

MOANA CAMPOS SOTO

**QUEM EDUCA NO TEMPLO DAS MUSAS?
REFLEXÕES E CAMINHOS AO PENSAR A
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EM MUSEUS.**

Orientador:

Professor Doutor Mário de Souza Chagas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento Arquitectura, Urbanismo, Geografia e Artes

Lisboa

2010

MOANA CAMPOS SOTO

**QUEM EDUCA NO TEMPLO DAS MUSAS?
REFLEXÕES E CAMINHOS AO PENSAR A
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EM MUSEUS.**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Museologia no Curso de Mestrado em Museologia, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Mário de Souza Chagas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento Arquitectura, Urbanismo, Geografia e Artes

Lisboa
2010

Ao meu pai, Jesus Paredes Soto,
e ao meu avô, Arnaldo Ávila Campos (In Memoriam),
por seus exemplos de vida e luta.

Agradecimentos

À minha querida e incansável mãe, Cristina Maria Dias Campos, por seu carinho e dedicação, respeitando minhas ausências e me apoiando em todos os momentos de minha vida.

À minha avó, Lenice Dias Campos, por ter me ensinado que uma grande profissional pode ser também uma dedicada esposa, mãe e avó.

Ao meu marido, Carlos Serrano Ferreira, por ter sido meu principal apoio quando acreditei que não mais iria conseguir prosseguir. Obrigada pelo seu carinho e amor.

Aos meus irmãos, Luciano Lira Soto e Leandro Campos Soto, minha cunhada, Luciana Ferreira de Almeida, e minha prima, Juliana Ribeiro Campos, por estarem sempre prontos para me ouvir.

Aos meus sogros, José Roberto Becker Machado Ferreira e Maria Montserrat Serrano Machado Ferreira, por terem me recebido como uma filha.

Aos meus bons amigos, Andre Vicente Noronha, Clarissa Ferreira, Raquel de Mattos, Raquel Machado e Vanessa Vieira (In Memoriam), por tantas e tão boas aventuras.

Aos meus “irmãos luso-brasileiros”, Emanuelle de Almeida Santos e Daniel Luiz Roberti por terem feito da residência universitária um verdadeiro lar, uma família de verdade.

À minha grande mestra e amiga, Professora Doutora Judite Primo, por tantas orientações e, principalmente, pelo abraço carinhoso nos momentos difíceis.

Ao exelentíssimo senhor Reitor, Professor Doutor Mário Moutinho, à quem posso chamar de amigo, por ter acreditado em minha capacidade e investido em meu potencial.

Ao meu orientador, Professor Doutor Mário Chagas, pela paciência, clareza das sugestões e os conhecimentos oferecidos ao meu trabalho.

À Professora Doutora Paula Assunção, ao Professor Andre Andion Angulo, à Professora Doutora Maria Iloni Seibel Machado, às colegas da Rede de Educadores de Museus, Marcelle Pereira e Monique Magaldi, por toda a colaboração prestada.

A todos aqueles que estiveram presentes nessa caminhada, obrigada.

Resumo

A presente dissertação inicia-se com a apresentação do histórico das instituições museológicas e dos serviços educativos em museus, no Brasil e no Mundo. Demonstra-se como, a partir do reconhecimento da função social educativa dos museus, os serviços educativos foram ganhando espaço. Analisa-se algumas ações educativas levadas à cabo em museus fluminenses e traça-se um perfil do atual educador de museus no Brasil, a partir da análise dos cursos de Museologia e Educação (Pedagogia e Licenciaturas). Após discutir-se as particularidades desta atividade, elencam-se as transformações operadas na atualidade, tais como a proletarianização dos educadores e o estado de semiprofissionalização da educação. Por fim, apresentam-se as iniciativas em curso para a reversão desse quadro, além de expôr algumas propostas para a profissionalização do educador de museus.

Abstract

This work begins with the presentation of the history of museums institutions and their educational services, in Brazil and int the world. Demonstrates, from the recognition of the social function of education in museums, how education services were gaining ground. Analyzing some educational activities carried out in Rio de Janeiro's museums and drawing up a profile of the current museum educator in Brazil, from the analysis of Museology and Education courses. After discussing the particularities of this activity, we list the transformations are today, such as the proletarianization of educators and the education state of non-professional job. Finally, we present current initiatives to reverse this situation, also exposing some of the proposals for the professionalization of the museum educators.

Abreviaturas e siglas

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA – American Psychological Association
CAP – Colégio de Aplicação
CCH – Centro de Ciências Humanas
CECA – Committee for Education and Cultural Action
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Ensino
COESP – Comissão de Especialistas de Ensino
CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
Febav – Centro Universitário Barriga Verde
FEFIERJ – Federação das Escolas Federais Isoladas
FESP – Fundação Estadual de Estatísticas e Pesquisas
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR – Fórum de Director de Faculdades de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
ICOM – International Council of Museums
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LAPERT – Laboratório de Pesquisa e Reserva Técnica
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
MAM – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.
MASP – Museu de Arte de São Paulo
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MHN – Museu Histórico Nacional

MINOM – Movimento Internacional por uma Nova Museologia
MNES - Muséologie Nouvelle et Expérimentation Sociale
NEMU – Núcleo de Estudos Museológicos
NUCLEM – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Museologia, Patrimônio e Turismo
NUMMUS – Núcleo de Memória da Museologia no Brasil
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização Não-Governamental
PUC – Pontifícia Universidade Católica
REM – Rede de Educadores em Museus
ReUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ – Rio de Janeiro
RJ – Rio de Janeiro (Estado)
SAE – Secção de Assistência ao Ensino
SP – São Paulo
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade Nacional de Brasília
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Índice

Introdução	10
Contexto do estudo	11
Declaração do problema	18
Finalidades e objetivos	21
Metodologia de trabalho	22
Estado da arte	23
Capítulo 1 - Contexto histórico dos Serviços Educativos	24
1.1 Origem e desenvolvimento dos museus	25
1.2 Histórico dos museus brasileiros	38
1.3 Modelos de Serviços Educativos Fluminenses	42
1.3.1 Museu Casa do Pontal	43
1.3.2 Museu Imperial	47
1.3.3 Museu Nacional	51
1.3.4 Museu da República	55
1.3.5 Museu da Vida	60
Capítulo 2 - Formação profissional no Brasil hoje	67
2.1 O histórico dos cursos de Pedagogia brasileiros	69
2.1.1 Os núcleos curriculares dos cursos de magistério superior	76
2.2 Do Curso de Museus aos cursos de Museologia	79
2.2.1 Estrutura do curso de Museologia e seus eixos fundamentais	88
Capítulo 3 - O cotidiano dos educadores em museus	91
3.1 A Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro	92
3.2 Os educadores da REM e outras reflexões	95
Capítulo 4 - Educação: profissão ou ofício?	107
4.1 A imaterialidade do ofício do educador	107
4.2 Competências, saberes e práxis do educador	111

4.3 Quando a educação torna-se profissão	118
4.4 Buscando caminhos, alcançando resultados	123
Considerações finais	136
Bibliografia	139
Índice remissivo	150
Glossário	151

Índice de figuras

1. Fachada do Museu Casa do Pontal	43
2. Grupo escolar em visita guiada ao Museu Casa do Pontal	44
3. Grupo de <i>atores-guias</i> da Casa do Pontal mediando uma visita	45
4. Obras da Literatura de Cordel	46
5. Fachada do Museu Imperial de Petrópolis	47
6. Grupo escolar participando do projeto <i>Dom Ratão</i>	49
7. Grupo atores/cantores do projeto <i>Sarau Imperial</i>	49
8. Fachada do Museu Nacional e os atores do projeto <i>Uma Noite no Museu</i>	51
9. Grupo de professores em treinamento	53
10. Grupo de alunos do CAP-UERJ jantando com os atores	54
11. Grupo de Alunos do CAP-UERJ no pátio do Museu Nacional	55
12. Fachada do Museu da República	56
13. Grupo escolar em visita ao Museu da República	57
14. Grupo escolar em atividade no pátio do Palácio do Catete	58
15. Grupo escolar em visita ao Salão Nobre	59
16. Revista pedagógica e outros modelos de jogos educativos	60
17. Fundação Oswaldo Cruz – Museu da Vida	61
18. Exposição sobre Oswaldo Cruz e Carlos Chagas	63
19. Grupo de alunos embarcando no Trenzinho da Ciência	64
20. Espetáculo na Tenda – Ciência em Cena	65
21. Crianças interagindo com a exposição Biodescoberta	66
22. Total de indivíduos que atuam nos serviços educativos citados	102
23. Formação dos profissionais que preencheram o cadastro da REM	103
24. Classificados no Concurso IPHAN 2005 Técnico em Assuntos Educacionais	111
25. Tabela montada a partir dos dados do Ministério da Cultura	129

Introdução

“O museu é como uma mulher:
Não basta ser belo e ter conteúdo,
O fundamental é saber seduzir.”
Sérgio Britto (2008)¹

Desde muito jovem fui seduzida pelos museus. Estas instituições, tão fortes e grandiosas que sempre exerceram em mim grande fascínio, foram, no decorrer de minha vida, tomando novas dimensões, tanto no ponto de vista físico, quanto pelo referencial político ideológico. Cresci, mudei meus referenciais, e hoje sei que a Museologia é uma disciplina que cada vez mais procura ir além da magnitude tão ostentativa dos museus de outrora, e busca construir algo mais próximo daquilo que eu procurava encontrar, ainda nas minhas primeiras visitas: contato.

Os museus, assim como mulheres, precisam de certos artifícios para a sedução, seja um batom, perfume ou jóias, cada mulher busca aquilo que está mais ao seu alcance para que possa então seduzir. Com os museus acontece o mesmo, há uma infinidade de recursos que podem potencializar ou, em alguns tantos casos, possibilitar a *sedução* dos seus visitantes.

Estes recursos podem ser materiais, mas também são (e eu iria além, ao dizer, fundamentalmente) humanos. Sendo que, diante deste quadro, aqueles funcionários que atuam na dimensão educativa compõem, junto aos museólogos e comunicólogos, um todo que tem por missão primeira a sedução, pois como se pode transmitir conhecimentos e informações, educar de fato, se não temos para quem direcionar tais ações. Primeiro deve-se trazer o público aos museus, para então colocar em prática tudo aquilo que fora pensado antes, apenas em termos teóricos.

Recordo-me novamente da minha relação com os museus: de tão seduzida, passei a ser parte desta instituição, tornei-me parte dos recursos de sedução. Ao recordar minha passagem por alguns serviços educativos de museus cariocas² lembro-me destes tantos

¹ Sérgio Pedro Corrêa de Britto é ator, diretor, apresentador, roteirista de cinema e televisão, além de um grande dramaturgo brasileiro. Sendo que, este presente texto de sua autoria, fora citado por ele mesmo em seu programa *Arte com Sérgio Britto*, na emissora TVE Brasil, em setembro de 2007.

² “Carioca (...) Da cidade do Rio de Janeiro, capital do RJ.” (Ferreira, 2001, p.98).

sedutores, os funcionários que ali atuam e por muitas vezes são deixados à parte do todo de suas instituições.

Sendo assim, pergunto: como uma mulher pretende seduzir, quando deixa de se preocupar com a qualidade de seu batom? Será que uma cor bonita basta? Creio eu que caso tal batom causasse alguma alergia, a cor deste nem mais seria lembrada, e assim também é com os museus. Penso que não basta apenas que sejam elaboradas grandes e geniais teorias a respeito da educação no âmbito dos museus e da Museologia, creio ser fundamental tratar dos recursos humanos, constituir, então, uma ferramenta que, além da qualidade, tenha o *prazer de seduzir*.

Pretendo aqui deixar claro que minha inquietude no tocante do presente estudo torna totalmente inviável que tal pesquisa seja realizada com outro recorte que não seja os museus do Rio de Janeiro, já que foram estes os espaços que despertaram estas tantas indagações. Ou, como me disse certa vez o Professor Doutor Mário Moutinho, são estas as questões que não me deixam dormir. Minha luta está relacionada ao meu povo e aqui reconheço como meus iguais tantos colegas que tive em minha, até então, curta jornada nos serviços educativos de instituições museais.

Será por meio das peculiaridades e especificidades destes profissionais que eu pretendo traçar um quadro que também possa ser fecundo para os meus tantos colegas, portugueses e outros mais, mundo afora. Desejo que minha dissertação seja também um instrumento de sedução, uma ferramenta que viabilize a reflexão e, principalmente, uma mudança efetiva, tanto em meio à realidade fluminense³, como na totalidade global em que tais questões também se inserem.

Contexto do estudo

A prática humana está em constante interação com a natureza, a sociedade e as construções simbólicas produzidas de forma subjetiva por sua consciência, através do seu meio sócio-histórico. Através da cultura o ser humano consegue articular os três elementos fundamentais da sua própria existência – natureza, indivíduo e relação social – sendo a cultura, a verdadeira diferenciação entre os seres humanos e outros animais. Esta prática é a expressão de um sujeito coletivo, ou seja, decorre das relações dos homens entre si.

³ “Fluminense (...) o natural ou habitante do estado do Rio de Janeiro.” (Ferreira, 2001, p.240).

A práxis, prática mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem vai construindo a si próprio (Severino, 2001), é o que o torna capaz de compreender e criar a realidade. Sendo então responsável pela articulação dialética entre operação e reflexão, a práxis, tratada em uma perspectiva crítica e emancipadora, deve ser intencionalizada pela significação de teoria e prática. Caso contrário, a teoria seria tão somente contemplativa e a prática apenas uma operação mecânica.

As práticas produtivas e políticas especificam-se enquanto práxis através da intervenção de uma terceira prática humana: a simbolizadora. Durante a história, os homens criaram símbolos e lidaram com estes. As transformações da natureza só foram possíveis graças à subjetividade humana, que é capaz de criar, de maneira simbólica, inúmeros objetos. Desta forma, a cultura pode ser compreendida como o conjunto de produtos desta atividade simbolizadora, e como processo dinâmico pelo qual estes novos elementos serão produzidos e apropriados pelos indivíduos mediante a comunicação.

A educação é uma ação humana, é uma atividade como qualquer outra. Ela é trabalho, é prática social, política e simbólica. Ou seja, a educação é compreendida como um processo de articulação entre conhecimentos e práticas. Os instrumentos efetivos da educação são fundamentalmente simbólicos: ao ato de educar é necessário investir primeiramente no desenvolvimento da subjetividade dos educandos, trabalhando a sua visão reflexiva e o posicionamento crítico diante da realidade.

Através da educação os indivíduos poderão usufruir bens culturais, e será esta atividade educacional que irá sistematizar, transmitir e produzir esta mesma cultura. A educação é tida como um processo de conhecimento e exercício de consciência, educar é se construir enquanto sujeito, é um processo intencional de personalização.

Inserida em uma visão antropológica, a educação é tida como um processo público, a sua obrigação é, através de mecanismos formais ou informais, inserir os indivíduos em seus grupos culturais. À educação humana são necessários certos referenciais significativos para a sensibilização, a fim de que o indivíduo possa compartilhar vivências com seus semelhantes. Desta maneira, a educação se configura enquanto prática social e histórica, ou seja, a educação é um processo que se desdobra no tempo histórico, mediando a sociabilidade humana.

A intencionalidade da ação educativa está sempre implícita, mesmo sob a aparente espontaneidade dos processos mais informais, estímulos livres do meio natural e social. O critério dos processos sistematizados de educação, inserido dentro de uma sociedade

historicamente determinada, a práxis educativa é simultaneamente técnica, ética e também política, guiada por uma intencionalidade e repleta de significações simbólicas, conceituais e valorativas (Severino, 2001).

A humanização pressupõe alguns valores que vão além das competências técnicas e científicas, impondo à educação exigências de formação em outras tantas áreas do conhecimento humano (sensibilidade estética, formação política e ética). A subjetividade humana é o resultado da atuação conjunta de fatores de ordem social, biológica, psicológica, epistêmica e afetivo-emocional.

Sendo a prática educativa politicamente compromissada, o educador é um agente político, que se afirma enquanto sujeito na construção da cidadania tanto dos educandos como da sua própria. Objetivar as múltiplas subjetividades humanas tem sido uma grande dificuldade nas relações sociais, uma vez que a oposição às identidades subjetivas cria um ambiente propício para o conflito, e deste nascem as relações de poder entre os indivíduos.

Cada prática educativa revela uma concepção de sociedade, semelhante ou não, àquela em que está inserida. Quando a educação reproduz a estrutura social vigente, é usada como instrumento de manutenção. Porém, esta também poderá ter efeitos desestruturadores, se tornando um fator de mudança da sociedade.

A educação deve garantir a plena percepção das ideologias vigentes e das relações de poder as quais está submetida na realidade histórica das sociedades. A superação ideológica depende da educação, pela sua contribuição através do uso dos conhecimentos e das críticas como exercício de sociabilidade. Deste ponto de vista, a educação passa a ter como finalidade instaurar e consolidar a cidadania, garantindo a todos os homens, sem qualquer tipo de discriminação, serem produtores e também fruidores dos bens naturais, sociais e culturais da sociedade.

Diante deste quadro, tratar do tema da educação no âmbito da relação museu e sociedade, tendo como referencial a área da Museologia, é mais do que nunca tratar do caráter cultural e político da práxis educativa.

Compreendida como processo, a educação deve ter como referencial fundamental o patrimônio cultural, este é o suporte de toda e qualquer ação educativa, seja dentro ou fora dos museus. A tradição, também compreendida como processo, é o próprio patrimônio cultural conquistado, construído e reconstruído permanentemente. Cabe à educação proporcionar esse processo através do posicionamento crítico diante da própria tradição e o estímulo à reflexão constante diante do que é produzido.

O patrimônio cultural é a base para todas as ações museológicas. Este processo se dá através de atuações nos campos da pesquisa, preservação e comunicação e, cada uma das atividades em questão, são referenciais para a ação educativa.

A pesquisa visa construir um conhecimento a partir da observação, análise e interpretação do patrimônio. A preservação é uma atividade marcada por determinadas etapas (coleta, classificação, registro e conservação) e atua diretamente nos acervos, sejam tangíveis ou intangíveis. A comunicação apresenta-se como sendo uma atividade representativa da dimensão educativa das instâncias museológicas. Por mais que as outras atividades também sejam referenciais para a educação, será através da comunicação que as ações museológicas tornam-se claramente práticas dialógicas.

Assim, a face educativa da Museologia se apresenta através da interpretação e uso do patrimônio cultural, como exercício de cidadania, utilizando-se das técnicas e de conhecimentos próprios desta área, além do posicionamento político. Sendo assim, o processo museológico se configura como ação educativa. O objetivo principal deste processo deve ir além do objeto em si. Hoje, a partir das concepções da *Nova Museologia*⁴, o objetivo das ações museológicas, em especial no âmbito da educação, é construir identidades, tendo como foco principal os singulares seres humanos.

As práticas sociais são o resultado das relações humanas. Os museus, enquanto instituições sócio-históricas determinados, também estão inseridos nessa lógica, sendo então fruto das relações sociais em um dado período histórico. Trazer as comunidades, as pessoas para dentro do museu, é procurar promover a participação dos diversos grupos sociais para que possam contribuir na elaboração e na execução de projetos. É assim que o museu se integra à sociedade: proporcionando estudos e trocando conhecimentos.

O ensino formal entra aqui como uma possibilidade de parceria, um intercâmbio efetivo entre os núcleos de educação, que devem cooperar mutuamente, um enriquecendo o

⁴ A Nova Museologia é resultado de uma reflexão do fazer e pensar tradicionalista dos museus. Através de novas experiências e considerando o que era anteriormente excluído, este movimento criou uma Museologia da libertação, que abre espaço para a criação, a consciência crítica e a participação ativa da comunidade. Após a II guerra o mundo se divide em dois blocos: o leste europeu comunista e o ocidente liberal-capitalista. Há um crescente descontentamento em vários sectores da sociedade, em especial na Europa (depois se estendendo à praticamente todo o mundo) e, a partir dos anos sessenta, este quadro se torna terreno fértil para o surgimento de uma série de movimentos que se desenvolveram nos campos social, político e cultural. Neste momento, alguns intelectuais da área museológica também estiveram presentes, contribuindo para a mudança social através da democratização da cultura. Essa renovação de ideias no âmbito dos museus (repensar a noção tradicional de patrimônio, afirmar a responsabilidade social do museu, colocar a Museologia como agente da mudança) é fator fundamental para compreender o que é, de fato, o MINOM (Movimento Internacional para uma Nova Museologia) e o porquê da sua importância até os dias de hoje.

trabalho do outro. A escola e a universidade, bem como outros centros de educação, também podem ser pólos dinamizadores da ação museológica.

Os grupos sociais, políticos e econômicos que constituem os museus lhes conferem diversos significados, devido as diferentes visões de mundo, culturas e meios de vida destes indivíduos. O museu então se configura enquanto um espaço interpretado que acaba por promover encontros, um espaço de relações humanas, tanto diretas (com os indivíduos presentes, sujeitos do conhecimento) como indiretas (também sujeitos do conhecimento, mas ocultos no discurso museográfico que articula os bens culturais).

Trabalhar com as chamadas *redes de interação* (Santos, 2006) significa produzir políticas, programas e projetos através de parcerias capazes de unificar pessoas e setores diversos. É, fundamentalmente, promover uma reflexão sobre o papel da ação museológica e dos museus na sociedade hoje, pensando no que desejamos construir, sempre respeitando saberes, compartilhando experiências e conhecimentos.

Essa nova perspectiva de ação nos sugere a necessidade de promover uma real integração entre museus e sociedade. A atuação da comunidade acadêmica será instrumento fundamental na construção de projetos embasados teoricamente, e que sejam verdadeiramente inovadores, articulados à produção crítica do conhecimento. Sendo o museu, assim, um vetor de compromisso social do meio acadêmico.

O museu, enquanto instituição condicionada sócio-historicamente, não é algo pronto, ou seja, efetivamente se configura de acordo com um constante processo de construção e reconstrução diária. Esse processo depende fundamentalmente de diversos atores sociais, que direta ou indiretamente inseridos nas ações museológicas, devem ser parte do todo que é a instituição museu.

Será através de sua produção própria, crítica e criativa, que o museu irá alcançar sua função educativa. Interagindo com outras áreas do conhecimento, a comunicação e a pesquisa, um princípio educacional por si só, devem ser um instrumento de desenvolvimento sócio-cultural da comunidade a qual o museu é parte, a ação museológica aqui apresenta seu caráter transformador.

O potencial transformador dos museus vai além, sendo por meio da compreensão do passado, de maneira crítica e reflexiva, que a Museologia irá contribuir efetivamente na construção de uma visão avaliativa das condições do presente, tentando promover a superação das marcas sociais. Percebendo o presente como fruto do passado, sendo este uma referência, foco de reflexão para a construção de um novo futuro.

A musealização torna-se uma prática social. Compreender as manifestações culturais e os objetos inseridos neste contexto é o ponto de partida para estabelecer as conexões e comparações necessárias à construção de um referencial crítico e criativo na produção do conhecimento a partir do patrimônio cultural. O museu então atua como ponte entre as mais diversas manifestações humanas. A ação museológica se configura como uma ação educativa de interação e produtora de conhecimento, que busca uma nova prática social, voltada ao desenvolvimento social.

A história passará a ser compreendida como uma possibilidade, algo a ser construído através da interação entre os atores sociais, e assim o fazer museológico fica *impregnado de vida*. Construir a história é assumir uma postura crítica diante de seus vestígios, é ter claro que esta se configura enquanto processo e não é algo pronto, para que assim seja possível uma transformação social voltada para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

O processo educativo no âmbito dos museus não está comprometido exclusivamente com o objeto, mas também com a sociedade, com o ser humano em transformação. O museólogo, ao assumir seu papel enquanto educador, deverá estar ciente deste compromisso ao trabalhar com a memória, se utilizando dos objetos como justificativa para uma ação transformadora, através do estímulo a reflexão crítica e finalmente rompendo com o monólogo museológico de certos museus.

O museu como agência educativa é fundamentalmente uma instituição que está a promover a chamada educação permanente, que não se encerra ao término de um ano ou semestre letivo. A ação educativa mais uma vez é vista como processo e não produto com prazos de encerramento. Não se trata de uma atividade estanque, o que temos é uma ação dialógica permanente, que se dá também fora dos museus, no diálogo entre sujeitos, inseridos ou não, nas atividades museológicas.

“Ninguém educa a ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si” (Freire, 1987, p.68). Devemos aprender em reciprocidade de conhecimentos. Nos museus não existe a figura do professor, existe o educador que atua como um promotor, coordenador ou mediador, e que pode fornecer alguns conhecimentos necessários, certas informações solicitadas pelo grupo a fim de promover condições favoráveis ao bom funcionamento da dinâmica dialógica, reduzindo ao mínimo a possibilidade de direcionamento dos possíveis resultados através de sua intervenção direta.

A mediação surge então como instrumento auxiliar na fruição contextual de qualquer tipologia de patrimônio A relação dialética entre usuários e acervos se dá por meio da ação

direta ou indireta de profissionais que, ao estudar o patrimônio em seu contexto integral, podem viabilizar formas de contato direto dos mais diversos públicos com realidades que vão além de sua lógica cotidiana.

Tanto por intermédio das exposições, como por ações educativas mais diretas, o papel da mediação na esfera do ensino não-formal muitas vezes acaba também por contribuir na educação e formação dos públicos, e aí está presente uma faceta do turismo patrimonial, uma atividade de lazer configura-se também como instrumento de ensino não formal, com base no patrimônio.

Forte indício deste crescimento mútuo que estar iniciando-se é o crescente intercâmbio entre instituições e órgãos que trabalham com estas duas áreas, tais como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Ministério do Turismo brasileiro.

Por ser aplicada principalmente no âmbito dos museus, a educação patrimonial se configura como uma forma de educação-não-formal. Contudo, cada vez mais profissionais de diversas áreas buscam normatizar a ação, estabelecer uma metodologia formal de trabalho, tal como Horta (1999) ao desenvolver o seu *Guia Básico de Educação Patrimonial*, onde traçou algumas diretrizes visando orientar o trabalho dos serviços educativos em museus.

Tendo o patrimônio material como sua principal fonte de conhecimento, a educação patrimonial se configura enquanto processo contínuo, permanente e sistemático, que ao partir das experiências com manifestações e evidências culturais, trabalha os diversos significados possíveis, estabelecendo relações e proporcionando também reflexões (Horta, 1999).

O objetivo maior da educação patrimonial é tornar o educando um cidadão que seja consciente da importância da preservação de sua herança cultural, através do processo ativo de reconhecimento, apropriação e valorização do patrimônio (Horta, 1999). O processo de apropriação deste patrimônio comum aos cidadãos se configura como um fator fundamental para a preservação sustentável, e a criação está inserida como uma ferramenta para a produção de novos conhecimentos e criação cultural.

Horta ainda nos apresenta o termo *alfabetização cultural*⁵ como uma das funções da educação patrimonial, oferecendo ao educando instrumentos para fazer a leitura do mundo e das diversas representações culturais, o levando então a compreender as possíveis trajetórias

⁵ O termo *alfabetização cultural* foi inspirado na leitura de Mário de Andrade. Para ele, “as ações de preservação do patrimônio cultural estão identificadas com o processo de alfabetização e os museus, enquanto agências privilegiadas de preservação, deveriam desenvolver funções educativas.” (Chagas, 2006, p. 69).

histórico-culturais tanto do meio em que está inserido ou que está a conhecer, o que propicia a compreensão das múltiplas culturas, valorizando a pluralidade de identidades.

A necessidade do diálogo permeia toda ação educativa que deseje a participação ativa dos educandos no processo ensino-aprendizagem. Dentro da proposta da educação patrimonial, o diálogo também tem papel fundamental, buscando facilitar a interação e a comunicação entre os visitantes e os responsáveis pelos bens culturais, tornando possível a troca de conhecimentos e algumas parcerias.

O museu pode assumir sua verdadeira função educativa ao possibilitar que tantos indivíduos consigam desenvolver o seu espírito crítico, analítico, reflexivo e pesquisador, essa é a verdadeira educação para a liberdade. As instituições museológicas devem educar através da reflexão e da conscientização, buscando o desenvolver uma visão clara das relações sócio-históricas das quais os indivíduos são parte, para que efetivamente haja uma formação voltada para o exercício da cidadania.

Declaração do problema

A longa história dos museus traz consigo uma série de questionamentos no que diz respeito à sua dimensão educativa. As instituições museológicas têm caráter educacional vinculado à sua própria origem, e desde o início configuravam-se, de certa forma, como espaços de pesquisa e ensino.

Na contemporaneidade, a educação é um dos alicerces da Museologia. A divulgação das mais diversas ações educativas e produções acadêmico-científicas no âmbito dos museus e da Museologia, especialmente na relação ensino-aprendizagem, vêm crescendo ao longo dos anos, em esfera global. A concepção de museu, essencialmente educativo, deve ser pensada e concebida com esse objetivo: todas as ações de pesquisa, preservação e comunicação devem ser executadas com um fim educativo.

O cenário internacional hoje nos apresenta produções no campo da Pedagogia em relação com a Museologia e aos próprios museus, contudo, ainda assim nos vemos diante de um déficit, tanto no que diz respeito ao histórico dos serviços educativos, como no que se trata das especificidades de perfil dos funcionários que atuam nestes serviços.

Retomar o histórico dos serviços educativos, na criação e no desenvolvimento de departamentos exclusivamente voltado para as questões educacionais, nos permite perceber a

importância de um tipo de profissional que pudesse atuar interdisciplinarmente, de forma plena e integral, com a dimensão educativa dos museus.

Contudo, ao contrário do que seria ideal, os departamentos educativos em museus apresentam uma multidisciplinalidade no que diz respeito à formação dos funcionários que compõem tais espaços, indivíduos formados em diversas áreas trabalhando juntos e, a lembrar que grande parte destes nem sempre tem nível acadêmico, ou mesmo qualquer tipo curso seja no campo da educação ou dos museus.

Os campos museológico e educacional são fundamentalmente interdisciplinares e, muitas vezes, essa abertura a tantas disciplinas permite que profissionais de outras áreas acreditem estar preparados para atuar nestes campos. Ambas são disciplinas que possuem metodologias, competências e conceitos específicos que, para serem aplicados, demandam estudo e não podem contar somente com o senso comum.

Tal fato fica claro quando, ao procurarmos nos editais de concursos públicos a formação para as vagas para cargos educativos, em grande parte dos casos não é exigido do candidato ser pedagogo ou licenciado⁶, tão simplesmente é desejável uma formação na área das ciências humanas ou sociais. Vale destacar que este tipo de situação é mais frequente no âmbito de cargos educativos, contudo, já houveram concursos que procuram arquivistas ou bibliotecários sendo que nos editais, ao citar as atribuições do cargo, foram apresentadas funções pertinentes ao trabalho dos museólogos.

Assim os departamentos educativos tornam-se espaços multidisciplinares no que diz respeito à formação dos seus profissionais e, diante deste quadro, penso se a partir daí se estabelece, ou não, uma relação efetivamente interdisciplinar. No âmbito dos museus, as diversas formações complementam-se, ou será que na prática isso não acontece? Será que essa multidisciplinalidade é positiva no que diz respeito as atividades educativas, ou seria mais apropriada a atuação exclusiva de profissionais de Educação ou Museologia?

