é uma forte dimensão da constituição dos saberes dos educadores de museus. Sendo assim, os saberes desses sujeitos e sua identidade vão sendo edificados temporalmente, após sua inserção no mercado de trabalho.

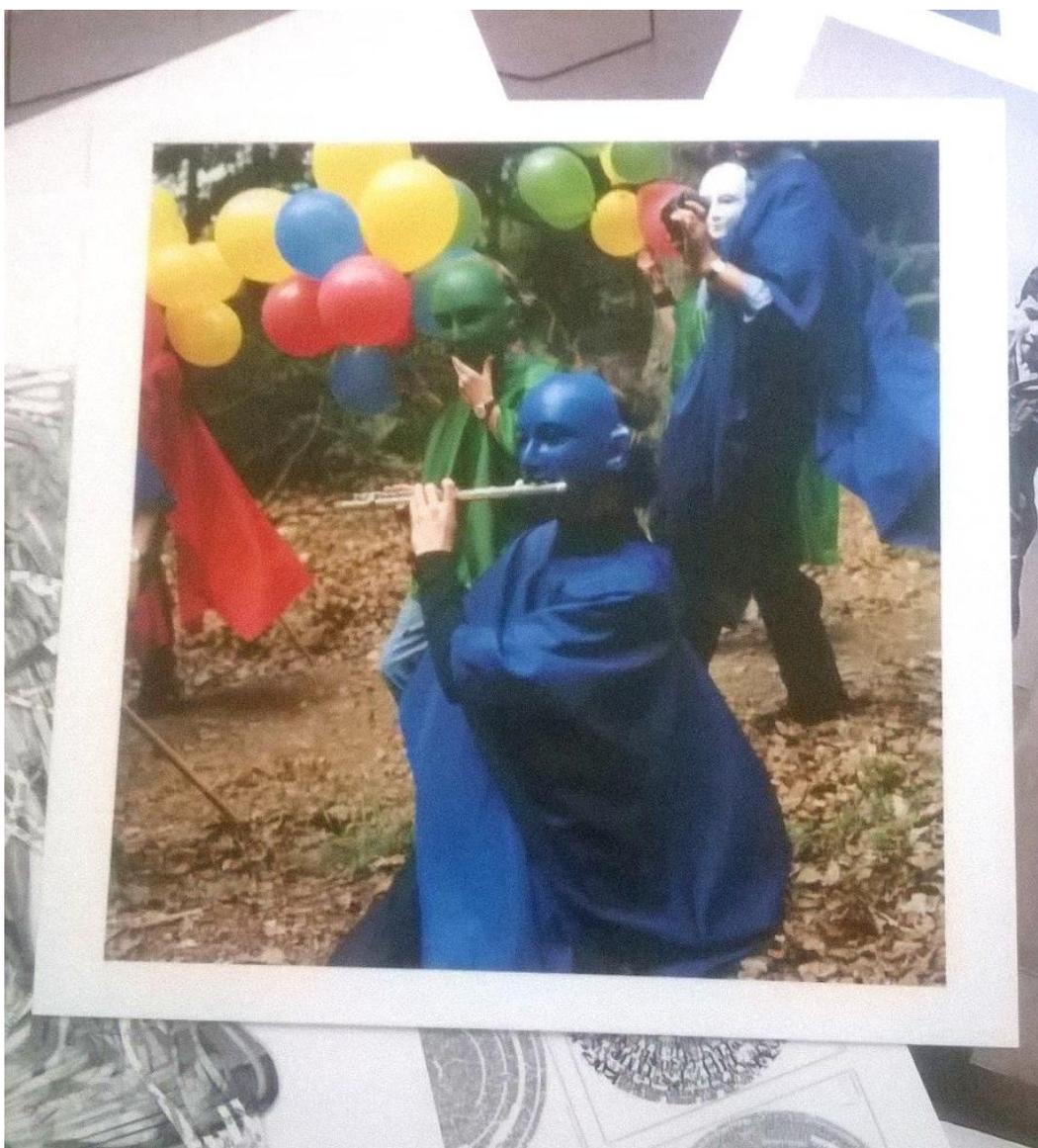
Por outro lado, ao analisarmos pelo viés legislativo, constatamos um impasse, uma vez que embora a CBO considere a experiência profissional como saberes que delimitam uma ocupação, não há registros<sup>7</sup> de institucionalização da profissão de educador de museus. Essa questão reflete diretamente na construção da carreira dos educadores de museus, que possuem seus conhecimentos desvalorizados e vêem pouca perspectiva de desenvolvimento profissional.

---

<sup>6</sup>Faremos uma análise mais aprofundada de cada uma dessas fontes no capítulo 3.

<sup>7</sup> Conforme mencionado anteriormente, a CBO aponta para o cargo de especialista em educação em museus. Contudo, esta não se constitui como uma profissão, mas um cargo dentro da ocupação mais abrangente de museólogo.

**CAPÍTULO II**  
**EDUCAÇÃO EM MUSEUS:**  
**PROFISSIONAIS, SABERES, IDENTIDADES.**



BenetRossell – Cerimoniais – 1973. 16 mm, cor.

Para iniciarmos a discussão sobre os saberes na área da educação em museus e sobre os sujeitos atuantes nesta área, torna-se necessário compreender de que forma está organizado este campo profissional.

Para tanto, será apresentada uma breve trajetória da constituição da educação em museus, afim de que, apoiados na história, possamos estabelecer conexões entre o surgimento dos primeiros processos educativos em museus e instituições culturais e a concepção da educação em museus como mediação cultural, suas especificidades e composição profissional.

Nesse sentido, utilizaremos como eixo norteador, os estudos de Suano (1986), Davallon (2003), Martins (2011), entre outros teóricos que nos darão subsídios para refletir sobre a história da educação em museus.

## **2.1. Os museus como espaços educativos**

A relação entre a educação e o museu está configurada desde a origem destes locais como espaços de preservação da memória e salvaguarda de coleções, sendo percebida a partir do percurso histórico de constituição dos museus.

De acordo com Martins (2011, p. 41) a base principal para criação de um museu está relacionada materialmente às coleções, que possuem valor patrimonial para uma determinada sociedade, sendo de enorme interesse de estudo para as ciências, sejam elas biológicas, físicas, sociais ou humanas. Tais coleções, inicialmente, estão ligadas aos museus a partir do ato de coletar, que se relaciona com o acúmulo de objetos em espaços para preservação da memória.

Como fenômeno embrionário dos museus, surge nos séculos XVI e XVII os gabinetes de curiosidades. O objetivo da criação destes espaços seria preservar e colecionar todo tipo de objeto criado pelo homem e encontrado na natureza, a partir do desbravamento de novos territórios.

Com o tempo, as coleções começaram a se expandir, tendo como finalidade a exposição e o estudo dos materiais coletados. Nessa perspectiva, configura-se mais claramente, a relação entre esses espaços e a educação, sobretudo no tocante à finalidade de estudo e pesquisa desses materiais. De acordo com Martins (2011, p.42), nesse período tornou-se comum a recepção de visitas em coleções privadas, guiadas pelos proprietários dos materiais. Essas visitas guiadas não configuram a relação de

mediação cultural que conhecemos na contemporaneidade, entretanto, revelam posturas que irão constituir as bases da educação em museus. Além disso,

O contato desses visitantes com as coleções, não era sistemático, já que elas não eram públicas. A visitação era restrita a pessoas conhecidas pelos proprietários e devia seguir uma lógica de prestígio dos convidados ou de interesse e trocas de conhecimento com os proprietários dos objetos (MARTINS, 2011, p. 42).

Essa configuração começa a ser alterada, sobretudo, a partir do século XVII, com um aumento no processo de ordenação e classificação das coleções, marcando o período de transição do gabinete de curiosidades, para exposição de coleções mais específicas.

Assim, tal transição, associada a um aumento no interesse da conservação, classificação e estudo das coleções, ocasionou a necessidade de transfiguração dos objetos para locais mais apropriados, surgindo desta forma o museu.

Neste contexto, os museus assumiram o papel de instituições de pesquisa, existindo por si sós ou vinculados a centros como universidades e escolas superiores e, em grande parte, subsidiados por governos ou detentores de poder e riqueza. As coleções incorporam de uma vez um caráter científico, ou seja, destinados à elaboração do conhecimento baseado em observações, pesquisas e construções teóricas (POSSAS, 2005, p. 159).

Nessa mesma perspectiva, surgiram os primeiros museus na América Latina, que já tinham uma concepção científica, inspirada nos modelos parisienses. Assim, tomando como base as referências internacionais, muitos museus latino-americanos vinculam-se às universidades, enfatizando ainda mais o caráter de pesquisa desses espaços. Como exemplo, o Museu Nacional do México, vinculado a Pontifícia Universidade do México e o Museu da Guatemala, vinculado a Universidade São Carlos. Já no Brasil, o primeiro museu, criado em 1818 no Rio de Janeiro e intitulado na época Museu Real, não tinha uma relação direta com nenhuma universidade. Todavia, esteve vinculado aos cursos de educação superior existentes no período colonial, enfatizando a relação científica nos museus.

Nesse sentido, a relação entre as coleções e as universidades contribuiu para o desenvolvimento do caráter público e educacional dos museus, ampliando, de certa maneira, o acesso das pessoas ao conhecimento científico. Além disso, de acordo com

Martins (2011, p.47), a abertura dos museus ao público proporcionou a configuração desses espaços como locais de ensino e pesquisa, beneficiando a produção do conhecimento científico em diversas áreas.

O que podemos perceber ao analisar a história dos museus é que a partir da revolução Francesa, houve uma exaltação latente do conhecimento técnico e científico, favorecendo a criação de muitos museus, cuja preocupação esteve centrada nos aspectos educacionais destes recintos. Dessa forma, começou-se a acreditar no potencial do museu para construção da civilidade do povo. Todavia, a perspectiva de educação nestes espaços esteve centrada na imposição de discursos de camadas detentoras de poder, pois o visitante do museu deste período “era encorajado a aceitar e internalizar lições de civilidade não só pelo que era exposto nos museus, mas pela forma como essa exposição era organizada” (MARTINS, 2011, p. 49).

Esses dados nos revelam importantes concepções acerca de enfoques educacionais nos museus no século XVIII que persistiram por muito tempo. Nesse período, a configuração da educação em museus esteve estruturada a partir das diretrizes de camadas privilegiadas, estabelecendo uma relação de imposição cultural excludente. O que nos leva a refletir acerca da cultura dominante em espaços culturais na contemporaneidade.

Além disso, apesar da abertura ao público, o museu continuou a ser um espaço destinado às elites, pois em muitos casos era aberto durante a semana para artistas e estudiosos e apenas aos domingos para o público em geral. Dessa forma, ressalta Martins (2011, p.49) duas perspectivas educacionais circundantes nos museus da época: “a dos museus voltados à difusão da cultura clássica para as classes abastadas e a dos museus preocupados com a instrução popular”.

Nesse contexto, estruturou-se a necessidade de criação de setores educativos nos museus, com enfoque na educação do público. “Essa criação não é facilmente perceptível, na medida em que não compõem um movimento único destas instituições. Pelo contrário, o que é possível perceber são processos singulares de maior abertura institucional e preocupação educativa” (MARTINS, 2011, p.50).

Além disso, no início do século XX, ocorreram as primeiras contratações de profissionais responsáveis por setores educativos dos museus. Entre elas a contratação de um assistente em educação para o Cleveland Museum of Art em 1915, cuja função estaria centrada no contato com escolas e grupos comunitários da região, a fim de aproximar o público destes espaços. Bem como a contratação de um docente em 1907,

para trabalhar no Boston Museum of Fine Arts, influenciando dessa maneira, outras contratações em diversas instituições.

Os dados acerca da formação específica dos sujeitos contratados não foram encontrados, entretanto esse é um fato marcante, uma vez que revela a preocupação em institucionalizar e tratar profissionalmente os indivíduos que atuam com processos educativos em museus. Além disso, o percurso histórico apresentado nos revela concepções acerca dos discursos incorporados pelos primeiros educadores de museus, baseados nos princípios de uma educação voltada para civilidade. O que nos leva a indagar: tais discursos estão relacionados apenas a um período específico da história da educação em museus ou é possível encontrar resquícios desses repertórios nos processos contemporâneos de educação em museus? Quais as similaridades ou diferenças dos discursos atualmente presentes nas ações de educação em museus diante deste percurso histórico? Que discursos constituem as bases dos saberes dos educadores de museus ao longo do tempo?

Outro fato importante na história da educação em museus está relacionado à configuração de exposições interativas, que facilitavam o contato e a exploração do público nestes espaços. De acordo com Martins (2011),

“O Deutsches Museum e, mais tarde, o Palais de La Découverte, em Paris, na França, são exemplos de instituições que modificaram a forma como os públicos eram tratados nas exposições. Por meio de seus aparatos interativos os visitantes podiam experimentar e tocar objetos de forma ativa, fugindo da postura habitualmente contemplativa que se esperava das pessoas nesses espaços” (MARTINS, p. 53, 2011).

Ao mesmo tempo, alguns profissionais começaram a se organizar no início do século XX, a fim de estabelecer cursos de formação para profissionais de museus que possibilitassem um aprofundamento na área em questão.

Diante deste panorama, os museus e instituições culturais começaram a se preocupar cada vez mais com a organização de seus setores educativos e com o desenvolvimento das ações educacionais, promovendo um fortalecimento da concepção educativa desses espaços.

Assim, em 1952 fora realizado no Brooklyn Museum, nos Estados Unidos, o Seminário Internacional da Unesco, com tema: “O papel dos museus na educação”. De acordo com Martins (2011, p.58), este seminário reuniu profissionais de 25 países, com

o intuito de discutir entre outras temáticas, as possibilidades de aperfeiçoamento metodológico das ações de educação em museus para jovens e adultos. Esse seminário nos leva a refletir sobre a percepção neste período, acerca da necessidade de estruturação das ações metodológicas na área de Educação em Museus, questão que vem sendo discutida ao longo do tempo, sobretudo a partir do século XX, com encontros e pesquisas de profissionais de museus do mundo inteiro.

Além disso, este Seminário Internacional da UNESCO possibilitou uma nova perspectiva de formação de educadores de museus, uma vez que estruturou, em seu cronograma, atividades de contato com experiências educacionais em museus consideradas bem sucedidas pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM),

“Dessa forma foi organizado um estágio de imersão das experiências realizadas em diversos museus locais visando não só a divulgação de novas práticas educacionais, como o municiação dos participantes com argumentos sobre a importância do papel educacional dessas instituições. Após o término do período de estudos os participantes deveriam voltar para seus países e aplicar os conhecimentos adquiridos” (MARTINS, 2011, p. 61).

De maneira geral, esse seminário pode ser considerado como um marco nas pesquisas e discussões sobre Educação em Museus, visto que possibilitou posteriormente a proliferação de muitos encontros semelhantes nos países dos sujeitos participantes do seminário, abrangendo reflexões acerca de temáticas como: formação de professores no museu, qualificação dos educadores de museus, estruturação metodológica para atendimentos de público especial, entre outros. Estas ainda se revelam como temáticas atuais e recorrentes nas discussões sobre Educação em Museus. Além do mais, a nova configuração de formação de educadores de museus apresentada no seminário, torna visível a potencialidade da formação a partir da troca de experiências entre os pares, revelando pistas acerca da constituição dos saberes destes sujeitos.

Aqui no Brasil, como resquício do seminário citado anteriormente, fora realizado no Rio de Janeiro em 1958, o Seminário Regional da UNESCO, cuja temática também se centrava na Educação em Museus. O ponto principal de discussão neste encontro, que nos interessa particularmente, refere-se ao entendimento da necessidade de contratação de profissionais com formações específicas para atuar nos setores educativos dos museus, como enfatiza Martins:

Ainda dentro da perspectiva educacional, apontou-se a especificidade do trabalho do responsável pela educação no interior do museu, denominado de “pedagogo do museu”. Esse profissional deveria ser um especialista que, ajudado ou não por um corpo de pedagogos especializados, responsabilizar-se-ia pelas atividades didáticas: visitas guiadas e outras atividades internas e externas. Na impossibilidade de contratação de um profissional especializado, o próprio conservador deveria desempenhar essa função (MARTINS, 2011, p. 63).

Nesse sentido, pode-se perceber uma tentativa de delimitação da área em questão no tocante a profissionalização dos sujeitos atuantes e, sobretudo, à demarcação dos saberes que são necessários às ações de educação museal, expressa no entendimento da importância da seleção de profissionais com formação no campo educacional para atuar em setores educativos de museus, principalmente profissionais da pedagogia.

Dessa maneira, é possível considerar este seminário como o marco da consolidação e estruturação dos setores educativos nos museus de vários países, incluindo o Brasil, pois “ao reafirmar o papel educacional das instituições museais, o Seminário trouxe a possibilidade de crescimento estruturado desses setores e deu mais um passo em direção da mudança no foco de atuação dos museus” (MARTINS, 2011, p.63).

Posteriormente, outro fato vai enfatizar a importância da estruturação dos setores educativos em museus. Trata-se da Declaração de Québec, um documento fundador do Movimento Internacional para uma nova museologia. Neste documento, escrito em 1984, são evidenciadas as proposições de uma nova museologia, dando ênfase na importância dos educadores de museus e nas suas funções, que tange nesse período: visitas guiadas, ações de formação de professores, concepção da exposição, estudo de público, entre outras.

Assim, podemos perceber uma variedade de ações que compõem a educação museal, nos levando a refletir acerca da multiplicidade de saberes necessários para a execução dessas ações. Dessa maneira, cabe refletir: De que forma o percurso histórico da constituição da Educação Museal influenciou as concepções de Mediação Cultural? Como estes fragmentos históricos contribuem para delimitação dos saberes dos profissionais envolvidos com educação em museus?

## **2.2.Arte/Educador, monitor ou mediador cultural? Reflexões sobre identidade profissional na área da Educação em Museus**

Refletir acerca das questões de identidade é uma tarefa demasiadamente complexa e árdua, pois qualquer tentativa de definição fixa deste conceito pode parecer simplista e limitada. Além disso, é importante enfatizar que a discussão sobre identidade profissional não é o objetivo geral desta pesquisa. No entanto, faz-se necessário levantar algumas problematizações, uma vez que durante a realização da coleta de dados, a definição profissional mostrou-se como um fator intrigante, ao revelar uma pluralidade de identificações entre os sujeitos analisados.

Sendo assim, tendo como eixo norteador estudos de pesquisadores como: Dubar (2005), Hall (2006), Maffesoli (1996) e Bauman (2005), é possível compreender que as discussões acerca do conceito de identidade foram transformadas através do tempo, se relacionando aos diferentes contextos históricos e sociais.

Nessa perspectiva, Hall (2006) aponta, a partir de uma visão global, para três tipos de concepções acerca da identidade dos sujeitos em diferentes momentos históricos: a identidade do sujeito iluminista, a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-moderno. A identidade do sujeito iluminista parte de uma perspectiva essencialista e está relacionada ao indivíduo como elemento central, que nasce com um núcleo identitário, permanecendo imutável ao longo da vida. Diante deste ponto de vista, nenhum elemento externo influencia na construção da identidade do sujeito, pois a identidade é formada a partir da própria essência do indivíduo. Por outro lado, a concepção de identidade do sujeito sociológico se constitui a partir da interação entre o indivíduo e a sociedade, onde coexiste a ideia de núcleo central presente no sujeito iluminista, podendo, entretanto, ser alterado continuamente a partir da relação do sujeito com o mundo exterior. Esta noção,

(...) refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este mundo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes a ele, que mediavam para os sujeitos valores, sentidos e símbolos – a cultura – do mundo que ele/ela habitava (HALL, 2006, p.11).

Diferente desta compreensão de identidade encontra-se a perspectiva pós-moderna, onde a identidade do sujeito é considerada fluida, fragmentada e em constante movimento. Nessa perspectiva, a identidade não é constituída de maneira integrada, pois os indivíduos podem assumir diferentes identidades, dependendo do contexto e do momento, sendo esta identidade (...) “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente.” (HALL, 2006, p.13).