Em relação à formação daqueles que atuam nos serviços educativos é fundamental discutir o que é oferecido hoje pelos cursos de Museologia, Pedagogia e demais licenciaturas, em especial no primeiro ciclo. Pensando no que há de conhecimentos educativos nos cursos de Museologia, e o que é tratado nos cursos de formação de educadores sobre ação educativa em espaços não-formais, incluso aqui os museus.

⁶ No Brasil, o termo *licenciado* diz respeito a qualquer profissional que tenha feito disciplinas pedagógicas a fim de poder atuar como professor do ensino básico.

A grande maioria dos cursos de primeiro ciclo em ambas áreas, com destaque à Educação, pouco ou nada oferecem a respeito da educação em museus e, a partir daí, vejo os cursos de pós-graduação como uma ferramenta que poderá complementar a formação básica oferecida nos cursos atuais. Há uma demanda crescente por educadores que saibam trabalhar com as questões específicas dos museus, bem como museólogos que dominem conhecimentos pedagógicos, especialmente hoje quando o papel educativo dos museus é cada vez mais reconhecido e exigido pela sociedade.

Tratando de termos ideológicos, é importante também discutir as questões políticas, abordando aspectos relacionados à construção e identificação de classe e perfil profissional. Há um certo desconhecimento de como se dá a participação do museólogo frente a dimensão educativa dos museus, bem como o espaço do educador nas instituições museológicas, sendo que este acaba restrito às ações voltadas à relação direta com o público.

Lembrando do que já fora tratado sobre a formação exigida para ocupação de cargos de educação em museus, estes funcionários encontram-se em uma posição inferiorizada, por ser então este o serviço que *qualquer um* poderia exercer. Ocorre uma desvalorização de seu trabalho, sendo este processo também reforçado quando alguns museus optam por locar nos serviços educativos aqueles funcionários que já atuaram em outros departamentos e, por não terem mais qualquer outro espaço ou função no museu, acabam sendo confinados ao trabalho de marcação de visitas, sendo que, na ausência de estagiários, também acabam servindo de guias aos visitantes.

Por fim, outro aspecto que, disfarçado de renovação, fortalece uma espécie de *poder burocratizado*, são as contratações sem concurso público. Os novos profissionais acabam construindo as suas carreiras migrando, por todo momento, de uma para outra instituição, o que resulta na inexistência de vínculo afetivo, do compromisso efetivo com o museu, bem como um distanciamento com a luta dos funcionários da cultura, ou seja, são indivíduos que não conseguem se reconhecer enquanto parte da mesma classe de trabalhadores que seus colegas *concurados*⁷.

⁷ O termo *concurado* trata-se de profissionais que ingressaram no serviço público por meio de concurso.

Finalidades e objetivos

Tenho aqui por finalidade apresentar propostas, pois não acredito na validade de um estudo que aponte aspectos a serem revistos e não se proponha, ao menos, em criar um espaço fecundo para estas análises. Desejo oferecer algumas ideias que possam favorecer que seja estabelecido um novo quadro dos funcionários dos serviços educativos em museus.

Antes de tudo, é fundamental tratarmos daqueles que ainda estão na ativa, os funcionários que já atuam nos museus. Penso que hoje se faz necessário discutir formas de complementar a formação, através das parcerias entre museus e universidades, sendo que essa via de mão dupla poderá ser também benéfica em outras áreas, indo além da formação de seus profissionais, já que esta abertura poderá viabilizar uma troca entre os profissionais sobre os avanços conceituais, tecnológicos e práticos em relação ao conjunto de disciplinas pertinentes à temática dos museus.

Pensando no futuro, é fundamental a elaboração de novos currículos para os cursos de Educação (Pedagogia e Licenciaturas) e Museologia. Os cursos de Museologia deveriam ter disciplinas pedagógicas como obrigatórias, já que uma das principais funções dos museus é a educação, enquanto os cursos de Educação devem se voltar também ao ensino não-formal, em especial no âmbito do patrimônio (museus, monumentos, entre outros sítios culturais), tanto no que diz respeito à formação em Pedagogia como nas licenciaturas.

Faz-se necessário também estabelecer cursos de pós-graduação específicos no campo da educação em museus, a fim de tornar mais viável o acesso a tais conhecimentos em meio a este processo de adaptação dos novos currículos de primeiro ciclo, tanto em Educação como na Museologia.

É preciso construir um olhar pedagógico de alcance transversal sobre a Museologia, da mesma forma que o processo museológico precisa ser tratado com vistas à sua dimensão educativa. Sabemos que o museu é um espaço multidisciplinar por excelência e a atuação dos seus profissionais deve buscar a interdisciplinaridade, ou seja, as ações museológicas devem ir além das parcerias, procurando estabelecer trocas reais entre os profissionais envolvidos em tais processos.

Metodologia de trabalho

Pretendo seguir uma metodologia de trabalho que atue a partir da coleta de dados, através da aplicação de questionários e entrevistas, análise de documentos e da bibliografia existente sobre o tema. Pretendo recorrer às fontes bibliográficas disponíveis, nas áreas de Museologia e da Pedagogia, sobre a formação e atuação profissional, com maior ênfase numa avaliação qualitativa e na interpretação crítico-descritiva do conteúdo pesquisado, além de utilizar questionários para contextualizar o cotidiano daqueles que são efetivamente o objeto do presente estudo.

Quanto à estrutura, pretendo dividir o corpo deste trabalho em cinco capítulos, começando pela apresentação do histórico sobre a educação em museus e destacando a criação e desenvolvimento dos serviços educativos. Em seguida trato da discussão no âmbito da caracterização dos profissionais que fazem parte destes departamentos nos museus no Brasil, com ênfase no estado do Rio de Janeiro, detalhando a temática principal e constituindo a fundamentação teórica do estudo.

Já de posse das informações pretendidas, num segundo momento passo então a discutir sobre a diversidade de profissionais que compõem os serviços educativos. Em seguida, ainda tratando das questões relativas à multiplicidade de formações, pretendo apresentar o que existe hoje no Brasil no âmbito das instituições acadêmicas (graduação e pós-graduação), traçando assim um quadro geral dos currículos oferecidos nos cursos de Museologia, Pedagogia e Licenciaturas em geral.

O momento seguinte irá tratar das questões relacionadas aos aspectos políticos da prática cotidiana dos profissionais dos serviços educativos. Pretendo aqui trabalhar com uma abordagem mais direcionada à consciência da ação educativa e sobre o que é, efetivamente, ser um educador.

Também desejo lidar com a postura política dos funcionários, tendo em vista seu reconhecimento, em especial no tocante aos aspectos sociais, às questões de valorização profissional. Nesta etapa visio discutir também a chamada *profissionalização* de funcionários dos serviços educativos em museus, tendo como referência o trabalho realizado por Philippe Perrenoud, atuando em diálogo com a obra *A Ambiguidade dos Saberes e da Relação com o Saber na Profissão de Professor*⁸, onde procurei discutir a formação dos educadores e o ensino em termos das instâncias museais.

⁸ In.: Perrenoud, Philippe (2001). *Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Artmed Editora: Porto Alegre.

Viso concluir trazendo algumas propostas, construídas a partir do que foi apresentado ao longo do presente estudo. Estas se dão no âmbito das discussões sobre os currículos acadêmicos, e também, tendo em vista a capacitação dos funcionários que estão na ativa. Isto não no intuito de desvalorizar aqueles já atuantes, pelo contrário, no sentido de os tornar mais conscientes da importância de sua atuação, e de todos os seus conhecimentos, teóricos ou práticos, adquiridos até então.

Para a formatação desta dissertação foi utilizada a norma da American Psychological Association (APA), adotada pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Estado da Arte

A revisão de literatura teve como intenção ajudar no esclarecimento e também aprofundar alguns conceitos chave e a terminologia usada, além de servir como um referencial de conhecimentos e investigações já existentes sobre a área de estudo.

Contudo, se faz necessário destacar que hoje os referenciais bibliográficos acerca da educação em espaços não-formais, em especial nos museus, está ainda em processo de construção. As produções que existem na área ainda não estão sistematizadas e, talvez, esteja aí uma das possíveis explicações para o déficit no âmbito da formação profissional.

É imprescindível a construção de uma base referencial bibliográfica sólida, com o fim de fomentar a elaboração de um currículo que vá ao encontro a nova demanda.

O presente estudo encontra-se ainda diante de um desafio maior: pouco foi produzido sobre os funcionários de museus, mais exatamente os educadores. No âmbito da Pedagogia ficamos restritos ao fazer do professor e da relação *museu-escola*, enquanto a Museologia vê a esfera educativa apenas em termos de ações e não trata de quem as faz acontecer.

Mas, ainda sim, é preciso valorizar o trabalho realizado pelo CECA-Brasil e pela professora Doutora Maria Iloni Seibel Machado, ao levantarem uma bibliografia sobre do tema *museu e educação*. Contudo, infelizmente, a grande maioria destes textos é de difícil acesso e, sendo assim, a pesquisa bibliográfica mostrou-se um grande desafio ao longo do projeto.

Capítulo 1 – Contexto histórico dos Serviços Educativos

Mulheres e homens só existem efetivamente como seres humanos quando inseridos em sociedade, um meio social estruturado através de relações políticas pautadas em aspectos fundamentalmente ideológicos. Todo processo social não é algo espontâneo que pode se criar conforme as vontades individuais: as ações sociais desenvolvem-se dentro da estrutura social, um todo articulado, e por isso não são neutras.

Toda ação educativa, seja de que natureza for, não é uma prática autônoma. Os processos educativos desenvolvem-se dentro de uma estrutura social própria, específica, em que diferentes partes interagem continuamente. Por não se tratar de uma prática autônoma, a ação educativa subordina-se a uma teoria da sociedade, que lhe vai fornecer os critérios decisivos para a ação. A educação é uma prática social por ser, ao mesmo tempo, mediadora da sociabilidade humana e co-responsável na organização social.

No âmbito social, a educação configura-se como um processo sociocultural que irá transmitir, a partir de representações simbólicas e práticas sócio-históricas, aspectos fundamentais da cultura vigente. Ao trabalhar a partir das representações subjetivas dos conceitos e valores em dimensões individual e coletiva, a educação está contribuindo com a manutenção da sociedade e de seus conteúdos ideológicos. “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (Freire, 2001, p. 142).

Tal questão fica ainda mais clara quando trazida para o âmbito político. Ao afirmar que a educação é uma ação política, Freire confirma toda a questão ideológica das práticas educativas. Com isto, entretanto, se corre o risco de identificarmos a prática pedagógica com uma prática política propriamente dita, e dissolvendo-se assim toda a especificidade do fenômeno educativo.

A relação entre educação e política se dá através da autonomia relativa e dependência recíproca. Na medida em que, ao se pretender evidenciar a dimensão política da educação e se dizer que a educação é um ato político, isto não significará outra coisa que sublinhar que a educação possui uma dimensão política independente de se ter ou não consciência disso.

Diante deste quadro, fica bem claro que é impossível admitir uma prática educativa dissociada da política, de ideologia e do contexto social e o perigo maior consiste exatamente na negação desta realidade.

A ação educativa não é algo espontâneo, ela reflete uma teoria social sobre a questão educativa. E, por não ser uma prática autônoma, a ação educativa se subordina também a uma teoria da sociedade, que lhe vai fornecer critérios decisivos para sua realização. A educação é uma prática sócio-histórica, constituída por ações intencionais que visam cumprir objetivos voltados à um público próprio, de acordo com seu contexto político, ideológico e social.

Retomando a questão da intencionalidade da prática educativa, compreender as ações realizadas no âmbito dos museus como *intencionais* implica em as reconhecer enquanto práticas não neutras. Por assim dizer, são atividades criadas, planejadas, desenvolvidas e avaliadas por funcionários inseridos em uma determinada instância do todo organizacional das instituições museológicas, sendo estas pautadas em objetivos previamente definidos, explicitados ou não.

Desta maneira, faz-se necessário compreender o funcionamento dos processos de criação e desenvolvimento das ações educativas em instituições museológicas e, para isso, é fundamental contextualizar o surgimento e a estruturação dos serviços educativos em museus, bem como a história da instituição museu.

Neste capítulo pretendo apresentar um breve relato sobre o processo histórico que deu origem aos serviços educativos em museus, através da história das próprias instâncias museológicas enquanto instituições públicas e de cunho educativo. Para tanto, procurei traçar algumas considerações a respeito das transformações conceituais, metodológicas e estruturais ocorridas, em especial, durante os séculos XVIII e XIX, a chamada *era dos museus* (SCHWARCZ, 1988).

1.1 Origem e desenvolvimento dos Museus

A palavra *museu* tem origem na palavra grega *Mouseion*⁹, termo utilizado para designar os santuários dos templos dedicados às *musas*¹⁰ – filhas de Zeus (o poder) e

⁹ O primeiro *Mouseion* foi edificado sobre a colina de Hélicon, em Atenas, Grécia.

¹⁰ “Após a vitória dos deuses do Olimpo sobre os seis filhos de Urano, conhecidos como titãs, foi solicitado a Zeus que se criassem divindades capazes de cantar a vitória e perpetuar a glória dos Olímpicos. Zeus então partilhou o leito com Mnemósine, a deusa da memória, durante nove noites consecutivas e, um ano depois,

Mnemósine (a memória) – e também era um local onde os cidadãos se exercitavam na poesia e música, um espaço consagrado aos estudos.

Na Antiguidade, já se encontravam coleções de objetos de arte ou de materiais raros ou preciosos, conforme referências registradas de Homero (Séc. IX a.C.) a Plutarco (Séc. I e II d.C.). Na Grécia antiga, era hábito construir-se, ao lado dos templos, pequenos edifícios, necessários à guarda das oferendas (troféus, esculturas e trabalhos de arte) destinadas aos deuses. Na Idade Média, o hábito de reunir obras de arte era demonstração de prestígio para a elite feudal.

Durante a época das grandes explorações e descobrimentos do século XVI e século XVII, eram colecionados uma multiplicidade de objetos raros ou estranhos dos três ramos da biologia considerados na época: animália, vegetalia e mineralia; além das realizações humanas. As grandes coleções, reunidas desde os séculos passados, eram constituídas pelas mais variadas peças.

Desta forma que surgiram os chamados *Gabinetes de Curiosidades* ou *Câmaras de Maravilhas* ('Cabinet de Curiosité'), onde os tão diferentes objetos eram reunidos sob o sentido da acumulação. Em geral, estes Gabinetes de Curiosidades eram uma espécie de exposição de grandes achados procedentes de explorações ou instrumentos tecnicamente mais avançados. Os Gabinetes de Curiosidades são os antecessores diretos dos museus, e tiveram papel fundamental para o desenvolvimento da ciência moderna, embora refletissem a opinião popular do período histórico em questão.

A criação de catálogos, geralmente ilustrados, permitia acessar e difundir o conteúdo para os cientistas. Voltados para o estudo das ciências naturais, os Gabinetes estimularam algumas instituições públicas de ensino a constituir suas próprias coleções científicas. E será, a partir do século XVII, que irá surgir a necessidade de se organizar cientificamente as coleções expostas nos Gabinetes, já então tidos como museus.

Os princípios humanistas deste período contribuíram no desenvolvimento desta concepção de colecionismo que, além do valor estético e econômico dos acervos, também reconhecia o seu valor formativo e científico (Homs, 2004). Durante o período Iluminista,

Mnemósine deu à luz nove filhas em um lugar próximo ao monte Olimpo. Criou-as ali o caçador Croto, que depois da morte foi transportado, pelo céu, até a constelação de Sagitário. As musas cantavam o presente, o passado e o futuro, acompanhados pela lira de Apolo, para deleite das divindades do panteão. Eram, originalmente, ninfas dos rios e lagos. Seu culto era originário da Trácia ou em Pieria, região a leste do Olimpo, de cujas encostas escarpadas desciam vários córregos produzindo sons que sugeriam uma música natural, levando a crer que a montanha era habitada por deusas amantes da música. Nos primórdios, eram apenas deusas da música, formando um mavioso coro feminino. Posteriormente, suas funções e atributos se diversificaram.”(Enciclopédia Wikipédia, 2008).

podemos reconhecer alguns dos fatores que impulsionaram o surgimento dos museus como, por exemplo, a busca por explicações de variadas questões do mundo, em especial aspectos relacionados às pesquisas em ciências naturais.

Os humanistas resgataram a palavra museu de sua origem na Antiguidade. Nos dias de hoje, os museus apresentam certas características que remontam ao Humanismo: a questão da coleta e da preservação dos acervos e a valorização dos vestígios deixados por culturas ancestrais (em relação ao século XVI, a cultura Clássica) são considerados os fatores centrais do trabalho na esfera museológica.

A chamada cultura da curiosidade vai sendo substituída por uma atitude mais contextualizada e especializada, que valoriza a busca pelo conhecimento através do estudo das coleções, dos objetos museais. Começam a surgir as divisões do acervo, as obras passam a ser classificadas e, por meio destas divisões, temos a origem dos museus especializados, tais como os de belas-artes e os de ciências naturais.

A *Revolução Francesa* e a emergência dos Estados nacionais europeus, no século XVIII, impulsionaram ainda mais o surgimento dos museus. A necessidade de se constituir uma identidade nacional, por meio do patrimônio como a grande herança coletiva da nação, surge como um dos alicerces para a legitimação dos Estados. Será diante deste quadro que as instituições museais ganham espaço como uma ferramenta a favor das novas nações.

A criação do museu moderno ocorre entre os Séc. XVII e XVIII, a partir das doações de coleções particulares às cidades: doação dos Grimani a Veneza, dos Crespi a Bolonha, dos Maffei a Verona. Mas, o primeiro museu tal como é entendido hoje, surge a partir da coleção da Universidade de Oxford, quando então é criado o *Ashmolean Museum* (1683), sob a tutela do curador Dr. Robert Plot.

A coleção apresentada à Universidade de Oxford por Elias Ashmole, amplamente conhecida como '*The Ark*', apresentava todo um conteúdo de âmbito universal, com o homem natural e amostras de vários cantos do mundo. Elias Ashmole aliou seu acervo à coleção de Tradescant, pois a recolha das diversas curiosidades tinha crescido em dimensão e estatura ao ponto em que seu proprietário poderia apresentá-la como um valioso recurso científico para a Universidade.

Nos mesmos moldes, foi criado em 1759, por votação do Parlamento inglês, que decidiu comprar a coleção de Hans Sloane (1660-1753), originando o *Museu Britânico*. O primeiro museu público foi criado na França, em 1793, durante o governo revolucionário. O *Musée du Louvre* foi formado com o acervo de pinturas confiscadas da família real e dos

aristocratas que haviam fugido após a Revolução Francesa. O público tinha acesso gratuito, mas apenas nos fins de semana. Os outros dias eram reservados para o trabalho dos artistas que desejavam ali estudar as obras dos grandes mestres, determinação que ficaria em vigor até 1855. Gradualmente, a coleção foi sendo expandida e ocupando outras salas do complexo.

De acordo com Sander (2006), a primeira definição oficial de museu foi dada pela *Encyclopédie de Zedler*, publicada em 1739, e apresentava o museu como uma instituição que incorporava a ideia de espaço místico, onde eram guardados artefatos variados. O museu era definido também como a *casa das musas*. Outra definição, desta mesma época, o apontava como um lugar de memória, de ensino e de aprendizagem para artistas, um espaço que visava reunir as ciências com as artes.

A ideia de um museu a serviço do público, todo financiado e administrado pelo Estado, é a expressão máxima do espírito iluminista. O reconhecimento da importância, do valor da educação pública difundiu a ideia de que as coleções, que anteriormente eram fonte de instrução e prazer de poucos, deveria então ser acessível a todos.

O século XIX é o período em que surgem muitos dos mais importantes museus de todo o mundo. São coleções particulares que se tornam públicas: *Museu do Prado* (Espanha), *Museu Mauritshuis* (Holanda). Também nesta época surge o primeiro museu histórico – todo organizado em ordem cronológica – na Dinamarca (1830); e começam a surgir museus de folclore: Dinamarca (1807), Noruega (1828) e Finlândia (1894).

O movimento dos museus foi se expandindo para muito além das fronteiras europeias, atingindo outros continentes e inúmeros países, popularizando e facilitando o acesso público às coleções de obras de arte, documentos e objetos em geral.

A partir de então, coleções começaram a adquirir um perfil de obras culturais e patrimônio nacional, um sentido mais próximo do conhecido na contemporaneidade. Essa nova significação dos aspectos patrimoniais da nação facilitou o acesso a um novo campo de percepção pública e educativa do patrimônio, provocando debates baseados em novas propostas políticas educativas para os museus.

Neste momento histórico, ocorrem nos museus redefinições significativas das suas funções sociais, culturais, políticas e educacionais. As suas coleções foram tomando novas dimensões que iam além da apreciação, se tornando instrumentos para fins verdadeiramente educacionais.

Reconhecidos como formas recreativas voltadas à educação científica e, segundo Hooper-Greenhill (1991), também para a formação das classes operárias, os museus estavam

inseridos nos debates sobre as questões nacionais, o futuro das nações e da democracia global, que durante parte da I Guerra Mundial desempenharam papel fundamental na elaboração de programas para a educação cidadã e a formação cívica. Estes abordavam regras de higiene, saúde e preparação dos alimentos, pensando serem os mesmos uma das formas possíveis para a solução de problemas relativos às situações criadas no contexto global de guerra.

Os museus deveriam ser também úteis para os pesquisadores que procuravam desenvolver seus estudos em uma dada área do conhecimento, e também para difundir a instrução e contribuir para o *recreio intelectual* do povo (Lopes, 1995). Desta maneira, as propostas nessa área sugeriam a separação entre as coleções voltadas para a pesquisa científica e as de instrução do chamado público leigo.

Neste período, eram atribuídos aos museus, bem como a outras instituições culturais, o poder de humanizador e civilizador da nova classe média, recém chegada às zonas urbanas de determinados países ocidentais. Havia a expectativa, um tanto utópica, de que estas instituições poderiam levar ao processo civilizatório que também alcançaria outros grupos, tais como desempregados e indigentes, reconhecidos como um risco em potencial para o equilíbrio das novas hierarquias sociais e as formas de interdependência social, desde o principio constituídas fragilmente.

Os museus eram tidos como meio de formar cidadãos, procurando tratar do senso estético e, principalmente, auxiliar na construção e afirmação da identidade nacional, configurando-se então como espaço neutro, laico e democrático voltado para a formação do povo. Os ideais da *Revolução Francesa*¹¹ mais uma vez serviram de referenciais inspiradores para fomentar projetos governamentais voltados para a democratização do ensino e, no bojo das propostas, os museus tornaram-se ferramentas obrigatórias de complemento à educação formalizada.

O trabalho educativo realizado pelos museus britânicos, desde 1884, já contava com um serviço de empréstimo de objetos, chamado '*circulation school museum*' (museu escolar circular), com especial destaque as atividades do *Victoria and Albert Museum*. As iniciativas visavam auxiliar os professores das escolas primárias, servindo como complemento aos estudos realizados em classe, sobretudo no caso das ciências naturais.

¹¹ Revolução Francesa é o nome dado ao conjunto de acontecimentos que, entre cinco de maio de 1789 e nove de novembro de 1799, alteraram o quadro político e social da França. Em causa estavam o Antigo Regime (*Ancien Régime*) e a autoridade do clero e nobreza. Foi influenciada pelos ideais do Iluminismo, através dos princípios universais de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" (*Liberté, Egalité, Fraternité*), frase de Jean-Jacques Rousseau.

Ainda na Inglaterra, o Museu da cidade de Manchester contava com o trabalho de um professor voluntário, para auxiliar os estudantes que procuravam o museu. É importante ressaltar que, no primeiro momento em que surge a figura de um educador nos museus, este é voluntário, ou seja, existe uma demanda real que não é incorporada oficialmente no quadro de funcionários necessários à atividade museal.

O Museu do Louvre instituiu aquilo que poderíamos considerar como o primeiro esboço oficial do que viria a ser reconhecido como serviço educativo no âmbito dos museus, ao atuar por meio da apresentação, identificação e disposição de seu acervo segundo temáticas, sendo também pioneiro no que se trata da publicação de catálogos a baixo custo e a viabilização do trabalho de monitoria por suas galerias.

O processo de institucionalização de um departamento único que deveria atuar exclusivamente na esfera educativa em museus deu-se de uma maneira progressiva, e inserido em um processo maior de identificação do papel das instituições museais em toda a sociedade. Em especial no tocante ao reconhecimento deste nas próprias instituições e órgãos decisórios no âmbito dos museus e da Museologia.

O reconhecimento formal do museu como uma instituição intrinsecamente educativa dá-se, principalmente, por intermédio da demanda, cada vez mais crescente, por atendimento direcionado aos diversos públicos. Os museus estavam diante do desafio de oferecer ações pautadas em objetivos precisos, voltados para os diferentes tipos de visitantes.

Outro importante fator que em muito contribuiu para o reconhecimento da função educativa dos museus diz respeito aos progressos científicos, em meio ao século XIX, nos campos da Filosofia e, em especial destaque, da Psicologia, que desenvolveu um raciocínio próprio explicativo acerca das diversas etapas de aprendizagem humana.

A trajetória de desenvolvimento e oficialização da Pedagogia como uma disciplina científica, pôde viabilizar a valorização de conhecimentos e reflexões sobre a nova concepção da criança, reconhecendo a infância como um estágio privilegiado da formação psico-social dos seres humanos. A partir daí, as disciplinas complementares à Pedagogia impulsionaram um real reconhecimento da necessidade de se desenvolverem ações fundamentalmente pedagógicas em instituições museais e legitimaram uma série de apontamentos acerca dos diversos conceitos e práticas educativas desenvolvidas. Isto permitiu aos museus reconhecer a importância da formação integral dos funcionários que atuam nas instituições museológicas, a fim de oferecer ao público um serviço competente.

A função educativa vai progressivamente tornando-se prioritária nas instituições museológicas quando o museu procura atender à heterogeneidade, às peculiaridades culturais e sócio-históricas de seu público, além de suas diversas expectativas. Promovendo ações que possibilitam a efetiva decodificação dos discursos expositivos, ocorre então a real maturação da educação na esfera museológica: a criação de um serviço exclusivamente voltado para a dinâmica de ensino-aprendizagem em museus, o serviço educativo.

O estatuto do ICOM¹² (Internation Concil Of Museums) do ano de 1947 estabelece a educação como uma finalidade básica das instituições museológicas. Assim, reconhecido oficialmente o papel educacional dos museus, se torna então primordial que seja estabelecido, dentro de todas as estruturas institucionais museológicas, um serviço que atue exclusivamente buscando viabilizar a relação entre museu e comunidade, compreendida enquanto público em geral e outras instituições, tal como as escolas.

O Seminário Regional da UNESCO¹³ realizado na cidade do Rio de Janeiro em 1958¹⁴, viabilizou a construção de um novo referencial teórico-prático no que se trata do fazer museológico e das próprias instituições ao discutir o papel educativo dos museus. E, a partir daí, o conceito de museu vai se ampliando, passando então a ser também compreendido como um espaço de educação formal e ferramenta didática, ou seja, uma espécie de extensão do espaço da escola.

O documento elaborado a partir deste seminário apresentou uma preocupação dos profissionais de museus com as questões educativas, no âmbito da Museologia e dos museus. A questão educativa passa a ser mais enfatizada, e assumida em um plano paralelo em relação às outras funções museológicas tradicionais.

A museóloga Doutora Judite Primo (1999), em análise sobre o presente documento, nos aponta que, no momento deste seminário, as instituições museológicas são entendidas

¹² O ICOM (Conselho Internacional de Museus), criado em 1946, é uma Organização não Governamental de museus e seus profissionais, que visa trabalhar na promoção dos interesses da Museologia e de outras disciplinas relacionadas às actividades museais. Os objectivos do ICOM estabelecem seu comprometimento com o apoio à criação e desenvolvimento de todos os museus, seja qual for a sua tipologia, auxiliando na organização e cooperação entre estes (museus e profissionais) em âmbito nacional e internacional, assim fazendo a divulgação, e por consequência, o desenvolvimento do campo da Museologia e dos museus.

¹³ A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) foi criada em 1945, pela ONU, como instituição especializada, que através da cultura, ciência e educação pretende estreitar a colaboração entre as Nações afim de assegurar que a justiça, as leis, os direitos do homem e as liberdades fundamentais sejam respeitadas, para que assim se mantenha a paz e a segurança mundial.

¹⁴ “O Museu e a Educação. O museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc”. (UNESCO, 1958, p. 11).

como sendo a extensão da escola, mesmo que ainda não seja vista como um agente de transformação social, apenas focalizando a dimensão didática das técnicas expositivas. Será este o momento em que as atenções estarão todas voltadas para as funções educativas, sendo representado por museus pedagógicos e escolares.

Contudo, é a partir da década de sessenta desse mesmo século, que é abandonado o sentido original dado à dimensão pedagógica dos museus. O espaço museológico era pensado como um pólo de formação cidadã, cidadania aqui no sentido de uma concepção elitista e civilizacional. É então que a área educativa dos museus torna-se autônoma, voltada apenas ao interesse de seu público.

Surgem então os primeiros departamentos educativos, com destaque ao serviço de empréstimo de coleções museológicas (*'loan services'*)¹⁵ às escolas, que já era realizado antes em alguns museus do Reino Unido. As instituições museológicas passam a ser reconhecidas como um complemento do sistema formal de educação, uma proposta de ensino pautada na relação entre museu e escola. A criação de um núcleo pedagógico dentro dos museus acaba por oficializar a dimensão educativa dos mesmos, estabelecendo assim uma relação próxima e orgânica com a educação na esfera museológica.

Na década seguinte, surgem, também no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, os chamados *'mobile museum'* (museus itinerantes) criados especialmente com o intuito de atuar junto às escolas localizadas no interior ou em zonas periféricas, procurando assim responder a demanda de complementação da educação formal, mesmo em regiões onde a criação de um museu seria, a priori, totalmente inviável.

Alguns anos mais tarde, em 1972, a reunião internacional de Santiago do Chile, afirmou a importância da função social dos museus e da Museologia, com destaque à função educativa, constituindo assim um terreno fértil para as transformações no campo da Museologia que viriam a seguir.

Este momento marca o avanço dos museus em relação à perspectiva educativa. O fazer pedagógico passa a ser incorporado dentro do espaço museológico, assim integrando a educação às funções das instituições museais.

Contudo, podemos tratar a criação de um departamento totalmente voltado para a ação educativa como um retrocesso, no tocante à interpretação tanto dos educadores, como de museólogos, do fazer educativo e museológico. Isto porque estas ações não acontecem em

¹⁵ O *'loan service'* da região de Oxford (*Oxfordshire Country Museum Service*) foi o grande exemplo no desenvolvimento deste tipo de ações, tendo servido de inspiração para a criação de serviços semelhantes em Derbyshire e Leicestershire, sendo todos estes designados para servir às escolas em seus arredores.

separado, a ação educativa nos museus ocorre constantemente, na totalidade das atividades institucionais, tendo em vista que toda ação museológica perpassa também por uma dimensão fundamentalmente educativa.