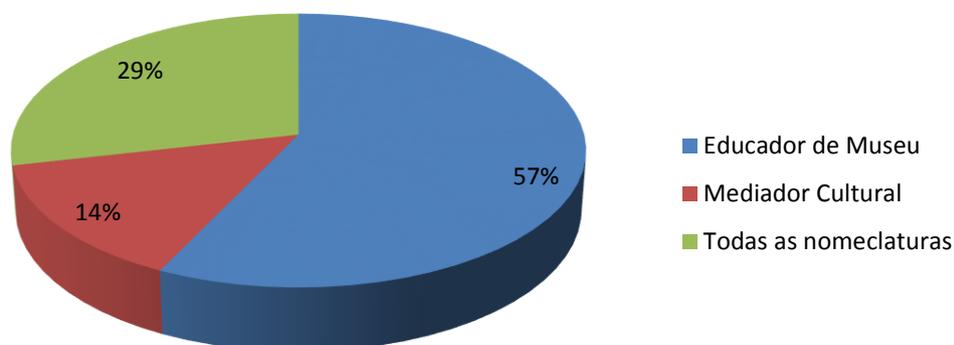
Para Maffesoli (1996), “a lógica da identidade é algo inteiramente relativo, que não é, de modo algum, constante nas histórias humanas, e que se pode, portanto, considerar que assuma hoje outra forma. No caso, o que proporei chamar lógica de identificação”. (MAFFESOLI, 1996, p. 301).

Nessa concepção há impossibilidade de apontar a identidade do sujeito pós-moderno de maneira unificada e estável, uma vez que as identificações dos sujeitos são plurais e estão em contínua mudança. Esta questão aponta para uma crise das identidades, onde,

(...) mais precisamente essa acepção da palavra crise, remete a ideia de uma ruptura de equilíbrio entre diversos componentes. A respeito das crises econômicas, as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade [...]. A atividade que se trata aqui é a identificação, isto é o fato de categorizar os outros e a si mesmos (DUBAR, 2009, p. 20).

Essa pluralidade de identificações profissionais pôde ser constatada no desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo com relação à própria definição destes educadores acerca da sua identidade profissional. Dos educadores entrevistados, 57% definem-se apenas como educadores de museus, 14% definem-se apenas como mediador cultural e 29% acreditam que a nomenclatura é variável, dependem do tipo de grupo que irão receber e da postura que escolhem para atuar no momento, se enquadrando, assim, em várias categorias de identificação concomitantemente.

## Nomenclatura de função no IRB



Diante destes dados, rememorei minhas inquietações acerca de minha própria identidade profissional, pois apesar de ser oriunda de um curso de formação de professores de artes, atuei durante muito tempo como educadora de museus em um espaço multidisciplinar. Além disso, lembro-me que muitas vezes hesitei quando questionada sobre o trabalho que desenvolvia, me definindo ora como mediadora cultural, ora como arte/educadora.

Nessa perspectiva, hoje compreendo que esta variação na definição da nomenclatura profissional não se trata de um fato isolado e reafirma a pluralidade de posicionamentos e identificações no tocante das ações educativas que ocorrem nos museus, conforme podemos constatar no depoimento da educadora E4.

Tem dias que eu me sinto guia, tem dias que eu me sinto educadora. Às vezes quando é com um grupo agendado eu me sinto muito mais educadora. Quando a gente faz visita de hora em hora, geralmente no fim de semana com o público espontâneo, aí eu me sinto uma guia completamente. Mas com as crianças não, elas perguntam mesmo, elas estão mais interessadas e a gente consegue até discutir sobre

coisas que estão fora do museu. Eu percebo mais arte/educação ali(Educador 4 do IRB)<sup>8</sup>.

Perante esta pluralidade de identificações profissionais dos educadores do Instituto Ricardo Brennand, recordo-me ainda das leituras realizadas sobre identidade, quando Dubar (2005) aponta os processos de socialização como fundamentais na construção das identidades, definindo-a diante da confluência entre “atos de atribuição” e “atos de pertencimento”. Os atos de atribuição estão relacionados à maneira como o indivíduo é definido pelo outro socialmente, trata-se de uma identidade atribuída. Já o ato de pertencimento refere-se à relação de pertença do indivíduo a determinados grupos, classes, etnias..., a identidade para si.

Vale salientar, conforme mencionado acima, que os estudos acerca da pós-modernidade apontam para uma concepção fluida das identidades. Sendo assim,

(...) o pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para identidade (BAUMAN, 2005, p. 17).

Além disso, apesar da percepção fluida das identidades na pós-modernidade, a discussão acerca da identidade mostra-se relevante no tocante à delimitação de grupos e classes, pois o processo de construção identitária ocorre a partir de um jogo de pertencimento que diferencia os sujeitos e os grupos. Nesse sentido, essa dinâmica de construção da identidade do indivíduo contribui e configura a construção da identidade de um grupo, a partir de um processo simultâneo onde as relações de pertencimento comuns aos sujeitos delimitam concomitantemente este grupo no sistema social e o diferencia de outros. Sendo assim, “o sujeito está em constante processo de negociação da sua identidade com o grupo, da mesma forma que o grupo se coloca diante da sociedade e do sujeito neste mesmo processo” (FERREIRA, 2011, p. 107). Nesse sentido,

---

<sup>8</sup>Entrevista concedida por E4, educadora do IRB, [Fevereiro. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (37min).

(...) a identidade nada mais é que um resultado a um só tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos, e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Dessa forma, partindo de uma perspectiva existencialista, Dubar (2009), defende a idéia de configuração identitária a partir de um processo dinâmico de identificações, que são variáveis e dependem do contexto do sujeito. Nesse sentido, a identidade é diferença, na medida em que constitui uma singularidade em relação ao outro e também é pertencimento comum, uma vez que há “ponto comum a uma classe de elementos, todos diferentes de um mesmo outro” (DUBAR, 2009, p.13).

Diante desse ponto de vista, é possível perceber que a identidade do educador de museu enquanto categoria está relacionada aos pontos de convergência de identificações dos sujeitos que atuam neste grupo. Como também está relacionada à diferença, num sentido macro, entre este grupo e outros. Sendo assim, a investigação acerca da configuração da identidade profissional dos educadores de museus, deve levar em consideração os processos de identificação e alteridade como fundamentais na constituição de uma categoria profissional.

Além disso, a prática profissional mostra-se como um fator relevante neste processo de construção identitária, pois a identidade do educador de museu vai se delineando a partir das próprias ações educativas e dos diferentes tipos de público recebidos, conforme menciona o educador E9.

A prática profissional não só forma, como cria uma identidade. Você não começa a perceber isso logo no início, mas com o passar do tempo, você começa a lembrar das mediações que você fez e vê como mudou. O público, nesse caso, influencia muito na forma como você faz a mediação, tem grupos que dá pra gente trocar mais idéias, tem outros grupos que querem apenas fotografar, então você começa a perceber que na prática profissional, você vai criando essa identidade do educador de museu. (Educador 9 do IRB)<sup>9</sup>

Por outro lado, as nomenclaturas e identificações profissionais dos educadores do Instituto Ricardo Brennand estão carregadas de significados simbólicos que se relacionam diretamente com a prática profissional de tais sujeitos e com as configurações conceituais que se estruturam na área da educação em museus.

---

<sup>9</sup>Entrevista concedida por E9, educador do IRB, [Setembro. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (12min28seg).

Sendo assim, torna-se necessário compreender que significados simbólicos são estes e qual a relação de tais tipologias com as posturas assumidas por estes sujeitos em suas práticas profissionais.

Em primeiro lugar, podemos definir a concepção de “guia” ou “monitor de museu” através da ideia de uma ação educativa monológica, onde não há espaço para o público questionar e dialogar acerca das proposições apresentadas. Trata-se de uma ação pautada no discurso informativo e hierárquico, próximo da concepção de educação tradicional configurada historicamente.

Nesse modelo, a pessoa que conduz e orienta a visita não é ainda reconhecida como um especialista em arte, de preferência ele deve ser um iniciado em processo de especialização. Alguém que absorve, reproduz ou reconstitui um discurso. [...] Dessa situação talvez tenha-se originado a infeliz designação pela qual essa pessoa tem sido reconhecida no Brasil, o “monitor” do museu ou da exposição (COUTINHO, 2009, P. 172).

Por outro lado, o termo Mediação Cultural pode ser definido como uma ação que de maneira dialógica irá facilitar o contato e a reflexão do público com o objeto cultural que será mediado, sob a interferência de um terceiro elemento, o mediador cultural. Essa perspectiva está de acordo com a definição de mediação segundo o senso comum apresentada por Davallon (2003), que compreende, de forma ampla, o termo mediação como:

(...) ação de servir de intermediário ou de ser o que serve de intermediário. É a idéia de que esta ação não estabelece uma simples relação ou uma interação entre dois termos, mas que ela é produtora de qualquer coisa de mais, por exemplo, de um estado mais satisfatório (DAVALLON, p. 6).

Outras definições, também podem ser apontadas por Davallon (2003, p.9), sobretudo no tocante ao termo global de mediação. Como exemplo o autor aponta para perspectiva de mediação como resolução de conflitos, a mediação pedagógica, a mediação como ponte de comunicação, entre outros. Entretanto, embora o termo mediação possua diferentes concepções, suas ações estão ancoradas nos seguintes eixos em comum:

- a) É uma ação que produz um efeito no destinatário da comunicação

- b) O dispositivo cultural mediado sofre modificações ao ser inserido em diferentes contextos
- c) A ação do mediador tem impacto no meio
- d) O mediador tem natureza e forma polêmica.

Além disso,

(...) o conceito de mediação ganhou contornos complexos durante o seu desenvolvimento. [...] A mediação é apresentada em destaque na epistemologia e na lógica, uma vez que os problemas configuram-se como necessidade de mediação entre o sujeito cognoscente e o mundo a que se refere seu conhecimento (NAKASHATO, 2012, p.36).

Sendo assim, a mediação cultural parte de uma perspectiva epistemológica e não de uma categoria profissional, uma vez que depende da postura conceitual que o sujeito assume durante os processos educativos, podendo assim estar presente em diversos espaços que se relacionam com objetos culturais, não apenas nos museus.

Já as terminologias arte/educador e arte/educação, segundo BARBOSA (2010), tem origem anterior à criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística ocorrido em 1970. Segundo a autora, este termo já seria utilizado pela educadora Noêmia Varela, no início do Movimento de Escolinha de Arte no Brasil. Nesse sentido, Azevedo (2009) aponta que:

Arte educador, em sentido amplo, é todo aquele professor que trabalha com arte em sua prática pedagógica (professores da educação infantil, especial, animadores culturais e historiadores), diferenciando-se do professor de Arte, aquele oficialmente habilitado, formado nos cursos ainda denominados de Educação Artística (AZEVEDO, 2009, p.336).

Do mesmo modo, Silva (2010) afirma que:

(...) arte educadores são todos os sujeitos qualificados que trabalham profissionalmente com processos de ensino e mediação de conhecimentos artísticos, nos diferentes contextos de educação formal e não-formal, tais como Organizações Não-Governamentais (ONG's), hospitais, galerias, museus, escolas, universidades, associações comunitárias. Em geral, esses arte/educadores possuem formações diversas, sejam elas acadêmicas ou não (SILVA, 2010, p. 26).

Essa definição nos fez refletir acerca da falta de especificidade dessa função na prática profissional, pois muitas vezes profissionais de áreas distintas são chamados de arte/educadores, mesmo quando não atuam com processos de ensino de arte.

Refletindo acerca do contexto desta pesquisa, a carteira de trabalho dos educadores contratados no Instituto Ricardo Brennand, é assinada para o cargo de Arte/Educador. Contudo, 67% dos profissionais não possuem formação na área de Artes e 33% não possuem formação em licenciatura. Além disso, o objeto de trabalho dos educadores do IRB não se constitui apenas de peças artísticas, mas, em sua grande maioria, de coleções históricas. Nesse sentido, não compreendemos porque os educadores do IRB são definidos institucionalmente como arte/educadores.

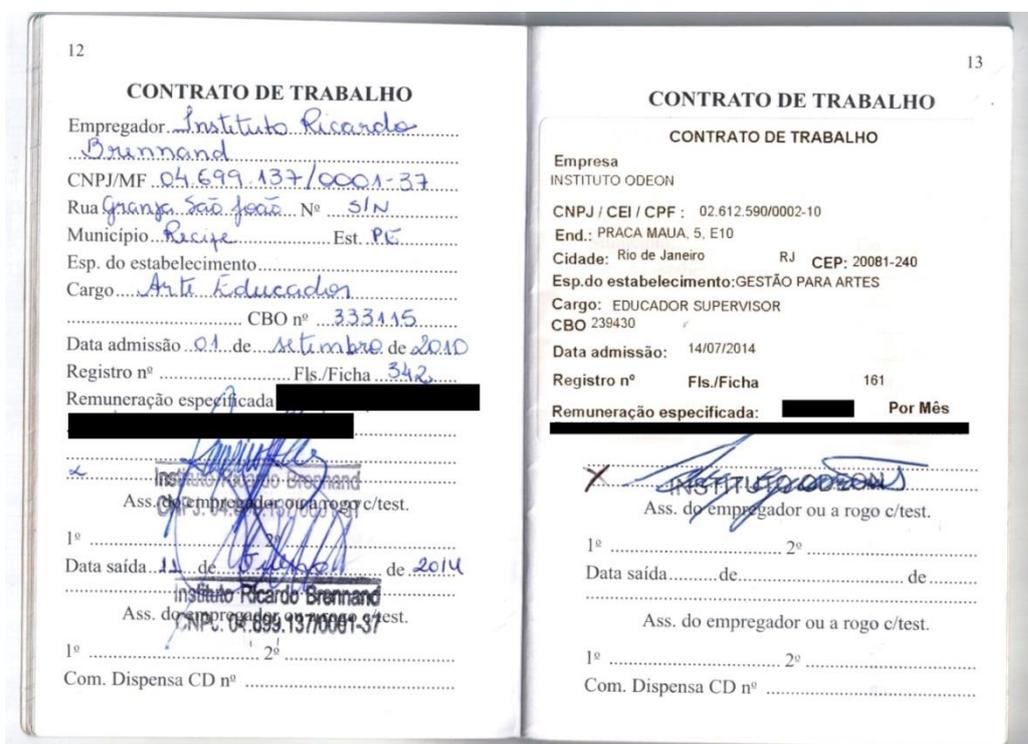


Figura 4: Fotografia da carteira de trabalho do educador do IRB

Perante essas questões nos perguntamos ainda por que na educação não-formal não há uma cobrança com relação à formação dos arte/educadores, enquanto na educação formal, é necessário que estes sujeitos sejam habilitados através de cursos de licenciatura em Artes. Acreditamos na importância da formação em educação nas diversas modalidades, seja formal ou não-formal, uma vez que o trabalho educativo nos

diferentes âmbitos requer de seus profissionais atitudes conscientes perante seu objeto de trabalho. Obviamente que a formação poderá acontecer em diferentes contextos, mas isso não quer dizer que devemos negar a importância da formação acadêmica.

Além disso, essa questão tem sido apontada como importante alvo de discussão no Plano Nacional de Educação Museal (PNEM), uma vez que essa pluralidade de terminologias reflete diretamente no processo de profissionalização dos educadores de museus. Sendo assim,

[...] entende-se que há uma tensão nessa relação que tem a ver, primeiramente, com as diferentes formas de contratação, vínculos ou nomenclaturas utilizadas por aqueles que lidam seja com o público agendado ou espontâneo. Usar ou deixar de usar os termos “mediador”, “guia”, “monitor”, “orientador”, “animador”, “arte-educador” ou outros do gênero, pode representar, conjuntamente, o compromisso com a contratação desse trabalhador e a concepção do que seja ou deva ser o trabalho educativo no museu (MUSEUS, 2013, p.9).

Diante dessas questões, compreendemos que a identificação profissional dos educadores de museus, constitui-se de maneira dinâmica e oscilatória. Essa fluidez de identificações está relacionada, principalmente, às diferentes posturas que o educador de museu poderá assumir em seu processo de trabalho. Todavia, é importante distinguir duas instâncias de identificação destes sujeitos.

A primeira instância refere-se às posturas conceituais que são assumidas por esses profissionais no momento de suas ações educativas. Terminologias como: mediador cultural, guia ou monitor, carregam significados simbólicos e estão relacionadas ao próprio processo de trabalho do educador. Nesse sentido, a identificação com essas nomenclaturas dependerá da maneira como será conduzida a ação educativa, sendo essencialmente transitória.

Por outro lado, a segunda instância de identificação está relacionada à identidade profissional num sentido mais amplo, onde a nomenclatura delimita a área profissional de atuação. Nessa perspectiva, a nomenclatura definirá uma categoria profissional, garantindo com isso benefícios específicos ao grupo.

Para ficar mais claro, tomarei como exemplo os professores de artes que podem ser considerados mediadores culturais dependendo da postura dialógica que assumem na sua dinâmica profissional. A identidade profissional desses sujeitos enquanto categoria

é professor de arte. Essa identidade, na maioria dos casos, permanecerá estática por um tempo mais estendido, até que o professor decida não atuar mais profissionalmente ou mude de função em seu espaço de trabalho.

Por outro lado, este professor poderá ser considerado um mediador cultural ou um guia, caso assuma uma postura dialógica ou tenha uma atitude de ensino pautada em um discurso informativo, respectivamente. Todavia, mesmo que o professor flutue entre essas duas identificações constantemente, ele ainda assim será considerado um professor de arte, pois fará parte de uma categoria profissional.

Do mesmo modo, ocorre com os educadores de museus, uma vez que as identificações de monitor, mediador cultural e guia, serão fluídas e transitórias. Entretanto, as definições de educador de museu e arte/educador estarão relacionadas a categorias profissionais.

Considero educador de museu uma definição ampla, que se relaciona aos sujeitos que atuam com processos educativos em museus, sejam eles de artes, ciências, história ou de qualquer natureza. Por outro lado, na perspectiva de Silva (2010) e Azevedo (2009) a definição de arte/educador está pautada em uma categoria profissional específica do ensino de arte, seja em espaços formais ou não-formais. No entanto, concordo parcialmente com essa perspectiva, pois acredito que considerar como arte/educadores sujeitos com qualquer formação acadêmica, significaria afirmar que não há conhecimentos acadêmicos específicos do ensino de arte, desvalorizando todo histórico de luta e pesquisa da arte/educação brasileira.

**CAPÍTULO III:**  
**OS SABERES DOS EDUCADORES DO INSTITUTO RICARDO BRENNAND**



Gego – Bichinho 89/22 – 1989. Fios de cobre, fios de ferro esmaltado e peça metálica.

Desde o princípio de minha atuação profissional como educadora e pesquisadora na área da educação em museus, muitas inquietações surgiram. Estas inquietações giravam, sobretudo, em torno da profissionalização dos sujeitos que atuam com educação museal. Todavia, ao longo da minha trajetória, foi possível perceber que a profissionalização dos educadores de museus está intimamente ligada a outras questões, que se encontram emaranhadas nesta área. Sendo assim, para discutir acerca dos saberes dos educadores de museus, foi inevitável, ao longo desta dissertação, tocar questões acerca da identidade profissional, da formação destes sujeitos e da prática profissional, pois são reflexões que se encontram conectadas.

Neste capítulo desvelo o resultado da análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, a partir da realização de entrevistas e observações das ações educativas dos educadores do Instituto Ricardo Brennand. A pesquisa de campo fora iniciada em dezembro de 2013 e finalizada em outubro de 2014. Neste período, realizei quatorze entrevistas, sendo nove com educadores, duas com assistentes de coordenação, duas com ex-coordenadoras do setor educativo desta instituição.

As entrevistas tiveram como finalidade coletar dados acerca da maneira como a equipe do setor educativo do IRB define seus saberes a partir de diversos enfoques: Prática profissional, relação saber e tempo, formação acadêmica e troca de experiências. Além disso, realizei 27 observações das ações educativas realizadas por estes educadores, no intuito de identificar a relação entre a maneira como estes sujeitos definem seus saberes e suas práticas educativas.

É importante ressaltar que durante o processo de pesquisa de campo, a equipe de educadores do IRB passou por transformações. Dois estagiários concluíram o vínculo com a instituição mediante término de contrato, um contratado pediu afastamento de suas funções, desvinculando-se da instituição e um contratado migrou para o setor de pesquisa do IRB. Sendo assim, a equipe inicial efetivou um estagiário e absorveu três novos educadores como estagiários, mantendo-se até a finalização da pesquisa de campo com o quantitativo de nove profissionais, sendo cinco contratados e quatro estagiários. Neste capítulo, apresento os dados de 10 profissionais, uma vez que antes da saída de um destes educadores, as entrevistas e observações já haviam sido realizadas.