Surgem então os *Ecomuseus*¹⁶, espaços voltados para o desenvolvimento social e a operação com um acervo de problemas que afetam indivíduos e grupos a eles ligados. A prática nessas áreas apontou para uma concepção museológica, segundo a qual o museu passava a ser um instrumento educativo e de comunicação integrado ao desenvolvimento da comunidade. Alguns museus novos ou transformados com base nessas experiências passaram a considerar as suas coleções como um meio para a realização de trabalhos sociais, suas intervenções ampliaram-se e orientaram-se para a valorização da totalidade comunitária.

O museu que, anteriormente, se tratava de um espaço, instituição com objetivos e funções definidas pelo ICOM, agora vai além e também se torna um processo que visa contribuir para a transformação de uma realidade não dominada pela comunidade, num recurso útil para seu desenvolvimento, tanto presente quanto futuro.

Hugues de Varine pontuou o conteúdo deste processo através de certas palavras-chaves que o definem. Serão estas as principais características de um Ecomuseu, aspectos fundamentais para que qualquer instituição possa se afastar do tradicionalismo para estar de acordo com os princípios da Nova Museologia.

O território é a base física do museu, bem como da comunidade na qual está inserido, à qual pertence. É fundamental que este território seja definido, analisado e conhecido em seus diferentes aspectos. Para tanto, a forma de atuação deve ser baseada em pesquisa e também na prática junto à população local, para que então o território seja organizado.

A comunidade é determinada pelo território, e deve ser conhecida enquanto um conjunto de cidadãos que apresentam características específicas no âmbito sociológico, etnológico, linguístico, entre outros. Precisa ser reconhecida também pelos próprios cidadãos enquanto um grupo que partilha determinados valores, traçando um destino comum.

¹⁶ As primeiras experiências verdadeiramente comunitárias iriam surgir em França, na cidade Le Creusot e, dois anos mais tarde, em 1973 Riviére iria definir formalmente o que é realmente um Ecomuseu. O pioneirismo da França é facilmente explicado ao se considerar que o ICOM, desde de sua criação, sempre esteve a desenvolver grande parte de sua actividade neste país, através da actuação de personalidades francesas destacando o próprio Riviére e também Hugues de Varine, que através de suas ideias dinamizaram as discussões a cerca do que hoje se entende por Nova Museologia. Surge então o primeiro Ecomuseu, um dos marcos do ano de 1971, no entanto não seria esse o único. O clima de renovação no âmbito da Museologia fez surgir uma série de publicações que denunciavam o espírito por demais conservador dos profissionais de museus e a imobilidade da própria Museologia enquanto campo diante das necessidades de actuais, a partir daí foram também apresentadas propostas alternativas visando assim a tão desejada renovação museológica. Assim, em setembro o ICOM realiza em Grenoble sua IX Conferência onde foi redefinido o conceito de museu, afirmando a sua dimensão política e de valorização do meio ambiente.

O patrimônio se trata do todo da comunidade, um conjunto global, cultural, natural e humano para que, então, este possa ser utilizado das mais diversas maneiras.

O tempo é um fator central, no qual o processo museológico se apóia, na medida em que, ao se trabalhar com as gerações e seus vestígios, os ciclos naturais de uma comunidade vão se modificando com os anos. A própria noção de processo implica tempo, cada etapa requer planejamento e ação, sendo que para ambos os casos faz-se necessário gerenciar e pensar o tempo para não prejudicar o processo.

A comunicação tem o papel de ser o intermédio entre o museu e o público. O museu deverá utilizar os mais variados métodos, diferentes linguagens e instrumentos, de forma que a comunicação seja efetiva e possibilite uma troca real entre as partes.

O desenvolvimento é, além de componente desse processo, um objetivo maior da ação museológica. Uma ação que visa promover o desenvolvimento global, além do âmbito da cultura, se estendendo à saúde, economia, política, tecnologia e à visão de sociedade, para que assim o museu possa ser um pólo de desenvolvimento comunitário real.

A partir das concepções do Ecomuseu e do Economuseu¹⁷, a relação ficou ainda mais estreita. O museu vai até o público, trabalha junto dele, é participante da vida comunitária. Os projetos são também destas comunidades, que desenvolvem as concepções que valorizam o patrimônio cultural, sistematizam o turismo cultural local, preservam a memória social e contribuem para a economia.

O ano de 1983 foi marcado pelo nascimento de um dos movimentos que mais dinamizaria esta nova concepção de museu. Apesar de seu curto período de existência, o MNES ('Muséologie Nouvelle et Expérimentation Sociale') conseguiu reunir uma série de intelectuais do meio museológico, com o intuito de produzir boletins periódicos para divulgar as ideias da Nova Museologia pelo mundo.

Durante a XII Conferência Geral do ICOM, em 1983, uma parte dos membros fez uma análise crítica da imobilidade dos órgãos tradicionais no campo da Museologia e

¹⁷ O conceito de Economuseus, criado por Cyril Simard, etnólogo e arquiteto da Universidade de Laval, estudioso do artesanato de índios iroqueses e dos esquimós. Economuseus vem da associação de Economia e Museologia e orienta a organização de vários museus, dentre eles podemos citar: a Papelaria St.Gilles (de papel artesanal), o Atelier Parré (madeira), a Verrerie (vidro artesanal da região de Québec) e o Economuseu das Peles, todos destinados ao Turismo. Simard desenvolveu um trabalho que simultaneamente preservasse as tradições populares do artesanato, mas que também pudesse promover o desenvolvimento de uma comunidade. Seu propósito é demonstrar que ao lado das atividades da área econômica as quais, ao longo dos anos têm captado recursos para o desenvolvimento das comunidades, poderá existir uma outra, altamente rentável que são os Ecomuseus, ou seja, espaços econômico-culturais que em pequenos imóveis, com um bom projeto e uma estratégia de marketing adequada poderão se transformar em polos de atração turística nas pequenas cidades do interior ou mesmo em centros urbanos, com a vantagem de se constituírem em espaços para transmissão da memória local, gerenciados pelos próprios cidadãos ou por cooperativas por eles organizadas.

apontaram sua falta de comprometimento com as questões das minorias. Esse grupo se reuniu com uns tantos outros intelectuais ligados aos museus para organização de um Colóquio em Quebec, Canadá.

As discussões sobre a organização deste Colóquio possibilitaram a construção e a consolidação dos referenciais e objetivos que, no I Atelier Internacional Ecomuseus / Nova Museologia, culminaram no nascimento oficial do Movimento Internacional por uma Nova Museologia, o MINOM. A partir de 1984, o movimento dos Ecomuseus era reconhecido por um organismo próprio. Outro aspecto fundamental deste primeiro Atelier que merece ser destacado é a Declaração de Quebec, documento referencial para as estruturas do próprio MINOM.

De fato, desde o fim dos anos setenta, o cenário museológico vai ganhando novos ares. O Movimento Internacional para uma Nova Museologia surge buscando a renovação dos aspectos teórico-metodológicos no âmbito das questões acerca do patrimônio, da memória e das tão diversas identidades culturais existentes no planeta. Desta maneira, possibilitando a construção de museus contextualizados junto à realidade sócio-histórica dos tantos grupos humanos, ou seja, da comunidade e que está inserido e, por assim dizer, comprometido.

A partir de então, ficavam claras as aptidões necessárias para se integrar a este movimento, através do conhecimento e reconhecimento das práticas museológicas de cada instituição diante dos posicionamentos da Declaração de Quebec. Sendo assim, diante da criação do MINOM, cabe a cada museu descobrir o que é a chamada Nova Museologia e perceber se há um encontro de ideias e práticas com esse movimento.

O movimento pela Nova Museologia é resultado de uma reflexão do fazer e pensar tradicionalista dos museus. Através de novas experiências e considerando o que era anteriormente excluído, este movimento criou uma Museologia da libertação, que abre espaço para a criação, a consciência crítica, e a participação ativa da comunidade.

O museu, que anteriormente se tratava de um espaço, uma instituição com objetivos e funções definidas pelo ICOM, agora vai além, e se torna, também, um processo que procura contribuir efetivamente para a comunidade, como um recurso útil para seu desenvolvimento, seja no presente como no futuro (Varine, 2000).

A dimensão educativa, verdadeiramente reconhecida, e a partir de então tida como a função social primeira dos museus, confere à ação museológica um novo sentido existencial. E os profissionais de museu então se reconhecem como agentes de promoção educacional e sócio-cultural, indo além das tradicionais funções técnico-científicas pertencentes à esfera

museal (conservação, preservação, documentação, etc.). Será, através da construção dialética entre todas estas funções, que irá finalmente se concretizar e também justificar a existência das instituições museais.

O processo de operacionalização das chamadas funções educativas nos museus vai paulatinamente ganhando espaço e sendo institucionalizada em vários museus por todo o mundo. Destaca-se a Inglaterra, onde o espaço do chamado '*Museum Education Officer*' era habitual e reconhecido antes mesmo do início do século.

E, ainda no século XX, a educadora Ruth Weston foi contratada pelo Museu de Leicester (UK) para trabalhar em tempo integral na instituição. Weston acabou tornando-se oficialmente a primeira profissional a atuar exclusivamente neste setor dos museus, sendo tal aspecto percebido em termos políticos e institucional, tanto nos grandes museus quanto nas experiências museológicas temporárias ou locais.

São muitas as instituições museais com funcionários que atuam apenas nos serviços educativos. Cada vez mais, estes educadores reivindicam a sua participação na concepção e montagem das exposições, reforçando assim toda a importância da educação em meio aos processos museais.

O século XX está marcado na história da Museologia pelo reconhecimento da função educativa das instituições museológicas: o *museu-templo* torna-se o *museu-escola*. E, agora em meio ao século XXI, estamos diante de mais uma transformação: o museu que educava, que falava através de um relato único, unilateral, torna-se um espaço democrático, composto por diversas vozes, um *museu-fórum* onde a educação é um processo natural, espontâneo, que se dá por meio de trocas e debates.

Retomar toda a trajetória evolutiva do papel educacional dos museus nos permite averiguar que, com o passar do tempo, a dimensão educativa de objetos, coleções, instituições e conhecimentos em âmbito museológico tornou-se uma parte indissolúvel da estrutura organizacional das instituições museais. Normatizar estes serviços e atividades educativas, criando departamentos que atuam exclusivamente com a educação, demanda a existência de profissionais especializados, algo fundamental para o funcionamento dos museus.

Hoje, termos como *Educação Patrimonial* e *Pedagogia Museal* têm se tornado cada vez mais populares. Horta (1999) nos apresenta o termo Educação Patrimonial como um tipo de educação não-formal. A autora procurou traçar diretrizes para a orientação do trabalho em serviços educativos de museus. As discussões sobre a teorização do fazer educativo em museus, se aprofunda na obra de Homs (2004), onde a autora utiliza-se do termo *Pedagogia*

Museística, em português *Pedagogia Museal*, para nomear um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos pertinentes aos funcionários dos serviços educativos em museus. Propõe-se a normatização de uma nova disciplina, uma nova área de conhecimento, inserida tanto no campo da Museologia, como da própria Pedagogia.

Os serviços educativos tornaram-se foco de atenção dos museus. Possuir este tipo de serviço é, efetivamente, um indício bem importante de qualidade e dinamismo. Contudo, em pleno século XXI, nem todos os museus possuem qualquer tipo de serviço educativo em suas estruturas. As justificativas são inúmeras e deveras reais, como por exemplo, as questões relativas a gastos e custos. Mas, também há museus em que tais serviços não são considerados de importância primordial para a instituição, sendo que isso varia de acordo com a política do museu, ou se restringe a uma determinada gestão.

Ainda hoje, existem algumas instituições que ignoram ou deixam em segundo plano a dimensão educativa dos museus, apontando para um retrocesso na história da própria Museologia. As mudanças de paradigmas sociais e ideológicos propiciaram um novo papel para o fazer museológico na atualidade, contudo, em alguns casos, tais mudanças ainda encontram-se apenas no âmbito das aparências e da sobrevivência institucional, tratando-se tão somente de uma resposta às tantas demandas que exigem e impulsionam a existência de serviços educativos em museus.

Atualmente, o estado do Rio de Janeiro conta com crescente número de museus; porém, das 194 instituições registradas no Cadastro Nacional de Museus¹⁸, apenas 38 afirmam manter algum tipo de serviço educativo, sendo este institucionalizado ou não. De fato, a realidade ainda não apresenta, em sua totalidade, o compromisso dos museus com a sua face educativa, ainda mais quando levamos em consideração que hoje no Brasil, mais de cinquenta por cento do público cativo de muitas instituições tratam-se das visitas de grupos escolares (Koptcke, 2005).

A institucionalização dos serviços educativos em museus, reconhecidos agora como um departamento de grande importância para o funcionamento das instâncias museológicas em todo o mundo, contrasta com a realidade de muitos museus; e, traz à tona uma série de indagações no tocante ao fazer educativo dentro das instituições museais, as quais ainda serão tratadas nos capítulos seguintes da presente dissertação.

¹⁸ Informações obtidas através de consulta realizada diretamente junto ao Cadastro Nacional de Museus (Brasil), por correio-eletrônico, em 28 de julho de 2008.

1.2 Histórico dos museus brasileiros

O início da história dos museus no Brasil é definida por volta do século XVII, quando Maurício de Nassau construiu, em Pernambuco, o Palácio de Vrijburg. Era formado por um imenso horto florestal de plantas ornamentais, medicinais e árvores frutíferas, além de um zoológico, que comportava uma série de animais da fauna tropical. Estando localizado em meio ao parque, o Palácio era totalmente decorado com objetos indígenas e telas pintadas por *Post e Eckhout*.

No século seguinte, Jardins Botânicos foram sendo inaugurados por todo o país. Já em 1784, o Vice-Rei Dom Luiz de Vasconcellos e Souza criou a Casa de História Natural e a Casa de Xavier dos Pássaros, espaços voltados à preservação da fauna e também colecionar artefatos indígenas.

Ameaçada por Napoleão Bonaparte, a coroa portuguesa teve que se transferir para o Brasil, chegando na cidade do Rio de Janeiro em março de 1808, e desde então a nova metrópole, sede do governo português, foi crescendo e se desenvolvendo nos mais diversos domínios (econômico, cultural, populacional, etc.).

A vocação cultural do Rio de Janeiro veio ganhando impulso a partir de então. Em pouco tempo Dom João VI modernizou a cidade e veio a oferecer uma série de bens culturais a população. Impulsionado pela criação do Banco do Brasil, ainda em 1808, uma série de outras instituições públicas foram sendo inauguradas, com maior destaque ao Jardim Botânico, a Biblioteca Real (atual Biblioteca Nacional), Escola de Medicina, Academia Militar, a Imprensa Régia e o Museu Real (atual Museu Nacional).

Inserido neste quadro de desenvolvimento cultural, temos a inauguração oficial da Museologia brasileira, quando é criado, no Palácio da Quinta da Boa Vista, em 1818, o primeiro museu do Brasil¹⁹. Contudo, este não se tratava de um museu essencialmente brasileiro, os objetos que constituíam suas coleções não tinham qualquer relação, direta ou indireta, com a história da monarquia luso-brasileira. Tratavam-se de objetos relacionados com a temática do evolucionismo. Colecionava-se o que era significativo no tocante à fauna,

¹⁹ Nesta ocasião foi realizada uma exposição pedagógica totalmente voltada para o público escolar. Anos mais tarde (15 de outubro de 1937), nesta mesma instituição, o primeiro serviço educativo em museus brasileiros foi criado, por Roquette Pinto, sendo assim chamado por *Seção de Assistência ao Ensino*.

flora e também a espécie humana. O Museu Real era, por suas características, um museu de ciência, o que podemos considerar como um avanço representativo para a sua época.

Herança recebida da Europa, influência dos tantos naturalistas estrangeiros que aqui coletavam materiais para seus estudos, o ideal do museu como um templo sagrado, guardião oficial da memória nacional, se perpetuou por um longo período da história desta instituição no território brasileiro.

A influência da Inglaterra sobre Portugal e, conseqüentemente, sobre o Brasil, torna-se visível em termos da influência nos modelos organizacionais britânicos das instituições museológicas, tendo como exemplo máximo o próprio Museu Britânico. Mas, ainda assim, outros modelos, tais como os norte-americanos, influenciavam a concepção de museu como uma instituição de caráter nacional e científico.

Outros museus vinham sendo criados no rastro do Museu Real. O Império constituiu-se como um período fecundo para o fortalecimento e a efetiva consolidação das instituições culturais no Brasil. Neste momento, as grandes sociedades científicas e culturais particulares foram as principais responsáveis pela criação de tantas instituições museais, tais como o Museu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), Museu do Exército (1864), Museu da Marinha (1868), Museu Paraense Emílio Goeldi (1871), Museu Paranaense (1876) e Museu Escolar Nacional (1883).

Com o fim da monarquia, em 1889, o Brasil vive um novo momento histórico: o cenário republicano no âmbito das instituições museais apresenta uma nova tipologia de museu, os provinciais (hoje, estaduais), uma regionalização que deu origem, em 1892, ao Museu Paulista (atual Museu do Ipiranga) e, em 1903, ao Museu Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul.

Décadas a seguir, é inaugurado o Museu Histórico Nacional (1922). A preocupação com a salvaguarda da cultura nacional torna possível a existência de uma instituição voltada à preservação das raízes culturais brasileiras, mesmo que sob o referencial positivista de progresso e culto ao herói nacional. A filosofia de Auguste Comte estava muito presente nos museus fundados no Brasil, em especial destaque aos criados em meio à República Velha.

Consagrado à história da pátria, à representação da nação e, como veículo de transmissão da história oficial, o Museu Histórico Nacional surgiu em meio ao apogeu dos ideais positivistas, um pensamento que compôs a concepção ideológica burguesa e influenciou a mentalidade preservacionista nos acervos dos museus brasileiros.

Considero ser importante também ressaltar que, neste mesmo museu, durante a gestão de Gustavo Barroso, foi inaugurado o primeiro *curso de museus* da América do Sul (1932), voltado à formação de profissionais para atuar nas instituições museológicas por todo o país, em especial no próprio Museu Histórico Nacional.

Grande parte dos acervos museológicos das instituições brasileiras formaram-se a partir de obras tomadas por razão de dívidas. Por isso, o Estado tinha em seu poder um acervo extremamente amplo e variado, sem qualquer relação direta com a identidade ou a memória do povo brasileiro. As várias coleções do Museu Histórico Nacional iniciaram-se com uma coletânea de objetos exóticos (múmias, artefatos arqueológicos, etc.) que pertenceram ao imperador Dom Pedro II e a imperatriz Teresa Cristina.

A partir de então, surge uma série de museus especializados por todo o Brasil, com destaque à Pinacoteca do Estado de São Paulo (1906), Museu de Arte Sacra (1918), Instituto Biológico (1930), Instituto de Caça e Pesca (1934), Museu do Folclore (1937) e, em seguida, os chamados museus universitários.

O período pós-1930, uma fase mais nacionalista, marca a inclusão em todas as Constituições (a partir de 1934) de dispositivos ou capítulos referentes ao amparo às questões culturais. Em novembro de 1937 é criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, SPHAN, e também fica regulamentado o Instituto do Tombamento.

O momento seguinte é marcado pela inauguração de grandes museus em âmbito nacional, dentre estes podemos destacar o Museu Nacional de Belas Artes (1937) e o Museu Imperial (1940).

Já nos anos cinquenta, Ecylla Castanheira e Sigríd Porto, inauguravam no Rio de Janeiro os serviços educativos. E, neste mesmo período, museus como o MASP (Museu de Arte de São Paulo) e MAM (Museu de Arte Moderna - RJ) ofereciam aos seus visitantes ateliês livres, oficinas ou atividades de animação cultural.

As próximas décadas assistem ao processo de institucionalização dos museus e da Museologia brasileira, com a criação da Associação Brasileira de Museologia (1963). Além do surgimento de uma nova concepção do fazer museológico, surgida em meio aos debates da Mesa Redonda de Santiago do Chile, em que teve início o movimento então denominado Nova Museologia (MINOM), que se consolidou na década seguinte e teve grande crescimento no Brasil até os dias de hoje.

A abertura dos museus para o público, tendo em mente todo o potencial educativo da instituição, instigou os ideais do ICOM, que também já reconhecendo esta face dos museus,

criou em 1953 o *International Committee on Education*, que dez anos mais tarde iria tornar-se o CECA (*Committee for Education and Cultural Action*). Hoje, o CECA é um dos maiores comitês do ICOM, tendo mais de mil membros e cerca de setecentos membros votantes.

Os comitês do ICOM se diferenciam entre si por seus objetivos mais específicos. O CECA trata de questões pertinentes à educação e ação cultural, sendo que entre estas tantas os objetivos voltados ao âmbito dos museus estão em grande destaque. Cabe ao CECA defender o papel educativo dos museus diante das outras decisões na totalidade do ICOM, sendo tanto em uma esfera mais global tal como nos grupos locais.

Desde o final da década de 70, o CECA realiza conferências anuais pelo mundo a fora, discutindo sempre uma série de temas focados²⁰, principalmente, na relação museu-sociedade, intermediada pela dimensão educativa do patrimônio.

As conferências do CECA também trouxeram questões pertinentes à formação e ao desenvolvimento profissional daqueles que trabalham, especialmente, nos serviços educativos das instituições museais. Destaca-se o final dos anos de 1980, quando temas voltados para educação de museu e pesquisa formavam, junto aos debates sobre a criação e a manutenção dos serviços educativos na esfera museológica, o principal foco dos debates. Já no século XXI, tais discussões são retomadas quando se procura estabelecer qual seria o papel dos setores educativos diante da necessidade de sua participação mais efetiva nas atividades de otimização dos museus.

No Brasil, em 1995, durante uma assembléia do seminário *A Museologia Brasileira e o ICOM: Convergências e Desencontros*, alguns membros do comitê internacional do CECA

²⁰ 1978 (Holanda) Como motivar os visitantes de museus (I). 1979 (Portugal) Como motivar os visitantes de museus (II). 1980 (México) O patrimônio mundial: responsabilidade de todos. 1981 (Dinamarca) A exposição como uma ferramenta no campo da educação em museus. 1982 (Estados Unidos) Lidando com a diversidade cultural e contrastes econômicos de novas audiências. 1983 (Reino Unido) Museus para um mundo em desenvolvimento. 1984 (Alemanha) O museu no mundo do trabalho. 1985 (Espanha) O educador de museu e a pesquisa. 1986 (Argentina) Museus e o futuro do nosso patrimônio: chamada de emergência. 1987 (França) Patrimônio e ação cultural: novas técnicas de comunicação. 1988 (Grécia) Estabelecendo, desenvolvendo e mantendo departamentos de educação em museus. 1989 (Holanda) Museus: geradores de cultura. 1990 (Botswana) Educação em museus e meio ambiente. 1991 (Israel) O museu e as necessidades do público. 1992 (Canadá) Museus: redefinindo as fronteiras. 1993 (Índia) Museus para a integração de uma sociedade multicultural. 1994 (Equador) Museus, educação e patrimônio natural, social e cultural. 1995 (Noruega) Os museus e a comunidade. 1996 (Áustria) Novas estratégias de comunicação em museus. 1997 (Brasil) Avaliação da educação e ação cultural em museus: teoria e prática. 1998 (Austrália) Museu e diversidade cultural – velhas culturas, novos mundos: interpretando a diversidade natural e cultural. 1999 (Marrocos) O papel do educador de museu na otimização das atividades do museu. 2000 (Nova Zelândia) A cultura como bem de consumo (mercadoria). 2001 (Espanha) Os museus face aos desafios econômicos e sociais. 2002 (Quênia) Educação em museus como produto: quem está comprando? 2003 (México) Conceitos educacionais moldando realidades no museu: missão possível! 2004 (Seul) Museus e o patrimônio intangível. O patrimônio intangível como veículo para a ação educacional e cultural. (Cabral, 2004).

decidiram criar um órgão internacional que fosse representativo da realidade brasileira junto ao comitê internacional: surge então o CECA-Brasil.

Hoje, o CECA-Brasil mantém uma produção anual de documentos desenvolvidos a partir dos temas debatidos nas conferências anuais do comitê internacional. Estes documentos, apresentados em uma série de encontros por todo o mundo, configuram-se hoje enquanto um instrumento de reconhecimento e afirmação do braço brasileiro diante do ICOM e, também perante a coletividade global do próprio CECA.

Ao longo destes últimos anos, todos os documentos produzidos pelo CECA-Brasil contribuíram significativamente à área da educação em museus brasileiros, em especial no que se trata de temáticas mais relevantes à ação educativa e cultural voltadas ao patrimônio e, principalmente, aos museus e a Museologia.

O CECA-Brasil, assim como a Rede de Educadores em Museus (REM) (que será abordada mais a frente neste trabalho), procura viabilizar um intercâmbio efetivo de idéias, conhecimentos e informações entre os tantos profissionais que se preocupam com questões relativas à educação e ação cultural.

A importante contribuição do CECA-Brasil e da REM hoje à Museologia brasileira encontra-se na elaboração de propostas e estratégias voltadas para a educação em museus em todo o país. Por meio da definição de certas prioridades e metas, vai se estabelecendo uma política educacional possível de ser aplicada nas instituições, bem como estratégias próprias de ação, orientadas por objetivos bem delineados.

As últimas décadas do século XX acompanham uma multiplicação dos serviços educativos em museus brasileiros. A atenção dada ao papel da educação nas instituições museológicas aumentou com o desembarque das mega-exposições em solo brasileiro, que efetivamente tornaram claro que o público escolar ainda é o mais numeroso das exposições, aumentando significativamente as estatísticas e ajudando a mostrar um grande número de visitantes aos patrocinadores.

1.3 Modelos de Serviços Educativos Fluminenses.

Visando ilustrar o cotidiano da prática educativa em museus brasileiros, tenho como objetivo, nas páginas a seguir, apresentar alguns importantes modelos de Serviço Educativo em Museus no estado do Rio de Janeiro.

Estes cinco espaços museológicos, *Museu Casa do Pontal*, *Museu Imperial*, *Museu Nacional*, *Museu da República* e *Museu da Vida*, foram por mim escolhidos, primeiramente, a partir da relevância de suas ações educativas em meio ao cenário museológico nacional e, em alguns casos, internacional. Foram também selecionados devido a minha predileção pessoal às atividades e propostas desenvolvidas nestes espaços. Vale ressaltar que a ordem na qual as instituições aparecem aqui é simplesmente alfabética, no tocante ao nome de cada uma das instâncias museais.

1.3.1 Museu Casa do Pontal.



1. Fachada do Museu Casa do Pontal (Blog Casa do Pontal, 2010).

A Casa do Pontal – Museu de Arte Popular Brasileira, foi aberta ao público no final de 1992. O francês *Jacques Van de Beuque*²¹ era designer e dono de uma firma que atuava montando exposições promocionais, sendo que durante suas viagens pelo Brasil, se tornou colecionador de objetos e peças de arte popular brasileira.

A partir desse acervo, a Casa do Pontal configura-se por esta coleção, composta por mais de oito mil peças, com obras de cerca de duzentos artistas, representantes do que há de mais significativo no campo da arte popular no Brasil a partir da segunda metade do século XX. O acervo é formado, em sua maior parte, por peças confeccionadas em barro, representando o cotidiano da população brasileira (rituais, costumes, festas e tradições), sendo

²¹ Jacques Van de Beuque é francês de nascimento, mas se radicou no Brasil a partir de 1946, vindo a falecer em agosto de 2000.

também parte desta coleção algumas obras feitas de madeira, tecido, areia pintada e ferro, além de outros tipos de materiais.

Dentre os quase duzentos ceramistas que possuem suas obras expostas na Casa do Pontal ou são parte do seu acervo, podemos destacar importantes artistas, tais como Mestre Vitalino, Amaro Vitalino, Antonio Rodríguez, Ernestina, Heleno Manuel, Inês Rodrigues, Iranildo, Ivonete, João José, José Otavio, José Rodrigues, Lauro Ezequie, Leonildo, Luiz Galdino, Manoel Eudócio, Maria Otília, Sebastião Ezequiel, Socorro, Zé Amâncio, Zé Caboclo, Zé Ciço, Luiz Antonio (Alto do Moura -PE). Antonia Bezerra Leão, Baé, Maria Amélia, Lidia Vieira, Regina Vieira, Severina Batista (Tracunhaém - PE). Ana do Baú, Noemisa Batista, João Pereira, José Alves, Maria Assunção, João Alves (Vale do Jequitinhonha - MG). Maria de Lourdes Cândido, Maria Cândido Monteiro, Ciça, Zezé de Juazeiro, Maria de Juazeiro (Juazeiro do Norte - CE). Antonio Poteiro (Goiânia - GO). Benedito José dos Santos (Maceió - AL).



2. Grupo escolar em visita guiada ao Museu Casa do Pontal (Portal do Professor, 2010).

A Casa do Pontal apresenta uma preocupação especial no tocante à atenção ao público infanto-juvenil. Primeiramente, o museu possuiu uma sala especial, que tem sua visitação controlada devido ao seu conteúdo erótico. Contudo, o que se destaca neste museu são as atividades desenvolvidas pelo seu programa de visitação educacional.

Iniciado em 1996, o programa atendeu até hoje cerca de oitenta mil estudantes oriundos das redes pública e particular de ensino, além de outros públicos, participantes de projetos realizados por instituições assistenciais e grupos comunitários.

Sendo que, durante o período de um ano (1998 – 1999), a Casa do Pontal pôde oferecer ao público uma série de cursos profissionalizantes no âmbito da Museologia, tais como embalagem, preservação e restauro de obras de arte em madeira e barro, além de um curso de qualificação de guias de turismo especializados em arte popular e cultura brasileira. Todo o conhecimento apresentado nestes cursos foi trabalhado através de um conjunto de situações concretas vividas no cotidiano do museu, “foi possível oferecer uma formação em que os conhecimentos teóricos eram transmitidos através de atividades práticas” (Museu Casa do Pontal, 2008), a fim de proporcionar aos alunos empregabilidade futura.

A principal atividade oferecida atualmente pelo museu trata-se de um modelo de visita teatralizada que, no caso dos grupos do ensino público, é fornecido também um ônibus para o transporte, uma vez que a Casa do Pontal fica localizada em um sítio bastante afastado de pontos centrais da cidade do Rio de Janeiro. O modelo de visita teatralizada visa facilitar a compreensão dos conteúdos das informações transmitidas e, também, aumentar o interesse dos estudantes pelas temáticas abordadas na totalidade das exposições do museu.



3. Grupo de *atores-guias* da Casa do Pontal mediando uma visita (REM, 2010).

A Casa do Pontal conta com uma equipe de *atores-guias*, coordenados por um grupo de educadores e orientados por um serviço de pesquisa histórica, museológica e artística que, de maneira lúdica e teatral, apresentam aos visitantes um universo cultural e popular exclusivamente brasileiro.