Além disso, é importante salientar que além de uma discussão acadêmica, tive como propósito nesta dissertação, dar voz aos profissionais desta área, para que diante

de suas próprias afirmações, pudesse refletir: Quais são os saberes dos educadores de museus?

### 3.1. O Instituto Ricardo Brennand como campo de pesquisa

A escolha do Instituto Ricardo Brennand (IRB) como campo de pesquisa tem como principal justificativa o fato deste espaço ser considerado uma das primeiras instituições no estado de Pernambuco a contratar sob o regime CLT profissionais para atuar com educação em museus. A primeira equipe de educadores contratada pelo IRB ocorreu em 2008 e configura-se como importante dado no tocante desta pesquisa, uma vez que garante o status profissional aos educadores de museus, possibilitando subsídios de reflexão acerca dos saberes destes sujeitos.

Situado no bairro da Várzea, na cidade de Recife – PE, o Instituto Ricardo Brennand foi criado por Ricardo Coimbra de Almeida Brennand em 13 de agosto de 2001.

Figura 6: Fotografia do Instituto Ricardo Brennand



Fonte: Página do Instituto Ricardo Brennand <sup>10</sup>

O IRB abriga um acervo que reúne obras de arte e peças históricas, como: tapeçarias, móveis e armas brancas dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, proveniente

---

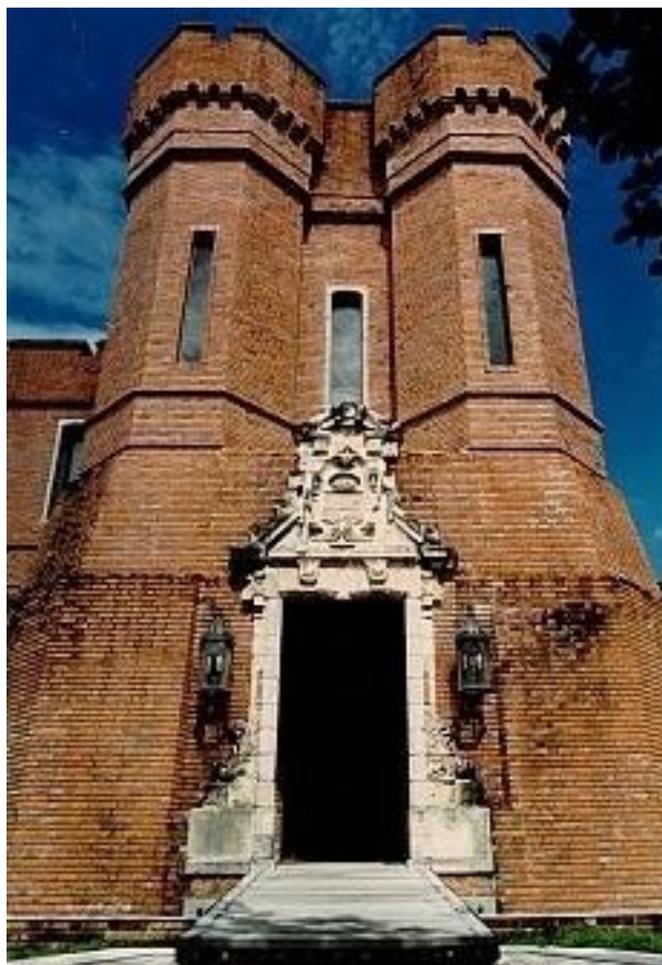
<sup>10</sup>Disponível em: <http://www.institutoricardobrennand.org.br>. Acesso em abril de 2014

da Europa, Ásia e Brasil. Além disso, abriga uma importante coleção de livros e obras literárias raras sobre o período holandês no Brasil colonial.

De acordo com o projeto político pedagógico<sup>11</sup> da instituição, o Instituto é considerado uma sociedade sem fins lucrativos, que tem como principal objetivo a preservação da memória, história, arte e culturas brasileiras, atuando em três pilares: educação, pesquisa e o intercâmbio cultural.

Nas instalações do IRB encontra-se o museu Castelo São João (inspirado em uma estética medieval gótica), uma pinacoteca e uma biblioteca. O Museu possui um acervo de armas brancas de vários séculos e procedências. Na Pinacoteca, acontecem exposições temporárias ou de longa duração, bem como a realização de projetos educativos voltados para a comunidade.

Figura 7: Fotografia do Instituto Ricardo Brennand



---

<sup>11</sup> O projeto político pedagógico do IRB está disponível para funcionários, sendo fornecido apenas para fins desta pesquisa.

Fonte: Página do Instituto Ricardo Brennand<sup>12</sup>

Figura 8: Fotografia da Pinacoteca do IRB



Fonte: Página do Instituto Ricardo Brennand<sup>13</sup>

A Biblioteca abriga uma das mais importantes coleções de livros e obras raras, especializada no Brasil Holandês, adquiridas do historiador pernambucano José Antonio Gonçalves de Mello. Além disso, dispõe de uma completa coleção de livros sobre o sociólogo Gilberto Freyre, os poetas Manoel Bandeira e Fernando Pessoa, adquirida do bibliotecário Edson Nery da Fonseca. Obras de referência sobre História, Arte, Arquitetura, Pintura Brasileira e Internacional, Filosofia, Literatura, Religião, Música, Teatro e Museologia fazem parte da biblioteca.

O setor educativo da instituição foi criado em 2002, um ano após a inauguração do instituto, por ocasião da exposição de Albert Eckhout em suas instalações. O setor de ações educativas da instituição mantém um programa ativo, sendo considerado como uma de suas principais atividades, conforme aponta AC2, assistente de coordenação do Instituto, em entrevista concedida para esta pesquisa: “O IRB já abriu pensando em um setor educativo. A exposição de Albert Eckhout aconteceu em 2002 e a formação da equipe foi junto com a formação de professores. Aconteceu de julho a agosto, um período<sup>14</sup> antes de acontecer a abertura da exposição.”(Assistente de coordenação 2 do IRB)<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.institutoricardobrennand.org.br> acesso em abril de 2014

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.institutoricardobrennand.org.br> acesso em abril de 2014

<sup>14</sup> O período descrito pela educadora refere-se há alguns meses antes de iniciar a exposição de Albert Eckhout

<sup>15</sup> Entrevista concedida por AC2, Assistente de coordenação do IRB, [Jan.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (38min).

Segundo FH1, o setor educativo da instituição fora criado a partir de uma demanda externa, solicitada por ocasião da vinda da exposição de Albert Eckhout para o Brasil. FH1 fora museóloga do IRB desde a abertura do castelo São João, que abriga as armas colecionadas por Ricardo Brennand. Em entrevista realizada, FH1 nos contou que o surgimento da pinacoteca da instituição ocorreu pelo fato da necessidade de um espaço capaz de abrigar as peças da exposição de Albert Eckhout, de acordo com as exigências da Holanda.

Sendo assim a pinacoteca fora estruturada e junto com ela o setor educativo da instituição, que tinha como meta atender mais de 50.000 estudantes durante o período de exposição, conforme podemos constatar no depoimento de FH1:

Bom, como nós tínhamos esse compromisso, fui chamada pra coordenar essa ação educativa. Eu tinha que buscar atender essa meta de mais de 50.000 mil estudantes dentro desta exposição. Então pensamos qual seria o planejamento e eu pensei na antiga equipe que eu havia trabalhado anteriormente no salão de artes plásticas. Nós tínhamos afinidade com relação a ideia de educação e tínhamos uma experiência positiva do trabalho que desenvolvemos em 2000 para o estado de Pernambuco. Então porque não trazer esta equipe para o instituto? E assim foi! Chamei Joana D'arc, que estava inclusive cumprindo uma bolsa em Paris e nos escrevíamos dizendo o que iríamos e como iríamos fazer. E aqui eu montei uma equipe grande com Áurea Bezerra e com várias pessoas que eu sabia que podíamos trabalhar juntos, estruturando assim as ações educativas. O projeto deu certo a tal ponto que, inicialmente era somente para a exposição Eckhout e acabou se transformando num setor educativo e o primeiro de Pernambuco que começou a funcionar com uma ação tão relevante, dentro da questão museológica. Isso é tão claro que se formos examinar o gráfico de quando o instituto atingiu um milhão de visitantes, vamos constatar que praticamente 70% do público vem das escolas. Portanto, significa que essa ação foi tão bem montada e estruturada e foi tão propositiva que ela transcorreu, depois do ano inicial com a exposição de Eckhout, com muita tranquilidade. E quem comandou esse trabalho foi Áurea e Joana. E foi muito feliz esse trabalho desenvolvido por elas duas, porque uma (Áurea) vinha de todo um trabalho como arte educadora no estado e há muitos anos eu conhecia o trabalho de Áurea, porque ela criava ações nesse contexto: Salões de arte para crianças, eventos e visitas a museus. Ela era uma pessoa de referência e ainda é, porque foi alguém pioneira aqui em Pernambuco. Depois com o trabalho de Joana que gostava dessa área, se interessava por artes, vinha de uma formação de historiadora e depois uma pós-graduação em História da Arte, era tudo que a gente queria. Um educador com uma consciência e um controle da ação pedagógica e uma historiadora que se envolve de corpo e alma em um trabalho educativo no museu. Então a exposição foi pensada em todos os detalhes, inclusive no planejamento tínhamos formação de professores. Acolhemos professores de várias áreas: História, Geografia, Ciências, Português, Arte educadores. E para ministrar essa

formação, nós trouxemos pessoas da área pedagógica, porque nós queríamos o envolvimento deles com o tema e ao mesmo tempo trouxemos de São Paulo, uma grande arte educadora que veio dar uma orientação no sentido de como organizar, planejar e usufruir ao máximo de uma visita a exposição. [...] A exposição Eckhout também focou em criar produtos e materiais para a visita do aluno e a visita do professor. Fizemos a formação do professor nessas várias áreas, como disse, e fizemos a capacitação e formação de mediadores, para isso abrimos uma seleção. Nesse momento, Áurea e Joana assumiram completamente a coordenação dessas ações. (Ex-coordenadora do setor educativo do IRB)<sup>16</sup>

Esse depoimento, nos fez refletir acerca da forma como o setor de ações educativas é encarado em muitos museus, pois nos parece que a demanda por número de visitantes se sobrepõe a importância da formação de público e a experiência estética decorrente dos processos de mediação cultural. Felizmente, apesar do setor de ações educativas do IRB ter surgido a partir de uma demanda institucional e de exigências externas, sua estruturação, com o tempo, levou em consideração a importância de se pensar com seriedade o trabalho educativo no museu, sendo a equipe composta por profissionais que constantemente refletiam sobre os aspectos oriundos da educação em museus. A respeito dessa questão, busquei investigar como os primeiros educadores foram contratados pelo IRB, sobretudo, se havia algum pré-requisito para se candidatar a vaga de educador. Pelos depoimentos analisados, percebemos a primeira equipe de educadores do IRB fora selecionada tendo como pré-requisitos a formação em Artes, Turismo e Pedagogia. FH1 justifica que essas três áreas possuem o domínio dos conteúdos que interessava ao Instituto Ricardo Brennand por ocasião da exposição de Albert Eckhout. Os estudantes do curso de Pedagogia possuíam domínio sobre os aspectos didáticos, os estudantes de Artes possuíam conhecimentos relacionados à Arte e à Educação. Já os estudantes do curso de Turismo, possuíam segundo a ex museóloga do IRB, um conhecimento voltado para a comunicação do público:

Nós tivemos na ocasião, o cuidado de selecionarmos alunos dos cursos de Artes, Turismo, não tinha ainda museologia e Pedagogia. Lembro perfeitamente que esses eram cursos que passavam pelo pré-requisito de participar do processo seletivo de mediadores. Porque nessas três áreas, eles têm o domínio do conteúdo que nos interessava. Eu tava falando de uma exposição de Albert Eckhout: Artista,

---

<sup>16</sup>Entrevista concedida por FH1, Fonte Histórica e ex-coordenadora do setor educativo do IRB, [Setembro.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (43min39seg).

etnógrafo, porque ele tinha um olhar sobre a cultura do Brasil. Então era necessário um arte/educador e um pedagogo que vem com toda formação necessária para isso e o turismólogo porque ele também servia de mediador nessa parte de comunicação das potencialidades. Durante o curso você sabe que eles (os turismólogos) conhecem muitos lugares pra visitação, os museus... Bem, ainda tem muitas falhas o curso de turismo, mas pelo menos tem essa preocupação de falar sobre educação patrimonial. (Ex-coordenadora do setor educativo do IRB)<sup>17</sup>

Perante esta declaração percebemos que a própria museóloga questiona a relação entre o curso de turismo e o trabalho de ação educativa no museu. Refletimos aqui, mais uma vez, sobre identidade profissional dos educadores de museus, uma vez que para atuar como educadores de museus ou ainda arte/educadores (conforme assinatura das carteiras de trabalho), eram selecionados profissionais com formação em bacharelado. Sendo assim: Será que poderíamos chamar bacharéis de educadores? Os conhecimentos em educação não são necessários para a construção da identidade de educador? A formação em qualquer bacharelado é suficiente para o desenvolvimento de ações educativas?

Acreditamos que não apenas os conhecimentos acadêmicos são suficientes para determinação da identidade de educador, pois a prática profissional influencia na constituição desta identidade. Todavia, os conhecimentos em educação são essenciais como uma formação inicial que norteará o desenvolvimento das ações educativas, caso contrário, a intuição torna-se o elemento central do processo educativo no museu.

Por outro lado, identificamos que o projeto pedagógico do IRB contempla um programa com ações diversificadas para diferentes públicos, que vão desde encontros de formação às visitas agendadas. Essa diversidade demonstra que os educadores envolvidos nesse processo procuram refletir sobre as especificidades do trabalho com os diferentes públicos, buscando o desenvolvimento de ações educativas adequadas para cada perfil de visitante.

Desde sua abertura em 2002, o setor educativo do IRB já recebeu inúmeros visitantes, desenvolvendo diversas ações voltadas para o professor, o estudante e o público espontâneo. Entre tais ações destacam-se:

---

<sup>17</sup>Entrevista concedida por FH1, Fonte Histórica e ex-coordenadora do setor educativo do IRB, [Setembro.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (43min39seg).

- 1) PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: cursos de formação continuada, a partir do acervo do Instituto Ricardo Brennand em articulação com os conteúdos curriculares.
- 2) PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Formação em artes para profissionais da educação infantil que tem como ponto de partida a representação da cidade por artistas de diferentes contextos: De Frans Post, com as primeiras imagens do Brasil aos artistas da contemporaneidade. É um trabalho que busca através de uma ação entre escolas e museu abrir o olhar dos alunos sobre a questão da formação, permanências e mudanças na cidade em que eles vivem.
- 3) VISITAS AGENDADAS: visita conto (educação infantil), visita descoberta (fundamental I e II), visita conferência (ensino médio e ensino superior).
- 4) VISITAS DE GRUPO ESPONTÂNEO;
- 5) PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL: A paisagem que tivemos, a paisagem que temos, a paisagem que teremos: Ação sócio-educativa que contempla crianças e adolescentes em situação de risco, atendidos por programas sócio-culturais.
- 6) OFICINAS DE ARTES NO IRB: Oficinas lúdicas de criação artística nos espaços do IRB possibilitando o exercício prático da experiência estética.
- 7) PROGRAMA FAMÍLIA NO IRB: Encontros aos domingos com visita mediada e atividade criativa.
- 8) CURSOS E OFICINAS DE ARTE E CULTURA
- 9) PROGRAMA DE OFICINA DE FÉRIAS

Grande parte destas ações é ministrada pelos educadores que atuam no IRB, o que confere a estes profissionais uma pluralidade de funções. No entanto, os programas não acontecem regularmente, sendo as visitas guiadas uma das ações de maior amplitude no setor educativo da instituição.

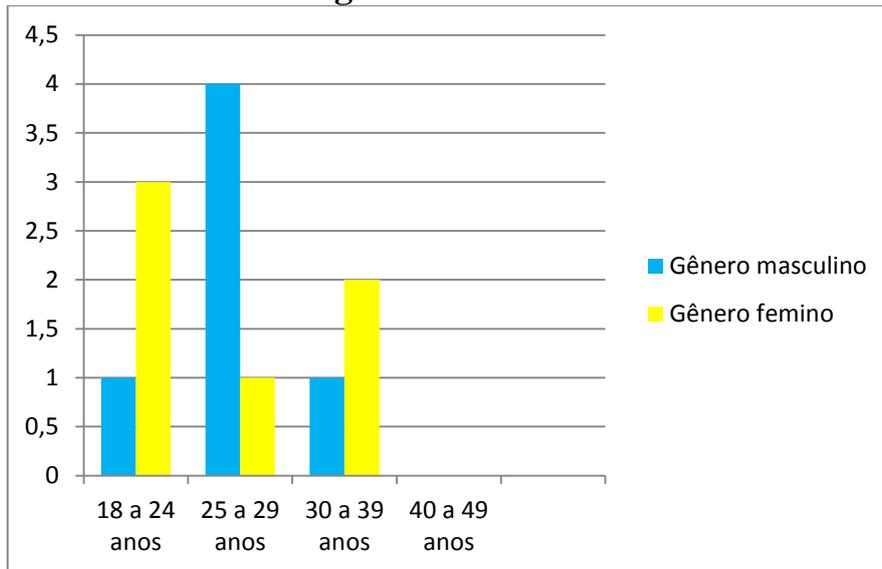
Atualmente, o Setor educativo do IRB conta com duas assistentes de coordenação e nove educadores, sendo cinco educadores contratados e quatro estagiários.

Desde o início da pesquisa de campo, em dezembro de 2013, até o momento, o setor educativo do Instituto Ricardo Brennand manteve-se sem coordenador. Segundo as assistentes de coordenação, o IRB está passando por um momento de transição de quadro de funcionários, pois a coordenadora anterior, Áurea Bezerra, funcionária pública cedida pela Prefeitura do Recife, solicitou afastamento de suas funções por motivos pessoais e até a presente data ainda não fora encontrado um profissional substituto. Neste sentido, as assistentes de coordenação AC1 e AC2 estão conduzindo o setor educativo do IRB. Ambas possuem formação acadêmica em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco e trabalham no IRB há 12 e 13 anos, respectivamente.

Diante deste panorama acerca das ações educativas do IRB, torna-se fundamental traçar um perfil destes educadores, tendo como parâmetros: idade, gênero e formação acadêmica, para com isso, finalmente problematizar as questões que tocam seus saberes. Além disso, é importante compreender que caminhos levaram estes sujeitos a trabalhar como educadores de museus, visto que muitos profissionais advêm de áreas diferentes.

No tocante as questões de idade e gênero, a equipe de educadores é essencialmente jovem e possui o mesmo quantitativo de homens e mulheres, conforme podemos constatar no gráfico abaixo.

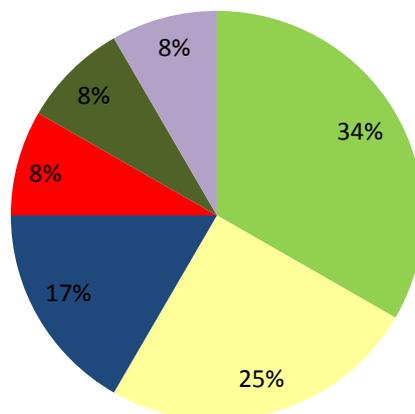
### Idade e gênero dos educadores



Com relação à formação acadêmica, foi possível identificar que a equipe de educadores do IRB é bastante heterogênea, abrangendo profissionais com bacharelado e licenciatura em diversas áreas, entre História, Filosofia, Turismo e Artes Visuais, sendo 51% com formação em História (Licenciatura e Bacharelado), 33% com formação em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) e 16% com formação em outras áreas.

### Formação Acadêmica

- Licenciatura em História
- Licenciatura em Artes Visuais
- Bacharelado em História
- Bacharelado em Artes Visuais
- Bacharelado em Turismo
- Licenciatura em Filosofia



Estes dados são fundamentais para iniciarmos a nossa análise, pois revelam a predominância de profissionais das áreas de História e Artes Visuais, fato que não surpreende, uma vez que o acervo do Instituto Ricardo Brennand é majoritariamente formado de peças históricas e artísticas. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica desses profissionais certamente contribuem para ações educativas desenvolvidas e isso fica claro no depoimento do educador E1, quando questionado se a sua formação acadêmica contribui para o desenvolvimento de sua prática profissional.