A grande abrangência e relevância do acervo torna possível um contato direto com os mais diversos aspectos da cultura em todo o território do Brasil. A visita deverá servir

de estímulo à reflexão sobre as trocas culturais entre o meio rural e urbano, discutindo os processos migratórios e as questões sobre o uso dos espaços residenciais e de trabalho, além de outras tantas temáticas que vão surgindo ao longo dos processos educativos e diante de grandes possibilidades deste tão rico acervo.



4. Obras da Literatura de Cordel (ABLC, 2009).

Os conteúdos e informações apresentadas nas visitas teatralizadas são oriundos de pesquisas realizadas junto à *Literatura de Cordel*²² e músicas do cancionero popular, sendo estes transmitidos pelos próprios *atores-guias* através do canto, acompanhados de violão e pandeiro por todo o percurso das exposições.

A visita teatralizada funciona como um gerador de discussões, que podem ser tidas como fundamentais ao processo para a formação do cidadão brasileiro. Amplia-se a percepção

²² A chamada Literatura de Cordel é um tipo de poesia popular que é impressa e divulgada em folhetos ilustrados com o processo de xilogravura. Também são utilizados desenhos e clichés zincografados. Ganhou este nome, pois, em Portugal eram expostos ao povo amarrados em cordões, estendidos em pequenas lojas de mercados populares ou até mesmo nas ruas. A Literatura de Cordel chegou ao Brasil no século XVIII, através dos portugueses. Aos poucos, foi se tornando cada vez mais popular. Nos dias de hoje, podemos encontrar este tipo de literatura principalmente na região Nordeste do Brasil. Ainda são vendidos em feiras populares. De custo baixo, geralmente estes pequenos livros são vendidos pelos próprios autores. Fazem grande sucesso em estados como Pernambuco, Ceará, Alagoas, Paraíba e Bahia. Este sucesso ocorre em função do preço baixo, do tom humorístico de muitos deles e também por retratarem fatos da vida cotidiana da cidade ou da região. Os principais assuntos retratados nos livretos são: festas, política, secas, disputas, brigas, milagres, vida dos cangaceiros, atos de heroísmo, milagres, morte de personalidades etc. Em algumas situações, estes poemas são acompanhados de violas e recitados com a presença do público. Um dos poetas da literatura de cordel que fez mais sucesso até hoje foi Leandro Gomes de Barros (1865-1918). Acredita-se que ele tenha escrito mais de mil folhetos. Mais recentes, podemos citar os poetas José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), Téo Azevedo, Zé Melancia, Zé Vicente, José Pacheco da Rosa, Gonçalo Ferreira da Silva, Chico Traíra, João de Cristo Rei e Ignácio da Catingueira. Vários escritores nordestinos foram influenciados pela Literatura de Cordel. Dentre eles podemos citar: João Cabral de Melo, Ariano Suassuna, José Lins do Rego e Guimarães Rosa. (ABLC, 2009).

dos visitantes sobre o mundo contemporâneo, apresentado aqui por artistas populares. É importante destacar que essa pode ser uma oportunidade única de se perceber a importante contribuição desses segmentos na cultura do Brasil e, também, do mundo todo.

1.3.2 Museu Imperial.



5. Fachada do Museu Imperial de Petrópolis (Guia Legal, 2010).

O popular Palácio Imperial, antiga residência de veraneio do imperador Dom Pedro II e localizado no centro histórico de Petrópolis, é hoje um dos mais importantes museus históricos do Brasil. As origens do palácio remontam à passagem do Imperador Dom Pedro I pela serra fluminense, quando a caminho das Minas Gerais. Ao hospedar-se na fazenda do Padre Correia, o então imperador encantou-se com a paisagem e clima ameno e fez com que a família real comprasse um lote de terra, a Fazenda do Córrego Seco, onde pretendia levantar um palácio de verão.

O palácio pretendido por Dom Pedro I não chegou a ser construído. Contudo, o seu filho Dom Pedro II, ao herdar o terreno, levou adiante a ideia paterna, construindo um palacete neoclássico entre 1845 e 1862, obras que estavam embutidas em um grande projeto urbanístico que envolvia também a construção de toda uma bela cidade em seu entorno, Petrópolis. O projeto foi de Júlio Frederico Koeler, superintendente da Fazenda Imperial, e após sua morte foi continuado pelos arquitetos Joaquim Cândido Guilhobel e José Maria Jacinto Rebelo.

Com a proclamação da República, a propriedade, alugada pela Princesa Isabel, foi ocupada pelo Colégio Notre Dame de Sion, mais tarde dando lugar ao Colégio São Vicente de Paula. Um dos alunos do colégio, Alcindo de Azevedo Sodré, que mostrava grande interesse pela História, acalentou o sonho de ver o palácio transformado em museu, fato ocorrido em 16 de março de 1943, por meio de um decreto-lei do então presidente Getúlio Vargas.

O acervo do museu é constituído por peças ligadas à monarquia brasileira, incluindo mobiliário, documentos, obras de arte e objetos pessoais de integrantes da família imperial. Grande parte da decoração interna ainda se preserva, como os pisos em pedras nobres, os estuques, candelabros e mobília, reconstituindo os ambientes originais de quando o palácio era habitado.

O Museu Imperial de Petrópolis, referência no tocante ao período Imperial no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, é o mais visitado museu do país: recebendo, apenas em 2004, cerca de duzentos e quarenta mil visitantes, dos quais mais de cento e setenta mil tratavam-se de visitantes espontâneos; e quase sessenta e cinco mil crianças e jovens participantes de seus projetos de Educação Patrimonial (Barros, 2004).

Os trabalhos educativos realizados no Museu Imperial são destaque desde 1983, quando a instituição foi palco do 1º Seminário de Educação Patrimonial no Brasil. O tema do seminário foi amplamente discutido e, a partir de então, foi elaborado um Guia Básico de Educação Patrimonial, que hoje é tido como uma referência quando se trata de aspectos pedagógicos relacionados ao patrimônio material, em espaços como museus, monumentos e sítios arqueológicos.

Sendo um dos museus mais visitados em todo o território brasileiro, o *Centro de Educação Patrimonial* do Museu Imperial é procurado, diariamente, por um grande número de escolas do ensino fundamental e médio de todo o país, que desejam realizar uma visita; entre outros mais que também optam por participar das tantas atividades lúdico-pedagógicas oferecidas nesta instituição.

Ao longo de sua existência, o Museu Imperial vem se destacando por seu expressivo Centro de Educação Patrimonial. Seus projetos configuram-se enquanto ações referenciais do fazer educativo em instituições museais, tanto no Brasil como em âmbito mundial.

O projeto *Dom Ratão*, voltado aos alunos da educação infantil e alfabetização, com idades entre dois e seis anos, é uma proposta de iniciação das crianças no mundo dos museus. Trata-se de uma experiência introdutória e preparatória para futuras visitas ao longo da vida escolar dos alunos, estendendo-se à idade adulta e procurando criar um hábito prazeroso.



6. Grupo escolar participando do projeto *Dom Ratão* (Museu Imperial, 2009).

Já o projeto *Casamento na Corte*, foi oferecido aos alunos das séries mais adiantadas, jovens entre nove e quatorze anos, propõe uma dramatização histórica de um dos momentos festivos da corte brasileira. Através desta atividade os alunos tinham uma oportunidade de vivenciar tais eventos, por duas óticas muito bem distintas: como nobres, integrantes da corte ou como empregados da aristocracia brasileira daquele período. Vale ressaltar que, hoje, esta atividade não é mais disponibilizada aos alunos, sendo substituída pelo *Sarau Imperial*, que consiste em uma dramatização em que a Princesa Isabel recebe suas amigas para um recital e, em seguida, o público é convidado a conhecer o museu.



7. Grupo atores/cantores do projeto *Sarau Imperial* (Museu Imperial, 2009).

Outro projeto, inaugurado em 2009, é o projeto *Caixa das Descobertas*. Voltado aos alunos do quinto ao sétimo ano do Ensino Fundamental, tem como objetivo viabilizar o contato com objetos culturais em sua trajetória histórico-temporal.

As *Caixas das Descobertas* contam como seu tema um objeto comum de uso habitual. A atividade em si trata-se da experimentação dos mais diversos usos possíveis deste mesmo objeto, mas em diferentes épocas históricas, desde sua criação até os dias de hoje. Os estudantes vão explorar os objetos, enquanto uma série de questões sobre são trazidas pelos educadores a fim de que possa ser construído coletivamente o conhecimento, o que inclui a construção de uma linha cronológica que visa sistematizar a trajetória do objeto.

A metodologia da Educação Patrimonial, também é transmitida aos professores, no próprio Museu Imperial, através de oficinas que procuram treinar os participantes por meio da experimentação direta desta metodologia.

“Qualquer objeto cultural - utilitário, artístico ou simbólico - possui diferenciados sentidos e significados, cabendo-nos aprender a lê-los e decodificá-los. O exercício desta habilidade de explorar e interpretar amplia nossa capacidade de compreender o mundo. A proposta da Caixa das Descobertas é justamente explorar como alguns objetos culturais do cotidiano transformam-se e adquirem novos significados, em diferentes contextos históricos, através dos tempos, despertando no participante a capacidade investigativa e o prazer de redescobrir a realidade cultural que o cerca.” (Museu Imperial, 2009).

O treinamento se inicia com a apresentação teórica do tema *Educação Patrimonial*. Conceitos como cultura; bens culturais, materiais ou imateriais, móveis ou imóveis; entre outros princípios que também sustentam a metodologia; são introduzidos de maneira simples e direcionada aos participantes. Através de algumas dinâmicas de observação, onde se procura evidenciar o potencial que todo e qualquer objeto tem como fonte de informações históricas ou culturais sobre o meio social onde foi criado. A partir daí, os participantes tornam-se verdadeiramente alunos quando, através de um trabalho de campo direto com bens culturais locais, selecionados previamente, poderão aplicar a metodologia específica.

Já com as três primeiras etapas fundamentais da pesquisa – observação, análise e registro – realizadas, os participantes da oficina voltam à sua posição de professores, a fim de elaborarem planejamentos pedagógicos interdisciplinares a partir do que fora levantado, integrando os objetos de estudo, os bens culturais, com instrumentos de ensino, aplicando os resultados obtidos aos conteúdos programáticos das disciplinas escolares. E, por fim, temos em mãos uma atividade educativa a ser aplicada aos grupos escolares.

O Centro de Educação Patrimonial do Museu Imperial procura também, através de uma avaliação, aprimorar e ajustar os mecanismos de desenvolvimento tanto no particular à própria oficina, como em relação à metodologia em si. Avaliar os resultados obtidos possibilita perceber o grau de apropriação dos participantes sobre o conteúdo apresentado nas Oficinas.

1.3.3 Museu Nacional.



8. Fachada do Museu Nacional e os atores do projeto *Uma Noite no Museu* (O Globo, 2009).

Vinculado à UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), através do MEC (Ministério da Educação), o Museu Nacional trata-se do mais antigo museu do Brasil, sendo também a primeira instituição científica brasileira, conhecido internacionalmente como o maior museu de história natural e antropológica da América Latina.

O Museu Nacional foi criado por Dom João VI, no dia 06 de junho de 1818 e, neste período, chamava-se Museu Real. Originalmente fora localizado em pleno Campo de Sant'Anna, onde esteve até 1892, sendo então transferido para o local onde se encontra até os dias de hoje, o Paço de São Cristóvão, mais precisamente no palácio que anteriormente servira como residência a família imperial brasileira.

Incorporado à estrutura acadêmica da Universidade do Brasil (hoje UFRJ), em 1946, o museu é atualmente detentor de um dos maiores acervos científicos do mundo, além do acesso aos laboratórios de pesquisa e cursos de pós-graduação, especializados nas disciplinas

diretamente relacionadas ao acervo do museu, tais como Antropologia, Botânica, Entomologia, Invertebrados, Vertebrados, Geologia e Paleontologia.

As tantas coleções pertencentes ao Museu Nacional totalizam um acervo com mais de vinte milhões de itens, sendo que destes, cerca de três mil encontram-se hoje expostos ao público. Entre os outros tantos serviços que também são oferecidos ao público, encontram-se a biblioteca central e um horto botânico.

O Museu Nacional possuiu uma Seção de Assistência ao Ensino (SAE), criada em 15 de outubro de 1927 por Roquette Pinto, sendo assim considerado o primeiro setor educativo em um museu brasileiro. Hoje, este departamento atua exclusivamente no que se trata do atendimento aos grupos escolares e professores através, especialmente, do agendamento de visitas, empréstimo de materiais e na elaboração de projetos pedagógicos e culturais ao público dos ensinos fundamental e médio.

Compreendendo-se enquanto uma instituição educadora, o Museu Nacional é um espaço que visa contribuir no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cultural de seu público. Diante deste objetivo, o museu defende que as visitas devem ser atividades lúdico-educativas, para isso compromete-se com práticas pedagógicas focadas na atualidade, procurando sempre informar e conscientizar o público no tocante à percepção das diversas mudanças, necessidades e exigências de uma realidade mundial e contemporânea.



9. Grupo de professores em treinamento (Museu Nacional, 2009).

Como já referido anteriormente, o SAE disponibiliza ao seu público escolar todo um conjunto de materiais para empréstimo. Esta coleção didática (material em meio líquido,

taxidermizado ou montado em caixas de madeira) pode ser solicitada tanto por escolas como por instituições acadêmicas, no intuito de ser um facilitador do trabalho em sala de aula ou mesmo como ferramenta para ilustrar outras ações educativas, tais como palestras, exposições ou pesquisas.

O projeto intitulado *Museu-Escola* configura-se como um conjunto de atividades estruturadas e sistemáticas, através de quatro subprojetos (*Vendo, Tocando e Aprendendo, Manhãs no Parque, Treinamento de Professores e de Normalistas*) que são exclusivamente voltados ao público escolar.

Com o fim de potencializar a aprendizagem e oferecer aos alunos um contato direto com os objetos das coleções, o Museu Nacional disponibiliza, através de seu subprojeto *Vivendo, Tocando e Aprendendo*, sua coleção didática também dentro do próprio espaço do museu. Será através de uma visita diferenciada, para grupos de até vinte alunos, que a equipe educativa pretende estimular a percepção e curiosidade dos alunos. As palestras interativas têm aqui o papel de mediação do conteúdo apresentado na coleção didática, proporcionando assim o despertar de uma série de questionamentos e reflexões a partir deste material, que representa uma pequena parte do vasto acervo deste museu.



10. Grupo de alunos do CAP-UERJ jantando com os atores (O Globo, 2009).

O subprojeto *Manhãs no Parque* trata-se de um roteiro histórico e ambiental na antiga Quinta Imperial. Exclusivo para as escolas do município do Rio de Janeiro e de cidades limítrofes, e consiste em uma visita ao entorno do museu (localizado no Parque da Quinta da

Boa Vista²³), procurando transmitir novas informações sobre a história do Brasil e, também, trabalhar a conscientização voltada à preservação da natureza.

O Museu Nacional também oferece, por meio de dois subprojetos, aos professores e estudantes do *Curso Normal*²⁴ atividades de treinamento voltadas à compreensão do acervo e suas potencialidades. Dá-se através da conscientização do professor acerca da importância de uma visita bem orientada ao museu, explorando suas múltiplas possibilidades, por meio de práticas pedagógicas com a finalidade de tornar a visita uma atividade educativa extraclasse eficiente, produtiva e prazerosa.



11. Grupo de Alunos do CAP-UERJ no pátio do Museu Nacional (O Globo, 2009).

Atualmente, o Museu Nacional criou um projeto inovador, inspirado no filme *Uma noite no Museu*. Um grupo de alunos do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ) fez parte do projeto, ainda piloto, intitulado *De pijama no Museu*. Tal projeto trata-se, basicamente, de uma visita noturna, com direito a dormir no próprio palácio da Quinta da Boa Vista. O projeto deve resultar em um DVD, a fim de

²³ A Quinta da Boa Vista localiza-se no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro, RJ. O parque faz parte do Solar da Boa Vista e possui uma área de cerca de cento e cinquenta e cinco mil metros quadrados, ajardinada em 1869, segundo projeto do paisagista francês Auguste Glaziou. Constitui-se atualmente de um parque público com lagos e grutas de grande valor histórico e, ainda, o Jardim Zoológico do Rio de Janeiro, o Museu da Fauna e o Museu Nacional, um palácio em estilo neoclássico. (ETC-MN 2002, 2008).

²⁴ O Curso Normal (seus alunos são conhecidos como *Normalistas*), visa à formação de professores, em nível técnico, na área de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (primeira à quarta série). Este curso tem um itinerário curricular especial, contemplando o Ensino Médio e a Educação Profissional. Em 1996, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, aprovou a nova LDB, que já transitava no congresso há anos. Naquela lei, a mínima habilitação exigida para o magistério passou a ser uma licenciatura (ensino superior), depois sendo reabilitado o Curso Normal por uma portaria E/SUEN número 07, de 22 de fevereiro de 2001, até que não exista mais no Brasil nenhum professor que tenha estudado apenas até o ensino Médio.

estimular a continuação do projeto, atraindo mais patrocinadores, sendo que hoje o Museu Nacional conta apenas com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

O grupo de alunos chega ao Museu por volta das dezesseis horas, todos de uniforme escolar, mas munidos de roupa de cama, sacos de dormir, travesseiros e até mesmo seus bichinhos de pelúcia. São recepcionados por quatro capoeiristas representando os escravos da Quinta da Boa Vista nos tempos do Brasil Imperial.

Após a apresentação de Capoeira e Jongo, os alunos despedem-se dos pais e parentes e inicia-se o trabalho dentro do museu, quando são recebidos por atores-guias, que interpretam o Rei D. João VI, sua mãe Dona Maria e a Rainha Carlota Joaquina. Aí então é servido um lanche e os alunos guardam seus pertences, para dar-se início a visita pelas dependências do palácio real.

Dentre as atividades programadas, destacam-se um jantar com a Família Real, uma visita pela sala das múmias, exibição de filmes e oficinas nas salas dos meteoros, dos índios e da arqueologia. O grupo acorda por volta das sete horas da manhã, após uma noite de sono na sala dos dinossauros, e o café da manhã acontece junto aos pais, ainda no palácio.

1.3.4 Museu da República (Rio de Janeiro – RJ).



12. Fachada do Museu da República (Soto, 2005).

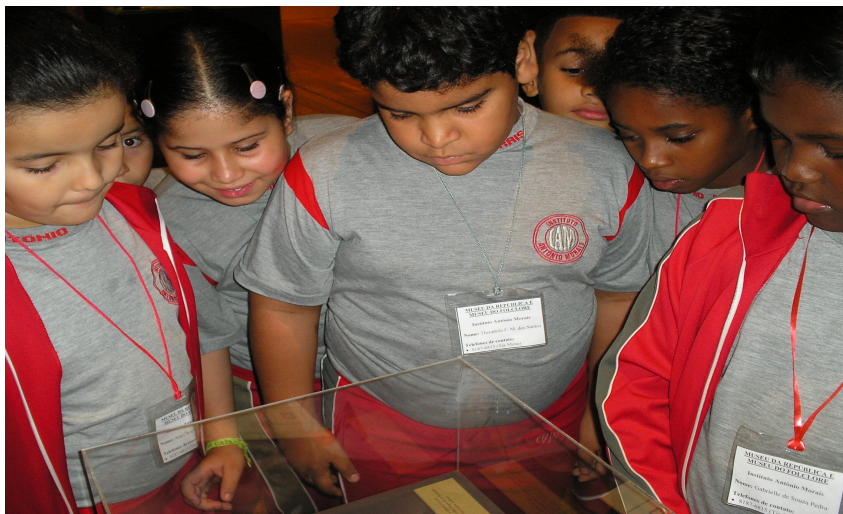
Criado no dia 08 de março de 1960, através do decreto nº 47.883, pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, devido à inauguração da nova capital do Brasil, a cidade de Brasília, o Museu da República é um importante centro de referência em ações educativas na atualidade.

Sua sede, o Palácio do Catete, teve sua construção iniciada em 1858, e serviria como residência do imigrante português e fazendeiro de café Antonio Clemente Pinto, o então barão de Nova Friburgo. O projeto é de autoria do arquiteto alemão Carl Gustav Wahneldt, sendo todo inspirado nos belos palácios existentes em Veneza.

Após a conclusão da obra, em 1867, a família do barão de Nova Friburgo viveu no palácio até 1890, quando foi vendido à Companhia do Grande Hotel Internacional. Contudo, a companhia faliu e um de seus maiores acionistas, o conselheiro Francisco de Paula Mayrink, comprou o palácio. Mas, ainda sim as dívidas eram crescentes e, diante deste quadro, o conselheiro precisou hipotecar o prédio por duas vezes.

A última hipoteca, realizada junto ao então chamado *Banco da República do Brasil*, atual Banco do Brasil, tornou possível a realização do acordo no qual o palácio foi vendido ao Governo por três mil contos de réis, em 1896. A partir do ano seguinte, a sede do governo federal foi então transferido para o Palácio do Catete, onde exerceu tal função até o ano de 1960, quando se tornou museu.

Hoje, o Museu da República é um centro de pesquisa, informação e memória da história republicana brasileira, e recebe um número significativo de alunos das redes públicas e particulares do ensino do Rio de Janeiro, e também de outros tantos estados do Brasil.



13. Grupo escolar em visita ao Museu da República (Soto, 2005).

A Divisão Educativa do Museu da República apresenta um histórico de grande destaque no tocante as ações pedagógicas no âmbito dos museus. Atualmente, o museu conta com a direção de Magaly Cabral²⁵, museóloga e educadora que participou da criação do CECA-Brasil, sendo uma das mais importantes teóricas no campo da Pedagogia Museal.

Este perfil de direção impulsiona uma concepção educativa da função social da instituição, potencializando assim todo o trabalho que vinha sendo realizado em gestões anteriores, ou seja, há alguns anos o Museu da República possuiu um setor educativo de grande importância dentro da história da educação em museus.

O atual projeto pedagógico do museu trata-se de um conjunto de atividades que tem como objetivo final despertar o raciocínio crítico, que seja capaz de perceber as múltiplas variantes de qualquer processo ou objeto. O departamento educativo da instituição conta com uma equipe de formação multidisciplinar, além de ser hoje, em termos quantitativos, o maior setor educativo em museus do IBRAM.



14. Grupo escolar em atividade no pátio do Palácio do Catete (Soto, 2005).

²⁵ “A museóloga Magaly Cabral assumiu, na semana passada, a direção do Museu da República, do Rio de Janeiro. “Em primeiro lugar, estou tomando conhecimento das necessidades e atividades que vêm sendo realizadas no museu”, diz. Quanto aos projetos, a diretora destaca os programas educativos para escolas de diversos níveis de ensino, com a parceria do Museu Casa de Rui Barbosa, Casa de Benjamin Constant e do Memorial Vargas. Magaly diz que a intenção também é fazer com que o Museu se torne um pólo de discussão republicana no país. (...) O Museu da República é um museu nacional, deve se expandir por todo o território, estabelecer relações com os museus-casas e memoriais de presidentes da República e desenvolver-se como uma rede.” (Boletim DEMU-IPHAN, 2008).

O trabalho é realizado com os mais diferentes grupos (classe social e cultural), buscando atender a todos de forma direcionada, a fim de alcançar objetivos específicos em relação às diferentes realidades dos grupos que visitam o Museu. Os projetos educativos do museu procuram ir além de uma visita guiada, valorizando o raciocínio crítico-reflexivo, e buscando favorecer a formação de uma consciência cidadã em seus visitantes.

Hoje, o Museu da República conta com um espaço, dentro do próprio museu, de uso exclusivo do departamento pedagógico, o *Espaço Educação*, que é destinado à realização de atividades elaboradas pela Coordenação de Educação, voltadas para o público em geral, além de professores, alunos, entre outras instituições.

O Museu da República oferece aos docentes os projetos *Oficinas do Patrimônio e República dos Professores*, são atividades culturais de caráter multidisciplinar relacionadas à história da República brasileira, educação e patrimônio.



15. Grupo escolar em visita ao Salão Nobre (Soto, 2005).

As visitas orientadas para grupos escolares e comunitários são acompanhadas de atividades pedagógicas, com especial destaque aquelas ao âmbito da arte-educação, visando dinamizar as visitas e proporcionar uma relação mais estreita entre o público e o acervo do museu. As atividades devem ser agendadas previamente e acontecem duas vezes por semana, de manhã e à tarde.

Também é possível levar grupos sem ter qualquer atividade de mediação, nesse caso os dias e horários disponíveis são os mesmos de funcionamento do museu, e caso o professor tenha interesse, a visita pode ser complementada com a apresentação de um vídeo.

O educativo do museu também tem publicações próprias, estando disponíveis hoje duas séries, uma destinada aos professores e outra aos estudantes do ensino médio e fundamental. A primeira publicação visa auxiliar o trabalho dos professores durante a visita ao museu, através de informações, roteiros e propostas de atividades; e a segunda revista pedagógica também contém informações sobre o palácio e a república brasileira, sendo esta uma publicação que faz o uso de imagens e textos elaborados especialmente para facilitar e estimular os estudantes em suas atividades no museu

Além das publicações, o Museu da República hoje oferece jogos educativos, de caráter lúdico-pedagógico, para várias faixas etárias, sendo que o conteúdo de cada jogo está vinculado à temática do museu.



16. Revista pedagógica e outros modelos de jogos educativos (Museu da República, 2009).

Outro criativo instrumento pedagógico é o 'website' intitulado *Janela Educativa* (www.republicaonline.org.br) que, apenas de ainda em construção, conta com um arquivo de atividades pedagógicas, com o fim de estimular o enriquecimento dos processos educativos através de pesquisas, produção e divulgação de conhecimentos, tanto para professores como para estudantes.

O Museu da República hoje preocupa-se em estabelecer e manter uma parceria com a comunidade, e para isso realiza eventos e projetos gratuitos voltados ao público geral, sendo as datas históricas o período mais fecundos à tais atividades. Será também durante as férias escolares que o Museu, por intermédio de seu educativo, oferece outro tipo de atividade para a comunidade, a colônia de férias *Brincadeira de Museu*.

Voltada ao público de sete à doze anos, realiza atividades lúdicas baseadas no museu, memória e patrimônio. Por fim, ainda há uma série de outros projetos sociais, tais como o programa *Educação e Trabalho*, existente desde 1990, que deu origem a ONG *Ser Cidadão*, em 2003, e também o projeto *Patrimônio, Vida e Preservação*, que desenvolve oficinas de encadernação, artes e jardinagem, voltada aos jovens entre dezesseis e dezenove anos, que estejam matriculados em escolas públicas.

1.3.5 Museu da Vida.



17. Fundação Oswaldo Cruz – Museu da Vida (Portal FioCruz, 2009).

O Museu da Vida pertence à *Fundação Oswaldo Cruz*²⁶ (FIOCRUZ), instituição criada a partir do antigo *Instituto Soroterápico Federal*, em 25 de maio de 1900, e teve o

²⁶ “Oswaldo Gonçalves Cruz (05 de agosto de 1872 — 11 de fevereiro de 1917) foi um cientista, médico, bacteriologista, epidemiologista e sanitarista brasileiro. Filho de cariocas, nasceu no interior de São Paulo. Aos 5 anos de idade acompanhou a família em seu retorno ao Rio de Janeiro. Ingressou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1887, formando-se em 1892. Em 1896, estagiou no Instituto Pasteur, em Paris, onde foi discípulo de Émile Roux, seu diretor na época. Voltou ao Brasil em 1899 e organizou o combate ao surto de peste bubônica registrado em Santos (SP) e em outras cidades portuárias brasileiras. Demonstrou que a epidemia era incontrolável sem o emprego do soro adequado. Como a importação era demorada à época, propôs ao governo a instalação de um instituto para fabricá-lo. Foi então criado o Instituto Soroterápico Federal (1900), cuja direção assumiu em 1902. Director-geral da Saúde Pública (1903), coordenou as campanhas de erradicação da febre amarela e da varíola, no Rio de Janeiro. Organizou os batalhões de "mata-mosquitos", encarregados de eliminar os focos dos insectos transmissores. Convenceu o presidente Rodrigues Alves a decretar a vacinação obrigatória, o que provocou a rebelião de populares e da Escola Militar (1904) contra o que consideram uma invasão de suas casas e uma vacinação forçada, o que ficou conhecido como Revolta da Vacina. Premiado no Congresso Internacional de Higiene e Demografia, realizado em Berlim (1907), deixou a Saúde Pública (1909). Dirigiu a campanha de erradicação da febre amarela em Belém do Pará e estudou as condições sanitárias do vale

jovem bacteriologista Oswaldo Cruz como seu diretor técnico. Dois anos depois Cruz assume a direção geral do instituto e amplia suas atividades, incluindo assim a pesquisa básica aplicada e a formação de recursos humanos.

Em 1905, Oswaldo Cruz foi nomeado Diretor Geral de Saúde Pública, cargo que hoje seria o correspondente ao de Ministro da Saúde e, a partir daí, pode realizar campanhas de saneamento, em meio a epidemias tais como a Peste Bubônica, Febre Amarela e Varíola. O Instituto Soroterápico Federal torna-se, em 1908, oficialmente o Instituto Oswaldo Cruz, e cerca de sessenta anos depois o Instituto, junto à *Fundação de Recursos Humanos para a Saúde* e o *Instituto Fernandes Figueira*, instituem a Fundação Oswaldo Cruz.

“Hoje, a instituição, vinculada ao Ministério da Saúde, abriga atividades que incluem o desenvolvimento de pesquisas; a prestação de serviços hospitalares e ambulatoriais de referência em saúde; a fabricação de vacinas, medicamentos, reagentes e kits de diagnóstico; o ensino e a formação de recursos humanos; a informação e a comunicação em saúde, ciência e tecnologia; o controle da qualidade de produtos e serviços; e a implementação de programas sociais. São mais de 7.500 servidores e profissionais com vínculos variados, uma força de trabalho que tem orgulho de estar a serviço da vida.” (Portal Fiocruz, 2008).

Oswaldo Cruz planejava a construção de um museu desde 1905, sua idéia era criar um Museu de Anatomia Patológica que iria abrigar parte das coleções zoológicas e anatomo-patológicas, constituídas a partir dos estudos realizados na própria fundação. Com a morte de Cruz, em 1917, seu gabinete e laboratório foram incorporados à um espaço museológico, criando o *Museu de Recordações do Dr. Oswaldo Cruz* e, até a década de setenta, este espaço manteve-se desta mesma forma.

As primeiras intenções de mudança e recuperação do acervo em questão deram-se a partir de 1976, mas, apenas dez anos depois, este cenário realmente foi sendo transformado, e foi com a institucionalização da *Casa de Oswaldo Cruz*, voltada para as questões históricas e de salvaguarda de acervos das ciências biomédicas e da história da saúde pública no Brasil, que o antigo museu da fundação tornou-se um departamento desta nova instituição. Desde então, o Museu Casa de Oswaldo Cruz manteve, além de sua exposição permanente, uma série de exposições temporárias, inauguradas em meio aos anos oitenta e noventa, de curta

do rio Amazonas e da região onde seria construída a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Em 1916, ajudou a fundar a Academia Brasileira de Ciências e, no mesmo ano, assumiu a prefeitura de Petrópolis. Doente, faleceu um ano depois, não tendo completado o seu mandato. Na cidade do Rio de Janeiro, uma estação de trem, uma avenida, um bairro e diversas escolas recebem o nome de Oswaldo Cruz, além do instituto fundado por ele em mangueiras. O sanitarista teve a sua efígie cunhada na moeda de 400 Réis em 1936, e impressa nas notas de Cz\$ 50,00 (cinquenta cruzados), em 1986.” (Enciclopédia Wikipédia, 2008).

duração e com temas nas áreas histórico-científicas, voltadas para a educação em ciência e, principalmente, saúde.