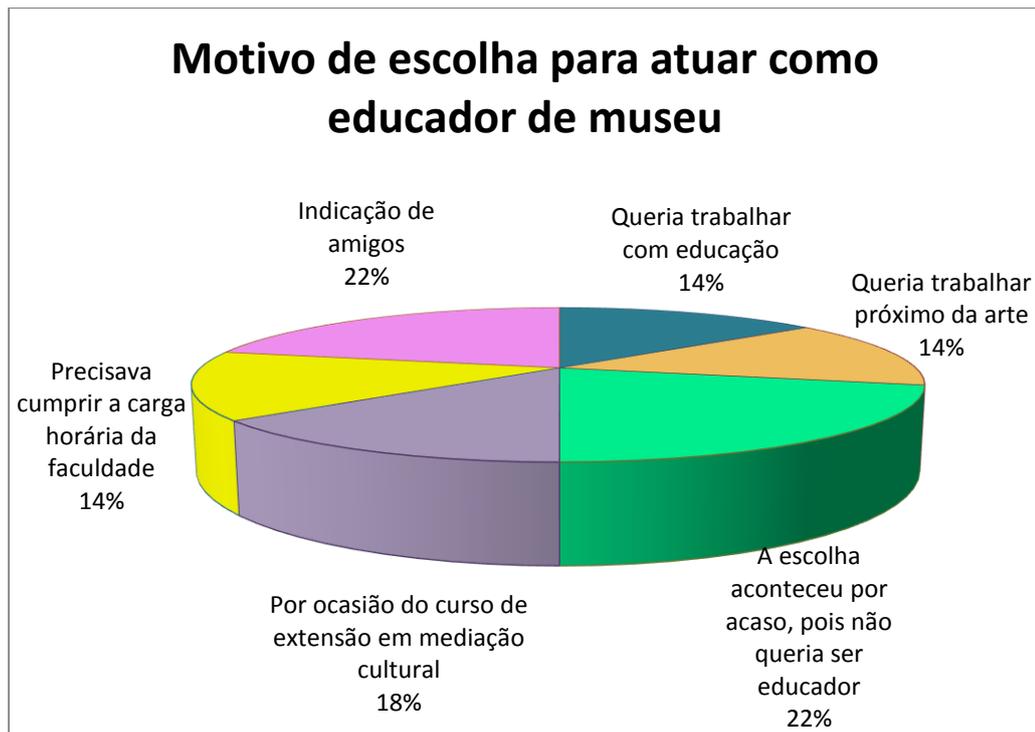
Contribui muito. Principalmente por ter sido História, contribui porque aqui tem muitas peças históricas. Talvez se eu tivesse trabalhado nas galerias de arte contemporânea que tem na FUNDAJ teria sido muito mais difícil pra mim, porque meu foco de estudo não foi arte, principalmente arte contemporânea. (Educador 1 do setor educativo do IRB)<sup>18</sup>

Por outro lado, pudemos identificar que os motivos que levaram os sujeitos entrevistados a escolher atuar profissionalmente como educadores de museus são diversos<sup>19</sup>. Alguns escolheram esta ocupação de maneira consciente, pois buscavam um trabalho na área da educação ou relacionado à arte, outros escolheram por necessidade de cumprir a carga horária solicitada na universidade, conforme podemos constatar no gráfico abaixo:

---

<sup>18</sup>Entrevista concedida por E1, Educador do IRB, [Fevereiro.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (42min).

<sup>19</sup>O curso de Mediação Cultural citado no gráfico foi promovido pela Fundação Joaquim Nabuco e foi mencionado várias vezes por alguns educadores. As reflexões sobre a importância deste curso serão apresentadas no decorrer desta dissertação.



O que mais nos chamou atenção com esses resultados é que apenas 28% dos entrevistados escolheram trabalhar como educadores de museus, porque conheciam o trabalho educativo no museu e desejavam trabalhar com arte ou educação. Esse dado revela que a escolha para atuar com processos educativos em museus, na maioria dos casos, não ocorre de maneira consciente, mas por ocasião de oportunidades. Além disso, nos chamou atenção o fato de 22% dos entrevistados revelarem que não almejavam trabalhar com educação, como podemos confirmar nos depoimentos dos educadores E1 e E3 abaixo:

Na verdade foi um acidente. Porque eu mandei o currículo pra cá e eu não sabia que a atividade era pra ser educador. Mas, quando me chamaram na entrevista deixaram claro que a atividade era pra ser educador e eu achei que era uma experiência nova pra mim. Diferente de tudo que eu já tinha feito. Eu nunca tinha feito nada assim como educador especificamente (Educador 6 do setor educativo do IRB)<sup>20</sup>.

Então, eu vim parar aqui bem por acaso, no final das contas. Eu tinha acabado de entrar na Federal e eu queria pagar uma dívida com a

<sup>20</sup>Entrevista concedida por E6, Educador do IRB, [Agosto.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (16min).

sociedade. Eu queria fazer um serviço voluntário. Eu conhecia a coordenadora daqui, que tinha sido minha professora no Ensino Médio, que era Joana D'arc. Ai ela me falou que tinha esse voluntariado aqui e eu vim pra cá. Mas eu vim pra cá como iria pra qualquer lugar: um abrigo de idosos ou qualquer lugar que fosse eu iria (Educador 3 do setor educativo do IRB)<sup>21</sup>.

Estes depoimentos estão em consonância com as falas dos outros educadores do IRB e revelam que há certa imprevisibilidade na escolha para atuar como educadores de museus, ocorrendo em muitos casos de maneira aleatória. Este fato nos instiga a refletir acerca do impacto que esta postura acarreta na área da educação em museus. Além disso, é intrigante o fato de muitos educadores não terem interesse por educação, mesmo atuando como educadores. Em uma das entrevistas concedidas, o educador E3 confessou que nunca se interessou pelos conhecimentos relacionados à Educação e que durante seu processo de formação acadêmica chegou a reprovar cinco vezes as disciplinas chamadas por ele de pedagógicas. O educador tem consciência da importância desses conhecimentos para o processo educativo no museu, afirmando que teve bastante dificuldade na condução das suas primeiras ações educativas, justamente por não ter se envolvido com os estudos na área de Educação. Contudo, não acredita que a formação específica em educação seja suficiente para garantir que o desempenho deste profissional seja melhor que o seu, pois afinal, ele possui os conhecimentos da prática profissional.

Concordo de maneira parcial com o depoimento do educador, pois de fato a formação acadêmica não garante a qualidade do processo de ação educativa, contudo, acreditar que a prática profissional também seja suficiente é no mínimo ingênuo. No depoimento do próprio educador, ficou claro que os conhecimentos didático-pedagógicos foram adquiridos temporalmente, o que significa que suas primeiras ações educativas ocorreram através de erros e acertos.

Eu não acho que porque você é formado em pedagogia que você vai chegar agora e vai fazer uma mediação ou vai ter uma relação melhor com o público do que eu. Por que eu tenho a vivência, eu já experimentei essas coisas. Eu sofri! Talvez eu sofresse menos se eu

---

<sup>21</sup>Entrevista concedida por E3, Educador do IRB, [Janeiro, 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (64min).

tivesse um planejamento ou algum teórico para me auxiliar sobre isso, talvez uma leitura mesmo que não fosse acadêmica. Isso realmente seria importante e talvez seja uma falha do museu, minha. Porque isso nunca foi abordado não. Talvez a única coisa que me orientou foi Ana Mae com leitura de imagens, mas acho que realmente deveria ser mais específico. Eu acho importante! Não é importante ter a formação de maneira acadêmica, mas é importante ter o conhecimento.

Por outro lado, esse depoimento revela também que os conhecimentos da área da Educação em Museus, são adquiridos em diversas fontes que ultrapassam as fronteiras acadêmicas, pois como o próprio educador afirmou, as leituras diversas e prática profissional irão delinear e estruturar os saberes desta área. Abordarei essa questão com mais profundidade no próximo sub-capítulo.

É importante salientar que no depoimento da maioria destes educadores, é possível perceber uma diferença entre o impulso inicial que os levou a encarar profissionalmente a educação em museus e a escolha para continuar atuando nesta área, pois é notável o comprometimento de muitos educadores com o trabalho que desenvolvem.

Diante dessas questões é possível compreender de forma global, qual o perfil dos educadores analisados. Partiremos agora para uma reflexão mais profunda acerca dos saberes dos educadores de museus, tendo como eixo de análise os depoimentos dos educadores do Instituto Ricardo Brennand.

### **3.2. A formação e os saberes dos educadores do Instituto Ricardo Brennand**

Historicamente, algumas concepções sobre educação em museus foram disseminadas e sobrevivem ainda hoje no imaginário dos profissionais que atuam nesta área, influenciando de certa forma as reflexões sobre os saberes dos educadores de museus.

Entre estas concepções destaca-se, em primeiro lugar, a percepção de que para atuar como educador de museu é necessário apenas conhecer o conteúdo que será mediado. Esta concepção esteve vigente durante muito tempo em atividades educativas e consiste na idéia da educação em museus como transmissão de conteúdos a determinados grupos. Nessa perspectiva o saber limita-se unicamente ao conhecimento do conteúdo, reduzindo o saber desta atividade tão complexa a uma única dimensão.

Outra concepção está atrelada à perspectiva de sensibilidade, onde se acredita que um ou outro educador de museu destaca-se pela capacidade de ter habilidades intuitivas e inerentes para exercer o seu ofício, a partir da sensibilidade de percepção do outro. Como por exemplo, a sensibilidade de percepção dos diferentes contextos culturais do público, a fim de estabelecer conexões entre o objeto mediado e os sujeitos. De fato a sensibilidade é um elemento fundamental nas práticas profissionais que envolvem processos educativos. Entretanto, não se pode reduzir o conjunto de conhecimentos necessários para as ações educativas em museus ao simples ato sensível, pois isto significaria que não há nada que se aprender para atuar no campo da educação em museus, basta simplesmente usar a sensibilidade.

Por fim, destaca-se a concepção de experiência influenciada pela ideia de aprendizado na prática profissional. Trata-se de aprender durante o exercício profissional, através de erros e acertos. Esta característica é muito forte na área da educação em museus e está presente no discurso de inúmeros educadores. Assim, corroborando com Gauthier (1998, p.20), “o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber”. Isso significa deixar que cada educador de museu desvende de olhos fechados e paulatinamente, as estratégias da ação de mediar, produzindo muitas vezes, nesse percurso, efeitos negativos. Não se trata, pois, de uma negação da importância da prática profissional no processo formativo destes sujeitos, mas da necessidade de perceber a confluência de diversos saberes, incluindo os da práxis, na composição do repertório de conhecimentos dos educadores de museus.

Perante essas questões, partimos da premissa de impossibilidade de definir de maneira fixa e única, os saberes dos educadores de museus, pois são muitas as subjetividades e percursos que levam a constituição do profissional de museu. Todavia, é possível apontar caminhos de onde emergem alguns saberes, reafirmando que seria impossível, sobretudo na pós-modernidade, apontar definições estáveis acerca de tais questões.

Sendo assim, optamos por investigar os saberes dos educadores do IRB a partir de dois enfoques: *saberes sistematizados* (oriundos da formação acadêmica inicial e continuada) e *saberes empíricos*.

Com enfoque nos saberes sistematizados, buscamos analisar de que maneira as diversas formações acadêmicas dos educadores de museus contribuem para o seu

exercício profissional, na perspectiva do próprio discurso dos educadores. Além disso, investigamos qual a importância das formações continuadas na constituição dos saberes destes profissionais. Nesse sentido, a formação será analisada tendo como mote amplo os espaços institucionais de formação, não apenas universitários, como agentes contribuintes da gênese dos saberes dos educadores de museus.

Por outro lado, estabelecemos uma análise das peculiaridades da prática profissional sob o olhar da temporalidade, das trocas de experiências e do próprio exercício profissional diário como agentes fundamentais de construção de saberes.

Sendo assim, para compreender o contexto de formação acadêmica na área da educação em museus, é importante salientar que ainda não existe no Brasil, um curso de formação acadêmica em nível de graduação, específico para educadores de museus. Entretanto, a pesquisa apurou que em Pernambuco outros cursos de graduação tocam questões relativas à formação do educador de museu.

Dentre tais cursos destaca-se o curso de Museologia da UFPE, criado em 17 de dezembro de 2009, que possui em sua grade curricular uma disciplina intitulada: Educação e Museus, com carga horária de 60 horas.

Além deste curso, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, há uma disciplina eletiva de Mediação Cultural (30h), uma disciplina obrigatória de Metodologia do Ensino das Artes Visuais 3, abrangendo educação não formal e o componente de Estágio 4, que tem como foco a arte/educação em museus e instituições culturais.

Para além do nível de graduação, no ano de 2012, o Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco, promoveu um curso de especialização em Mediação Cultural, do qual fui aluna. Neste curso, tivemos disciplinas ligadas à prática educativa em museus, como: Mediação Cultural em Artes Visuais, além de disciplinas que problematizavam questões específicas da área da Mediação Cultural: Antropologia e Mediação Cultural, Dispositivos Culturais e Info-educação.

Os discentes deste curso advinham de várias áreas, como: Pedagogia, Jornalismo, Cinema, Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Artes, entre outros, sendo que muitos destes profissionais já haviam trabalhado ou ainda trabalhavam como educadores de museus. Essa pluralidade de formações acadêmicas fora bastante rica, no sentido de permitir um intercâmbio de experiências, a partir de diferentes pontos de vista, sob a perspectiva da educação em museus. Nesse sentido, a heterogeneidade de

formações destes profissionais não fora um empecilho para estabelecer diálogos e problematizações sobre a área em questão, muito pelo contrário.

Essa pluralidade de formações, presente também entre os educadores do Instituto Ricardo Brennand, não fora enfatizada pelos educadores do IRB como ponto negativo, uma vez que todos os sujeitos entrevistados acreditam que suas formações acadêmicas contribuem para sua atuação como educadores de museus.

Além disso, o que foi possível perceber na análise acerca da contribuição da formação acadêmica na prática profissional é que os educadores que possuem formação acadêmica em História enfatizam a contribuição desta formação, sobretudo pela relação dos conteúdos abordados na universidade com o acervo do Instituto. Conforme podemos perceber nos depoimentos abaixo:

[...] a minha formação acadêmica, principalmente com o acervo que o museu tem, é de extrema importância. Talvez se eu fosse pra um museu de artes propriamente dito, a minha formação não contaria muito (Educador 2 do setor educativo do IRB)<sup>22</sup>.

Com certeza! Porque eu posso sempre fazer paralelo com as obras de arte, usando referências... Por exemplo, por que foi feita determinada obra de arte? Quando foi feita? Em que contexto? Procuro sempre fazer referências dando aquele viés histórico. Então eu acho que a formação acadêmica contribui muito (Educador 3 do setor educativo do IRB)<sup>23</sup>.

Com certeza. Esse trabalho envolve um pouco de Artes, mas no campo da História também e nós conseguimos adentrar um pouquinho no campo da História, tem uma ligação muito grande. (Educador 1 do setor educativo do IRB)<sup>24</sup>.

Diante destes dados, pude perceber que a relação entre a formação acadêmica e o acervo se constitui como um fator fundamental de delimitação dos saberes institucionais na área da educação em museus, ou seja, aqueles saberes que são adquiridos em

---

<sup>22</sup>Entrevista concedida por E2, Educador do IRB, [Março. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (31min 12seg).

<sup>23</sup> Entrevista concedida por E5, Educador do IRB, [Agosto. 2014]. Entrevistador: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (8min 21seg).

<sup>24</sup>Entrevista concedida por E1, Educador do IRB, [Fevereiro.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (42min).

instituições oficiais de ensino: universidades, programas de formação continuada, congressos e cursos oferecidos por diversas instituições, incluindo espaços culturais. Nesse sentido, não há como apontar qual destes cursos de graduação possui a melhor proposta de formação de educadores de museus, uma vez que os saberes institucionais utilizados na prática profissional serão delimitados a partir do acervo do museu.

Nessa mesma perspectiva, quando os educadores foram indagados acerca dos saberes adquiridos na universidade que são utilizados em suas práticas profissionais, os dados obtidos foram bastante amplos. Estabeleci então quatro tipos de grupos de análise: Os saberes ligados às Ciências da Educação (Grupo 1), os saberes voltados para a área da História (Grupo 2), os saberes específicos da área de Artes Visuais (Grupo 3) e os saberes de fontes acadêmicas diversas (Grupo 4), conforme podemos perceber na tabela abaixo:

## SABERES OBTIDOS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

FONTE	CARACTERÍSTICAS	CONHECIMENTOS
Saberes das Ciências da Educação (Grupo 1)	Neste grupo os educadores citaram a importância dos saberes acerca da prática de ensino em espaços não formais e de como os cursos de Licenciatura favorecem as ações educativas dos educadores de museus.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Linguagens alternativas do ensino de História</li> <li>2. Psicologia da Aprendizagem</li> <li>3. Didática</li> <li>4. Conhecimentos na área de Educação de maneira geral</li> </ol>
Saberes da área da História (Grupo 2)	Neste grupo, os educadores enfatizaram a importância da área de História, sobretudo pela relação desta área com o acervo do Instituto Ricardo Brennand.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Idade Média</li> <li>2. Período Holandês</li> <li>3. História geral</li> </ol>
Saberes da área de Artes Visuais (Grupo 3)	Neste grupo, foram apontados os conhecimentos da área de Artes, utilizados pelos educadores tanto pelo viés teórico, nas ações de mediação, como nas atividades de prática artística, durante as oficinas e utilização do ateliê.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pintura</li> <li>2. Gravura</li> <li>3. Curadoria</li> <li>4. História da Arte</li> <li>5. Técnicas artísticas diversas</li> </ol>

Saberes de áreas diversas (Grupo 4)	Aqui, agrupamos saberes de fontes diversas, que foram mencionados por um ou dois educadores especificamente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociologia</li> <li>2. Filosofia</li> <li>3. Inglês</li> <li>4. Retórica e dialética</li> </ol>
-------------------------------------	--	---

Esses dados revelam a variedade de saberes que estão relacionados à formação acadêmica dos educadores do IRB, demonstrando ainda a relevância de saberes que se relacionam com o acervo da instituição e com a didática específica das ações educativas no museu. Nesse sentido, alguns educadores destacaram a importância da formação na área da Educação, no sentido de facilitar o atendimento ao público, conforme percebemos no depoimento de E5.

[...] pra trabalhar em museu, eu acho necessário que se tenha uma experiência em educação. Porque não se pode chegar aqui simplesmente, cair de pára-quedas e achar que você vai receber o público de qualquer forma. É necessário ter preparo em relação a isso. (Educador 5 do IRB)<sup>25</sup>

Este depoimento está em consonância com as inquietações que nutri durante o período em que atuei como educadora na Fundação Joaquim Nabuco, pois sempre defendi a importância de uma formação que subsidiasse as ações educativas em espaços expositivos. Afinal, acredito que o trabalho com educação requer o mínimo de preparo, sendo inconseqüente permitir que profissionais despreparados sejam chamados de educadores. É importante reiterar que não estou defendendo que a formação na área da educação em museus se dê pelo único viés acadêmico, mas que seja levada em consideração, a importância de uma formação teórico/prática que possibilite o embasamento dos profissionais desta área.

Nessa perspectiva, os educadores ressaltaram que não só a universidade cumpre o papel de instituição formativa. Outros espaços, momentos e até mesmo a prática profissional podem se constituir como possibilidades de formação, conforme podemos observar no depoimento de AC1,

<sup>25</sup> Entrevista concedida por E5, Educador do IRB, [Agosto.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (08min21seg).

[...] enquanto estava fazendo estágio lá no MAMAM eu tinha que “pagar” uma cadeira no Centro de Educação. Ai eu fiquei naquela dúvida, porque ou eu “pagava” a cadeira e continuava fazendo o curso, ou eu trancaria essa cadeira e continuaria trabalhando. Eu só tinha essas opções, porque essa cadeira chocava o horário com o estágio e não seria oferecida no mesmo ano e sim no ano seguinte. Eu preferi trabalhar e estagiar no museu e isso fez com que eu atrasasse o curso um pouquinho, mas eu não me arrependo, porque hoje eu acho que foi o melhor aprendizado que poderia ter. Depois que a situação passou eu pude ver que foi a melhor decisão que tomei (Assistente de coordenação 1 do setor educativo do IRB)<sup>26</sup>.

Esta declaração demonstra como a prática profissional se constitui como importante elemento formativo na área da educação em museus, sendo assim, embora a formação acadêmica seja destacada como fundamental, ela não corresponde à única via de desenvolvimento profissional do educador de museu. Sob este viés, foram enfatizados pelos educadores do IRB, no sentido de formação continuada, visitas a museus, centros culturais e teatros, reuniões internas com a equipe de educadores, troca de experiências com outras instituições, cursos, congressos, palestras e afins.

Entre estes cursos, é importante destacar a formação de mediadores culturais, ocorrida em 2008, nas dependências do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE). Este curso fora mencionado por dois educadores do IRB, como sendo bastante relevante em suas formações:

O curso pra formação de mediador foi um diferencial na minha formação, porque a maioria das pessoas que trabalha em museu não tem essa oportunidade, aprende mais no dia a dia mesmo, na formação interna e não em um curso específico. (Educador 1)<sup>27</sup>

Eu acho que o curso de mediação no Museu do Homem do Nordeste influenciou na questão do tempo. Porque já viemos pra cá com uma visão diferenciada do que é trabalhar dentro de um museu e do que é ser um mediador. Não ser só um guia, não só falar sobre a peça. Mas fazer com que essa peça ganhe vida aos olhos dos que estão vendo. (Educador 6)<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Entrevista concedida por AC1, Assistente de coordenação do setor educativo do IRB, [Junho.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (18min).

<sup>27</sup>Entrevista concedida por E1, Educador do IRB, [Fevereiro. 2014]. Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3 (42min).

<sup>28</sup>Entrevista concedida por E7, Educadora do IRB, [Setembro. 2014]. Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3 (12min28seg).

Perante essa questão, cabe refletir sobre a importância de cursos formativos no período que antecede a inserção destes profissionais no mercado profissional, uma vez que o trabalho educativo, independente do seu nível e modalidade, requer uma responsabilidade do educador, diante de suas ações educativas e dos saberes que são mobilizados.

Mas, seria possível e justo, cobrar esta responsabilidade de profissionais que não obtiveram nenhum tipo de formação específica (prática ou teórica) na área da educação em museus?

Recordo-me, que assim como muitos profissionais que entrevistei no decorrer desta pesquisa, adentrei no universo profissional da educação museu sem tampouco ter a mínima idéia do que é educação museal. E nessa perspectiva, assumi a responsabilidade de mediar, mesmo na posição de estagiária. Sabia eu na época, o significado simbólico que carrega a palavra mediar? Posso afirmar que não, uma vez que a compreensão da própria área da educação em museus vem se configurando para mim, através de várias pesquisas e da experiência profissional como educadora de museu. Obviamente, que como educadora, estou em constante processo de formação, sempre confrontada por novos desafios, mas as dificuldades iniciais enfrentadas no período de estágio como educadora de museus, já não se constituem como problemas.

Nesse sentido, cabe ainda refletir: os estagiários não deveriam ser considerados aprendizes, orientados por profissionais experientes? Acredito que sim! Contudo, diante do panorama da área profissional da educação em museus, vemos muitos estagiários assumirem a posição de profissionais mesmo sem obter nenhum tipo formação de ordem prática ou teórica, particularidade que influencia a profissionalização desta área.

É importante salientar que os educadores estagiários do Instituto Ricardo Brennand passaram por um período de adaptação, onde foram submetidos a diversas visitas guiadas por educadores mais experientes, observações de mediação e pesquisa, antes de assumirem grupos sozinhos. Considero esse fato de extrema importância, uma vez que fora levado em consideração a posição de aprendiz, destes sujeitos. Obviamente que todos os educadores estão em constante processo de aprendizagem, mas é inegável a necessidade de uma compreensão inicial do que vem a ser o trabalho educativo no museu.

Ademais, essa característica demonstra como a prática profissional é encarada na área da educação em museus, como principal espaço formativo e por sua vez de edificação de saberes de seus profissionais. Nesse sentido, reservamos o próximo subcapítulo, para uma discussão minuciosa sobre a prática profissional, na perspectiva da constituição dos saberes dos educadores de museus.

### **3.3. A prática profissional como fonte de saber no IRB**

No decorrer desta pesquisa e ao longo da minha trajetória como educadora de museu, pude perceber a importância da prática profissional como um elemento formativo ímpar na área da educação. Através do exercício profissional, adquirimos experiências e trocamos conhecimentos com nossos pares, constituindo, assim, saberes que são originados exatamente por meio dessas ações. Corroborando com as pesquisas realizadas por Tardif (2008), chamarei esses saberes de experienciais, pois estão relacionados às experiências adquiridas por estes indivíduos derivadas do seu ofício.

Nessa perspectiva, o panorama da área profissional da educação em museus converge com a concepção da epistemologia da prática profissional, defendida por Schon (1983). Tal epistemologia revela o campo de atuação profissional como uma fonte de produção de saberes, justificado pela existência de elementos intrínsecos à prática profissional, que não são apreendidos em âmbito acadêmico, conforme afirma Tardif (1998),

A nova epistemologia da prática profissional defendida principalmente por Schon, bem como por vários pesquisadores do continente europeu e americano, é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e condicionantes específicos, que não se encontram em outra parte, nem podem ser reproduzidos artificialmente, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa (TARDIF, 1998, pág. 287/288).

Em outras palavras, esta perspectiva compreende a capacidade do profissional de reagir a situações de imprevisibilidade, criando estratégias de ação no exercício profissional.

Nesse sentido, darei uma atenção especial à prática profissional, neste sub-capítulo, levando em consideração a influência da temporalidade na constituição dos saberes experienciais. Com isso, iniciarei a análise apresentando a relação entre o tempo e a prática profissional dos educadores do Instituto Ricardo Brennand. Em seguida, os saberes serão analisados com foco nas trocas de experiências entre os educadores do IRB, finalizando com uma análise das concepções dos próprios sujeitos acerca da prática profissional e dos saberes que são necessários para atuação como educador de museu.

A análise da temporalidade se justifica, conforme problematizado no capítulo 1, não apenas por esta se relacionar à construção da identidade do trabalhador, mas por ser influenciadora na edificação de saberes, no âmbito da prática profissional. Nesse sentido, “o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente, os saberes que são necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2008, p.57).

Essa questão aparece claramente no depoimento dos educadores do IRB, que afirmam que o tempo atribui marcas na maneira como exercem seus ofícios.

Eu acho que a profissão do educador está sempre em construção. A forma como comecei a mediar aqui não é a mesma que eu medio hoje. Porque fui vendo outras mediações, fui estudando mais, fui entendendo mais o que é que é isso e com certeza esse processo de experiência é muito importante. No início você está muito novo, cheio de dúvidas de como estimular o outro. E aí quando você vai se reconhecendo como educador aí vai melhorando, até a percepção do que você faz. (Educador 2)<sup>29</sup>

O tempo influencia muito e isso é uma vantagem muito boa. O instituto tem uma equipe fixa, aí você pode desenvolver um trabalho que não está só na experimentação. Quando você tem só o estagiário, ele vai passar só dois anos e o compromisso que ele tem com esse lugar é outro do compromisso que eu tenho, por exemplo, que estou aqui há quase seis anos. Fora o conhecimento do espaço, das obras. Tem muitas obras aqui. Isso em si já facilita fora, obviamente o amadurecimento pessoal, o estudo das peças. Isso ajuda muito. (Educador 3)<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup>Entrevista concedida por E2, Educador do IRB, [Março, 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (31min 12seg).

<sup>30</sup>Entrevista concedida por E3, Educador do IRB, [Janeiro, 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (64min).

Comecei simplesmente passando informações do acervo, como um guia e hoje consigo criar diálogos críticos utilizando o acervo.(Educador 10)<sup>31</sup>

O tempo acarreta a questão que você adquire experiência. A cada dia que passa você vai adquirindo experiências e vai melhorando de certa forma. (Assistente de coordenação do setor educativo)<sup>32</sup>

Sendo assim, é possível perceber que temporalmente à medida que o educador vai adquirindo experiências, vai construindo saberes. Isso acontece porque freqüentemente, os profissionais lidam com incerteza e conflito nas situações indeterminadas da prática profissional e estas situações gera em tais sujeitos a capacidade de produzir respostas e soluções para problemas oriundos da práxis, através da reflexão profissional, construindo com isso, saberes. De acordo com Schon (2000), a junção de “concepção de problema, experimentos imediatos, detecção de conseqüências e implicações, respostas à situação e resposta a resposta que constitui uma conversação reflexiva” (SCHON, 2000, p.124).

Nessa perspectiva, este autor apresenta duas concepções de ação do profissional, no tocante à imprevisibilidade da práxis, capazes de gerar saberes, sendo:

- a) Conhecer-na-ação: a capacidade dos profissionais de responder a problemáticas que surgem no exercício da profissão e que permitirão aos próprios sujeitos ampliar o conhecimento a partir da elaboração de estratégias de ação.
- b) Reflexão-na-ação: Refere-se ao processo de refletir sobre a ação profissional, a fim de solucionar os problemas oriundos da práxis.

A respeito deste último ponto, o autor argumenta que:

“Podemos refletir na ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, num momento de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação” (SCHON, 2000, p.32).

---

<sup>31</sup>Entrevista concedida por E10, Educador do IRB, [Setembro, 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (11min23seg).

<sup>32</sup> Entrevista concedida por AC1, Assistente de coordenação do setor educativo do IRB, [Junho.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (18min).

Essa característica pôde ser identificada, em muitos momentos, através de depoimentos dos educadores do IRB e observações realizadas. Um desses momentos refere-se ao fato de ser comum entre tais sujeitos, realizar reuniões a fim de problematizar questões ocorridas no âmbito da prática profissional. Nesse sentido, as trocas de experiências se constituem como um hábito no setor educativo do Instituto Ricardo Brennand, ocorrendo através das reuniões pedagógicas e administrativas e de uma página na rede social fechada, administrada pelos educadores com o real intuito de troca. Além disso, essas trocas de experiências também ocorrem de forma aleatória, a partir de conversas informais entre os pares, conforme afirma E3: “Dentro do próprio espaço é o momento que mais rola conversa sobre mediação, sobre os problemas da mediação, sobre as descobertas que foram feitas. Isso rola sempre!” (Educador 3)<sup>33</sup>.

Essas trocas se constituem como ações formativas fundamentais, na medida em que permite que os educadores compartilhem experiências e saberes que são produzidos durante a prática profissional, conforme assegura E3:

Acho que aqui trocamos muito, principalmente sobre a experiência que o educador teve com o público, como ele reagiu a esta experiência e como podemos incorporar um pouco disto. Quando as pessoas acabam de chegar aqui essa conversa é mais importante que tudo pra fazer mediação, porque não adianta você ler, conhecer o acervo, se você não conhece a prática. Então acho que essa troca de experiências é fundamental, ainda mais pras pessoas que estão chegando terem uma ideia de como se aborda e dos problemas que geralmente acontecem (Educador 3)<sup>34</sup>.

De acordo com este depoimento, podemos perceber que as trocas de experiências se configuram como importantes ações formativas, sobretudo para os profissionais iniciantes. Nesse sentido, as experiências são repassadas para os pares, se caracterizando como saberes. Diante desta questão, ao serem indagados sobre a importância das trocas de experiências no processo formativo como educador de museus, todos os entrevistados afirmaram ser de grande importância, enfatizando o caráter coletivo de construção de saberes na área da educação museal:

---

<sup>33</sup>Entrevista concedida por E3, Educador do IRB, [Janeiro, 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (64min).

<sup>34</sup>Entrevista concedida por E3, Educador do IRB, [Janeiro, 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (64min).

No começo, quando fui acolhido aqui, houve essa troca de experiências e há na verdade o tempo todo. A gente se ajuda muito, afinal de contas são pessoas de várias áreas: Artes, História... Sempre peço ajuda pras meninas que são formadas em artes, pra falar um pouco sobre as esculturas e pra que eu possa agregar este conhecimento a minha área. E com certeza essas trocas auxiliam em meu processo formativo (Educador 5)<sup>35</sup>

Sim, com certeza! Logo quando cheguei aqui eu não sabia quase nada. Então eu fui aprendendo com eles e precisei ficar nos espaços em que estavam os educadores mais antigos pra saber como é que funcionava a logística do instituto. Eles me traziam a experiência deles e isso eu acho muito importante no processo formativo. (Educador 6)<sup>36</sup>

A troca faz com que eu veja de forma diferente ou até mesmo pense: Se com ele funcionou eu posso tentar também. Então essa troca ajuda pra gente vê se ta fazendo um trabalho legal, porque se eu e você fazemos o mesmo trabalho e os resultados são diferentes, então é importante ver o que ali mudou, até pra fazer diferente. (Educador 7)<sup>37</sup>

Esse intercâmbio de experiências promove entre os sujeitos envolvidos na troca, uma reflexão sobre o potencial das ações que foram desenvolvidas no exercício profissional. Além disso, é importante ressaltar a ênfase dada aos conhecimentos repassados pelos educadores mais experientes, considerado por todos os iniciantes entrevistados, como figuras elementares no processo formativo.

Diante dessa questão, busquei compreender qual a real importância da prática profissional para estes educadores e identifiquei que a principal característica refere-se à possibilidade de percepção do outro, que é adquirida temporalmente, através do exercício profissional. Em outras palavras, significa que a experiência prática profissional permite a configuração de estratégias de ação baseada nos diferentes tipos de públicos, sendo estas estratégias estruturadas, na grande maioria dos casos, no momento de ação educativa, quando são formados os grupos de visitas guiadas na

---

<sup>35</sup> Entrevista concedida por E5, Educador do IRB, [Agosto. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (08min21seg).

<sup>36</sup> Entrevista concedida por E6, Educador do IRB, [Setembro. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (18 min).

<sup>37</sup>Entrevista concedida por E7, Educador do IRB, [Setembro. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (12min28seg).

instituição. Os dados abaixo demonstram a relevância que os educadores apontam para a prática profissional como um exercício formativo, que vai se configurando diariamente.

A prática profissional é muito importante na formação profissional, principalmente na educação. Porque recebemos diversos grupos e temos que nos adequar a eles até quanto ao nível de linguagem e essas coisas a gente vai aprendendo diariamente. Cada dia que estou aqui, com os diferentes grupos, vou aprimorando minha capacidade de atuar como educador (Educador 5)<sup>38</sup>.

A gente sempre pensa coisas novas que acabamos englobando na mediação. Temos sempre que nos atualizar, porque cada grupo fala uma linguagem própria. Então, se é um grupo de crianças é uma linguagem, se é um grupo de adultos outra. Cada grupo tem uma linguagem diferente e o convívio com estes grupos, faz com que a nossa mediação, o nosso trabalho seja modificado também, por isso no dia-a-dia a gente aprende muito (Educador 7)<sup>39</sup>.

Eu acho que é o mais importante da educação não-formal. Porque em pouco tempo temos que diagnosticar o que o grupo quer, o que ele gosta. Tentar ser um meio pra estabelecer uma ligação entre o grupo e os objetos, então o dia-a-dia vai trazendo isso e auxilia no processo formativo (Educador 8)<sup>40</sup>.

Nesse sentido, constatamos que embora haja um planejamento prévio das ações educativas, este processo lida com certo grau de imprevisibilidade, uma vez que depende do diagnóstico que será realizado no momento da ação e que irá moldar os enfoques utilizados, de acordo com as necessidades e o perfil do público recebido.

Tal característica nos remete à epistemologia da prática proposta por Schon (2000), pois revela que estes educadores possuem o potencial de elaborar soluções

---

<sup>38</sup> Entrevista concedida por E5, Educador do IRB, [Agosto.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (08min21seg).

<sup>39</sup>Entrevista concedida por E7, Educadora do IRB, [Setembro. 2014]. Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3 (12min28seg).

<sup>40</sup>Entrevista concedida por E8, Educador do IRB, [Agosto. 2014]. Entrevistador: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (9min 37seg).

rápidas para o desenvolvimento de ações educativas que estabeleçam conexões com o público.

Além disso, durante as observações realizadas identifiquei que após o momento de diagnóstico inicial, todos os educadores repassaram aos visitantes as regras institucionais do IRB. Entre tais regras estão: não utilizar câmeras fotográficas com flash, não tocar nas peças expostas e não se alimentar nos espaços expositivos.

Esse conhecimento procedimental é repassado durante as formações da equipe e as visitas guiadas entre os educadores mais experientes e os educadores recém-chegados.

No dia 07 de agosto de 2014, tive a oportunidade de acompanhar uma visita guiada pela Assistente de Coordenação AC2 para um estagiário recém contratado. Durante a visita, AC2 repassou alguns aspectos importantes do acervo que poderiam ser apontados pelo estagiário em seus processos de ação educativa, como curiosidades da peça e o contexto histórico em que foi produzida. Ademais, AC2 repassou algumas regras institucionais do IRB que deveriam ser assimiladas pelos educadores.

Esse fato me chamou bastante atenção, pois embora estes conhecimentos sejam específicos da instituição e de ordem puramente procedimental, fazem parte da rotina dos educadores e precisam ser incorporados em suas ações educativas. Nesse sentido, é possível perceber com esta característica, um processo de socialização na subcultura do grupo institucional específico, conforme apontei no sub-capítulo 1.2 desta dissertação. Esse processo de socialização refere-se à incorporação do papel profissional de educador de museu, a partir da assimilação de discursos, regras e posturas que partem num sentido macro das contribuições conceituais da área profissional e num sentido micro, das normas definidas pela instituição museológica. Nesse sentido,

Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros, e com a experiência de trabalho (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 224).

Perante essa questão, constatamos a existência de uma pluralidade de saberes na área da educação em museus, que são configurados e transformados continuamente, dependendo do público, da instituição, do acervo, dos processos de socialização, das discussões acadêmicas e de diversos fatores externos que influenciam diretamente em sua constituição.

Entre estes saberes, destacados pelos educadores do IRB, estão: o conhecimento acadêmico (oriundo de diversas áreas de conhecimento), a capacidade de percepção do outro, os saberes oriundos da participação em palestras e cursos, os saberes oriundos das trocas de experiências entre instituições e profissionais da área da educação em museus, o conhecimento sobre atualidades de uma maneira geral, o conhecimento do acervo e habilidades interpessoais.

Levando em consideração a característica destes saberes, a partir de uma analogia com as proposições de Tardif (2008), compreendemos que os saberes de natureza social na área da educação em museus estão relacionados com aqueles que são legitimados por grupos sociais como: instituições acadêmicas, instituições museológicas, literatura científica, políticas públicas ligadas ao IBRAM e instituições promotoras de cursos de formação continuada em áreas diversas.

Além disso, existem os saberes de natureza existencial que estão relacionados a características interpessoais que cada educador de museu possui e que contribui subjetivamente para o processo de ação educativa no museu. Estes saberes foram apontados pelos educadores e percebidos durante o processo de observação de campo.

Em uma das observações, um visitante procurou um educador que estava próximo e perguntou pela educadora E7. A intenção do visitante era saber se a educadora E7 estava trabalhando no dia, pois, de acordo com sua opinião, a atuação desta educadora era maravilhosa. Busquei então compreender o que caracterizava o processo de ação educativa desta educadora como maravilhoso e fui informada pelo visitante que ela tinha um grande carisma e poder de chamar atenção do público. O educador que estava próximo completou que a educadora E7 era generosa, pois percebia rapidamente as peculiaridades do público e estabelecia ligações genuínas com este. Ali pude perceber a importância de determinadas características interpessoais que interferem diretamente no processo educativo desenvolvido no museu.

Por outro lado, ainda na perspectiva proposta por Tardif (2008), reconhecemos a existência de saberes pragmáticos na área da educação em museu, que estão ligados especificamente ao ambiente de trabalho.

Estes saberes estão relacionados à experiência profissional que é adquirida temporalmente na rotina diária de ação educativa do museu. Trata-se da reflexão e da concepção de estratégias de ação no âmbito da prática profissional, além da transformação das normas e da política conceitual de cada instituição em conhecimento procedimental. Em geral, estes saberes são edificados paulatinamente pelos educadores de museus, a partir de seu reconhecimento na cultura do grupo de trabalho do qual participa.

É importante salientar que nenhum destes saberes possui uma ordem hierárquica, pois se estruturam de maneira interconectada como uma teia.

Abaixo, apresento a discriminação destes saberes, levando em consideração a natureza existencial, social e pragmática.