De acordo com Seibel (2009), o projeto original do Museu da Vida, foi elaborado pela própria Casa de Oswaldo Cruz, e começou a ser implantado em 1994, através de um ciclo de atividades organizadas por razão da visita de avaliadores à FIOCRUZ. O projeto, aberto também ao público escolar, foi a primeira experiência de exposição interativa da fundação e teve a duração de dois meses.



18. Exposição sobre Oswaldo Cruz e Carlos Chagas (Seibel, 2009).

No ano seguinte, foram organizadas equipes de trabalho temáticas, formadas por servidores e contratados, que contavam também com a contribuição de consultores, para construir o então circuito básico do museu: *Biodescoberta*, *Ciência em Cena*, *Parque da Ciência*, *Passado Presente* e um centro de recepção. O Museu da Vida é aberto ao público oficialmente em 1999.

Ainda nos anos noventa, uma série de museus e espaços de ciências surgiram no Brasil e no mundo. O Museu da Vida, também surgido em meio a este cenário, incorporou certas características particulares das instituições museológicas de cunho científico, em especial no tocante a produção de conhecimentos no campo da saúde pública e na conscientização da sociedade a cerca da necessidade do desenvolvimento científico e tecnológico para a melhoria da qualidade de vida em um sentido global.

“Como diretrizes norteadoras para a atuação do museu propõem uma abordagem histórica, integradora e multidisciplinar dos conteúdos científicos apresentados pelas áreas temáticas

que devem ser relacionadas ao cotidiano do cidadão e serem trabalhadas numa perspectiva pedagógica construtivista.” (Seibel, 2009, p. 131).

O serviço educativo do Museu da Vida, denominado como *Centro de Referência em Educação para Ciência*, foi pensado como um espaço para a formação e atualização de docentes. Abriga uma biblioteca, videoteca, *experimentoteca* e conta também com artifícios pedagógicos, tais como softwares e kits bibliográficos.

Outra idéia interessante que merece destaque é o *inventomóvel*. Trata-se de uma mini exposição itinerante com atividades interdisciplinares de exploração sobre as temáticas das ciências, seu objetivo é garantir o acesso de todos os estudantes às informações, até mesmo aqueles que estão mais distantes.

As atividades do Museu da Vida são orientadas por três eixos temáticos básicos: *vida e biodiversidade, qualidade de vida e saúde e intervenções sobre a vida: tecnociência, cultura e sociedade*.



19. Grupo de alunos embarcando no Trenzinho da Ciência (Seibel, 2009).

Os espaços de visitação do museu estão localizados em pontos distintos no campus da fundação e podem ser visitados a partir do centro de recepção, onde o público tem acesso ao *Trenzinho da Ciência*, bem como aos computadores que informam sobre a programação do museu e também sobre a própria FIOCRUZ, e ainda há uma maquete ilustrativa do campus e seu entorno, além de um painel artístico sobre Oswaldo Cruz e Carlos Chagas²⁷.

²⁷ “Carlos Justiniano Ribeiro Chagas (09 de julho de 1879 — 08 de novembro de 1934) foi um médico sanitariano, cientista e bacteriologista brasileiro, que trabalhou como clínico e pesquisador. Atuante na saúde

O espaço intitulado *Passado e Presente* é de cunho fundamentalmente histórico, onde o público tem acesso à trajetória da instituição, informações sobre a construção do castelo (*Pavilhão Mourisco*) e sua arquitetura, além de divulgar conhecimentos no campo da saúde e a produção científica da fundação, através de uma exposição permanente sobre a vida e obra de Oswaldo Cruz e Carlos Chagas.

A exposição *Biodescoberta* está situada na antiga cavalaria do castelo. Trata-se de uma exposição de longa duração é organizada em oito módulos sobre a vida, sua diversidade, suas tantas dimensões histórico-culturais e suas implicações em termos éticos. Para divulgar estes módulos o museu conta com uma série de recursos estratégicos aplicados ao longo de seu percurso, tais como dispositivos de multimídia, experimentos, animais vivos, jogos e observação em microscópios.



20. Espetáculo na Tenda – Ciência em Cena (Seibel, 2009).

O espaço *Ciência em Cena* trata-se de um anfiteatro destinado a apresentações teatrais e cinematográficas, através do Vídeo Clube do Futuro. Outro projeto também desenvolvido neste espaço são os *Laboratórios de Percepção*, onde “dispositivos interativos

pública do Brasil, iniciou sua carreira no combate à malária. Destacou-se ao descobrir o protozoário *Trypanosoma Cruzi* (cujo nome foi uma homenagem ao seu amigo Oswaldo Cruz) e a tripanossomíase americana, conhecida como doença de Chagas. Ele foi o primeiro e o único cientista na história da medicina a descrever completamente uma doença infecciosa: o patógeno, o vector (*Triatominae*), os hospedeiros, as manifestações clínicas e a epidemiologia. Foi diversas vezes laureado com prêmios de instituições do mundo inteiro, sendo as principais como membro honorário da Academia Brasileira de Medicina e Doctor Honoris Causa da Universidade de Harvard e Universidade de Paris. Também trabalhou no combate à leptospirose e às doenças venéreas, além de ter sido o segundo diretor do Instituto Oswaldo Cruz.” (Enciclopédia Wikipédia, 2008).

apresentam ou provocam fenômenos físicos, experimentos relacionados à neurociência, percepção sensorial e suas relações com a aprendizagem.” (Seibel, 2009, p.149).

O Parque da Ciência realiza algumas atividades de caráter multidisciplinar sobre energia, informação, comunicação e organização da vida. O principal objetivo do parque é sensibilizar o público visitante diante das questões sobre qualidade de vida e saúde, através da compreensão sobre os sistemas vivos e integrando também aspectos da química, física, biologia e história. As temáticas multidisciplinares são apresentadas por dispositivos tais como moinho de vento, tubos musicais, praça solar, cuba de ondas, célula animal gigante, modelos tridimensionais relacionados à visão e audição, *Jardim dos Códigos*, salão interativo, câmara escura, painéis, microscópios, jogos, etc.



21. Crianças interagindo com a exposição Biodescoberta (Seibel, 2009).

O Museu da Vida ainda realiza um trabalho específico junto aos professores que buscam a instituição para visitação de seus alunos. São oferecidas atividades próprias para a capacitação deste professorado através do projeto *Encontro de Professores*, que acontece em duas etapas: *Conhecendo o Museu da Vida* e *Explorando o Museu da Vida*.

O primeiro encontro apresenta em linhas gerais informações sobre a FIOCRUZ e o Museu da Vida, além de divulgar as atividades oferecidas pelo museu e também realizar uma visita guiada para facilitar os professores na identificação do espaço que irá melhor atender as necessidades de seu grupo. Este encontro é semanal e durante todo o ano letivo.

Já o segundo encontro é surge da demanda dos próprios professores que, ao responder o questionário avaliativo do primeiro encontro, aponta sua necessidade de

Moana Campos Soto. Quem educa no Templo das Musas? Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos Educadores em Museus.

aprofundar seus conhecimentos sobre os espaços eleitos para a visitação. Realizado pelas equipes dos espaços correspondentes individualmente, este segundo encontro torna possível ao professor explorar mais uma determinada exposição, para que ele possa preparar melhor sua visita. Diferente do primeiro encontro, este é realizado apenas uma vez ao mês.

Capítulo 2 – Formação profissional no Brasil hoje.

Centro de excelência, formadora de quadros superiores altamente qualificados, aberta, apenas e seletivamente, aos que tenham uma sólida formação preparatória, apta ao desenvolvimento criativo enquanto vanguarda da ciências, e instituição mantenedora de intercâmbios junto à outros centros de excelência acadêmica, a universidade deve ir além deste patamar, sendo também uma instância de promoção social, democrática e aberta, orientada para a universalização do saber, com o ensino voltado à formação dos futuros profissionais, apresentando os conhecimentos fundamentais à práxis cotidiana, e ainda sim, mantendo-se engajada politicamente, funcionando assim como uma instância crítica da sociedade, um instrumento de transformação social.

Como todas as instituições sociais, a universidade apresentou modificações no curso de sua trajetória histórica. Na antiguidade clássica, todo o ensino superior era voltado para a formação geral, oferecida por filósofos e poetas aos cidadãos. Tratavam-se de escolas retóricas e filosóficas que se formavam ao redor de personalidades, tais como Sócrates e Platão, uma Universidade aberta que se confundia com a própria polis (Jaguaribe, 1986).

Na Idade Média, quando a Universidade toma muito do contorno organizacional e metodológico que mantém ainda hoje, apresentava características eminentemente culturais, ainda que já incorporasse, secundariamente, a formação profissional, em particular com a Teologia, o que revela sua ligação profunda com a Igreja Católica, mas também nos campos da Medicina e do Direito.

No contexto da industrialização, a partir do século XIX surge um novo conflito em torno à função da universidade: por um lado, aqueles que defendiam a universidade cultural, como centro do saber, com vistas ao desenvolvimento científico, a erudição e o vanguardismo intelectual, e por outro lado, uma demanda nova de que atendesse à nova e crescente necessidade de formação profissional e especializada.

A primeira vertente, representava em parte a ruptura com a universidade medieval, pois já estava afastada do controle da Igreja, mantinha um elemento de continuidade com a tradição da universidade como um espaço do saber intelectual, dissociado do mundo prático.

E, a segunda, introduzia um elemento novo que era a universidade como espaço de resposta às demandas pela produção material, pressionada pelo desenvolvimento industrial. O encontro entre a ciência básica e a produção tecnológica se dará apenas no contexto da Revolução Científico-Técnica na segunda metade do século XX, mas ainda assim, as contradições entre os dois campos não foram definitivamente resolvidas na universidade.

No pós-Segunda Guerra Mundial, em meio a consolidação hegemônica dos Estados Unidos, uma nova contradição do modelo universitário se colocará pelo choque das tradições continentais e a anglo-saxônica (Jaguaribe, 1986). Esta última surgiu por outras vias que a primeira, e por isso, adquiriu características organizacionais diferentes.

O modelo anglo-saxônico de centro de ensino superior é uma evolução, a partir da atuação dos tutores, dos colégios medievais, aonde eram hospedados os estudantes. Nessa instituição há uma formação de nível superior de caráter geral, que depois encaminha os estudantes ou para os doutorados científicos ou humanísticos, ou para a aplicação na prática de profissões liberais. Já a tradição continental deixava esta função à cargo do último nível da escola secundária, separada da universidade, que se encarregava através das faculdades distintas e especializadas, dedicadas ao ensino científico, humanístico ou profissional.

Retomar tais aspectos históricos relativos à universidade contemporânea nos permite compreender a própria universidade brasileira, fundamental no contexto deste estudo. O Brasil teve seu acesso à estrutura universitária bastante tardia. A escola jesuíta, introduzida nos tempos da colonização, seguida por faculdades autônomas, orientadas para a formação profissional, demanda de uma nova organização social, acabaram por retardar até o primeiro terço do século XX o surgimento da universidade brasileira.

No que se refere à problemática geral da universidade, o caso brasileiro não se difere significativamente do restante do mundo e, bem como em outros países, requer um esforço de revisão crítica do papel da universidade. O problema torna-se complexo, ainda mais quando consideramos a realidade universitária brasileira em confronto com o modelo fruto desta revisão crítica, fica claro um quadro de profunda crise em relação às suas funções e critérios de funcionamento, e perplexidade diante das diferenças entre os requisitos materiais e institucionais necessários para o bom funcionamento de qualquer universidade e as efetivas condições em que estas operam por todo o Brasil.

As propostas trazidas pelo neoliberalismo, surgido a partir da década de 1970, em matéria de políticas educacionais, desde então orientam-se pela lógica do mercado capitalista. Os ideais neoliberais propõem que a ação do Estado, no tocante às questões educacionais, seja

reduzida a garantir a educação básica geral, deixando os outros níveis de ensino sujeitos às leis do mercado, e este irá se encarregar de premiar as instituições tidas como de melhor qualidade, bem como punir as então ineficientes com restrições orçamentárias e de demanda, vide o projeto *ReUNI*²⁸.

Contudo, estas discussões não são o cerne da questão a ser tratada no presente capítulo, tais aspectos configuram-se enquanto informações relevantes ao conhecimento do meio universitário brasileiro e, a partir deste quadro, pretendo ilustrar o histórico dos cursos de primeiro ciclo, as chamadas *graduações* em Pedagogia e Museologia, além de analisar os seus currículos vigentes.

2.1 O histórico dos cursos de Pedagogia brasileiros.

A Pedagogia, enquanto disciplina voltada aos estudos da educação, já era parte do contexto universitário, através da ação dos Institutos de Educação, antes mesmo de constituir-se enquanto curso. Criadas a partir de uma concepção da Pedagogia enquanto ciência, estas instituições de ensino visavam a formação de professores em nível técnico, anterior aos estudos universitários, com destaque às experiências dos Institutos do Distrito Federal e São Paulo.

Tais experiências tornaram-se referências para a organização da primeira seção de Pedagogia no Brasil. O curso de Pedagogia surgiu após um longo processo de tentativas dos legisladores brasileiros em definir as diretrizes de normatização dos cursos de formação de professores no país.

O Decreto nº 19.852, publicado em 11 de abril de 1931, estabeleceu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que teria como papel fundamental diplomar licenciados conforme as seções por eles frequentadas, sendo então responsabilidade das demais escolas ou faculdades a formação de bacharéis. As licenciaturas possibilitavam ao seu portador a oportunidade de atuar como professor no antigo *ensino secundário*²⁹ em diversos

²⁸ ReUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

²⁹ “Até 1967, o ensino médio brasileiro era dividido em três cursos e compreendia os cursos científico, normal e clássico. Na sequência, o curso passou a chamar-se colegial, também dividido, sendo que os três primeiros anos eram iguais para todos e posteriormente quem quisesse fazer o antigo normal e o clássico, tinha de fazer mais um ano. Desde 1996, no Brasil, corresponde ao ensino médio a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica chamado de segundo grau, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, oferecendo o conhecimento básico necessário para o estudante ingressar no ensino superior. A Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece sua regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória. Pode ainda ser realizado em

campos disciplinares, bem como oferecer aos alunos uma formação geral no campo da Educação. Contudo, não há qualquer registro do funcionamento de uma escola superior com o nome que fora proposto em decreto, tais instituições utilizaram a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

As diferentes disciplinas que compunham o currículo das licenciaturas tinham base em modelos importados, que generalizavam alguns princípios pedagógicos. Estes cursos de formação de professores primavam pela idealização do processo educativo, profundamente marcado pela normatização da ação a se desenvolver e dos padrões a atingir.

Incorporada aos cursos da Universidade de São Paulo, no dia 25 de janeiro de 1934, a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgiu já estabelecendo uma parceria com o Instituto de Educação Caetano de Campos, tal medida tornou possível a divisão entre os tipos de licenciaturas. Todos os formados teriam o grau de licenciado, a chamada *licença cultural*, sendo quem também cumprisse as disciplinas obrigatórias de formação pedagógica no Instituto de Educação, teria o direito, propriamente dito, de exercer o magistério, ou seja, uma *licença profissional*.

O Decreto-Lei brasileiro nº 1.190, de 04 de abril de 1939, instituiu o curso de Pedagogia, em nível de graduação, no conjunto de bacharelados oferecidos até então pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ).

A reforma *Francisco Campos*³⁰ propiciou transformações no contexto do movimento da *Escola Nova*³¹, bem como os debates em torno da criação de universidades pelo Brasil, que

paralelo com a educação profissional de nível técnico. Historicamente, no Brasil, chamou-se de ensino secundário o que hoje corresponde a segunda metade do ensino fundamental (a partir do sexto ano, 11 anos) e ensino médio.” (Enciclopédia Wikipédia, 2008)

³⁰ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dores do Indaiá (Minas Gerais), 1891. Advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais na legenda do Partido Republicano Mineiro. Durante o governo de Getúlio Vargas assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua actuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma dos ensinos secundário e universitário no país. Uma série de decretos efectivou as chamadas Reformas Francisco Campos: decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adoptou o regime universitário, decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino-secundário, decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país, decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador, decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

³¹ A Pedagogia da Escola Nova trouxe a ideia de que o trabalho individual e eficiente era a base do conhecimento infantil, o papel da escola era dispor de situações que tornassem viável a elaboração do conhecimento próprio de cada aluno. Assim a escola passava a se dispor de artifícios para a regulação das práticas quotidianas na vida dos alunos, o *educar para a vida*. Dentro dessa perspectiva, a escola primária brasileira em busca da chamada racionalização dos processos educativos se dispôs a abordar a escrita, a leitura e

serviram como solo fértil para a criação de um curso universitário voltado exclusivamente para a formação de profissionais da educação, não apenas professores do ensino básico, e sim pesquisadores, assegurando um possível desenvolvimento do campo científico e superando o então caráter meramente utilitário dos institutos.

Contudo, é importante lembrar que, para obter o grau de licenciado o estudante deveria ingressar no último ano do bacharelado em Pedagogia no curso de Didática. A universidade ainda formava professores, e se fazia necessário um grau de especialização mais aprofundado para tal. Sendo assim, a partir de 1943, passou a ser exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos de técnico em educação e, aos cargos de professores, com especial destaque à escola Normal, o grau de licenciado.

Cruz (2008) nos coloca que o grau de bacharel em Educação, conferido pelo curso de Pedagogia, criou uma distorção no próprio fazer deste ofício, uma anulação da profissão em si. A formação de um profissional técnico, especializado em educação, mas que não seja efetivamente um educador, no sentido de sua atuação na prática cotidiana do ensino escolar, correspondia à capacitação única e exclusiva de intelectuais para o exercício de atividades de ordem desconexa à realidade da práxis educativa.

O curso de Pedagogia visava a formação de pensadores e não educadores. Considero fundamental frisar este aspecto, já que mais à frente, ao abordar as questões profissionais atuantes nos serviços educativos dos museus atuais, pretendo tratar da *profissionalização* do cargo nomeado *técnico em assuntos educacionais*.

O curso de Pedagogia se manteve nesta mesma lógica organizacional nas décadas seguintes, apenas em 1962 o Parecer de número 251 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu o tempo de duração e o currículo mínimo do curso de bacharelado, vale ressaltar que tal parecer entrou em vigor já no ano seguinte.

as ciências naturais como disciplinas escolares. O ensino a partir da reforma deveria buscar a interdisciplinaridade, a integração das matérias oferecidas, e também estimular o interesse dos alunos, partindo da sua realidade mais próxima. A profissionalização dos professores passa a ser vista como peça fundamental para a melhoria na formação dos alunos. O professor leigo, sem qualquer curso, ou até mesmo o profissional de formação precária deram lugar ao professor formado em instituições centradas nas práticas pedagógicas vindas do exterior. O movimento *escolanovista* reconfigurou as concepções de escola e educação no Brasil. O princípio da educação nacional passou a postular o carácter de uma escola pública onde o trabalho manual e intelectual são igualmente dignos e indissociáveis. A história da Escola Nova no Brasil deu-se em meio às aspirações de modernização, democratização, industrialização e urbanização da sociedade, em que a educação escolar era vista como responsável pela efectiva inserção do indivíduo na ordem social nascente. Para tanto, foram transpostos para o terreno pedagógico conhecimentos oriundos de vários campos, em especial da Psicologia e das Ciências Sociais, todos eles relativos à adequação do educando à sociedade.

A intenção deste Parecer, de acordo com o autor conselheiro Vanir Chagas³², era uma tentativa de minimizar a fragilidade do curso de Pedagogia, sinalizando a tensão existente no próprio curso no tocante a manutenção ou extinção do mesmo, sob o argumento da falta de um conteúdo e prática específicos da formação, ou seja, tratava-se de um curso semelhante ao de Didática em relação ao objeto de estudo, mas não formava educadores.

“Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do sector educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor.” (Parecer CFE nº.251/62, p.98)

Apesar da perspectiva mencionada, o curso de Pedagogia continuou dividido entre duas possibilidades, bacharelado e licenciatura, formando especialistas ou administradores de educação, estando também aptos a atuar como *não-docentes* do setor educativo.

Neste mesmo ano, Valnir Chagas publicou o parecer número 292, ainda pelo CFE, que tinha como intenção fixar as matérias pedagógicas para as licenciaturas. A partir daí deixa de vigorar o esquema de três anos de bacharelado e mais um ano no curso de Didática. A diferenciação entre os graus de formação encontra-se então no aprofundamento da totalidade das disciplinas cursadas, neste contexto a licenciatura constituía-se de dois conjuntos distintos de estudos, um referente ao campo teórico profissional (conhecimentos próprios do currículo

³² Valnir Chagas atuou longamente no Conselho Federal de Educação (1962-1976), se constituindo como um dos principais legisladores da educação nessas duas décadas. Nasceu no Ceará, em 21 de junho de 1921, vindo a falecer em 4 de julho de 2006. Graduiu-se em Direito, Letras e Pedagogia. Além das atividades como professor e conselheiro, colaborou para a criação e o desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará, em particular no que se refere à sua Faculdade de Educação; foi um dos organizadores da Universidade de Brasília (UnB), em cuja Faculdade de Educação também leccionou por várias décadas, antes de se aposentar em 1991. No contexto da história das políticas educacionais, ficou amplamente conhecido pelos inúmeros pareceres que relatou, pelas indicações que encaminhou e pela sua incisiva participação na Reforma Universitária de 68 e na organização da LDB de 71. Brzezinski (1996) dedicou-se ao estudo da legislação elaborada por Chagas, constatando que cada um dos seus pareceres representou uma reformulação do Curso de Pedagogia e constituiu o que denominou de “Sistema Chagas, orgânico, coerente e sequencial”, cujo ponto de partida foi o Parecer nº. 251/1962.

escolar) e outro referente ao campo pedagógico, sendo este último referente também ao bacharelado.

Após o Golpe Militar de 1964³³ o cenário político-social brasileiro sofreu uma profunda transformação, resultando no crescimento das demandas em torno da educação escolar. O proclamado modelo desenvolvimentista criado pelo governo militar ditatorial visava a formação de novos profissionais, rompendo definitivamente com o modelo de universidade existente naquele período. Deu-se início a uma ampla reforma universitária e, em 1968, ano de maior repressão política de todo o regime, foi promulgada a Lei número 5.540 que determinou as novas normas para organização e funcionamento do ensino superior em todo o Brasil.

O curso de Pedagogia, que até então ainda encontrava-se como uma seção da Faculdade de Filosofia, torna-se independente e passa a ser reconhecido como Faculdade de Educação, responsável também pelo curso de Pedagogia, que seria oferecido pelos recém criados Departamentos³⁴ de Educação.

Ainda no contexto da reforma universitária, o Parecer número 252 do CFE, em abril de 1969, acompanhado da Resolução CEF 2/69, oficializaram o currículo mínimo e o tempo de duração do curso.

Tal regulamentação ainda manteve a formação de professores no Ensino Normal e introduziu habilitações voltadas para a formação de especialistas responsáveis por atividades de supervisão, orientação, coordenação, planejamento, administração e direção, reconhecendo assim quais a totalidade de profissões relacionadas ao título de Pedagogo: Administrador Escolar, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Supervisor e Diretor Escolar, além do ensino voltado à formação de docentes para o Ensino Normal, em nível médio.

Este mesmo Parecer ainda acabou com o grau de bacharelado, mantendo apenas a licenciatura, o núcleo do curso estaria focado na educação a serviço do magistério, com

³³ O golpe de 31 de março de 1964 veio uma como resposta às políticas de nacionalização de empresas e ao projecto de reforma agrária do presidente João Goulart e a interferência federal na hierarquia das forças armadas brasileiras. O presidente é deposto com apoio integral da classe média conservadora, dos grandes empresários e proprietários de terra, e institui-se uma ditadura militar por vinte e um anos. Ao longo deste período, empoe-se a repressão, tortura e o assassinato aos opositores do regime. De fato, o regime militar foi uma ditadura militar e civil, porque os civis foram a maioria dos governadores e prefeitos das grandes capitais, havia um partido político que apoiava o regime (Arena) e os ministros da área económica eram todos civis. O regime governava por meio de decretos denominados por AI – Ato Institucional – sendo que o primeiro destes, o AI-1 determinava que a eleição para presidente da República brasileira seria de forma indirecta, ou seja, com o Congresso Nacional já sem os deputados e senadores incómodos, devido às cassações políticas, e um único candidato, era anunciado em 15 de abril de 1964 o primeiro presidente do período da ditadura militar brasileira, o general Castello Branco.

³⁴ Compreendendo o termo *departamento* como a menor fração da estrutura universitária, tal como explicitado na referida reforma.

destaque a seção Didática que deixara de existir como curso para tornar-se uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia.

O contexto da década de setenta é marcado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) número 5.962, de 11 de agosto de 1971, que introduziu uma série de dispositivos legais a fim de regulamentar o sistema de ensino brasileiro, e mais uma vez Valnir Chagas, o principal mentor da reforma universitária do governo militar no Brasil, esteve diretamente envolvido na elaboração das referências oficiais no âmbito da formação na área educacional.

O período entre os fins da década de setenta e início dos anos oitenta foi uma fase particularmente representativa no tocante às críticas aos cursos de Pedagogia. Tendo como principal enfoque questões em torno da formação fragmentada e do forte caráter tecnicista do trabalho educativo, tais abordagens críticas foram construídas no âmbito do processo de reformulação do curso, desencadeadas por movimentos contra o governo militar e pela re-democratização do Brasil.

Este contexto de movimentação política referencia-se enquanto marco inicial de um grande processo de reflexão a cerca da formação dos profissionais da educação. Diante deste quadro, realizou-se a 1ª Conferência Brasileira de Educação, na PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1980, onde foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, grupo este que cerca de três anos mais tarde iria instituir a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que em 1990 transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Dentre os posicionamentos tomados sob a influência deste movimento, pode-se claramente destacar a defesa das concepções de base comum em âmbito nacional para a formação de professores e demais profissionais da educação, focando a docência como base de formação. Este processo viabilizou uma série de transformações curriculares, no tocante à valorização da formação do professor, suprimindo habilitações referentes aos especialistas, e assumindo assim a formação integral dos pedagogos, compreendidos neste contexto enquanto profissionais que devem atuar a fim de contribuir para a totalidade das atividades escolares.

Assim a formação no âmbito da educação permanece voltada para o cenário escolar, ainda não há qualquer preocupação no tocante à formação de pedagogos atuantes em outros espaços, isto é, na educação não-formal.

O resultado mais significativo destas propostas foi o aval do CFE, ao aceitar tais propostas curriculares e permitir que fossem incorporadas novas habilitações ao Curso de Pedagogia, tais como a docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Supletivo (educação de jovens e adultos).

A docência foi tornando-se cada vez mais a base da formação do educador e, a partir deste contexto, surge o movimento em defesa da obrigatoriedade do nível superior para professores também no primeiro seguimento do Ensino Fundamental e uma definição oficial da base comum nacional de formação, o que resultou em um confronto tenso entre os cursos de Pedagogia e Normal, entre a proposta de formação universitária de professores e a formação em nível superior fora do contexto universitário.

O movimento não era uma unanimidade, outras concepções também circulavam em meio aos debates, de fato, existiam três principais vertentes divergentes: *professor licenciado* (a Pedagogia centrada na docência), *pedagogo bacharel* (a Pedagogia focada nas ciências da educação) e o que poderíamos chamar de *professor pedagogo* (a Pedagogia para a formação das duas especialidades integralmente).

Dentre as vertentes citadas, é pertinente a este trabalho destacar a importância da segunda visão: o pedagogo bacharel, um profissional da educação que se dedica à pesquisa temática e outros estudos teóricos aplicados à Pedagogia. Docência e Pedagogia são termos distintos, já que nem todo pedagogo atua na esfera escolar ou da própria docência, isto é, o trabalho pedagógico ultrapassa as fronteiras da sala de aula e transcende a ação docente, no sentido em que a natureza do fazer docente representa tão somente uma das possibilidades do trabalho pedagógico, tendo a escola como um espaço privilegiado desta prática.

A década de noventa, foi marcada pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394/96, que requereu medidas voltadas à organização de um novo sistema de ensino em todos os níveis no Brasil.

O próprio Ministério da Educação instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (COESP) que tiveram, entre outros, o papel de elaborar as diretrizes curriculares de seus respectivos cursos representados, para posterior análise e aprovação do Conselho Nacional de Ensino (CNE). Sendo a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) nomeada em março de 1998, pela Portaria SESU/MEC 146.

O CEEP, após amplas discussões junto às coordenações de cursos e entidades da área (ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, ANPAE e CEDES)³⁵, apresentou ao CNE uma proposta para a elaboração do documento regulador das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, defendendo que o pedagogo deveria poder atuar “no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de formação e identidade profissional” (Scheibe, 1999, p. 13).

O pedagogo passaria a contar com um campo mais amplo de atuação profissional, tanto dentro das instituições escolares, onde poderia atuar desde a Educação Infantil até os cargos administrativos, bem como em termos de espaços da educação não-formal (projetos sociais, organizações não governamentais, centros culturais e também museus, entre muitos outros mais). Contudo, é fundamental ainda destacar que o papel de educador do pedagogo se mantém como marca registrada da profissão, sendo ainda a docência base de toda e qualquer reflexão no campo da pedagogia.

O início do século XXI marca a provação e homologação de pareceres que serviram como indicativos das resoluções que viriam a instituir as diretrizes curriculares de uma série de cursos de graduação pelo Brasil, sendo que o curso de Pedagogia ainda não tinha suas diretrizes oficialmente aprovadas. O fim das Comissões de Especialistas ocasionou a criação, via CNE, de uma Comissão Bicameral (Câmara Superior e Câmara de Educação Básica) para decidir definitivamente as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Cerca de nove meses após a liberação da primeira minuta de Resolução, o CNE aprovou por unanimidade o Parecer 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Dentre as mudanças, o aspecto de maior destaque é a ampliação do campo de atuação do pedagogo, que contempla de maneira integral a docência e sua participação ativa na gestão das instituições de ensino, tornando, oficialmente, o pedagogo um profissional apto a elaborar, executar e avaliar atividades e programas educativos em contexto não-escolar.

As novas diretrizes curriculares oficiais para os cursos de Pedagogia configuram-se como um reflexo nítido dos intensos debates ocorridos junto aos movimentos de educadores brasileiros no século XX. De fato, estas novas diretrizes são um instrumento de identificação

³⁵ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, FORUMDIR – Fórum de Director de Faculdades de Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

da Pedagogia com o trabalho docente, no sentido que o ensino deve ser a base fundamental da formação de todo educador.