<b>NATUREZA DOS SABERES</b>		
<b>NATUREZA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>FONTE DOS SABERES NO IRB</b>
<b>SOCIAL</b>	<p>1) São produzidos e legitimados pelos grupos acadêmicos e institucionais.</p> <p>2) Possuem fontes diversas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em História</li> <li>• Graduação em Artes Visuais</li> <li>• Graduação em Turismo</li> <li>• Graduação em Filosofia</li> <li>• Literatura científica das áreas de: Artes, História, Educação.</li> <li>• Cursos de formação continuada em Mediação Cultural</li> <li>• Textos científicos de áreas diversas</li> </ul>

<p>EXISTENCIAL</p>	<p>1) São subjetivos  2) Estão relacionados às características interpessoais:  (Habilidade para falar em público;  Capacidade de lidar com as diferenças;  Sensibilidade para percepção do outro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História de Vida</li> </ul>
<p>PRAGMÁTICA</p>	<p>1. São ligados intimamente ao trabalho.  2. São adquiridos temporalmente  3. São constituídos a partir da relação com o outro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O museu</li> </ul>

Diante desses dados, identificamos que a constituição dos saberes dos educadores de museus está relacionada à tríade: instituição acadêmica e suas ramificações, museu e história de vida. Os saberes que são oriundos dessas fontes se entrelaçam no processo formativo do educador de museu e configuram a ação educativa que se estabelece com o público. Nesse sentido, quando os sujeitos entrevistados foram indagados acerca dos saberes necessários para atuação do educador de museu, percebemos um intercruzamento de saberes que possuem as fontes e características apontadas no quadro anterior.

Para além de um processo de formação profissional que ocorre academicamente de maneira linear, os educadores de museus vão se formando a partir de sua relação no ambiente de trabalho e da sua história de vida. O ponto que merece destaque é a importância dada às características interpessoais como um saber necessário ao educador de museu.

Tal qual o saber acadêmico e o saber experiencial, as características interpessoais do sujeito afetam diretamente o processo educativo no museu e são compreendidos como um saber essencial que é adquirido antes mesmo do sujeito enveredar profissionalmente pela educação no museu.

Não foi possível investigar como estes saberes são utilizados nas ações educativas desenvolvidas por estes sujeitos, pois esta é uma questão complexa e que envolve a história de vida do educador de museu. Todavia, identificamos entre as características apontadas que o ser paciente é um adjetivo importante para o educador de museu, uma vez que este profissional lida com públicos diversos e precisa ter uma postura acolhedora perante as dificuldades do público e suas diferenças. Além disso, ter disponibilidade para com o outro, saber ouvir, ter uma postura eclética, ser questionador, e ser um bom planejador são características que foram apontadas como saberes importantes para o educador de museu.

Por fim, compreendemos que o único elo presente em todos os depoimentos dos educadores do IRB são os saberes voltados para as Ciências da Educação. Até mesmo os educadores que não possuem formação em licenciatura assumem que os conhecimentos em Educação são fundamentais, afinal, trata-se de ações educativas. Contudo, ainda é comum nos depararmos em diferentes museus com profissionais que advêm de bacharelados diversos, assim como encontramos no Instituto Ricardo Brennand.

Esta questão me remeteu a uma experiência relatada durante uma reunião da Rede de Educadores de Museus e Instituições Culturais (REMIC-PE), ocorrida em 2010, na Fundação Joaquim Nabuco. Durante a reunião, um professor discorreu acerca da importância de pensarmos a formação dos educadores de museus, pois tempos atrás ele levou um grupo de alunos que nunca havia visitado uma exposição de arte e teve uma surpresa. O professor relatou que o grupo foi dividido em dois e que cada subgrupo participou de um processo de mediação diferente, com educadores distintos. Essa divisão preocupou o professor, pois ele conhecia o trabalho dos dois educadores e sabia que um deles, além de ser bacharel, não se preocupava com questões educativas e baseava sua “mediação” na propagação de conceitos e discursos diretivos. Ao final de todo processo, o grupo que havia sido orientado pelo educador que realizava uma ação educativa diretiva, disse ao professor que não havia gostado da visita ao museu, pois era chato e não haviam entendido nada. Já o outro grupo, demonstrou bastante satisfação com a visita e prometeram ao professor que voltariam outras vezes ao museu.

Diante deste fato e dos dados analisados, percebemos que a presença de bacharéis como educadores de museus desvaloriza os conhecimentos oriundos da formação acadêmica em licenciatura, o que poderá acarretar em processos educativos intuitivos. O que implicaria um processo educativo baseado na intuição?

Seguir a intuição implica ouvir as “mensagens” de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro à sua própria razão. Assim, quando alguém tem a intuição de realizar um determinado gesto, está respondendo a uma espécie de comando interior, sem passar pela deliberação racional. É, no mais das vezes, abandonarmos todo senso crítico (GAUTHIER, 1998, p. 23).

Sendo assim, permitir que uma ação educativa seja baseada na intuição significa adiar uma reflexão crítica e contínua acerca das possibilidades de ação educativa e dos saberes que são necessários para exercer este ofício. É acima de tudo, transformar a experiência educativa no museu em um grande laboratório de experimentações ao acaso, onde a grande cobaia é o público. Além do mais, percebemos que o elo identificado entre os educadores de museus é muito frágil no tocante à luta por um processo de profissionalização da Educação em Museus, pois além de não delimitar uma área de conhecimento, possui bases voltadas para conhecimentos experienciais e interpessoais que podem estar presentes em qualquer outro grupo profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio da minha formação acadêmica, a educação em museus exerceu sobre mim um misto de encantamento e inquietação. Encantamento, ao perceber as possibilidades plurais de contato com a arte que podem se estabelecer em um processo de mediação cultural neste espaço e inquietação ao notar que os educadores de museus não são valorizados como profissionais e pela função digna que desenvolvem.

De certa forma, esta pesquisa se configurou da mesma forma, em um misto de encantamento e inquietação, pois a busca pelos saberes dos educadores de museus está totalmente entrelaçada ao processo de profissionalização deste ofício.

O encantamento esteve presente nos momentos de pesquisa de campo, onde pude compreender de forma mais próxima, como se configuram as ações educativas no IRB, o que pensam os educadores sobre seus saberes, sobre o futuro profissional, quais são suas expectativas. Inevitavelmente compartilhamos este encantamento e esta inquietação. Algumas vezes com sorrisos tímidos durante um processo de mediação cultural observado, outras vezes com olhares de pesar ao perceber o quão difícil é o futuro profissional de quem se joga de peito aberto em um ofício não institucionalizado.

Perante essas questões, o desenvolvimento desta pesquisa teve como mote a busca pelos saberes dos educadores de museus, partindo do pressuposto que o saber é um elemento fundamental para delimitação de uma área profissional e por sua vez de um processo de profissionalização.

Este processo de profissionalização torna-se urgente, uma vez que se instaura na área da educação em museus um embate constante: por um lado existe uma demanda social que solicita a presença de educadores em museus e por outro lado, os sujeitos que atuam nesta área não possuem direitos garantidos como profissionais, abandonando muitas vezes este ofício.

Sendo assim, no primeiro capítulo analisamos a proximidade que existe entre o saber e a constituição de uma profissão a partir das teorias desenvolvidas na sociologia das profissões e da legislação trabalhista. Constatamos a partir das reflexões teóricas estabelecidas, que uma profissão está diretamente relacionada a um saber que delimite sua área.

Perante esta abordagem teórica, percebemos que a educação em museus não é considerada profissão, contudo, discordamos da perspectiva que confere apenas à formação acadêmica como única via de aprendizado profissional.

Esta percepção fora reforçada ao analisarmos as teorias sobre os saberes dos profissionais da Educação que consideram diversos fatores além da formação acadêmica como constitutivos dos saberes destes sujeitos. Dentre os quais, o saber experiencial, relacionado às situações de trabalho, ao tempo de experiência, as trocas de saberes entre os pares e a socialização no âmbito da cultura do trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos uma breve análise acerca da área da educação em museus, problematizando principalmente, a dificuldade de compreender a identidade dos educadores de museus, fato que reverbera na profissionalização deste ofício. Apresentamos como elemento central da discussão, o resultado obtido na pesquisa de campo, onde buscamos entender de que forma esses sujeitos se identificam profissionalmente. Como resultado, observamos a presença de uma pluralidade de nomenclaturas, que não estão apenas pautadas na definição de cargos profissionais, mas a posturas conceituais que são assumidas no momento das ações educativas. Para ilustrar esta situação, tomamos como exemplo a nomenclatura de monitor e mediador cultural. Nenhuma destas definições se constitui como profissão perante a lei. Contudo, cada nomenclatura carrega um significado simbólico, que se relaciona com a postura que este educador irá assumir em seu processo de trabalho. Nesse sentido, a identificação profissional desses sujeitos, não está pautada apenas na reserva de mercado, mas configura o imaginário acerca do que vem a ser a educação em museus. Essa questão merece bastante reflexão, uma vez que incorporadas, essas posturas podem ser bastante contraditórias, resultando em educadores de uma mesma instituição atuando de forma completamente divergente.

No terceiro capítulo, apresentamos o fechamento das reflexões teóricas apresentadas, juntamente com uma análise mais direcionada acerca dos saberes dos educadores do Instituto Ricardo Brennand. Nessa perspectiva, este estudo revelou que os saberes dos educadores de museus possuem uma relação intrínseca com o ambiente de trabalho, pois serão configurados a partir das variáveis que ali estão presentes: o acervo, o público, o tempo, as trocas de experiências, entre outros fatores. Mas, além disso, os saberes desses sujeitos são configurados a partir de variáveis externas, com destaque para os aspectos interpessoais e a formação acadêmica a partir da demanda institucional e do acervo presente. Nesse sentido, através de uma analogia com as

discussões propostas por Tardif (2008) compreendemos que esses saberes possuem uma natureza existencial, social e, sobretudo, pragmática.

Retomando a questão central desta pesquisa, concluímos que os saberes dos educadores do IRB estão delineados a partir de saberes sistematizados, saberes empíricos e saberes interpessoais. Como saberes sistematizados, identificamos conhecimentos relacionados à área de História, Artes Visuais e Educação. Além disso, constatamos a presença de saberes oriundos das discussões teóricas sobre mediação cultural. Estes saberes são obtidos através de livros, seminários, simpósios, formação acadêmica e através de cursos promovidos por instituições diversas.

Por outro lado, localizamos os saberes empíricos relacionados aos conhecimentos da cultura profissional, a capacidade de diagnóstico do grupo e a elaboração de estratégias particulares de condução da ação educativa. Esses saberes são estruturados temporalmente a partir da prática profissional, das trocas de experiências e de reflexões sobre o próprio processo de trabalho.

Além do mais, constatamos que as características interpessoais de alguns educadores se configuram como saberes durante o processo de ação educativa desenvolvido. Dentre as características que identificamos estão: a habilidade de saber conviver, saber se relacionar com o outro, a capacidade de saber lidar com os diferentes públicos, o desenvolvimento de uma postura acolhedora e eclética, saber ouvir, ser questionador, e ser um bom planejador. Essas características são adquiridas no decorrer da vida pessoal do educador, mas só irão se configurar como saberes durante o processo educativo no museu.

É importante reiterar que esta pesquisa estruturou-se a partir da análise dos saberes dos educadores do IRB e que os saberes dos educadores de outras instituições museais, certamente, serão variáveis em virtude do contexto da instituição.

Diante disto, identificamos que o elo entre os saberes dos educadores de museus, se estabelece a partir da percepção da importância dos conhecimentos oriundos da Ciência da Educação. Essa percepção esteve presente no discurso de todos os entrevistados durante a pesquisa de campo e revela que embora os saberes dos educadores de museus possuam diferentes naturezas, a Educação se estabelece como elemento que identifica esses sujeitos.

Seria neste caso, o conjunto de saberes da Ciência da Educação o elemento delimitador da área da educação em museus? Acreditamos que não, uma vez que nem todos os profissionais que atuam como educadores de museus são licenciados. Além

disso, os saberes desses sujeitos se configuram de forma bastante variável e numa perspectiva que difere das concepções teóricas da educação formal.

Perante esta questão, compreendemos que os saberes na área da educação em museus estão em constante processo de construção e desconstrução. Esse fato contribui para uma pluralidade de ações que são experimentadas no âmbito de trabalho, concedendo autonomia para que o educador saboreie diversas possibilidades de atuação profissional. Contudo, o lado negativo dessa questão, é que muitos educadores de museus iniciam suas experiências profissionais de maneira intuitiva, sem tampouco compreender o que significa o trabalho educativo em um museu. Essa questão além de resultar em experiências negativas na relação entre o público e o educador, se constitui como um impasse no processo de profissionalização desta área, que requer elementos claros de distinção de saberes para sua consolidação.

Por fim, os resultados encontrados nesta pesquisa permitiram desdobramentos, que poderão ser investigados em novos estudos a partir das seguintes indagações: Como se configura a identidade do educador de museu? De que forma acontece a relação de pertença destes educadores às nomenclaturas de cargos circundantes nesta área? Existe relação entre os significados simbólicos das nomenclaturas de identificação desses sujeitos e as ações educativas que desenvolvem?

Esperamos que estas inquietações possibilitem novos estudos, para que assim, possamos desvendar cada vez mais esta área de atuação, tão encantadora quanto complexa.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Valéria PEIXOTO. *O mediador cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte*. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo. 2008.

ANGELIN, Paulo Eduardo. *Profissionalismo e Profissão: Teoria Sociológica e o processo de profissionalização no Brasil*. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v.3, n.1, Jul. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Ensino de Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Mediação Cultural é Social*. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P.13.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARISI, Giusto. *La notion de "professionnalité" pour les syndicats em Italie*, L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan, 1982, p. 379-394.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*, tradução: Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005.

BOURDONCLE, Raymond. *A profissionalização dos professores: Análises sociológicas inglesas e americanas*. Revue Française de Pédagogie, nº94, Janeiro-Fevereiro-Março, 1991, p. 73-92.

BRAEM, Sophie. *O desenvolvimento teórico necessário da noção de profissionalidade para a sociologia francesa das profissões*. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

EMPREGO, Ministério do Trabalho e. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

CAILLET, Elizabeth. *Política de emprego cultural e ofício da mediação*. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane, (Org), *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P.71.

COUTINHO, Rejane. *Estratégias de mediação e a abordagem triangular*. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane, (Org), *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P. 171.

DUBAR, Claude. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martin Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: LOYOLA, 19ª ed. 2009.

FRANZ, Terezinha. *Mediação Cultural, Artes Visuais e Educação*. Santa Catarina: UDESC, 2003.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 13ª ed.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ed. IJUÍ, 1998. 457 p.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomás Tadeu da SILVA; 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAFESSOLI, Michel. *No fundo das aparências* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: O funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e tecnologia*. 2011. 390 p. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

## MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO

MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION. *Educação em Museus*. Tradução de Maria Luiza Pacheco Fernandes, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação Vitae, 2001. (Série Museologia, 3)

NAKASHATO, Guilherme. *A educação não formal como campo de estágio: Contribuições na formação inicial do arte/educador*. São Paulo: SESI – SP, 2012. 264 p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira*. [Editorial]. Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 74. P.27-42, Abril, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

POSSAS, H.C.G. Classificar e ordenar: Os gabinetes de curiosidades e a história natural. IN: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Museus – dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. 239 p.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. *A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade – Recife*, 2010. 285p.

SILVA, Lisa Lisieux Dantas Da. *A Construção dos Saberes Docentes: Saberes dos professores de arte das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas em PE*. Recife, 2007. 171 fl. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educ.Soc., Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 13 de nov. 2014.

# ANEXOS

## ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE MUSEOLOGIA | UFPE

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO</b> PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS Curso: MUSEOLOGIA Perfil: 102.1-1 <b>Relatório Perfil Curricular</b>	DATA: 29/11/2013
---	--	------------------

PERÍODO: 1º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
<b>MUSL0002- ANTROPOLOGIA E MUSEUS I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: REFLEXÕES E INVESTIGAÇÕES SOBRE PROCESSOS DE SIMBOLOZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE PATRIMÔNIOS E IDENTIDADES. PROBLEMATIZAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE MEMÓRIA E IDENTIDADE, CONTEXTUALIZADOS TEMPORAL E ESPACIALMENTE NAS DIFERENTES REALIDADES TERRITORIAIS E MULTICULTURAIS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS. DISCUSSÃO: INTERFACES ENTRE ANTROPOLOGIA, MUSEOLOGIA E MUSEOGRAFIA. ETNOGRAFIA E ACERVOS: APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANTROPOLOGIA EM MUSEUS.					
<b>HI523- HISTÓRIA DA ARTE</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DOS VÁRIOS ESTILOS DA ARTE E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, HISTÓRIA E CULTURAL. CONHECER AOS ALUNOS A METODOLOGIA E AS PROBLEMATÍCAS ESPECÍFICAS DA HISTÓRIA DA ARTE. AQUISIÇÃO DE INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E TÉCNICOS PARA A SUA UTILIZAÇÃO NO CAMPO DA MUSEOLOGIA.					
<b>MUSL0007- PATRIMÔNIOS - MUSEUS E MEMÓRIAS SOCIAIS</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DE PATRIMÔNIO - COMPREENDENDO SUA DIMENSÃO CULTURAL E NATURAL - E DE MEMÓRIA, APLICADOS À FORMAÇÃO HISTÓRICA E ATUAÇÃO DOS MUSEUS E À CONSTRUÇÃO DA MUSEOLOGIA CIENTÍFICA/DISCIPLINAR.					
<b>MUSL0017- TEORIA MUSEOLÓGICA I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDOS SOBRE VALORES COGNITIVOS E ARTÍSTICOS DOS PATRIMÔNIOS HISTÓRICO, ARQUITETÔNICO E URBANO E SUAS RELAÇÕES COM A HISTÓRIA, COM A MEMÓRIA E COM O TEMPO. CONCEITOS DE MONUMENTO E PATRIMÔNIO HISTÓRICO. MUSEUS E MUSEOLOGIA NO SISTEMA DAS CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS. A TECNOLOGIA NO MUSEU E O MUSEU COMO TECNOLOGIA. RELAÇÕES ENTRE MUSEUS, MUSEOLOGIA E O PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO. MUSEOLOGIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL.					
<b>MUSL0013- TÓPICOS ESPECIAIS EM MUSEOLOGIA I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: EMENTA LIVRE.					

PERÍODO: 2º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
<b>MUSL0011- ANTROPOLOGIA E MUSEUS II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0002						
MUSL0002- ANTROPOLOGIA E MUSEUS I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: NOVOS DOMÍNIOS DA ANTROPOLOGIA FAVORECIDOS PELO CRUZAMENTO DE SABERES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS. POSIÇÕES AXIOLÓGICAS DIANTE DAS FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES E IDEOLÓGICAS DA ANTROPOLOGIA, MUSEOLOGIA E MUSEOGRAFIA. CONCEITOS DE CULTURA, DIACRONIA/SINCRONIA, PADRÕES DE CULTURA E A NOÇÃO DE TEMPO NA DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA EM MUSEUS. IMAGINÁRIOS.						
<b>MUSL0021- COMUNICAÇÃO E MUSEUS</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO; MODERNIDADE E MEIO DE COMUNICAÇÃO. MODELOS TEÓRICOS DA COMUNICAÇÃO. CONTEMPORANEIDADE E COMUNICAÇÃO: IMPASSES. MUSEUS E COMUNICAÇÃO.						
<b>DCP0001- LEGISLAÇÃO PATRIMONIAL</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
<b>DCP0002- TEORIA DO CONHECIMENTO APLICADA À MUSEOLOGIA</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
<b>DCP0003- TEORIA MUSEOLÓGICA II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0017						
MUSL0017- TEORIA MUSEOLÓGICA I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO</b>	DATA: 29/11/2013
	PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: MUSEOLOGIA	
	Perfil: 102.1-1	
<b>Relatório Perfil Curricular</b>		

PERÍODO: 3º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
<b>AM072- CONSERVAÇÃO DE BENS CULTURAIS I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ANÁLISE, DIAGNÓSTICO E DESCRIÇÃO DOS ESTADOS DE CONSERVAÇÃO.						
<b>AM073- EDUCAÇÃO E MUSEUS</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: CONCEITOS GERAIS DO PROCESSO EDUCATIVO NOS MUSEUS E INTERFACES COM A MUSEOLOGIA, MUSEUS, EDUCAÇÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA.						
<b>AM074- ETNOMUSEOLOGIA I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0002						
MUSL0002- ANTROPOLOGIA E MUSEUS I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDOS SOBRE A COLETA, DOCUMENTAÇÃO, INTEGRAÇÃO E FUNCIONALIDADE DE OBJETOS RELACIONADOS À ESCRAVIDÃO, UTILIZAÇÃO DE OBJETOS, DE TEXTOS E ÁUDIO-VISUAL EM TORNO DA IDENTIDADE DAS ETNIAS AFRICANAS E A NAÇÃO BRASILEIRA. INTERPRETAÇÕES E ATUALIZAÇÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. ESTUDOS DE CASOS.						
<b>AM075- TEORIA DOS OBJETOS E DAS COLEÇÕES</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: TEORIA DO OBJETO: DESFUNCIONALIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO, RECORTE, ESCOLHAS, MATERIALIDADE/NÃO-MATERIALIDADE/VIRTUALIDADE.						
<b>AM071- TEORIA MUSEOLÓGICA III</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: DCP0003						
DCP0003- TEORIA MUSEOLÓGICA II						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA CRÍTICA DIFERENCIADA PARA UMA MUSEOLOGIA EM ESPAÇOS PÓS-COLONIAIS. DISCRIMINAÇÃO DE ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS CAPAZES DE DETERMINAR A TEORIA MUSEOLÓGICA COMO ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO DA ATUALIDADE. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA TEORIA MUSEOLÓGICA. TEORIA MUSEOLÓGICA COMO OBSERVATÓRIO DAS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E SOCIEDADE.						