A legislação brasileira, através das novas diretrizes, avançou muito no sentido de reconhecer o trabalho educacional docente para além do campo escolar, contudo, grande parte das universidades ainda não apresentam em seus currículos disciplinas voltadas à formação nesta especificidade profissional.

2.1.1 Os núcleos curriculares dos cursos de magistério superior.

Diante deste histórico é fundamental tratar do que é vigente no Brasil hoje em termos curriculares nos cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral. Apesar das tantas variáveis existentes entre as universidades, os currículos estão estruturados segundo alguns critérios comuns e pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação brasileiro, tal como já explicitado anteriormente.

Severino (1994) identificou nos tantos e diversos currículos dos cursos de Pedagogia do Brasil, um conjunto de disciplinas formativas vinculadas a cinco núcleos de curriculares distintos, estas determinadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou criadas de maneira autônoma por cada uma das instituições de universitárias individualmente.

O primeiro núcleo é o dos *conteúdos de área*, formado um grupo de disciplinas científicas básicas fundamentais, relativo às especificidades do futuro campo de atuação profissional do aluno, sendo estes conteúdos, no caso das licenciaturas, o próprio campo do bacharelado, isto é, trata-se da totalidade dos conhecimentos específicos da especialidade em que cada futuro professor irá atuar e, no curso de Pedagogia, será a própria educação a área básica de estudo, a considerando como um campo específico e único, a chamada *Ciência da Educação* ou Pedagogia.

O segundo núcleo é constituído por *conteúdos metodológicos*, um conjunto de disciplinas voltadas para formação técnica do futuro professor, tais como didática *geral e prática de ensino*. Tais disciplinas têm como objetivo fornecer instrumentos metodológicos para a realização da prática educativa, tanto em termos gerais, como no âmbito das condições próprias e particulares do ensino em cada área.

O terceiro núcleo é o conjunto de disciplinas de âmbito *psicoantropológico*, tratam-se de componentes curriculares destinados à compreensão de aspectos mais relacionados à

condição humana, os elementos de desenvolvimento *ontogenético* (plano do indivíduo) e *filogenético* (plano da espécie), elementos da subjetividade trazidos pelos conhecimentos de disciplinas como a *psicologia*, importantes para a compreensão do processo de aprendizagem e de construção da identidade humana.

O quarto núcleo é o *sócio-histórico*, sendo formado por disciplinas que tratam dos fundamentos das relações sociais, da construção histórica, política e econômica e da questão educacional em cada um destes contextos. A prática educativa é um ato político e, como tal, desenvolvida por sujeitos sociais e históricos, isto é, pertencem a um grupo social em um determinado momento histórico. Os futuros professores devem ter estes conhecimentos a fim de reconhecer o sentido de sua prática, indo de encontro às condições próprias do contexto particular de seus alunos, para tanto as disciplinas mais comuns deste núcleo são *sociologia* e *história da educação*.

O quinto e último núcleo é o *filosófico*, que trata das reflexões relacionadas aos fundamentos epistemológicos e antropológicos da educação. Educar é um processo que envolve o conhecimento (epistemologia) e a condição humana (antropologia), tais questões não se esgotam na abordagem das ciências da educação, sendo necessária uma visão mais filosófica sobre as mesmas. Em geral, as disciplinas do núcleo filosófico não estão presentes na estrutura curricular das licenciaturas, salvo apenas quando são parte do núcleo dos conteúdos de área, como no bacharelado em Filosofia.

O estudante dos demais cursos que deseja ser professor, normalmente, já cursou a totalidade da grade curricular exigida ao bacharelado e, a partir daí pode seguir com seus estudos cursando algumas disciplinas do segundo, terceiro, quarto e quinto núcleo do curso de Pedagogia, sendo também necessária a realização de estágio supervisionado em instituições de educação, formal ou não-formal.

Através deste quadro, Severino (1994) nos faz concluir que o principal objetivo dos cursos de Pedagogia e licenciatura hoje no Brasil é oferecer aos seus alunos uma formação *científica, política e filosófica* aos futuros educadores.

O domínio da formação *científica* é compreendido enquanto um conjunto de conhecimentos técnico-científicos relacionados à realidade educacional, não perdendo de vista o foco nos rigorosos procedimentos da ciência na construção do conhecimento do objeto educacional. O embasamento científico será a base fundamental para o aprendizado de uma série de técnicas instrumentais do trabalho docente, fundamentadas de forma científica, indo

além das formas intuitivas e espontâneas, que, infelizmente, ainda se configuram enquanto tendência natural no campo da educação.

Quando tratamos de formação *política*, o curso deve oferecer um conjunto de conhecimentos que possam viabilizar o desenvolvimento de uma consciência voltada à crítica social e sensibilidade às questões político-ideológicas vigentes em todo o tecido social onde irá desenvolver futuramente sua ação pedagógica.

A concluir este tripé de formação temos a esfera *filosófica*, classificada como tal por pressupor que a educação somente alcançará seu sentido pleno diante da visão de totalidade, apenas vislumbrado, a partir da inserção num projeto antropológico. A reflexão filosófica deverá propiciar ao futuro docente às condições de explicitação do significado da condição humana no mundo, colocando a questão antropológica que deve ser instaurada no contexto histórico-social da existência concreta da humanidade.

Diante destes aspectos fundamentais para a formação profissional de educação, cabe às universidades oferecer e garantir aos seus estudantes um curso de excelência, sólido e competente, apresentando rigoroso domínio dos conteúdos e habilidades técnico-científicas, e também possibilitando a construção da sua consciência política, pautada no desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva frente à realidade social.

Contudo, a estrutura curricular que hoje predomina na maioria dos cursos de magistério, sendo na Pedagogia e nas licenciaturas, ainda não é considerada plenamente satisfatória diante dos objetivos a serem alcançados na formação de educadores. Embora este trate dos cinco eixos vitais para tal formação, ainda temos um nítido desequilíbrio entre os mesmos, sendo em especial quando no tocante a abordagem de certas temáticas e também no interesse do corpo docente e das próprias faculdades com estas. Grande parte dos conteúdos programáticos se encontram visivelmente inadequados ou insuficientes em vários de seus componentes fundamentais, com destaque aos temas da educação em espaços não-formais, como museus e centros culturais.

2.2 Do Curso de Museus aos cursos de Museologia.

No Brasil, a partir das décadas de 1920 e 1930, em meio as ideologias políticas nacionalistas e aos ideais de desenvolvimento, as instituições museológicas passaram a ser encaradas e valorizadas como um instrumento de status, poder e ufanismo, em especial após a

Revolução de 1930 e com a ascensão de Getúlio Vargas³⁶ à presidência do Brasil, dois marcos fundamentais no processo de criação do chamado *Estado Novo*.

Peça chave para essa mudança em relação aos museus, Gustavo Dodt Barroso, cearense³⁷, político, jornalista e escritor imortal da Academia Brasileira de Letras, um dos mais atuantes intelectuais da vertente regionalista e nacionalista das primeiras décadas do século XX, tem sua história se entrelaçada diretamente com a história da preservação do patrimônio e museus brasileiros, e a construção do projeto de memória nacional. Suas ações vão além da criação do Museu Histórico Nacional (MHN), incluindo também suas atividades na Inspectora de Monumentos Nacionais, e sua participação na implantação do então Curso de Museus. Seu pensamento imprimiu forte marca na Museologia brasileira.

Gustavo Barroso esteve presente na criação do MHN, inaugurado em 1922, ano do centenário da independência brasileira, por meio do Decreto Nº 15.596. Cercado pelo clima de euforia saudosista e tendo seus ideais próximos às políticas de afirmação das oligarquias da República Velha, com as quais Gustavo Barroso se relacionaria e que seriam ameaçadas pela Revolução de 30.

O capítulo VI do Decreto previa também a criação de um Curso Técnico, com cerca de dois anos de duração, comum ao Museu Histórico Nacional, a Biblioteca Nacional e ao Arquivo Nacional e cujo objetivo principal era formar profissionais para o MHN, o Arquivo e a Biblioteca Nacional. A necessidade de técnicos para ocupação dos cargos foi apresentada pelo mesmo Gustavo Barroso no Relatório de Atividades do MHN de 1923, sugerindo a criação do cargo de “conservador do Museu, funcionário que ficaria encarregado de dirigir os

³⁶ Em 19 de abril de 1882, nasceu em São Borja, no Rio Grande do Sul, Getúlio Dornelles Vargas, que entraria para a história como um dos mais importantes presidentes brasileiros. Entre as suas realizações, no governo provisório (1930 a 1934), no governo constitucional (1934 a 1937), no Estado Novo (1937 a 1945) e no governo “democrático” (1951 a 1954), coloca-se em relevância, cronologicamente, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; do Ministério da Educação e Saúde Pública; da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); do Correio Aéreo Militar, depois denominado Correio Aéreo Nacional; do Departamento da Aviação Civil; do Departamento de Correios e Telégrafos; da Justiça Eleitoral e do primeiro Código Eleitoral do Brasil, tornando o voto obrigatório e secreto, além de garantir às mulheres a oportunidade de votar. Ainda no governo provisório, Vargas ampliou os direitos trabalhistas, estabeleceu a Carteira Profissional e fundou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em seu currículo contabilizam-se também, já no Estado Novo, a instituição do Ministério da Aeronáutica; da Força Aérea Brasileira e a Força Expedicionária Brasileira, que foi para a Itália juntar-se aos Aliados, durante a Segunda Guerra Mundial. Também em seu governo foi criada a Companhia Siderúrgica Nacional, a Companhia Vale do Rio Doce, a Justiça do Trabalho e o salário mínimo. No governo de 1951 a 1954, Vargas deixou como legado de sua administração, entre outros feitos, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, ao que mais tarde foi acrescida a palavra Social, originando o BNDES; o Banco do Nordeste e a Indústria Petrolífera, Petrobras.

³⁷ Cearense (...) Do Ceará, natural ou habitante deste estado. (Ferreira, 2001, p.105).

serviços de limpeza e restauração dos objetos, com a responsabilidade direta de sua conservação” (MHN, 1924³⁸).

Contudo, o curso não chegou a ser implantado. Mesmo assim, seu conceito serviu de base a proposta de criação do primeiro Curso de Museus brasileiro e também o mais antigo de todas as Américas: o Curso de Museologia, da Escola de Museologia da Universidade Federal da Cidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Sua origem está ligada à ideia desse Curso de Museus proposta no bojo da criação do MHN.

O outro fato importante deu-se em 1932, durante a gestão de Rodolfo Garcia à frente da direção do MHN, com a criação do *Curso Técnico de Museus*. Este foi estabelecido para a formação de técnico-conservadores, que viriam a ocupar o cargo de terceiro Oficial do MHN, para trabalhar com o acervo do museu. Este Curso foi criado pelo Decreto nº 21.129, em março desse mesmo ano, e estava ligado diretamente à Direção do Museu, com duração de dois anos.

O Curso do MHN inaugura o ensino sobre museus no Brasil e se equipara aos cursos de Biblioteconomia, da Biblioteca Nacional; e de Arquivologia, do Arquivo Nacional. Apenas um mês depois de sua criação as matrículas já tinham sido abertas e, no mês seguinte, as aulas já iniciam-se, sendo frequentadas por vinte e seis alunos, dez regulares e dezesseis ouvintes.

Em novembro do mesmo ano, Gustavo Barroso reassume a Direção do Museu, do qual saíra em 1930, devido a questões políticas. A partir de então, Barroso passa a gerir o Curso de Museus, dando-lhe marca própria, a partir de suas concepções sobre a Museologia e o ensino. Consolida-se no processo como professor, mas também como o Diretor do MHN, cargo que ocupará até sua morte, em 1959.

Em seus doze primeiros anos, o quadro docente era composto por funcionários do MHN: o próprio Gustavo Barroso ministrava cadeiras de Cronologia, Sigilografia, Epigrafia e Técnica de Museus; Rodolfo Garcia e Pedro Calmon eram professores das disciplinas de História Política e Administrativa do Brasil; Joaquim Menezes de Oliva era responsável pela disciplina de História da Arte; João Angyone Costa era o professor da cadeira de Arqueologia Aplicada ao Brasil; e, por fim, Edgar de Araújo Romero ministrava Numismática. Vale ressaltar que nenhum destes recebia qualquer tipo de remuneração pela sua função docente no Curso de Museus, pois o novo regulamento do MHN não previa o aumento de despesa.

³⁸ In.: Siqueira, G., Granato, M. & Sá, Ivan Coelho de. (2008). *Relato de Experiência: o tratamento e organização do acervo documental do Núcleo de Memória da Museologia no Brasil, Rio de Janeiro*. In.: Revista CPC, nº 6, São Paulo, p. 147.

A primeira turma formada pelo Curso de Museus foi diplomada em dezembro de 1933, sendo constituída por: Alfredo Solano de Barros, Adolpho Dumans, Guy José Paulo de Hollanda, Luiz Marques Poliano, Maria José Motta e Albuquerque, Maria Luiza Lage e Paulo Olintho de Oliveira. Destes primeiros graduados, quatro assumiram a função de terceiro oficial do Museu Histórico Nacional.

As concepções e ideais de Gustavo Barroso serão consolidados através de seus alunos pioneiros, tanto no âmbito dos museus, como do ensino. Os alunos formados nas primeiras turmas do curso, entre 1930 e 1940, converteram-se depois em professores do Curso de Museus, e ministraram disciplinas por várias décadas: Anna Barrafatto, Turma de 1936 (História da Arte); Nair de Moraes Carvalho, Turma de 1936 (Escultura); Yolanda Marcondes Portugal, Turma de 1937 (Numismática); Octavia de Castro Corrêa de Oliveira, Turma de 1938 (Técnica de Museus); Jenny Dreyfus, Turma de 1939 (Artes Menores e Sigilografia); José Francisco Felix de Mariz, Turma de 1940 (História da Arte Brasileira); Dulce Cardozo Ludolf, Turma de 1941 (Numismática); Gilda Maria de Almeida Lopes, Turma de 1942 (Artes Menores); e Diógenes Vianna Guerra, Turma de 1943 (Arqueologia, Etnografia, Arte Indígena e Arte Popular).

Através de pesquisas de recuperação e preservação da memória da Museologia no Brasil, realizadas em 2006, coordenadas pelo professor Ivan Coelho de Sá, fica claro que a influência de Gustavo Barroso pode ser entendida nos marcos da, até então, restrita produção no campo da Museologia no Brasil, particularmente durante a primeira metade do século XX. A mais antiga produção encontrada sobre o tema é uma curiosa obra intitulada *Muzeus: sua história e sua função*, tal obra foi escrita pelo Coronel David Carneiro e editada no Paraná, um ano antes da criação do Curso de Museus.

Neste livro, o autor utiliza-se de uma visão do conceito de museus que já era considerada ultrapassada em sua época, contaminada com um forte viés ideológico de matriz positivista. Por suas características, apesar de ser contemporâneo à criação do Curso, é muito pouco provável que tal obra tenha influenciado no conceito e na estruturação curricular do Curso de Museus.

As obras de Gustavo Barroso e o Curso de Museus ocuparam este vazio e influenciaram a Museologia brasileira. Seu livro *Introdução à Técnicas de Museus* resume tanto o currículo, quanto o próprio conceito do Curso, refletindo o seu pensamento museal. Publicado em dois volumes, o primeiro trata do processamento técnico de acervos; e o segundo aborda o estudo dos acervos e coleções do MHN. Os dois livros são uma compilação

de seus conhecimentos e aulas, já que eram manuais utilizados por seus alunos. Outra obra importante, que demonstra a influência de Gustavo Barroso, são os Anais do MHN. Seu primeiro número foi lançado em 1940, com inúmeros artigos não só de Gustavo Barroso, como de seus alunos e discípulos diretos.

Outro fato que deixa claro a enorme influência de Gustavo Barroso, foi a sua sugestão de que o Curso de Museus passasse a ser batizado com seu próprio nome, o que ocorreu a primeira vez quando ele ainda era vivo, em 1958. Nos anos seguintes, os oradores das turmas que se formavam passaram a defender, junto à direção do MHN, tal proposta. E, ainda em 1962, Léo Fonseca e Silva sugere a transformação do Curso de Museus em *Instituto Gustavo Barroso*, mas a proposta não foi aceita.

A primeira fase do Curso de Museus, entre 1930 e 1940, contribuiu muito para a valorização do próprio MHN, por ter sido o único centro de formação de profissionais habilitados à trabalhar nos museus históricos e de belas artes. Desta forma, colaborou com a centralização da formalização acadêmica e a legitimação de certos conhecimentos mais específicos. Contudo, como veremos adiante, ainda sob a gestão de Gustavo Barroso serão necessárias reformulações na estruturação do curso para que ele possa inserir-se melhor no âmbito acadêmico.

Em meio às décadas de 1930 e 1940, foram criados vários museus no Brasil, que recorreram ao Curso de Museus para a composição de seus quadros em conservação, visto que este não era só o principal centro nacional de formação de conservadores, mas o único. Em decorrência de seu papel na formação de técnico-conservadores este recebeu, até 1969, um grande número de bolsistas financiados pelos governos estaduais. Com isto os governos visavam garantir, após a formatura dos seus subsidiados e do retorno aos seus respectivos estados, técnico-restauradores capacitados para colocar em prática os ensinamentos técnicos adquiridos no Curso do MHN.

Datam desse período a criação de muitas instituições museológicas, a maioria ainda em atividade até hoje: a Casa de Rui Barbosa (1930), Museu da Venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência (1933), Museu Histórico da Cidade (1934), Museu Nacional de Belas Artes (1937), Museu da Inconfidência (1938), Museu da Imperial Irmandade de Nossa Senhora da Glória do Outeiro (1939), Museu Imperial (1940), Museu das Missões (1940), Museu Antonio Parreiras (1941), Museu Histórico de Belo Horizonte (1943), Museu do Ouro de Sabará (1945), Museu da Venerável Ordem Terceira do Carmo (1945), Museu de Arte Moderna de São Paulo (1946), Museu de Arte Moderna (1948), Museu do Índio (1953),

Museu Oceanográfico (1953) e Museu Farroupilha (1954), além de muitos outros. Quase todos esses museus foram criados, organizados ou administrados, pelos conservadores-museólogos formados no Curso de Museus do MHN.

Entre 1932 e 1944, a grade curricular do Curso de Museus estava estruturada com as seguintes disciplinas: primeiro ano, História Política e Administrativa do Brasil (período colonial), que se tornou, em 1934, História da Civilização Brasileira; História da Arte (Brasil); Arqueologia aplicada ao Brasil; e Numismática (parte geral); e, no segundo ano, Epigrafia; Sigilografia; Cronologia; História Política e Administrativa do Brasil; Numismática (brasileira); Técnica de Museus.

O Ministério da Educação e Saúde, em 1943, determinou que os diplomas e certificados emitidos pelo Museu Histórico Nacional e no Curso de Museus deveriam ser registrados na Diretoria do Ensino Superior, o que impulsionará a reforma curricular no Curso de Museus do MHN. Após doze anos de funcionamento, Gustavo Barroso, em 1944, implementará a primeira grande reforma do Curso de Museus, aprovando o Regulamento do Curso de Museus através do Decreto nº 66.689/44.

A duração do curso seria então aumentada, passando de dois para três anos, e se implantou as habilitações para os Museus de História e de Arte. Também foi criado o cargo de Coordenador, subordinado diretamente ao Diretor do MHN. Nair de Moraes Carvalho, formada na quarta turma do Curso, em 1936, coordenará o Curso por vinte e três anos, de 1944 a 1967. A intenção dessa Reforma era consolidar o caráter universitário do curso e preparar sua entrada na universidade.

Com a reforma curricular, o Curso de Museus passou a ser dividido em duas partes: uma geral (dois anos) e outra especial (um ano), divisão que vigorou por mais de vinte anos. Nos dois primeiros anos eram ministradas como disciplinas: História do Brasil Colonial; História da Arte (geral); Numismática (geral); Etnografia; Técnica de Museus (parte básica); História do Brasil Independente; História da Arte Brasileira; Numismática Brasileira; Arte Menores e Técnicas de Museus (parte básica).

Sendo que no terceiro ano, a estrutura curricular era composta por dois troncos de especialização: Museus Históricos e Museus Artísticos ou de Belas Artes. O primeiro era composto pelas seguintes disciplinas: História Militar e Naval do Brasil; Arqueologia Brasileira; Sigilografia e Filatelia; e Técnica em Museus (Heráldica, Condecorações e Bandeiras, Armaria, Arte Naval e Viaturas). O segundo tinha como disciplinas: Arquitetura; Pintura e Gravura; Escultura; Arqueologia Brasileira; Arte Indígena e Arte Popular; e Técnica

de Museus (Arquitetura Indumentária, Mobiliário, Cerâmica e Cristais, Ourivesaria e Arte Religiosa).

Em 1951, a então chamada Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, confere ao Curso de Museus o Mandato Universitário, que garante aos seus alunos o diploma de Técnico em Museologia, registrado na Diretoria do Ensino Superior. Este mandato tem como objetivo a preparação pessoal para as funções de Conservador de museus ou instituições similares, a transmissão dos conhecimentos especializados sobre assuntos históricos e artísticos, além do incentivo ao interesse pelo estudo da História do Brasil e da arte nacional.

Uma das atividades que se realizava dentro da estrutura curricular do Curso de Museus, por mais de duas décadas (entre 1946 e 1968), foram as excursões de estudos. Eram discutidas por todos aqueles relacionados ao Curso (a direção do MHN, o coordenador do Curso, professores e alunos) que coletivamente escolhiam a cidade destino. Tais excursões eram abertas a todos os estudantes matriculados, mas focadas em particular nos do terceiro ano, que viajavam a algum lugar do país. Estas tinham como elemento de observação destacado as preciosidades históricas ou artísticas presentes no local: museus, monumentos históricos, igrejas, sítios históricos e naturais. Após a viagem, os alunos elaboravam relatórios com as suas observações e seus estudos do local daquela excursão, ou seja, estas viagens objetivavam oferecer aos alunos a vivência prática junto ao patrimônio, tal como ampliar o contato com a preservação dos vestígios da memória social e coletiva.

No ano de 1966, quase ao fim da gestão de Nair de Moraes Carvalho (1944-1967), ocorrerá uma segunda reforma curricular no Curso de Museus, que introduziu como mudança dois novos elementos: a criação de uma nova disciplina, Metodologia de Pesquisas Museológicas; além de institucionalizar o estágio nas seções do MHN. Também mudaram as possibilidades de habilitação ao término do segundo ano: o aluno passa a poder escolher entre duas habilitações, Museus Históricos ou Museus de Arte, sendo permitido depois, se desejar, cursar a outra habilitação. Em 1976, forma-se a última turma dentro dos marcos dessas duas habilitações.

Em 1969, o então Ministério de Educação e Cultura (MEC) emitiu o parecer nº 971/69, oficializando as diretrizes para a implantação de Cursos de Museologia no Brasil, contando com três habilitações. Já durante a gestão do Comandante Léo Fonseca e Silva (1967-1970), o Curso do MHN passa a se denominar informalmente de *Escola Superior de*

Museologia, sendo também criada uma terceira habilitação: Museus Científicos, porém sem grande sucesso, formando apenas uma turma de dez alunos.

Ainda em 1970, foi criado o curso de Museologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o primeiro das regiões Norte e Nordeste do Brasil e o único por mais de trinta anos. Sua primeira grade curricular foi toda baseada nas orientações do Parecer 971/69 e da Resolução nº 14, de 27 de fevereiro de 1970, do Conselho Federal de Educação.

As habilitações oferecidas eram Museus de História e Museus de Arte, ambas com quatro anos de duração. Mesmo com menos de dez anos de existência, o curso de Museologia da UFBA passou por duas reformas curriculares: foram acrescentadas outras disciplinas ao currículo e houve também um aumento nas cargas horárias.

Tais medidas tinham como objetivo atualizar o curso junto às transformações ocorridas no cenário museológico até então, visando atender as necessidades do mercado de trabalho, a demanda por um dado perfil profissional. Sendo que os museólogos formados pela própria UFBA viriam mais tarde a atuar como professores de seu próprio curso de Museologia.

Na década de 1970, nos marcos das transformações do campo da Museologia e dos museus a partir da realização da Mesa de Santiago do Chile (1972) foram feitas revisões no Curso de Museus e em suas estruturas. Datam dessa época os conceitos de Ecomuseu, de museu integral e a Nova Museologia. Nessas perspectivas o ensino e a prática museológica não poderiam mais ser vistas como restritas aos museus tradicionais ortodoxos.

Em meio a estas mudanças, definiu-se e a nova identidade dos futuros museólogos e curadores do Brasil, o que acarretaria mudanças no curso da formação de profissionais, sendo estas consideradas também no processo de reestruturação do Curso de Museus.

De 1973 em diante, o Curso de Museus passará a adotar o sistema de créditos e o ingresso passará a ser pelo sistema unificado de vestibular. No ano seguinte, as habilitações são abolidas. Nesse mesmo ano, sua duração será novamente ampliada, passando para quatro anos. Em 1977, o Curso será incorporado à Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro (FEFIERJ), desvinculando-se administrativamente do MHN, mas continuando, no entanto, a funcionar nas instalações do museu.

A tratar de pós-graduação, o curso de Museologia pioneiro no Brasil foi criado em 1978 pela professora Doutora Waldisa Rússio de Camargo Guarnieri, na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP). Organizado em três módulos distintos, *Museu de História e Arte*, *Pequenos Museus* e *Museus de Ciência, Indústria e Técnica*, tratava-se de

um curso de especialização independente que, em conjunto a totalidade de créditos cursados, seria válido para a obtenção do título de mestrado, após a apresentação da dissertação. No ano de 1984, ainda sob a coordenação da professora Waldisa Rússio, foi criado o *Instituto de Museologia* da FESP-SP, que funcionou por quase dez anos.

Em 1979, quando pelo Decreto lei nº 66.655,05/06/1979, a FEFIERJ passa a denominar-se Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), em agosto desse ano, o Curso se transfere do MHN para o antigo prédio do Centro de Ciências Humanas (CCH). É neste período que o Curso ingressa verdadeiramente no âmbito universitário, sendo marcado pelo trabalho dos museólogos que lideravam o curso, tais como os professores Diógenes Guerra, Dulce Ludolf, Solange Godoy, Therezinha Sarmento e Gabriella Pantigoso, entre outros.

Nas décadas de 1970 e 1980, o Curso de Museus do MHN, agora chamado *Curso de Museologia*, veio a modernizar-se como reflexo das reivindicações de professores, com o apoio de coordenadores e chefes de departamento.

O curso de Museologia da UFBA foi representativo em meio as discussões sobre o papel dos museólogos, dos museus e da própria Museologia no mundo contemporâneo, mantendo debates de construção do perfil profissional, de avaliação e adaptação da estrutura curricular do curso às demandas apresentadas. Lembrando que o curso de Museologia da UFBA realizou, entre 17 e 20 de março de 1981, no Museu de Arte Sacra da própria UFBA, junto com a Associação de Museólogos da Bahia, o I Encontro Nacional de Museólogos, a fim de promover o debate a cerca da formação profissional e o exercício da profissão.

A Escola de Museologia da UNIRIO é criada oficialmente em 1991, e permanece ligada à Decania do Centro de Ciências Humanas. Sendo que, em março de 1997, a Escola passa a funcionar no então novo Prédio do CCH, tendo o seu *Espaço Cultural* utilizado para as Exposições Curriculares.

Na década seguinte, em 2005, foi inaugurado o *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Museologia, Patrimônio e Turismo*, com vistas à pesquisa e à qualidade da formação teórica. Paralelamente, vêm sendo implementados dois outros núcleos de apoio à formação prática da graduação: o *Laboratório de Pesquisa e Reserva Técnica*, projeto de Cícero de Almeida, que conta com o apoio de empresas ligadas à fabricação de mobiliário e equipamentos de guarda e armazenamento de acervos museológicos, e o *Núcleo de Memória da Museologia no Brasil*, orientado pelo professor Ivan Coelho de Sá.

A última reforma curricular do Curso de Museologia da UNIRIO ocorreu em 2007 e teve como característica principal uma grade curricular baseada no equilíbrio entre o campo

teórico e o prático. Sendo que no ano de 2007 a mesma UNIRIO cria o curso de Mestrado em Museologia e Patrimônio, visando a preparação de toda um conjunto de profissionais aptos a ministrar as disciplinas acadêmicas no âmbito dos museus nos novos cursos que já vinham sendo inaugurados no Brasil.

“Os cursos de graduação, ao longo dos anos, forneceram o lastro necessário à consolidação do campo de trabalho, contribuíram para a construção de um perfil do museólogo e para o seu reconhecimento como categoria profissional, (...) mas é com a implantação da pós-graduação que a área começa a se consolidar em relação à produção de conhecimento em nosso campo de atuação (...) A formação na área de Museologia deve ocorrer em todos os níveis: técnico, graduação, pós-graduação – lato sensu e stricto sensu – e todas têm um papel importante a cumprir e devem estar em interação constante, unindo ensino, pesquisa e extensão, uma alimentando a outra.” (Santos, 2008, p. 217).

O início do século XXI marcou o cenário acadêmico museológico brasileiro com a criação de novos cursos de Museologia por todo o país. O Ministério da Cultura estabeleceu parceria com universidades de todo o país para a criação de cursos de primeiro e segundo ciclo em Museologia.

Até 2003 o Brasil tinha apenas os cursos da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, hoje há mais de dez cursos de primeiro ciclo em território nacional: Fundação Educacional Barriga Verde (Febave), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), , Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Atualmente encontram-se em meio ao processo de implantação outros cursos mais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

2.2.1 Estrutura do curso de Museologia e seus eixos curriculares.

A história dos cursos de Museologia no Brasil perpassa, necessariamente, pelo antigo Curso de Museus do MHN. Pelo fato da maioria dos cursos de Museologia existentes hoje no Brasil foram criados recentemente e os seus currículos ainda seguem se estruturando, o foco

escolhido para análise do histórico destes cursos, sua estrutura e grade curricular, será aquela utilizada pelo curso de primeiro ciclo em Museologia no Brasil, o da UNIRIO.

A estrutura dos cursos de primeiro ciclo em Museologia é formada por disciplinas obrigatórias e optativas, organizadas em créditos semestrais. Ao tratarmos do primeiro ciclo em Museologia da UNIRIO, as disciplinas curriculares obrigatórias de têm um total mínimo de 2.310 horas, enquanto as disciplinas optativas correspondem a 195 horas, além de 225 horas correspondentes aos estágios supervisionados, e 120 horas dedicadas à elaboração do trabalho de conclusão do curso, totalizando 2880 horas.

Os conteúdos curriculares do curso têm caráter interdisciplinar. Utilizando-se dos conhecimentos de áreas distintas, além da Museologia, tais como Ciências da Informação, Arquivologia, Educação, Paleontologia, Arqueologia, entre outras. A Escola de Museologia da UNIRIO oferece um quadro bem amplo de disciplinas aos seus alunos, fazendo-se também enquanto referência para a elaboração de grades curriculares dos cursos de primeiro ciclo em Museologia por todo o Brasil.