PERÍODO: 4º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
<b>MUSL0032- CONSERVAÇÃO DE BENS CULTURAIS II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0002						
MUSL0002- ANTROPOLOGIA E MUSEUS I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RESERVAS TÉCNICAS; ARQUITETURA E ESPACIALIDADE; ESPECIFICIDADES DOS ACERVOS; MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS; FUNCIONALIDADE; RESERVAS E PÚBLICO, RESERVAS E PESQUISA, CLIMATIZAÇÃO; HIGIENIZAÇÃO, ACONDICIONAMENTO, TRANSPORTES E MANUSEIO DE ACERVOS.						
<b>MUSL0024- DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: A DIMENSÃO TEÓRICA E PRÁTICA DAS FUNÇÕES DE PESQUISA DESENVOLVIDA PELO CAMPO DA MUSEOLOGIA NO QUE TANGE AO PROCESSAMENTO E À INFORMAÇÃO DE ACERVOS, EM ESPECIAL O ÂMBITO DA DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA (COLEÇÕES DE OBJETOS TANGÍVEIS E INDICADORES CULTURAIS INTANGÍVEIS); ENFOCANDO AS RELAÇÕES ENTRE CAMPOS E DISCIPLINAS EXISTENTES NA ATUALIDADE.						
<b>MUSL0023- ETNOMUSEOLOGIA II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: PANORAMA DAS SOCIEDADES AMERÍNDIAS: ORIGENS, DIVERSIDADE CULTURAL E LINGÜÍSTICA. ÍNDIOS E CIVILIZADOS: PROCESSOS DE ACULTURAÇÃO E ASSIMILAÇÃO. A QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.						
<b>AR005- HISTORIA DAS ARTES</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ENFOQUE GERAL E ABRANGENTE DAS TRÊS PRINCIPAIS CORRENTES ARTÍSTICAS : ARTES PLÁSTICAS, ARTES CÊNICAS E MÚSICA; MINISTRADA A NÍVEL DE HISTÓRIA DA CULTURA, DA PRÉ-HISTÓRIA AO SÉCULO XX.						

PERÍODO: 5º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
<b>MUSL0025- DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0024						
MUSL0024- DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
 Curso: MUSEOLOGIA  
 Perfil: 102.1-1  
**Relatório Perfil Curricular**

DATA: 29/11/2013

PERÍODO: 5º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
EMENTA: PRÁTICA DA DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA; INVENTÁRIO; FICHA CATALOGráfICA; DESCRIÇÃO DE ACERVOS; NUMERAÇÃO E MARCAÇÃO DE ACERVOS (LABORATÓRIO DE DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA).						
<b>MUSL0030- EXPOGRAFIA I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0021						
MUSL0021- COMUNICAÇÃO E MUSEUS						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: PLANEJAMENTO DE EXPOSIÇÕES						
<b>AM116- HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
<b>MUSL0022- OBJETOS E COLEÇÕES ETNOGRÁFICAS</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: PROBLEMAS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DO PAPEL DAS COLEÇÕES, DOS MUSEUS E DO PATRIMÔNIO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ÉTNICAS, LOCAIS E REGIONAIS						

PERÍODO: 6º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
<b>AM118- CIDADE PATRIMÔNIO E MUSEALIZAÇÃO</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0007						
MUSL0007- PATRIMÔNIOS - MUSEUS E MEMÓRIAS SOCIAIS						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: CULTURA E CONTEMPORANEIDADE. O QUE É O CONTEMPORÂNEO E A CIDADE. CULTURA DA MEMÓRIA E POLÍTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PATRIMÔNIO. MUSEALIZAÇÃO DA CIDADE; PATRIMÔNIO E ESPAÇOS URBANOS. GESTÃO E DISCIPLINA DE MEMÓRIAS SOCIAIS; URBANIZAÇÃO E LÓGICA DE MUSEALIZAÇÃO: CIDADES, IDENTIDADES E CORPOS NO MUSEU.						
<b>MUSL0036- EXPOGRAFIA II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: MUSL0030						
MUSL0030- EXPOGRAFIA I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: PLANEJAMENTO DE EXPOSIÇÕES OU PROJETO DE AÇÕES MUSEAIS. DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES/AÇÕES NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO MUSEOLÓGICA						

<b>MUSL0033- GESTÃO E PLANEJAMENTO EM MUSEUS</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: PANORAMA DA QUESTÃO DA ÉTICA NA ATIVIDADE MUSEOLÓGICA; ANÁLISE DOS CÓDIGOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE ÉTICA PROFISSIONAL NO CAMPO DA ATUAÇÃO DO MUSEÓLOGO, DENTRO E FORA DOS MUSEUS. CONCEITOS E AÇÕES CONCERNENTES À GESTÃO DE MUSEUS (PLANO MUSEOLÓGICO) E DE INSTITUIÇÕES AFINS, DE NATUREZA PRIVADA OU PÚBLICA, DE CONSTITUIÇÃO PARTICIPATIVA E/OU COMUNITÁRIA, PAPEL DESEMPENHADO PELAS ASSOCIAÇÕES DE AMIGOS; PANORAMA DAS AGÊNCIAS DE FOMENTO BRASILEIRAS NO CAMPO DA MUSEOLOGIA.					
<b>CS532- PROBLEMAS CENTRAIS DA SOCIOLOGIA DA ARTE</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
<b>PERÍODO: 7º</b>					
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>TIPO</b>	<b>CH TEÓRICA</b>	<b>CH PRÁTICA</b>	<b>CH TOTAL</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>MUSL0028- CURADORIA DE EXPOSIÇÃO</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: EMENTA					
<b>MUSL0037- ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MUSEOLOGIA I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>0</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO POR UM PROFESSOR DA UFPE E UM PROFISSIONAL DA INSTITUIÇÃO MUSEOLÓGICA, CONSTANDO DE ATIVIDADES NAS ÁREAS DE: PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO, INFORMAÇÃO, PRESERVAÇÃO E CONSERVAÇÃO.					
<b>MUSL0020- PATRIMÔNIO NATURAL E CIENTÍFICO</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: OBJETIVOS E MÉTODOS DE CONSTITUIÇÃO E CONSERVAÇÃO DE COLEÇÕES DE ANIMAIS, VEGETAIS E MINERAIS COM A FINALIDADE DE EXPOSIÇÃO E DE PESQUISA.					
<b>MUSL0034- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO</b>	DATA: 29/11/2013
	PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: MUSEOLOGIA	
	Perfil: 102.1-1	
<b>Relatório Perfil Curricular</b>		

<b>PERÍODO: 7º</b>					
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>TIPO</b>	<b>CH TEÓRICA</b>	<b>CH PRÁTICA</b>	<b>CH TOTAL</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>MUSL0040- ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MUSEOLOGIA II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>0</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO A PARTIR DAS LINHAS DE PESQUISA DEFINIDAS.					
<b>PERÍODO: 8º</b>					
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>TIPO</b>	<b>CH TEÓRICA</b>	<b>CH PRÁTICA</b>	<b>CH TOTAL</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>MUSL0031- POLÍTICAS CULTURAIS NO BRASIL</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: HISTÓRIA DAS POLÍTICAS CULTURAIS BRASILEIRAS, AS PRIMEIRAS LEGISLAÇÕES, PANORAMA ATUAL DOS AGENTES DE FOMENTO BRASILEIROS NO CAMPO DA MUSEOLOGIA. INTRODUÇÃO ÀS TÉCNICAS DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS CULTURAIS.					
<b>MUSL0039- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO COM TEMÁTICA PERTINENTE AOS EIXOS PROGRAMÁTICOS QUE ESTRUTURAM A MATRIZ CURRICULAR: ESTUDOS GERAIS, MUSEOLOGIA GERAL, MUSEOLOGIA ESPECÍFICA E MUSEOLOGIA APLICADA.					
<b>MUSL0016- TÓPICOS ESPECIAIS EM MUSEOLOGIA IV</b>	<b>OBRIG</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>4.0</b>
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: EMENTA LIVRE.					

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC

## CURSO DE ARTES VISUAIS

Coordenadora do Curso: Profa. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

### IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

1. Denominação do Curso: Licenciatura em Artes Visuais.
2. Título conferido: Licenciado.
3. Modalidade: Presencial.
4. Local da oferta: Campus Recife.
5. Total de vagas: 35 (em uma entrada anual).
6. Turnos: Manhã e Tarde.
7. Carga horária mínima obrigatória: 2.810 horas
8. Duração: Mínimo: 08 (oito) semestres | Máximo: 14 (quatorze) semestres
9. Autorização do Curso: Decreto 83.762 de 23/07/1979.
10. Ano de início do atual perfil curricular: 2011.

### OBJETIVOS DO CURSO

#### *Objetivo Geral*

- Formar professores para o ensino da arte que saibam utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir, construir e veicular novos conhecimentos.

#### *Objetivos Específicos*

- Vivenciar estratégias e metodologias dos processos de ensino e aprendizagem que propiciem meios conceituais e técnicos para o desenvolvimento da linguagem visual a partir de exercícios do fazer artístico e do pensar sobre o ensino desse fazer nos diferentes níveis e modalidades do Ensino Básico.
- Questionar a realidade a partir da formulação de problemas na tentativa de enfrentá-los trabalhando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a percepção estética, a capacidade de análise crítica, selecionando estratégias de ensino que sejam adequadas ao contexto.

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

---

- Pesquisar e saber organizar informações sobre arte e ensino da arte através de professores de arte, artistas, obras de arte, espaços culturais e educacionais, fontes de comunicação e informação.
- Possibilitar a experimentação, compreensão e a reflexão crítica nas artes visuais a partir do ato de ver, questionar e refletir.
- Possibilitar experiências de estudo e reflexão sobre os desafios que o ensino da arte enfrenta nas escolas de Ensino Básico.
- Criar espaços para viver experiências estéticas e didáticas no ensino da arte através de reflexões sobre o fazer pedagógico e estético.
- Propiciar condições para o futuro professor de arte expressar a construção do olhar estético crítico através de produção, análise do processo, exploração de materiais de forma grupal ou individual.
- Propiciar a conquista do olhar estético-crítico através de experiências e vivências ao longo do curso.

### PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE é organizado de modo a garantir que sejam contemplados na formação profissional conhecimentos sólidos relativos aos objetos de ensino e aos processos educativos, considerando tanto os conhecimentos acerca dos sistemas de ensino quanto os relativos à prática pedagógica voltada para as artes visuais. O perfil a ser formado será o de *professor de artes visuais*, com competência para atuar na Educação Básica.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE deve, portanto, formar profissionais habilitados para atuarem na área da produção, da pesquisa e do ensino das Artes Visuais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 sugere que a formação desses profissionais deve ser voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual.

O campo de atuação deste profissional encontra-se prioritariamente na instituição escolar, mais especificamente no contexto da educação básica, porém, não se restringe

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

---

a esta, visto que as Artes Visuais como fenômeno educativo transcendem o espaço da escola inserindo-se em outros espaços sociais no fomento da formação acadêmica, artística e cultural. Como conhecimento, as Artes Visuais possuem muitas faces que se articulam e se complementam estando relacionadas a diversos outros campos do saber como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, a Filosofia, dentre outros.

No caso da formação do professor, a articulação com o campo de conhecimento da Pedagogia se faz imprescindível. Neste contexto, o curso pretende formar um profissional que além do domínio de conhecimentos específicos, seja capaz de promover a articulação dos múltiplos saberes necessários à demanda do seu exercício profissional, inclusive aqueles advindos de suas vivências anteriores e extra-escolares, bem como do contexto social de seus alunos. Soma-se a este perfil a compreensão das questões que envolvam o ensino das Artes Visuais, a capacidade de avaliar criticamente sua própria atuação e a capacidade de interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional, acadêmica e artística na elaboração de projetos e investigações no campo das Artes Visuais. Faz-se importante destacar a formação de um profissional atento à promoção do conhecimento em Artes Visuais que articule o fazer artístico, a apreciação das obras de arte e a contextualização histórica e social das mesmas, considerando o pensamento pedagógico contemporâneo em arte.

### CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O curso de Licenciatura em Artes Visuais forma professores para atuar nos níveis de ensino fundamental, médio e EJA, e em espaços não formais de educação. Ao longo de sua formação, o estudante vivencia práticas pedagógicas e processos de criação e de fundamentação teórica em linguagens visuais.

O profissional graduado em Licenciatura em Artes Visuais é habilitado para lecionar nas redes pública e privada de ensino, podendo também exercer a função de arte educador em projetos sociais, organizações não governamentais e instituições culturais diversas, como museus, fundações, galerias de arte, entre outras.

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

### ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

#### CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (PERFIL 00114-1) - Válido para os alunos ingressos a partir de 2012.1

CÓDIGO	COMPONENTES OBRIGATORIOS	Carga Horária		Créditos	TOTAL	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
		Teo	Prat.				
<b>1º PERÍODO</b>							
AR626	ARGILA	30	30	3	60	-	-
AR614	DESENHO 1	30	30	3	60	-	-
AR615	FUNDAMENTOS DA ARTE EDUCAÇÃO	30	30	3	60	-	-
AR612	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL 1	60	0	4	60	-	-
AR611	HISTÓRIA DA ARTE 1	30	0	2	30	-	-
LE716	INTRODUÇÃO A LIBRAS	60	0	4	60	-	-
TOTAL		240	90	19	330		
<b>2º PERÍODO</b>							
AR618	DESENHO 2	30	30	3	60	AR614	-
-	ELETIVA 1	0	0	0	60	-	-
SF451	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	60	0	4	60	-	-
AR617	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL 2	60	0	4	60	AR612	-
AR616	HISTÓRIA DA ARTE 2	30	0	2	30	AR611	-
BI476	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO	30	0	2	30	-	-
AR619	PINTURA 1	30	30	3	60	-	-
TOTAL		240	60	18	360		
<b>3º PERÍODO</b>							
TE707	DIDÁTICA	60	0	4	60	-	-
AR622	FOTOGRAFIA E ARTE	60	0	4	60	-	-
PO492	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	90	0	6	90	-	-
AR692	GRAVURA A	30	30	3	60	-	-
AR620	HISTÓRIA DA ARTE 3	30	0	2	30	AR616	-
AR621	PINTURA 2	30	30	3	60	-	-
TOTAL		300	60	22	360		
<b>4º PERÍODO</b>							
PO493	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60	0	4	60	-	-
AR690	ESTÉTICA A	30	0	2	30	-	-
AR650	EXPRESSÃO PLÁSTICA INFANTIL	30	0	2	30	-	-
AR693	GRAVURA B	30	30	3	60	-	-
AR624	HISTÓRIA DA ARTE 4	30	0	2	30	AR620	-
AR695	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS 1	60	0	4	60	-	-
AR623	TRIDIMENSIONALIDADE	30	30	3	60	-	-
TOTAL		270	60	20	330		
<b>5º PERÍODO</b>							
-	ELETIVA 2	0	0	0	60	-	-
AR686	ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS 1	30	90	5	120	AR695	-
AR630	HISTÓRIA DA ARTE 5	30	0	2	30	AR630	-
AR631	HISTÓRIA DA ARTE BRASILEIRA 1	30	0	2	30	-	-
AR696	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS 2	60	0	4	60	-	-

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

AP493	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	60	0	4	60	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>210</b>	<b>90</b>	<b>17</b>	<b>360</b>		
<b>6º PERÍODO</b>							
AR683	ARTE E ANTROPOLOGIA	30	0	2	30	-	-
AR647	CURRÍCULO E CULTURA	30	0	2	30	-	-
-	ELETIVA 3	0	0	0	60	-	-
AR687	ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS 2	30	90	5	120	AR696	-
AR635	HISTÓRIA DA ARTE BRASILEIRA 2	30	0	2	30	AR631	-
AR697	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS 3	75	0	5	75	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>195</b>	<b>90</b>	<b>16</b>	<b>345</b>		
<b>7º PERÍODO</b>							
AR684	ARTE E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL	45	0	3	45	-	-
AR685	ARTE E SOCIEDADE	30	0	2	30	-	-
-	ELETIVA 4	0	0	0	60	-	-
AR688	ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS 3	30	60	4	90	AR697	-
AR691	ESTÉTICA B	30	0	2	30	AR690	-
AR694	INICIAÇÃO AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	30	0	2	30	CARGA HORÁRIA DE 1.645h	-
AR661	LEITURA DA OBRA DE ARTE 1	30	0	2	30	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>195</b>	<b>60</b>	<b>15</b>	<b>315</b>		
<b>8º PERÍODO</b>							
AR689	ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS 4	30	60	4	90	AR697	-
AP492	GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	60	0	4	60	-	-
AR643	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	60	0	4	60	AR694	-
<b>TOTAL</b>		<b>150</b>	<b>60</b>	<b>12</b>	<b>210</b>		

COMPONENTES ELETIVOS							
AR289	ANIMAÇÃO CULTURAL	45	0	3	45	-	-
AR632	ARTE AMBIENTAL 1	30	30	3	60	-	-
AR637	ARTE AMBIENTAL 2	30	30	3	60	AR632	-
AR646	ARTE CONTEMPORÂNEA: PROCESSO CRIATIVO E TECNOLOGIA	60	0	4	60	-	-
AR636	CRÍTICA DA ARTE CONTEMPORÂNEA	60	0	4	60	-	-
AR649	ESTUDO DA PERFORMANCE	30	0	2	30	-	-
AR651	FOTOGRAFIA E CORPO	60	0	4	60	-	-
AR653	HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA NO BRASIL	30	0	2	30	-	-
AR654	HISTÓRIA DAS TÉCNICAS ARTÍSTICAS	30	0	2	30	-	-
AR655	IMAGEM TÉCNICA	30	0	2	30	-	-
AR656	IMAGENS VIRTUAIS	30	30	3	60	-	-
AR219	INICIAÇÃO AS TÉCNICAS DE ESTAMPARIA	0	60	2	60	-	-
AR657	LABORATÓRIO DE DESENHO	60	60	6	120	-	-
AR658	LABORATÓRIO DE GRAVURA	60	60	6	120	AR692 e AR693	-
AR659	LABORATÓRIO DE PINTURA	60	60	6	120	AR619 e AR621	-
AR660	LABORATÓRIO DE POÉTICAS DO CORPO	60	0	4	60	-	-
AR662	LEITURA DA OBRA DE ARTE 2	30	0	2	30	AR661	-
AR698	MEDIAÇÃO CULTURAL	30	0	2	30	-	-
AR663	MONTAGEM DE EXPOSIÇÃO	30	30	3	60	-	-
AR625	PINTURA 3	30	30	3	60	-	-

5

Estágio em espaços não-formais

Disciplina de Mediação Cultural com foco em espaços não-formais

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

AR664	POÉTICAS DO CORPO	30	30	3	60	-	-
AR665	SEMÍOTICA DA ARTE	30	0	2	30	-	-
AR666	TÓPICOS EM ARTE 1	60	0	4	60	-	-
AR667	TÓPICOS EM ARTE 2	30	0	2	30	-	-
AR668	TÓPICOS EM ARTE 3	30	0	2	30	-	-
AR669	TÓPICOS EM ARTE 4	30	0	2	30	-	-
AR670	TÓPICOS EM ARTE 5	30	0	2	30	-	-
AR671	TÓPICOS EM ARTE 6	30	0	2	30	-	-

### OBSERVAÇÃO

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO É 2.810 HORAS DISTRIBUÍDA DA SEGUINTE FORMA: O ALUNO CURSARÁ 2.370 HORAS EM COMPONENTES OBRIGATÓRIOS E 240 HORAS COMPONENTES ELETIVOS NO PRÓPRIO CURSO OU ELETIVOS LIVRES EM QUALQUER CURSO NO ÂMBITO DA UFPE OU EM OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM A APROVAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO E 200 HORAS EM ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE MONITORIA, EXTENSÃO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA.

Síntese de Carga Horária	
Componentes Obrigatórios	2.370
Componentes Eletivos do Perfil	0
Componentes Eletivos Livres ou Atividades Complementares	240
* Atividades Complementares	200
<b>Carga Horária Total</b>	<b>2.810</b>

\* Todo aluno vinculado ao perfil obrigatoriamente participará de atividades complementares.

### INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Tempo Mínimo	8 semestres
Tempo Médio	10 semestres
Tempo Máximo	14 semestres

### ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO CURSO

O aluno poderá receber crédito por atividades complementares, inclusive participação em congressos, produções artísticas, estágios, visitas monitoradas, monitorias, exposições, prática profissional reconhecida, dentre outras, desde que positivamente avaliadas pelo colegiado do curso, conforme a Resolução 06/2005 CCEPE/UFPE, que trata de monitoria, pesquisa e ações extensionistas. Tais atividades complementares poderão ser reconhecidas em um máximo de 200 horas, flexibilizadas dentro do total de 2.810 horas que constituem a carga horária necessária para a integralização do Curso. Entre as Atividades Complementares, já regulamentadas pelo CCEPE da UFPE, constam: Programa de Iniciação Científica; Programa de Monitoria e Projetos de Extensão. Caso seja escolha do aluno, também poderá integralizar as horas de atividades

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

complementares com o cumprimento de componentes eletivos livres, com posterior requerimento de reconhecimento ao colegiado do curso. O curso de Licenciatura em Artes Visuais promoverá as ações abaixo descritas como forma de incentivo às atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

➤ Atividades Acadêmico-científico-culturais complementares:

- **Discussão Temática:** Atividades programadas no âmbito do Curso de Artes Visuais com o objetivo de desenvolver habilidades ou conhecimentos específicos e aprofundamento de assuntos pertinentes;
- **Iniciação à Pesquisa, Docência ou Extensão:** Atividades vinculadas a programas de pesquisa, monitoria e extensão desenvolvidas pelo aluno, com aprovação do Colegiado de Curso;
- **Participação em Eventos Artísticos ou Culturais:** Atividades comprovadas de participação do aluno em eventos artísticos ou culturais como Colóquios, Congressos, Encontros, Cursos de curta duração, Exposições, Festivais, Seminários e Simpósios.

➤ As Atividades de Tutoramento se caracterizam pelo acompanhamento individual do aluno por um professor específico do curso no período em que o aluno estará realizando a disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Artes Visuais. O aluno terá o direito de eleger ou escolher o professor conforme o perfil acadêmico do mesmo. É função do professor-tutor acompanhar o desenvolvimento intelectual e artístico do aluno, a fim de que o mesmo sinta-se estimulado e preparado para um bom desempenho. Cada professor terá a obrigatoriedade de acompanhar um número máximo de 05 (cinco) alunos.

### ATIVIDADES RELACIONADAS AO ENSINO

O Programa de monitoria do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística possibilita atuação de estudantes como voluntários ou bolsistas em atividades de monitoria nas disciplinas da grade curricular do curso, orientadas por seus respectivos professores.

### ATIVIDADES RELACIONADAS À PESQUISA

O curso possibilita ao aluno a participação em projetos de pesquisa juntamente com professores nas seguintes linhas de pesquisa:

- **GRUPO DE PESQUISA: ARTE, CULTURA E MEMÓRIA<sup>1</sup>**

Estudos em Artes Visuais no Brasil.

Objetivo: Investigar e situar momentos das artes plásticas no Brasil, com ênfase para a produção artística do Nordeste do país.

Memória, Crítica e Traduções da Arte.

Objetivo: Produzir atividades de estudos e pesquisas de História da Arte, partindo da compreensão das discontinuidades históricas, da irreversibilidade do tempo e da impossibilidade de objetividade no referente histórico. É objetivo desta linha, ainda, acolher projetos com abordagens epistemológicas sobre História da Arte, análises e/ou interpretações críticas das obras de arte; e traduções de textos estrangeiros nas áreas do conhecimento relacionadas à Arte pertinentes às abordagens aqui propostas.

Teoria das Artes Plásticas e Cênicas.

Objetivo: Desenvolver processos de estudo e pesquisa que abordem as Artes Plásticas e Cênicas em seus aspectos teóricos, históricos e o seu reflexo na sociedade.

- **GRUPO DE PESQUISA: ARTE, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL<sup>2</sup>**

Perspectivas da arte em contextos populares e tradicionais.

Objetivo: Estudar manifestações estéticas em comunidades populares e tradicionais (urbanas e rurais), abrangendo relações de produção, transmissão, circulação e recepção, assim como a problemática da conceituação de arte relativa a suas múltiplas representações culturais.

---

<sup>1</sup> Mais informações: <http://dsp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0021803008702U>

<sup>2</sup> Mais informações: <http://dsp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00218030V5Y8FP>

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

---

### Práticas pedagógicas e processos criativos no ensino de arte

**Objetivo:** Promover, no campo do ensino das artes, pesquisas que investiguem práticas pedagógicas e processos criativos, focalizando-os isoladamente ou em ações conjuntas de saberes da docência com saberes artísticos em espaços formais e não-formais de ensino.

### Arte/educação, interculturalidade e estudos de gênero.

**Objetivo:** Estudar as possibilidades de atuação da arte/educação no contexto da diversidade cultural e das relações interculturais, com foco especial na questão de gênero e sexualidade.

- **GRUPO DE PESQUISA: TECNOLOGIA E PRODUÇÃO ARTÍSTICA<sup>3</sup>**

### Arte, Ciência e Tecnologia

**Objetivo:** Problematizar as relações entre a Arte, a Ciência e a Tecnologia, sendo que esta última deve ser vista em seu sentido mais abrangente, envolvendo aspectos da criação artística.

### Processos e Discussão sobre Arte

**Objetivo:** Investigar a relação da produção com os processos de criação e a reflexão teórica sobre arte.

### ATIVIDADES RELACIONADAS À EXTENSÃO

O *Projeto Arte na Escola* tem o objetivo de incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem, através da atuação de professores e estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais no Pólo UFPE. O foco e destino social do Projeto Arte na Escola é prioritariamente voltado para as redes públicas de educação básica.

---

<sup>3</sup> Mais informações: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00216033D84JNY>

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

---

### PROJETOS INSTITUCIONAIS

Os alunos poderão atuar como voluntários ou bolsistas nos projetos de pesquisa e devem contatar os professores para maiores informações, como também para monitoria em disciplinas do curso (atividades de ensino).

### PUBLICAÇÕES

Coletânea anual de artigos sobre Artes Visuais e seu ensino, inscritos a partir de edital de chamada pública aberta a professores, pesquisadores e estudantes.

### PÓS-GRADUAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais em nível de Mestrado teve início em 2010 através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE):

Seus objetivos estão voltados para possibilitar a formação de pesquisadores e a qualificação de pessoal para atuar na área de Artes Visuais e seu ensino, com capacidade para planejar e executar atividades relacionadas à pesquisa, ensino e extensão, com abertura para a interdisciplinaridade e a transversalidade do conhecimento.

O egresso do programa será um pesquisador em Artes Visuais, estando apto a desenvolver atividades de pesquisa, associando-as ao ensino, produção e mediação cultural e outras especificidades do campo das artes visuais.

#### LINHAS DE PESQUISA:

##### Ensino das Artes das Visuais no Brasil

Abrange investigações relativas ao ensino de Artes Visuais no Nordeste e demais regiões do país. Analisa os fundamentos teóricos e metodológicos, tomando como referência o ensino ministrado em diferentes situações educativas - formais e não-formais - (escolas, museus, terceiro setor, Centros Culturais e outros espaços educativos) desenvolvidos,

especialmente, na região Nordeste do país. Objetiva fornecer subsídios para a reflexão da atuação docente em Artes Visuais, possibilitando também aprofundar os conhecimentos acerca do processo de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos.

### História, Teoria e Processo de Criação em Artes Visuais

É uma área que objetiva a reflexão sobre a produção artística no que diz respeito ao tempo, ao espaço e às transformações políticas, sociais e econômicas. Contribui para alimentar e enriquecer o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais, fornecendo importantes informações sobre a história e os processos criativos na área. Volta-se também para a investigação e análise da problematização contemporânea da arte objetivando dialogar, de forma estreita, com os aspectos atuais da arte e da cultura para a formulação de um pensamento histórico e crítico, propondo relações entre tradição e contemporaneidade. Fomenta as pesquisas em história da arte e proporciona uma formação capaz de trabalhar sobre o conjunto de questões próprias de cada contexto histórico. Aborda, ainda, o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas em artes visuais que contemplem o emprego de meios tecnológicos e digitais em processos híbridos, envolvendo ampla gama de possibilidades, desde os procedimentos em suportes mais tradicionais (pintura, desenho, escultura, fotografia, gravura entre outros) aos campos mais expandidos (arte corporal, performance, dança, instalação, arte sonora, intervenção urbana e arte pública, site-specific e outros). Interessa-se pelas inquietações da relação entre arte e comunicação, associando os processos artísticos aos produtos audiovisuais (documentários, filmes, vídeos).<sup>4</sup>

### ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado oferece ao professor em formação a oportunidade de integrar teoria e prática desenvolvidas no ambiente escolar e em ambientes educacionais não formais, sob a orientação de um professor, propiciando ao aluno adquirir experiência acadêmica de forma eficaz.

---

<sup>4</sup> PPGAV. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. O curso. Disponível em <http://www.ocbla.ufpb.br/ppgav/index.php/o-curso>. Acesso em: 9 ago. 2011.

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

A significativa ampliação da carga horária dos campos de estágio presente no projeto pedagógico do curso, a partir do aumento do número de disciplinas de Metodologia do Ensino das Artes Visuais com carga horária total de 195 horas e do Estágio Supervisionado Curricular em Ensino das Artes Visuais com uma carga horária total de 420 horas, e, da plena adequação da Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes do ensino superior e, entre outras disposições, revoga a Lei nº 6.494/1977 e alterações subseqüentes, o que justifica a necessidade de criação de um Programa de Estágio.

No que tange ao Programa de Estágio, este será composto por uma equipe de docentes a ser indicada pelo Pleno Departamental do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, condicionado segundo a normatização da Lei nº 11.788/08 e todas as disposições acordadas à Coordenação de Apoio Acadêmico da PROACAD/UFPE, principalmente as referentes aos estágios obrigatórios e não obrigatórios.

O licenciando em Artes Visuais poderá realizar seus estágios supervisionados no Colégio de Aplicação, na Escola de Artes João Pernambuco e escolas das redes pública e particular de Ensino Fundamental e Médio, como também em Organizações não governamentais (ONGs), Museus, Espaços Culturais da cidade que tenham convênio com a UFPE, como por exemplo o MAMAM, A Fundação Joaquim Nabuco, o Museu Murilo La Greca.

As deliberações pertinentes à administração do Programa de Estágio poderão existir desde que, condicionadas à feitura de regimento próprio, fundamentado nas orientações e normatizações acima citadas e devidamente aprovadas pelo Colegiado do curso. Os estágios não obrigatórios deverão receber créditos por atividades complementares desde que também sejam avaliados pelo Colegiado do curso.

### TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Para obter o Diploma de Licenciado em Artes Visuais o estudante terá que cumprir todos os créditos que a instituição estabelecer e ao final do curso, apresentar o Trabalho de Conclusão do Curso, conforme Resolução CCE/PE nº12/2008 que estabelece: “os cursos

## MANUAL INFORMATIVO DO ALUNO CAC

*de formação de professor de graduação plena devem contemplar atividades de produção de conhecimento que culminarão com a elaboração e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Monografia, vinculadas a componentes curriculares próprios, assegurada a orientação por um professor. O objeto de investigação deve estar relacionado a temáticas específicas do campo da educação, da prática pedagógica, da prática docente, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. O trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia será regulamentado pelo colegiado (do) curso, inclusive no que diz respeito ao professor orientador, à defesa do trabalho e à avaliação."*

São dois os componentes referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso de Ensino em Licenciatura em Artes Visuais, um no 7º (sétimo) período com carga horária de 30 horas, momento em que o aluno será orientado para iniciar a estruturação do projeto e outro no 8º (oitavo) período com carga horária de 60 horas, no qual deverá:

1. Apresentar uma monografia sobre um tema de ensino das Artes Visuais, como por exemplo: Campo da Educação, Prática Pedagógica, Prática Docente, Ensino, Aprendizagem e Avaliação (Conforme está descrito na Resolução 12/2008 p Seção III, art. 25 a 27), entre outros;
2. Submeter o resultado a uma banca composta pelo orientador e por 2 (dois) professores convidados.

Importante: A defesa do T.C.C. deverá ser pública.

ANEXO C: ENENTA DA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS 3.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

**PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR**

**TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)**

<input type="checkbox"/> Disciplina	<input checked="" type="checkbox"/> Estágio
<input type="checkbox"/> Atividade complementar	<input type="checkbox"/> Prática de ensino
<input type="checkbox"/> Monografia	<input type="checkbox"/> Módulo

**STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)**

<input checked="" type="checkbox"/> OBRIGATÓRIO	<input type="checkbox"/> ELETIVO	<input type="checkbox"/> OPTATIVO
---	----------------------------------	-----------------------------------

**DADOS DO COMPONENTE**

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
<b>AR</b>	<b>Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>90</b>	<b>7º</b>

Pré-requisitos	Metodologia da Artes Visuais 3	Co-Requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	--------------------------------	---------------	--	-----------------	--

EMENTA

Estágio supervisionado de observação e regência de artes visuais, em projetos sociais e organizações não governamentais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O processo ensino aprendizagem.  
 Conceitos básicos e norteadores para um estágio supervisionado de observação e regência.  
 O processo ensino aprendizagem  
 Planos de ensino em artes visuais.  
 Relação e interação professor / público alvo.  
 Abordagens dos conteúdos.  
 Acompanhamento, avaliação e socialização da experiência.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 1991.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira/ Edusp, 1980.
- BARBOSA, Ana Mãe. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Inquietações e Mudanças para o Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BORDENAVE, Juan Dias e PEREIRA, Adir Martins *Estratégias de ensino / aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam; a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMPOS, Neide Pelaez. *A construção do olhar estético*. Crítica do educador.
- DERDICK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRA, Sueli (Org.), MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e. *O ensino das artes. Construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas:
- FICHER, Ernest. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.  
Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, coleção leituras, 1996.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus Ltda, 1983.
- PILLOTTO, Silvia S. Duarte. (Org.) *Processos Curriculares em Arte. Da Universidade ao Ensino Básico*.

Joinville SC. Univille, 2005.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE A DISCIPLINA  
CURSO

**Teoria da Arte e Expressão Artística**

HOMOLOGADO PELO COLEGIADO DE

**Artes Visuais**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO  
OU ÁREA

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO

ANEXO D: EMENTA DA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO  
DAS ARTES VISUAIS 04



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

**PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR**

**TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)**

<input type="checkbox"/>	Disciplina	<input checked="" type="checkbox"/>	Estágio
<input type="checkbox"/>	Atividade complementar	<input type="checkbox"/>	Prática de ensino
<input type="checkbox"/>	Monografia	<input type="checkbox"/>	Módulo

**STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)**

<input checked="" type="checkbox"/>	OBRIGATÓRIO	<input type="checkbox"/>	ELETIVO	<input type="checkbox"/>	OPTATIVO
-------------------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	----------

**DADOS DO COMPONENTE**

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
<b>AR</b>	<b>Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>90</b>	<b>8º</b>

Pré-requisitos	<b>Metodologia da Artes Visuais 3</b>	Co-requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	---------------------------------------	---------------	--	-----------------	--

EMENTA

Estágio supervisionado de observação e regência em ação educativa das artes visuais, em museus e espaços culturais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O processo de mediação: objetivos e métodos  
 Conceitos básicos e norteadores para um estágio supervisionado de observação e prática educativa.  
 Relação mediador/público  
 Relação público/mediador  
 Abordagens da temáticas expositivas  
 Acompanhamento, avaliação e socialização da experiência

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira/ Edusp, 1980.

BARBOSA, Ana Mãe. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org) *Inquietações e Mudanças para o Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Cortez : 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação em Museus: termos que revelam preconceitos*. Caderno de textos Diálogos entre Arte e Público, n. 1, p.28-32, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação com Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam. A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002

CAMPOS, Neide Pelaez *A construção do olhar estético*. Crítica do educador.

CARVALHO, Maria Cristina M. Pereira de. *Espaços de Cultura e formação de Professores /Monitores*. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). *Museu, Educação e Cultura: Encontros de Crianças e Professores com a Arte*. Campinas: Papirus, 2005. p.117-139.

COUTINHO, Rejane Galvão. *Questões Sobre a Formação de Mediadores Culturais*. In: Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas –

FICHER, Ernest. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

GRISPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola – reponsabilidade compartilhada na formação de públicos*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – FE-USP.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul, 2000.

MANGUEL, Albert. *Lendo imagens, uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Mirian. *Mediação: provocações estética*. São Paulo. Revista Mediação- Pós – Graduação – Instituto de Artes da Unesp/SP. V1, n1, outubro de 2005.

O'DOHERTY, Brian. *No Interior do Cubo Branco: a Ideologia do Espaço da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus Ltda, 1983.

PERONEZ, Stella C. (Org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo,

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRONEZ, Stella C. (Org) *A prática do ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo: Papyrus,

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

WILDER, Gabriela Suzana. *Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus*. São Paulo : Ed. UNESP, 2009.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE A DISCIPLINA

**Teoria da Arte e Expressão Artística**

HOMOLOGADO PELO COLEGIADO DE CURSO

**Artes Visuais**

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

O

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### PERFIL DO ENTREVISTADO

<b>Nome:</b>		
<b>Sexo:</b> F( )      M( )		
<b>Idade:</b>		
<b>Formação Acadêmica:</b>		
Graduação ( )	Curso:	Concluído ( ) Em andamento ( )
Especialização ( )	Curso:	Concluído ( ) Em andamento ( )
Mestrado ( )	Curso:	Concluído ( ) Em andamento ( )
Doutorado ( )	Curso:	Concluído ( ) Em andamento ( )
<b>Tempo que atua no Instituto Ricardo Brennand:</b>		
<b>Cargo Ocupado no IRB:</b>		

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**01.** Como se deu a escolha para atuar profissionalmente como educador de museu?

**02.** Como você se identifica profissionalmente?

( ) Educador de Museu ( ) Mediador Cultural ( ) Monitor ( ) Guia de Museu  
( ) Outros \_\_\_\_\_.

**03.** Há quanto tempo você atua como educador de museu?

**04.** Você possui experiência profissional como educador de museus—em outras instituições? Quais?

**05.** O tempo de experiência influenciou na forma como você atua profissionalmente? De que maneira?

**06.** A sua formação acadêmica contribuiu para sua atuação profissional? De que maneira?

**07.** Que saberes obtidos na universidade são utilizados na sua prática profissional?

**08.** Você participa de algum programa de formação continuada dentro ou fora da instituição que trabalha? Qual a importância deste programa na sua formação profissional?

**09.** Existem momentos de troca de experiências com outros profissionais que atuam no Instituto Ricardo Brennand?

Sim

Não

**10.** Se a resposta para a questão anterior for sim, responda: Em que medida as trocas de experiências auxiliam em seu processo formativo?

**11.** Qual a importância da prática profissional para sua formação como educador de museu?

**12.** Para você quais os saberes necessários para atuar como educador de museu?