Para realizar a análise da estrutura do curso optei pela organização das disciplinas através de quatro eixos curriculares fundamentais e interligados, constituídos a partir do reconhecimento dos diversos departamentos que compõem o quadro curricular do curso de Museologia da UNIRIO.

O primeiro eixo trata-se dos *estudos e processos museológicos*, é o conjunto de saberes relativos à teoria e prática museológica, conhecimentos próprios da Museologia, tais como *Museografia e Comunicação em Museus*, e as disciplinas próprias do departamento de processos técnico-documentais, compreendidos também como processos museológicos, com destaque a disciplina obrigatória *Representação e Análise da Informação*. Este eixo oferece também disciplinas no âmbito das artes, que poderíamos considerar como parte de outro eixo, todavia, está presente nos estudos e processos museológicos, por uma questão de *herança histórica* em relação ao currículo do antigo Curso de Museus do MHN.

O segundo eixo abrange três grupos distintos de disciplinas. Sendo constituído pelos departamentos de História, Filosofia e Ciências Sociais, o eixo de *humanidades* é um amplo grupo de disciplinas que visam oferecer aos alunos a compreensão dos contextos históricos na trajetória da humanidade. De maneira crítica, reflexiva e dialética, através do uso de conceitos filosóficos e antropológicos para a interpretação da história, cultura, patrimônio e do próprio universo dos museus e da Museologia.

O terceiro eixo diz respeito apenas três disciplinas: *Biogeografia e Ecologia Geral* (obrigatórias) e *Paleontologia* (optativa), todas oferecidas no primeiro período. A eletiva tem em vista gestão, a manutenção e utilização dos acervos fósseis dos museus, e as obrigatórias têm relação com o entendimento alguns dos conceitos centrais e formadores dos museus de Ciências Naturais.

O último eixo abriga as disciplinas relacionadas à função social dos museus, a educação. Os departamentos de Didática e Fundamentos da Educação oferecem apenas três disciplinas: *Princípios Gerais da Aprendizagem, Educação à Distância e Fundamentos da Educação Especial*. Claro que estas poucas disciplinas não oferecem o que é necessário em matéria de conhecimentos teórico-práticos no âmbito da educação não formal e, em especial, nos museus.

Contudo, ainda assim, estas constituem-se informações pertinentes no tocante ao conhecimento geral sobre educação e também no que se trata da acessibilidade aos museus, presencialmente ou via Internet. Além destes quatro eixos, são oferecidas de forma avulsa, disciplinas dos departamentos de Cenografia, Matemática e Estatística, sendo sempre de caráter eletivo.

A estrutura curricular dos cursos de primeiro ciclo em Museologia no Brasil hoje, difere profundamente do antigo curso de museu do MHN. Quando aqueles à este, fica claro que o dinamismo da Museologia foi respeitado e os novos cursos de primeiro ciclo em todo o país são criados apresentando em seus currículos referências o que há de mais atual em termos de patrimônio, preservação e, claro, da própria Museologia. Conceitos como patrimônio imaterial, ecomuseu e educação patrimonial, são vistos com naturalidade, enquanto a dimensão técnica, ainda sim, mantém sua importância, porém já não mais se encontra no centro de todas as ações museológicas.

Os cursos de Museologia contemporâneos visam à formação de profissionais engajados nas questões do patrimônio e conscientes da dimensão político-ideológica dos museus. A formação da consciência do futuro museólogo também é levada em conta. Mais que capacitar um técnico de museus, os cursos de Museologia hoje buscam trabalhar com a formação ética, a sensibilização para o social, pois será esta a marca principal para o conhecimento mais profundo da cultura.

Capítulo 3 - O cotidiano dos educadores em museus

A organização do trabalho educativo em museus inclui um conjunto de atividades concomitantes, com características muito diferentes, que são exercidas por profissionais das mais diversas áreas, com conhecimentos e experiências próprios. As ações educativas são realizadas em um determinado espaço dentro do museu, sejam estas parte dos limites da própria exposição, ou mesmo em local especial e apropriado para estas atividades. Cabe aos serviços educativos elaborar e desenvolver atividades que possam viabilizar o contato do público com os objetos das coleções, o acervo do museu, e para isso fornece informações, contextualizando os assuntos em questão, visando comunicar algo além para o público.

A principal missão de um educador de museu é contribuir para que a função educativa do próprio museu se realize de maneira eficaz, frente a um público diverso, variado em relação às idades, níveis de desenvolvimento e habilidades, através do planejamento e desenvolvimento de atividades, serviços, publicações e demais recursos.

As atividades elaboradas pelos serviços educativos são criadas a partir de um levantamento de dados e conteúdos relativos aos objetos que compõem a exposição, tal como a proposta do museólogo ao organizar a própria exposição em si. Para tanto necessitam da colaboração dos outros setores do museu e, desta maneira, podem desenvolver estratégias específicas para melhor atingir seu público, então cumprindo a missão educativa das instituições museológicas.

“A missão educativa é a força primordial das atividades museológicas já que radica no desenvolvimento e aperfeiçoamento das faculdades humanas (intelectuais, culturais, artísticas, ideológicas, perceptivas, afetivas...); ou seja, trata-se de predispor a mente e a sensibilidade do visitante para o “encontro” com civilizações passadas ou atuais que facilitarão um meio de acesso profundo à reflexão sobre si mesmo.” León (1996, p. 306).

Reconhecemos hoje que a educação é a principal função social dos museus, contudo, este não pertence ao domínio da educação formal. As práticas educativas não são sistemáticas em um sentido seriado ou regular, ficando então situada no âmbito da educação não-formal, extra-escolar, ou seja, à parte do todo do sistema formal de ensino.

Desta forma, compreender como se dão estas práticas é um desafio que precisa ser enfrentado não só com o intuito de meramente formalizar um tipo de ensino originalmente informal e, portanto, livre de normas e regras opressoras do ato criativo em si, tão distante dos manuais e guias em voga no campo da educação, mas sim, com o objetivo de compreender o cotidiano dos próprios serviços educativos, na intenção de reconhecer os pontos positivos e as demandas existentes.

O presente capítulo tem a intenção de problematizar a gestão e organização dos serviços educativos em museus, procurando discutir e refletir sobre as relações entre os profissionais de educação no espaço das instituições museológicas, reconhecendo que o problema em questão não é individual, e sim da coletividade. Para tanto, foi utilizado o material de pesquisa da Rede de Educadores em Museus (REM) que, por meio de uma ficha de cadastramento, coletou dados sobre cinquenta e seis educadores do estado do Rio de Janeiro. Utilizou-se também o trabalho de pesquisa realizado pela Doutora Maria Iloni Seibel Machado, ao tratar da caracterização dos setores educativos em museus.

3.1 A Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro

Surgida no ano de 2004, com o intuito de ser um fórum de discussão voltado ao campo da Educação em Museus, a *Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais* (REM) hoje é um dos mais importantes canais de comunicação no meio museológico, um espaço voltado à troca de experiências, onde os educadores podem compartilhar os seus conhecimentos, aprendizados e reflexões.

Inicialmente denominada como *Grupo de Educadores em Museus*, a REM teve como objetivo primeiro resgatar os tantos programas, projetos e atividades educativas elaboradas em museus por todo o Brasil, no sentido de não perder tais registros ao longo do tempo. Os encontros acabaram por criar um espaço de discussão sobre a temática da educação em museus, indo além das práticas existentes, procurando a construção de um referencial teórico para este campo.

“Deseja-se que, através da REM, os educadores possam avaliar suas experiências, focando nos aspectos que consideram mais relevantes ou naqueles que se constituem como desafios, abrindo a possibilidade de ouvir e colocar questões aos colegas. Busca-se também mapear as ações educativas em andamento, favorecer ações integradas entre as instituições como a elaboração de estratégias visando ao público visitante e/ou avaliações em conjunto, além de incentivar outras formas de parcerias.” (Cabral, Pereira & Gruzman, 2005).

Desde então, a REM procura viabilizar a aproximação entre os educadores que atuam nos mais diferentes museus por todos os cantos do Brasil, estimulando a criação de novas redes, estaduais e municipais, que possam facilitar o acesso dos integrantes aos encontros e debates, mesmo que em termos locais. Hoje, além do primeiro grupo que no Rio de Janeiro fundou a REM, existem redes regionais nos estados de Pernambuco, Ceará, Mato Grosso, Santa Catarina e Distrito Federal.

Os encontros da REM acontecem, pelo menos, uma vez por mês e sempre em um local diferente, museu ou centro cultural. Essa itinerância foi decidida na proposição da elaboração do calendário de atividades para o segundo ano de existência da rede. Os museus e centros culturais foram então organizados por meio de tipologias. Desta forma, todos teriam a possibilidade de, além do oferecimento de suas instalações, apresentar *in loco* seu trabalho aos demais integrantes. Além disso, facilita também a discussão acerca da temática própria de cada instituição museológica.

Organizados em três momentos distintos, os encontros da REM se iniciam com a recepção dos integrantes pela equipe educativa do museu anfitrião, que apresenta o programa educacional da instituição e os resultados obtidos até então. Em seguida, ocorre o momento de discussão, de dúvidas, sugestões, trocas de experiências e contatos entre os participantes do encontro. Por fim, a fundamentação teórica entra em pauta através da discussão de um texto proposto e lido previamente, sendo um momento de estudo mais focado na reflexão acerca da temática da própria REM. Em algumas situações, após o encontro os participantes são convidados a realizar uma visita às exposições do museu anfitrião, através dos roteiros e a realização de atividades voltadas ao público escolar.

O primeiro grande encontro nacional da REM aconteceu nos dias 17 e 18 de setembro de 2007, na Fundação Casa de Rui Barbosa (Rio de Janeiro – RJ), tendo como tema *Educação em Museus*. O evento reuniu especialistas de todo o Brasil, contribuindo assim para a ampliação dos debates realizados ao longo da existência da rede, através do desejo de sistematizar as reflexões sobre as tão diversas práticas e construir um referencial teórico mais sólido para o campo. O segundo encontro desta magnitude aconteceu nos dias 02, 03 e 04 de dezembro do presente ano (2009), no Palácio Gustavo Capanema, atual sede carioca do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), contando com a presença de renomados educadores em âmbito nacional e internacional.

“Esta integração das ações práticas desenvolvidas para dar suporte ao cumprimento do objetivo prioritário do museu aliada ao estudo permanente de conceitos, estratégias,

metodologias, etc, contribui para a reflexão em conjunto e se constitui como principal fator de atração do grupo. Nas reuniões, os participantes encontram informações que apontam para a diferença entre as instituições e elementos de complementaridade que possibilitam o debate e a apropriação de temas de interesse comum, visando ao crescimento profissional e a construção de conhecimento integrado e condizente com a realidade dos museus.” (Cabral, Pereira & Gruzman, 2005).

As redes são feitas de ligações, formadas fundamentalmente por conexões, nós e elos. Esse conceito apresenta a sociedade como um coletivo humano, interligado por meio de grupos ou instituições que se comunicam entre si. Redes são sistemas que criam e refletem culturas, sendo que cada uma delas, inserida na lógica do mundo globalizado, ainda sim tem seus códigos próprios, sua estética particular.

O conceito de rede ainda está diretamente relacionado às ideias de '*business*' e de desenvolvimento tecnológico, contudo, no campo das ciências sociais, podem-se perceber as redes de contactos tais como espaços efetivamente privilegiados de troca e produção de conhecimento. As redes de contatos são unidades de informações e sentidos.

Rede é uma forma de se organizar um determinado trabalho, diferentemente da ordem hierárquica de organização tradicional. A ideia da rede é que todos atuem em parceria, que seja uma atividade aonde cada um dependa do trabalho outro. Ao tratar os grupos sociais em rede, o fluxo tem muito mais importância que as posições em si. As redes lidam com o movimento, os indivíduos, os chamados elos, desempenham papéis e, não necessariamente, ocupam posições. Uma rede nunca será uma estrutura fixa.

Hoje, as redes são o principal instrumento de ação da economia mundial. No entanto, os métodos e as informações estão disponíveis ao alcance daqueles que desejam se apropriar a fim de utilizar as possibilidades de ação, por meio de redes, em seus próprios projetos sociais. A maneira de se utilizar da rede acaba por variar de acordo com as necessidades específicas dos grupos e indivíduos que estão trabalhando.

Nas redes de conhecimento há uma troca de informações entre os elos com o objetivo de que todos possam construir seu conhecimento. Castells (2003) coloca que existem três componentes fundamentais, o domínio, o interesse comum e a identidade de processo, todos trabalhando pelo sustentabilidade da rede.

Quanto mais redes são estabelecidas, mais ligado à totalidade global se está, construir elos entre as redes é criar comunidades dentro e fora dos territórios, a nível mundial. Viver em sociedade hoje é, portanto, entrar e sair de redes, trocando informações e conhecimentos, até mesmo recursos materiais e humanos.

3.2 Os educadores da REM e outras reflexões.

Os questionários foram elaborados pela equipe da REM visando a atualização de cadastro da Rede. Contendo perguntas objetivas, bem como discursivas, estas fichas cadastrais foram enviadas aos integrantes da REM via mensagem de e-mail e deveriam ser devolvidas pela mesma via.

“Esta ficha cadastral serve para que o banco de dados e o mailing list da REM sejam atualizados. Aqueles que por ventura não o preencherem corretamente dentro do prazo serão, infelizmente, desligados de nosso banco e não receberão os e-mails e informes como de costume. Este procedimento garante a REM uma avaliação situacional de crescimento ao longo dos anos e um panorama de seus efetivos membros. Será atribuído um número de cadastro a todos os cadastrados e este número servirá para que os membros tenham acesso aos conteúdos restritos dos novos links do site da REM que está em desenvolvimento. Este cadastro tem o intuito de atualizar os dados dos educadores em nosso site na Internet e deve ser preenchido também pelos membros dos outros estados.” (REM, 2009, p.01).

Foram recebidas pela REM quarenta e seis fichas respondidas por mulheres e apenas dez foram preenchidas por homens. Tal quadro é um reflexo da realidade de uma grande parte dos serviços educativos em museus: de uma maneira geral, os profissionais de história são quase que a totalidade dos homens integrantes da REM.

Dos cinquenta e seis integrantes que responderam a ficha de cadastro, vinte quatro são funcionários do quadro fixo das instituições, enquanto apenas sete membros são terceirizados³⁹. Com relação aos estudantes, dos doze fizeram os cadastrados, nove estagiários e os outros três bolsistas de pesquisa (iniciação científica ou pós-graduação). Há, também, a presença de dois pesquisadores e mais dois consultores, além daqueles que se encaixam na categoria *outros*, e completaram a ficha apontando qual é a sua atividade em seus locais de trabalho: *Diretoria*, *Vice-Coordenador de Divulgação*, *Cargo de Confiança*, *Cedido* e *Estudante*. Todavia, algumas destas posições, mencionadas na categoria *outros*, podem sim se inscrever nas demais categorias, já que o Diretor pode ser um funcionário ou terceirizado, por exemplo, bem como as outras funções citadas na categoria em questão.

Os estagiários e bolsistas, alunos de nível médio ou universitário, atuam no âmbito dos serviços educativos como *monitores*, *guias* ou *mediadores*⁴⁰. Um grupo especial, no

³⁹ O termo *terceirizado* trata-se do funcionário contratado temporariamente.

⁴⁰ A diferença fundamental entre *guia/monitor* e *mediador*: enquanto o guia/monitor atua apresentando a exposição ao público; cabe ao mediador a realização de um trabalho pedagógico, atuando por meio da integração

sentido em que estes ainda não são profissionais formados e, mesmo assim, atuam tal como educadores na *linha de frente*, em contato direto com o público dos museus.

Atualmente, os universitários, no espaço dos museus e centros culturais, acabaram por tornar-se uma espécie de *mão de obra* barata, no sentido em que atuam como educadores e ganham como estagiários. O quadro é preocupante, já que a principal função das instituições museológicas acaba sendo exercida por funcionários que ainda não tem sua habilitação profissional e que, logo, não deveriam atuar como tal.

De fato, o que acaba por acontecer é que estes alunos tornam-se guias, uma espécie de aprofundamento teórico verbal do que está escrito nas legendas das exposições, o que em nada contribui para a formação destes alunos e, por outro lado, inviabilizam uma real ação educativa por parte das instituições museológicas. Trata-se de uma metodologia pautada na concepção de *educação bancária* (Freire, 1987).

Na atualidade, a questão da formação é um dos aspectos mais preocupantes no tocante a atuação dos monitores. Mais que guiar os grupos de visitantes, o que deve estar em foco é a formação e ampliação do repertório histórico, artístico e cultural, não só dos visitantes, mas também dos monitores do processo. Isto é, o fundamental hoje é pensar a formação de mediadores, compreendidos aqui enquanto agentes de educação, através da inserção de conteúdos ou disciplinas específicas no currículo dos cursos de formação de docentes e de Museologia, voltadas ao estudo teórico-prático no campo da educação não-formal, em especial no âmbito dos museus.

Vivemos hoje em meio a uma sociedade em que a questão econômica, através de grandes instituições tais como o Banco Mundial, a OMC (Organização Mundial do Comércio) a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o FMI (Fundo Monetário Internacional), ditam as regras gerais que os governos por todo o mundo devem seguir. Caso o contrário, estas nações ficariam à margem ou até mesmo seriam considerados como inimigos da lógica econômica global capitalista. São estes, os organismos econômicos mundiais, que divulgam e impõem uma política de restrição de gastos públicos, congelamento e/ou redução de salários, tornando o mercado de trabalho bem mais flexível para facilitar a contratação de pessoal.

Dentre estas transformações ocorridas no mundo do trabalho contemporâneo, a *informalização* nas relações de trabalho se configura enquanto um novo referencial nas

entre os visitantes e o acervo exposto, também apresentando a exposição mas de forma crítica, estimulando o diálogo e a construção de um olhar colectivo sobre a visão/versão do próprio museu.

relações trabalhistas, se tornando instrumento fundamental para a manutenção da lógica capitalista vigente na contemporaneidade.

Le Boeterf (1994) explicita o conceito de profissionalização tal como uma ideia que surge a partir de um contexto de crise do emprego, inserido numa perspectiva mais ampla de conciliação entre os interesses do capital e do trabalho, onde o capitalismo necessita de trabalhadores com habilidades multifuncionais. Logo, faz-se necessário o desenvolvimento de competências a fim de garantir uma empregabilidade futura.

Os conceitos de *profissionalismo* e *situação profissional* são cada vez mais dinâmicos e representativos de uma realidade supostamente mais desenvolvida em relação a ideia de profissional com uma qualificação específica, única e estática. O profissionalismo no contexto atual do mundo do trabalho é a capacidade de um ser humano vender sua força de trabalho, em meio ao excludente mercado capitalista, se aproximando do modelo de prestador de serviços, um profissional autônomo.

“O profissional se caracteriza por uma forte empregabilidade. Possui a dupla característica de dominar bem suas competências e de ter suficiente recuo em relação a elas para poder adaptar-se a mudança de empregos ou setores de atividade. Ele sabe manter-se preparado para estar pronto para mudar. (...) Seu potencial torna-o disponível para evoluir, para ser re-empregável em outra empresa.” (Le Boterf, 2003, p.23).

Diante deste quadro, podemos perceber que o mundo do trabalho hoje pode ser caracterizado, por um lado, como pólo de produção constituído por um grupo de profissionais assalariados com vínculos permanentes e fundamentais para uma possível continuidade de suas carreiras, inserida na lógica de organização capitalista; e, por outro lado, por um grupo de assalariados, os *subcontratados*⁴¹, profissionais avulsos, mesmo que para funções de alto nível hierárquico. Os subcontratados são profissionais que possuem menos oportunidades de carreira devido à alta rotatividade na função.

O principal motivo que justifica a existência de subcontratados no conjunto dos profissionais assalariados é a facilidade de dispensa temporária em períodos de recessão e crise, tanto de maior como de menor extensão, sem qualquer custo no tocante aos direitos trabalhistas obtidos por meio de um vínculo empregatício. Os subcontratados, em sua maioria, atuam em tempo parcial e, por assim ser, têm menos segurança no emprego, são empregados casuais, contratados por um tempo determinado. Nesta parcela encontram-se àqueles mais comumente contratados por museus e centros culturais: temporários e estagiários.

⁴¹ Profissionais que atuam via contrato de trabalho e sem carteira assinada ou qualquer outro direito trabalhista.

O contexto em questão torna visível uma significativa quebra na solidariedade de classe. Há uma crise pontual, caracterizada principalmente pelo imperativo da flexibilidade, estimulada pela lógica capitalista vigente, que alcança um novo patamar histórico ao transformar o mercado de trabalho num terreno inseguro, o que torna cada vez mais frágil as relações de classe.

Inserida na lógica do mercado capitalista, a flexibilidade dos postos de trabalho é uma ferramenta essencial para a manutenção do sistema e, entre outros resultados, esta fragilidade no emprego consegue também desarticular o coletivo de trabalhadores.

Quando conceituamos *concurados*, *subcontratados* e *temporários* como parte de um único coletivo é mais fácil estabelecer laços de união classista e, portanto, estar consciente das condições estruturais da lógica capitalista contemporânea. Se favorece então a construção de plataformas reivindicatórias mais eficazes e concretas, como os sindicatos. Caso contrário, o profissionalismo se equivale ao um corporativismo estabelecido pela consideração de unidades ímpares, ou seja, profissionais isolados e não comprometidos às lutas de seus pares.

De fato, isso não quer dizer que um coletivo possa ser reconhecido enquanto classe ou um grupo social determinado, e que as ações destes indivíduos sejam sempre plenamente coerentes ao discurso geral do coletivo. Todas as crenças e ações humanas se constroem, e também vão se modificando, de acordo com as circunstâncias vividas pelos indivíduos em suas experiências pessoais e únicas. Isto torna mais evidente o conjunto de peculiaridades no cotidiano do trabalho educativo que torna difícil compreender aspectos das dimensões ética e política dos museus.

Os museus são instituições políticas. Sendo assim, torna-se lógico defender que seus funcionários são agentes políticos. Todavia, é claro que precisamos reconhecer que este termo em questão sofre de grande descrédito devido à influência de discursos da direita fascista e ultraconservadora, que resulta na fuga de tudo aquilo que esteja efetivamente comprometido com as lutas sociais e o esvaziamento real do aclamado discurso em prol da *formação cidadã*, tão em voga nos projetos educativos dos museus.

Existe hoje uma boa parcela de profissionais que ainda se esquivam, silenciando determinados temas, em especial quando tratamos de instituições históricas, ou mesmo não sabem como abordar certas temáticas. Educar não é tão somente uma simples tarefa em que se organizam conhecimentos e aplicam-se teorias de aprendizagem por meio de uma prática já mecanizada. De fato, o ato de educar, com destaque ao trabalho realizado nos museus, é uma complexa tarefa que deve adaptar uma dada cultura às necessidades e capacidades cognitivas

dos indivíduos, adaptando também estes mesmos indivíduos e suas *maneiras de conhecer* as necessidades e a importância das diversas culturas. Isto tendo sempre em vista estabelecer o debate e, principalmente, a reflexão individual, ou seja, de fato fazer política.

O trabalho, fonte de produção em nossa sociedade, torna-se cada vez mais uma nova forma de *escravidão*. O sistema capitalista transforma os seres humanos em seres alienados, reduzidos a meras mercadorias, passíveis de descarte, ou seja, são as condições de trabalho que vêm causando esse grau de *desumanização* e alienação dos trabalhadores. Alguns dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelam alarmantes estatísticas de saúde dos trabalhadores na contemporaneidade. O que tem acontecido é o significativo aumento no que se trata de *mal-estar* e das doenças relativas às condições de trabalho, com destaque às enfermidades psicológicas.

Cada um de nós tem suas habilidades pessoais e, desde cedo, percebemos as nossas vocações, inclinações naturais para um determinado tipo de trabalho. As aptidões tidas como inatas a um posto de trabalho prestigiado socialmente são comuns, e a maioria das pessoas tem dificuldade de perceber como o mercado capitalista, através dos meios de comunicação, nos influencia em tais escolhas. De certa forma, isso explica porquê certas profissões, e mesmo ofícios, menos qualificados ou valorizados em nossa sociedade não sejam tidos como verdadeiras vocações pessoais.

A falta de reconhecimento do valor social do trabalho, de uma maneira geral, agrava-se na medida em que as universidades apostam cada vez mais em um tipo de especialização localizada, a interdisciplinaridade perde espaço. O aprendizado com conteúdos fragmentados contribui ainda mais para que não fiquem bem claras as funções ocultas do conhecimento especializado, ou seja, desta forma são dissimulados interesses econômicos e políticos de muitas das linhas de investigação e de aplicação destes conhecimentos.

“Cabral aponta a necessidade de interação da área da Museologia com outras áreas e a total reconversão de valores tradicionalmente pré-concebidos na atividade museológica bem como a necessidade de mudar também os setores educativos que considera precários e desprestigiados e, ao mesmo tempo, afirma que 'quem faz o museu é o profissional que nele atua, e não as coleções que ele guarda'”. (Seibel, 2009 p.114)

As instituições museológicas não ficam imunes: também há, em seus quadros de funcionários, aqueles que sofrem a chamada *precarização* das condições de trabalho. Seja por aspectos que apresentam-se no próprio trabalhador ou por questões acerca da organização do trabalho e também da instituição. Seja pela falta de investimento financeiro, ou mesmo pelo

não reconhecimento profissional, têm-se um quadro de alienação dos trabalhadores diante do produto final das suas ações produtivas. Tais sintomas são partes da lógica de reprodução e de valorização do capital vigente no mundo hoje.

Freire (1986) nos mostra que a questão da desvalorização do trabalho educativo, tal como profissão, está presente na identificação dos educadores. Ao aceitar ser chamado de *tia* ou *tio*⁴² os educadores reafirmam sua situação como de um *não-profissional*. O *status quo* da profissão fica sublimado, e a ação educativa acaba por se tornar uma atividade de caráter familiar, na qual a figura do educador é tida como extensão da família do educando. A própria instituição escolar, desde os seus primórdios, era identificada como a *segunda casa* do aluno.

“Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. (...) O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos.” (Freire, 1986, p.09).

Os serviços educativos são formados por mulheres e homens com suas concepções, modelos e visões próprias da sociedade, compartilhados ou não por outros indivíduos. Tanto na totalidade dos museus, como nos núcleos educativos das mesmas instâncias, é preciso ter claro que será difícil encontrar, *a priori*, situações em que todos os funcionários ajustem-se ideológica e culturalmente. Aceitar essa afirmação implica em um esforço mútuo no sentido de se estabelecer um clima de debate e colaboração, visando construir uma consciência de classe representativa do coletivo dos educadores, bem como de todos os funcionários atuantes nas instituições museológicas.

“Não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. Para que esses direitos sejam mais do que reconhecidos – respeitados e encarnados – é preciso que lutemos. Às vezes, que lutemos ao lado do sindicato e até contra ele se sua lide-rança é sectária, de direita ou de esquerda. Mas também às vezes é preciso que lutemos enquanto administração progressista contra as raivas endemoniadas dos retrógrados, dos tradicionalistas entre os quais alguns se julgam progressistas e dos neo-liberais para quem a História parou neles.” (Freire, 1986, p.42)

⁴² Os professores da Educação Básica brasileira, em geral, são chamados de *tio*, *tia* por seus alunos, sendo que tal nomenclatura entende-se a qualquer outro profissional de educação.

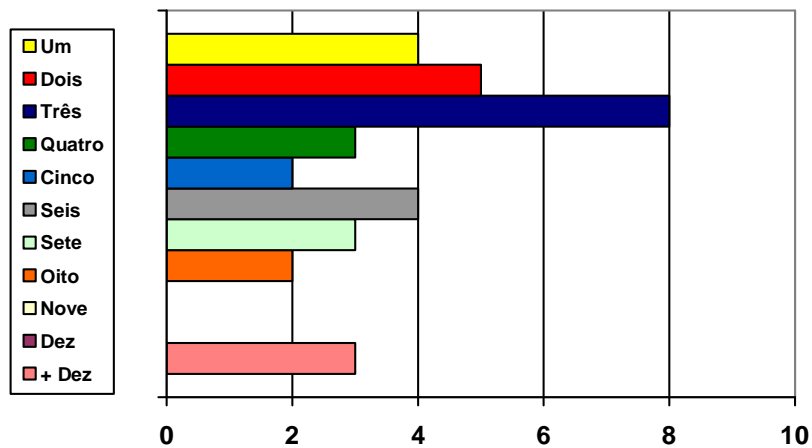
Dentre os aspectos levantados, através da consulta realizada para a construção do *Programa de Formação e Capacitação na Área de Museologia* do Ministério da Cultura brasileiro, a questão da rotatividade das equipes esteve presente. O texto deste programa justifica a presença deste aspecto tratando das tantas mudanças ocorridas na condução das políticas governamentais.

O desempenho fica comprometido, bem como a qualidade das atividades técnicas e administrativas. A alta rotatividade explica-se pela contratação constante de novo pessoal. Isto, além de prejudicar o conjunto, o funcionamento e a dinâmica continuada do museu, estes profissionais contratados não têm tempo hábil para criar um elo afetivo com a instituição. Sendo que este é fundamental para que exista um comprometimento mais profundo, uma parceria mais efetiva com a instância museológica em questão.

Retomando a análise das fichas, a maior parte dos integrantes, cerca de vinte e dois, atuam em museus federais, enquanto apenas um trabalha em âmbito estadual, três na esfera municipal e dois em instituições museológicas privadas. Instâncias de ensino também se configuraram como itens da pesquisa, sendo cinco destes membros parte do meio acadêmico e apenas um ligado à atividades em âmbito escolar. Por fim, podemos apresentar o expressivo número de dezesseis membros vindos de instituições diversas, tais como *ONGs, Autarquias Federais, Centros Culturais e de Artes, Superintendência de Museus, Associação, Jardim Botânico e Centro de Pesquisas*.

Felizmente, e também um tanto previsto, a ampla maioria dos membros, trinta e nove, atuam em museus que têm um serviço educativo institucionalizado, além de outros seis que, apesar de não possuir um departamento próprio para isso, realizam algumas atividades educativas. Apenas um não realiza qualquer atividade de cunho educacional, e cinco são de instituições de ensino de outra natureza.

Muitas vezes, os princípios pedagógicos que orientam as ações educativas realizadas nos museus não são explicitados, o que é ideologicamente perigoso, no sentido em que toda prática educativa é intencionalizada e política e, por assim ser, fica oculto o direcionamento político-ideológico da própria ação educativa destas tais instituições museológicas. Contudo, ao contextualizarmos a atuação dos museus em sua totalidade podemos identificar também o seu posicionamento político.

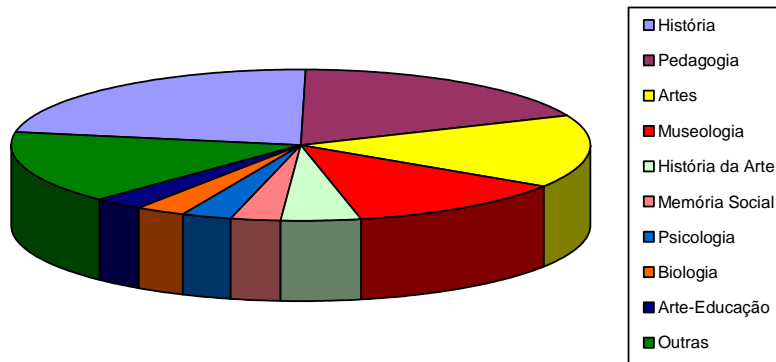


22. Total de indivíduos que atuam nos serviços educativos citados.

Dos museus que têm o serviço educativo institucionalizado, foi questionado quantas pessoas atuam nestes departamentos. O gráfico acima deixa claro que a maioria dos serviços educativos aqui representados na pesquisa é formado por apenas três pessoas, seguido de duas e um único componente destes departamentos.

Contudo, é interessante perceber que há três serviços que contam com mais de dez profissionais, mesmo sendo estes, em grande parte, monitores e estagiários. E, são estes os principais responsáveis pela variedade tão ampla de formações encontradas em muitos setores educativos. A própria pesquisa em questão nos apontou as seguintes formações: *Museologia, Psicologia, História da Arte, Patrimônio Cultural, Arqueologia, História, Turismo, Arte Educação, Relações Públicas, Cinema, Letras, Artes, Música, Comunicação e Design*.

Pude perceber uma discordância em termos de dados numéricos a respeito de quantas pessoas fazem parte da equipe do setor educativo de uma mesma instituição. Alguns profissionais apresentam números diferentes e, por isso, temos um problema sério no tocante a contagem dos resultados. Diante deste problema, optei por manter os dados tal como foram disponibilizados pelos membros em questão, não fazendo juízo de valor, ou de autenticidade dos mesmos. Tendo em vista que, no caso de outras instituições, seria também impossível garantir a veracidade dos dados apresentados. Por isso, o que conta na análise destas fichas é o que foi respondido pelos integrantes da REM, e aqui é tido como verdade.



23. Formação dos profissionais que preencheram o cadastro da REM.

O gráfico ilustra o quadro de funcionários dos serviços educativos em museus que integram a REM, de acordo com sua formação. Considero aqui formações em áreas distintas de um mesmo indivíduo como outra a mais na contagem. No que se trata da parcela intitulada *outras*, temos as formações que foram citadas apenas uma vez, são estas: *Produção Cultural, Relações Públicas, Arqueologia, Ciências Sociais, Geografia, Direito, Letras, Administração, Marketing, Filosofia e Artes Cênicas*.

É interessante perceber que as formações em História, Pedagogia, Museologia e Artes são ampla maioria no tocante a participação na REM. Contudo, apenas umas das formações citadas não está entre àquelas que apresentaram maior número de aprovados no concurso do IPHAN, realizado em 2005, para a vaga de técnico em assuntos educacionais⁴³. E, pelo contrário, neste concurso não houve um único museólogo entre os cento e vinte candidatos aprovados, sendo que apenas dois destes profissionais tinham uma pós-graduação em Museologia.

A grande maioria dos integrantes procurou participar da REM primeiramente devido a sua atuação em serviços educativos de instituições culturais, e não apenas em museus; também há interesse no contato com outros profissionais desta área, visando à troca de experiências, compartilhando projetos e ideias. A REM é percebida por seus integrantes como um espaço de trocas de conhecimentos e experiências.

Somente duas fichas identificaram a importância da Rede como um instrumento de auxílio à estruturação do campo em termos acadêmicos e à profissionalização das atividades cotidianas. Outro aspecto relevante que deve ser também apontado, são os dois indivíduos que

⁴³ Este dado será apresentado através de outro gráfico, mais a frente, ainda neste capítulo.

expressaram seu interesse pela REM por buscarem na estrutura da Rede instrumentos que possam auxiliar em suas pesquisas de mestrado.

Praticamente todas as fichas apontam para o desejo de aprender mais com a troca de experiências, debates, informações e conhecimentos em termos de educação nos museus. Parece bem claro aos integrantes o papel da REM enquanto rede, instrumento de articulação e contato entre os profissionais, “um fórum ou movimento voluntário de educadores motivados a refletir e provocar mudanças qualitativas em educação e museus”⁴⁴.

Outro aspecto interessante, e porque não dizer fundamental, é o desejo de alguns integrantes que a REM seja um pólo de fortalecimento e divulgação do trabalho educativo em museus, voltado para o reconhecimento social da ação educativa em termos de cultura. A ampliação da REM, desejada por seus integrantes, também faz parte do desejo de concretizar políticas públicas para a área, especialmente no tocante à formação profissional.

À aqueles que já eram membros da REM, foi solicitado que fosse feita uma auto-avaliação sobre a participação individual nas atividades da Rede. A grande maioria reconhece que sua participação ainda é deficiente, devido à incompatibilidade de datas e horários dos eventos. Porém, todos se comprometem em serem mais participativos e estarem presentes nos próximos encontros e reuniões da Rede. A participação virtual é apontada como a maneira de se manter em dia com as atividades da REM, especialmente para aqueles que não tem participado presencialmente ou são membros das Redes de outros estados brasileiros. Não podemos esquecer de quem avaliou positivamente sua participação. Alguns integrantes, ativos e assíduos, frisam a importância dos grupos de trabalho, se colocando à disposição para qualquer necessidade.

Diante deste quadro, parece pertinente questionar os membros da REM no que diz respeito a sua participação e contribuição com o desenvolvimento da própria Rede e dos estudos em museus e educação. As respostas foram das mais variadas, indo desde a garantia de participação nas atividades e divulgação da REM até um comprometimento efetivo com o fortalecimento do campo e a contribuição em termos acadêmicos, no que se trata da produção de bibliografia específica: teses e dissertações.

A última questão da ficha pergunta aos membros da REM o que está faltando para que a educação em museus alcance um mínimo em excelência no Brasil. As respostas foram

⁴⁴ A referência da ficha em questão será mantida em sigilo. O anonimato quanto aos dados dos integrantes da REM foi uma das exigências dos responsáveis pela Rede para o uso de tais informações.

bem diversas, todavia, um aspecto fica evidente: a consciência dos membros da ausência de formação especializada neste campo, inclusive no tocante a sua própria formação.

“Melhor formação, tanto em pedagogia (Educação) quanto conhecimento e reflexão sobre a instituição Museu em seu conceito mais amplo.
(...) só teremos uma educação em museus com um mínimo de excelência a partir do momento em que os profissionais que atuam nessa área tiverem suporte teórico.
(...) acho que a qualificação profissional dos gerentes dos educativos e o reconhecimento político, social e acadêmico”⁴⁵

Tais constatações, quase sempre vêm acompanhada de uma queixa relacionada à valorização profissional. Termos como *dignidade* e *entendimento* estão presentes nas falas dos integrantes mais conscientes, ficando claro que estes também conseguem perceber que esta desvalorização é diretamente proporcional à falta de investimento em formação de pessoal e também ao desconhecimento do trabalho realizado nos serviços educativos por parte dos outros profissionais dos museus, bem como de outras instâncias culturais. De fato, a questão da consciência política está sempre presente no campo da educação, e no tocante à educação em museus não poderia ser diferente.

“Maior dignidade a este trabalho, que é considerado às vezes secundário e que, entretanto, é fundamental para o desempenho do papel social dos museus.
(...) entendimento desta “profissão” por parte dos gestores culturais, gestores públicos e patrocinadores que ainda vêm este trabalho como um “bico” enquanto se é Universitário ou como projetos passageiros sem incentivo à continuidade.
(...) boas condições de trabalho, e o anterior entendimento desta condição por parte dos gestores culturais, sobretudo, os gestores públicos.
(...) a valorização do profissional que trabalha no setor.
(...) conhecimento por parte dos outros técnicos do museu que educação em museu não é sinônimo de visita guiada.”⁶⁰

Diante disto, podemos perceber que alguns integrantes da REM já propõem a normatização dos conhecimentos produzidos no âmbito da educação em museus e da própria Museologia em termos educacionais. O reconhecimento do papel da educação como a grande função social dos museus viabiliza a valorização da atuação dos educadores em meio às instituições museológicas. Será a partir daí que os conhecimentos e as práticas construídas até então deverão ser organizadas a fim de construir uma disciplina passível de ser transmitida, socializada, nos meios de pesquisa.

“Discussões metodológicas e do papel dos museus e dos educadores dessas instituições.
(...) mais pesquisas voltadas para este campo do conhecimento.

⁴⁵ Trechos retirados das fichas questionário da REM - 2009.

(...) os critérios desse trabalho devem ser respeitados e estabelecidos como mais uma via de formação estética e cultural do indivíduo, e não como mero condutor de dados técnicos da arte e sensibilização por meio da exposição.”⁶⁰

Ainda hoje, existe uma separação efetiva entre os serviços educativos e os demais departamentos, tais como a curadoria, sendo interessante perceber que na produção de uma exposição, o educativo é convocado a participar somente após a inauguração da exposição, ou seja, entra o educador quando retira-se o museólogo. Seibel (2009) refere-se a Lopes (1997) ao afirmar que os funcionários dos serviços educativos em museus se assumem enquanto mediadores, uma espécie de tradutores dos conhecimentos apresentados nas exposições, e que em nada podem contribuir ao processo de concepção do discurso expositivo.

Retomando as discussões acerca do surgimento dos departamentos educativos em museus, percebemos que a intenção em sua criação está inscrita em uma lógica de viabilizar a relação entre os museu e seus diversos públicos, em especial a escola.

Seibel (2009) nos coloca que os setores educativos não faziam parte dos projetos de concepção e criação dos primeiros museus. Pensar um serviço educativo para instituições museológicas é uma medida comum na atualidade. Tal fato pode servir como explicação para que possamos compreender o porquê da ocasional ausência de uma proposta verdadeiramente político-pedagógica nos museus brasileiros.

Contudo, a institucionalização dos serviços educativos encontra-se hoje como uma prática comum na maior parte dos museus fluminenses. Os programas propostos apresentam uma infinidade de semelhanças em termos de configuração, mesmo que com diferentes denominações, o que nos dá a impressão de existir uma conduta padrão para realização de atividades de cunho educativo em museus.

Vale ressaltar que minha fala em momento algum desfaz do aproveitamento de boas propostas a fim de incrementar a atuação do educativo em qualquer instituição museológica. O que desejo deixar claro é que, infelizmente, essa conduta padrão, na grande maioria das vezes, não consegue seguir além das visitas guiadas, entrega de material didático, oficinas temáticas e de capacitação.

Capítulo 4 – Educação: profissão ou ofício?

Após termos percorrido a história da museologia e, em particular, a história da educação em museus, e termos realizado um raio-x das características do educador de museus na atualidade, através das fichas de pesquisa da REM, temos que avançar no embasamento teórico que explica esta situação e que pode apontar caminhos de avanço.

No presente capítulo, debateremos as características do trabalho do educador no contexto das transformações do laborais processadas nas últimas décadas. No entanto, essa mesma contextualização, se situa o trabalho do educador no aspecto geral não pode, para não incorrer na diluição num quadro abstrato, perder de vista a particularidade de tal atividade.

Entre tais particularidades inclui-se o caráter imaterial do mesmo e a difícil distinção entre o ofício e a profissão. Abordando então o processo de proletarização docente, seu estado atual no Brasil de semiprofissionalização e as iniciativas que estão sendo desenvolvidas, bem como possibilidades que podem ser apontadas, no sentido da afirmação do educador enquanto profissional.

4.1- A imaterialidade do ofício do educador

No mundo do trabalho contemporâneo, os empregos encontram-se cada vez mais centrados em atividades de prestação de serviços. Historicamente, os paradigmas laborais pertenciam ao âmbito industrial, prevalecendo sua dimensão física. Devido à nova divisão do trabalho, os grandes paradigmas do mundo do trabalho são transferidos da esfera material para a imaterial, sendo essa transição pautada na mudança de foco das atividades industriais para as de serviços. Tal deslocamento conduz à consequências amplas e implicações teóricas mais profundas.

A imaterialidade das atividades de serviço marca as significativas diferenças em relação ao trabalho industrial, principalmente no tocante a demanda intensa pelas capacidades de representação cultural, intelectual e afetiva de seus profissionais. Sendo que tais serviços

estão crescendo sistematicamente como empregadores de mão-de-obra nas últimas décadas, com destaque aos serviços de educação e cultura. Porém, ainda existe uma lacuna no que diz respeito à avaliação monetária deste tipo de trabalho. Hoje, ainda não há uma ferramenta comprovadamente eficiente e padrão para se reconhecer o valor de uma atividade que por fim não produz qualquer bem material concreto.

Existem dois aspectos fundamentais da alienação humana no âmbito do trabalho: o primeiro trata-se da relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho; enquanto outro aspecto diz respeito ao processo de produção, no qual o trabalhador acaba por se auto-alienar, devido à uma série de questões já tratadas e que ainda serão abordadas ao longo do presente estudo. A alienação, no capitalismo, alcança todas as categorias da classe trabalhadora, por ser esta uma das principais, senão a maior, condição para a ampliação da exploração.

Karl Marx desenvolveu o conceito de *mais-valia*⁴⁶ a fim de explicar qual é o valor do trabalho, sendo que tal conceito era aplicado tão somente à materialidade. Hoje, devido ao desenvolvimento desta nova divisão social das atividades laborais, rumo ao campo da imaterialidade, faz-se necessário estabelecer outra noção de mais-valia para, então, responder a demanda do trabalho intelectual e do envolvimento afetivo no que se trata da geração de valor econômico ao mesmo.

O educador é um tipo de trabalhador que; ao produzir através das atividades de elaboração, sistematização, apropriação e socialização de conhecimentos; também pode realizar sua objetivação, com possíveis apropriações novas, o que caracteriza o aspecto humano e a natureza imaterial desse trabalho. Isto torna toda a análise de seu processo de alienação tão complexa quanto daquele que produz bens materiais.

São bastante complexos os problemas a serem superados no tocante a teoria do valor e da mais-valia do trabalho imaterial. Estabelecer a dimensão de valor às ações que produzem resultados imateriais e demandam capacidades intelectuais, afetivas e de relacionamento interpessoal, para além de qualquer tipo de maquinário industrial, é uma tarefa árdua quando nos referenciamos à bibliografia existente. Ainda que não existam respostas satisfatórias, se

⁴⁶ Mais-valia é o termo usado para designar a disparidade entre o salário pago e o valor do trabalho produzido. Existem muitos cientistas e pensadores sociais que desenvolveram diferentes vertentes para conceber uma explicação para surgimento e o funcionamento do sistema capitalista. O capitalismo não se encontrava aliado somente à economia, mas à essência da burguesia que emergiu no final da Idade Média na Europa. Isso propiciou o nascimento de um pensamento burguês que afirmava que para melhor acumular riquezas o principal não era acumular capital. Karl Marx fez uma análise dialética sobre o tema, afirmou que o sistema capitalista representa a própria exploração do trabalhador por parte do dono dos meios de produção, na disputa desigual entre capital e proletário sempre o primeiro sai vencedor. Desse modo, o ordenado pago representa um pequeno percentual do resultado final do trabalho (mercadoria ou produto), então a disparidade configura concretamente a chamada mais-valia, dando origem a uma lucratividade maior para o capitalista.

faz necessário que sejam incorporadas tais capacidades, ainda que estas não sejam as mais adequadas à teoria de valor do trabalho hoje vigente.

Na idade Média, o termo profissão tratava-se da aquisição e uso privado de todo um conjunto de saberes próprios de um ramo específico da produção, e que, por meio de uma corporação, resguardada nas leis existentes, seria exercida tão somente por aqueles que fossem portadores de licença. Le Boeterf (1994) define ofício como um conjunto de saberes que são obtidos através da experiência, o chamado *'know-how'* (saber fazer), e a partir dessas premissas uma hierarquia é estabelecida entre os profissionais conhecedores de saberes teóricos e os outros, detentores apenas de saberes práticos.

A identidade de uma profissão, indo além de um mero ofício, é caracterizada pela capacidade de seus especialistas em atuar na resolução de problemas próprios de determinada área do conhecimento, baseado em saberes próprios e organizados, sendo passíveis de transmissão e o reconhecimento entre seus semelhantes, tanto em âmbito conceitual e teórico, bem como nos procedimentos empíricos e práticos.

Consideramos, segundo a *sociologia das profissões e ofícios*, que as profissões são ofícios particulares, com a seguinte caracterização:

“Uma atividade intelectual que compromete a responsabilidade individual de quem a exerce; é uma atividade erudita, e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva; no entanto, ela é prática, pois é definida como exercício de uma arte, em vez de algo puramente teórico e especulativo; sua técnica é apreendida após longa formação; o grupo que exerce tal atividade é regido por uma forte organização e coesão interna; trata-se de uma atividade de natureza altruísta, que presta um serviço precioso à sociedade”. (Lemosse, 1989, p.57).

Podemos então concluir que toda profissão é um ofício porém, nem todo ofício pode ser considerado como profissão. Diante deste quadro, afirmo que o trabalho realizado hoje em grande parte dos serviços educativos em museus ou centros culturais é um ofício, em vias de profissionalização. Tal afirmativa vai ao encontro daquilo já tratado pelo educador francês Philippe Perrenoud (2001), ao abordar o que tratou como a *semiprofissionalização* do ensino, mostrando que as competências profissionais exigem muito mais que conhecimentos ou mesmo experiências.

Não há uma única profissão plena que possa dispor de tantos saberes eruditos que seja capaz de abranger toda sua dimensão prática. e, sendo as ciências humanas as quais a aquisição de conhecimentos científicos da práxis é uma tarefa árdua, por lidar com a

subjetividade humana, os referenciais científicos vão tornando-se cada vez mais frágeis, por mais experimentados que sejam.

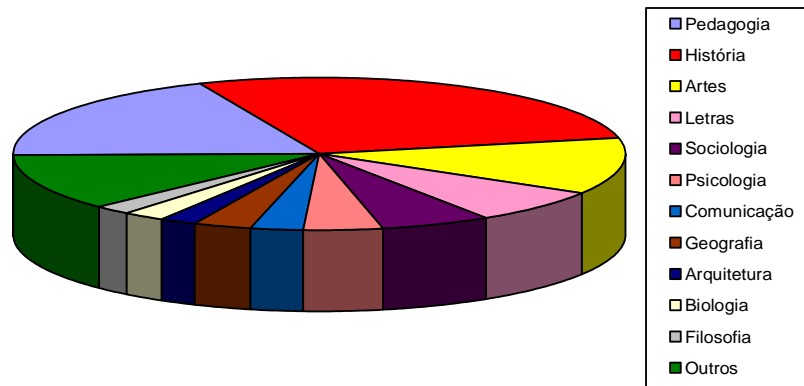
O caso das Ciências da Educação nos possibilita visualizar essa questão, quando se trata do estado das teorias que, ao longo da história da própria Pedagogia enquanto disciplina, apresentam-se continuamente ultrapassadas. Saberes procedimentais tornam-se ferramentas para o regimento das práticas e não mais um referencial de uma gama de possibilidades da práxis, sempre passível de reflexão, sendo esta um instrumento de instabilidade do campo acerca de toda e qualquer afirmação teórica.

A diferença entre o ofício, a ação de educar, e a profissão de educador é bem menos clara caso comparada à um possível ofício de *curar*, o ato curativo, e a profissão de médico, enfermeiro ou farmacêutico. Qualquer pessoa pode fazer um curativo, ou mesmo oferecer um chá a fim de proporcionar alívio ou melhora a um dado mal estar de alguém ou de si próprio. Porém, nenhuma destas ações torna a pessoa que as realizou um médico, enfermeiro ou farmacêutico, já que para ser um profissional de saúde é exigido muito mais que estes simples conhecimentos, por mais que estes não devam de maneira alguma ser ignorados. Todavia, é no que está além disto que reside a qualificação profissional deste campo disciplinar, as suas competências, o que difere o ofício, a simples ação, da verdadeira profissão.

Tal quadro torna clara a impossibilidade de se extrair das ciências da educação os recursos equivalentes aos que profissionais plenos encontram em disciplinas científicas mais avançadas. O que não quer dizer que devemos ignorar as teorias pedagógicas e vê-las tão somente como um manual pronto, mas lidar com tais conhecimentos de maneira reflexiva, procurando reconhecer seus limites e trabalhar em prol da superação.

A chamada cultura do *achismo*⁴⁷, termo tão comum no campo da educação, também está presente no meio dos museus, no sentido em que, todo e qualquer profissional pode se considerar como um educador mesmo que para isso não tenha qualquer formação nesta área. De fato, muitos dos funcionários que atuam nos serviços educativos dos museus não têm formação em Educação ou Museologia. Tal situação se coloca de forma bem clara quando paramos para avaliar os resultados obtidos em concursos públicos, no tocante a formação exigida para os técnicos em assuntos educacionais.

⁴⁷ Termo relacionado ao senso comum, tal como *opinar sem embasamento teórico sobre alguma coisa*.



24. Classificados no Concurso IPHAN 2005 – Técnico em Assuntos Educacionais.

O gráfico ilustra o quadro dos classificados no último concurso do IPHAN, em 2005, para o cargo de técnico em assuntos educacionais. Além de ficar visível a grande maioria de profissionais de História, podemos perceber a ausência dos museólogos. No tocante a parcela intitulada *outros* temos as mais diversas formações, tais como Serviço Social, Arqueologia, Matemática, Economia, Administração, Odontologia e Moda. Outro detalhe que também deve ser apontado, porém não consta no gráfico acima, diz respeito às licenciaturas (formação de docentes) e cursos de especialização de pós-graduação. Podemos identificar que dos cento e vinte classificados, quarenta e três possuem alguma licenciatura, ou seja, são professores e, destes licenciados, apenas dois têm pós-graduação em Museologia⁴⁸.

4.2 Competências, saberes e práxis do educador.

Perrenoud (2001) nos diz que *competências* são capacidades de mobilização, de atualização e de utilização dos saberes; e *conhecimento* é todo um conjunto de representações organizadas da realidade. Perceber a articulação dos diversos tipos de conhecimentos em uma prática profissional é conseguir situar estes saberes no conjunto das competências necessárias a um profissional.

Podemos reconhecer a capacidade de um profissional em aplicar competências numa ação prática, ao percebermos situações em que este consegue se apropriar das diversas

⁴⁸ As informações sobre a formação dos aprovados foram obtidas através de pesquisa por seus nomes no sítio eletrônico Google.

estratégias realistas, planejando e implementando aquela que foi considerada a mais correta para aquela situação, e também agregando a participação de outros atores. Para isso, é fundamental que sejam respeitados princípios éticos e legais, saber controlar emoções, simpatias e valores que possam interferir no processo, a fim de que a cooperação entre os atores envolvidos possa ser efetiva.

Também é do domínio das competências saber coordenar o processo e realizar os ajustes necessários, reavaliando as situações e assim reconhecendo as problemáticas surgidas que devem ser solucionadas, mesmo que para isso a estratégia aplicada seja modificada.

Durante ou após o processo, o reconhecimento de alguns ensinamentos deverá ser automatizado, no sentido de tais saberes serem utilizados em outro momento. Para isso, todo o processo deverá ser documentado, as operações e decisões tomadas, para assim se ter o registro devido para que estes conhecimentos possam servir como instrumento de justificação, partilha e/ou reutilização.

Os profissionais, no exercício de suas atividades cotidianas, acabam por exercer basicamente dois papéis: de *idealizador-analista* e de *executante-operador* (Perrenoud, 2001), uma vez que a divisão do trabalho poderia vir a comprometer a eficácia, tanto em termos qualitativo quanto temporal, de sua tarefa.

As competências individuais não impedem o profissional de delegar funções a outros. Contudo, é importante termos consciência que um verdadeiro profissional, em pleno domínio de suas competências, é aquele que tem conhecimento e sabe atuar nas tantas etapas do processo de ação, ou seja, no contexto da totalidade de seu trabalho e formação.

“O profissional enfrenta todo tipo de problemas, o que impede que ele mantenha a mesma rotina ou esgote todas as soluções de um repertório estabelecido por terceiros. Em uma profissão, a complexidade, a diversidade, a mobilidade das situações e das decisões que elas exigem uma separação rígida entre concepção e execução da ação.” (Perrenoud, 2001 p.140)

O bom resultado de uma ação pode ser decidido por um simples *insight*⁴⁹, bem como pode ser prejudicado pela própria normatização de metodologias presas a rotina, as quais seus

⁴⁹ Insight é um termo que começou a ser utilizado, na Psiquiatria Geral, desde o início do século XX, para indicar o conhecimento, pelo paciente, de que os sintomas de sua doença são anormalidades ou fenômenos mórbidos. Insight é considerada sinônimo de intuição. A palavra intuição também tem, na sua raiz, a presença do sentido da vista, pois vem do latim intuitio, que significa olhar. É definida como um modo de conhecimento imediato, apreensão direta, sobre o modelo da visão, da realidade das coisas ou da verdade dos conceitos, por oposição ao conhecimento discursivo ou o raciocínio. É uma apreensão imediata pela mente sem raciocínio. Na intuição, trata-se de uma visão direta e imediata de um objeto de pensamento atualmente presente ao espírito e apreendido na sua realidade individual, todo o conhecimento dado de uma vez e sem conceitos ou ainda,

objetivos foram até se perdendo ao longo do tempo. Diante disso, fica evidente o papel da criatividade no fazer profissional, uma ação intuitiva pode ser mais eficaz e criadora ao ser comparada com uma ação normatizada, repetitiva.

Além de conhecer bem o seu trabalho, metodologias e processos, o profissional tem domínio dos saberes necessários a sua atuação e, principalmente, tem com estes saberes uma relação não dependente ou de reverência, pelo contrário, sabe se posicionar de maneira crítica e reflexiva diante dos conhecimentos teóricos. Contudo, o que precisamos ressaltar é que tais processos mentais supõem a detenção de certas competências que vão além dos saberes, sejam de que natureza for, ou seja, é algo muito mais amplo que conhecimentos teóricos, metodologias e, até mesmo, senso comum.

O profissional não é um simples especialista que segue uma determinada rotina sem qualquer reflexão, nem mesmo tão somente um mero executor de tarefas que detém saberes próprios a tais procedimentos. Sem uma efetiva capacidade de mobilização e de atualização de seus saberes não há competência profissional, apenas a teorização. Motor de inferência, sinônimo de competências, é um conjunto de esquemas que são capazes de identificar os saberes necessários ao enfrentamento de uma situação concreta, real e de utilizá-los da melhor maneira possível.

Os saberes *metodológicos* ou *procedimentais* são aqueles que permitem mobilizar conhecimentos teóricos a partir da nossa própria cognição. Sendo que estes não se tratam apenas de saberes, mas sim esquemas de pensamentos, raciocínio, elaboração de hipóteses, antecipação, avaliação e decisão. São esquemas que nos permitem identificar conhecimentos pertinentes, os combinar, interpretar e, por fim, ir além destes para então executar uma tarefa em particular.

Podemos distinguir saberes *procedimentais* e *declarativos*. O segundo é aquele que explica os fenômenos a partir do ponto de vista de um observador externo, a fim de responder uma questão: *como isto funciona?* Enquanto os saberes procedimentais procuram a resposta de outra indagação *como fazer para que isto funcione?* Ou seja, os saberes procedimentais propõem a metodologia de trabalho a ser aplicada a fim de se alcançar um objetivo. Ainda assim, os saberes procedimentais são representações, apresentando os referenciais necessários a quem pretende realizar tal ação. De fato, faz-se fundamental que o sujeito atuante possa interpretar, adaptar e aplicar tais saberes de forma pertinente em cada situação particular.

conhecimento *sui generis*, comparável ao instinto e ao senso artístico, que nos revela aquilo que os seres são em si próprios, por oposição ao conhecimento discursivo e analítico que no-los faz conhecer do exterior.

Também é importante destacar que os esquemas de pensamento não são saberes procedimentais. Os esquemas em si não são somente um determinado conhecimento sobre a maneira de fazer, ou seja, esquema é a capacidade de mobilizar saberes em uma situação, sejam estes saberes declarativos ou procedimentais. Portanto, um esquema é a estrutura da ação, o esboço invariante que se conserva de uma situação singular e que será passível de ser investido, com os devidos ajustes, em outra semelhante.

“Chamamos de esquema a organização invariável da conduta em situações determinadas. Devemos buscar nos esquemas os conhecimentos-em-ato do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que permitem que a ação do sujeito seja operacional. (...) Se o sujeito dispõe de um esquema adequado, sua conduta será amplamente automatizada; sem o caso contrário, haverá uma junção sucessiva de vários esquemas, que podem entrar em competição e que, para chegar a solução buscada, devem ser acomodados, descombinados e recombinados.” (Vergnaud, 1990, p.136).

O verdadeiro profissional compreende que nem todas as situações estão dentro do alcance imediato de sua atuação. E, compreende também que para realizar com êxito aquilo a que se propõe, precisa saber pesquisar, avaliar e refletir. Sendo que estes três processos não se utilizam apenas dos conhecimentos, mas também de esquemas operatórios que permitem controlar a diferenciação, acomodação e coordenação de ideias, isto é, os esquemas de ação e as representações que estejam disponíveis.

O conjunto de esquemas que um indivíduo possui acerca de seu trabalho é o seu *habitus profissional*, são esquemas de alto nível aprendidos através da formação escolar, acadêmica, e também da prática profissional, ou seja, trata-se de

“(...) um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma maneira.” (Bourdieu, 1972, p.178-179).

Perrenoud define *saber* como “um conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade em virtude de suas fontes ou de seu objeto” (Perrenoud, 2001, p. 148). Isto é, um saber é uma representação do real que aspira ser a uma possível verdade, objetividade, exatidão ou realidade.

As formas simbólicas, ou como já tratadas anteriormente, as representações, estão presentes na maior parte das ações humanas. Porém, estas apenas não são suficientes para agir. As representações são apenas um artifício de memória de informações e teorias, eruditas ou de senso comum, sendo que para as utilizar se faz necessário a existência de esquemas

operatórios de análise, seleção e avaliação destas tais representações, para que estas possam ser colocadas em prática ou mesmo divulgadas a outros.

Os saberes de experiência são construídos através da prática, diferentemente dos eruditos que são construídos também por meio da formação. Contudo, tal afirmação é um tanto delicada, no sentido em que nos sugere que outras tipologias de saberes não são derivados de alguma experiência. Mas, pelo contrário, tanto os saberes eruditos como os de senso comum têm as suas bases fundamentais na experiência humana, apenas contando com um histórico diferente no tocante a construção destas representações.

Os saberes eruditos são construídos a partir de algum tipo de experiência, seja esta produzida em laboratório, por meio metodologias de observação e pesquisa; ou aconteça de forma natural na vida cotidiana. Logo, é impossível opor saberes eruditos e de experiência, já que parte dos primeiros são racionalizações e aplicações dos próprios saberes especializados, experimentados. Após a sua normatização, a experiência torna-se conhecimento profissional, um saber erudito.

Será importante também ressaltar que os saberes eruditos não são contrapostos aos saberes profissionais. De fato, estes últimos definem-se muito mais pelo seu uso do que por sua origem ou *status quo*, sendo que alguns saberes profissionais podem ser senso comum, enquanto outros podem ser eruditos.

Os saberes eruditos também não devem ser assimilados aos saberes científicos, mesmo que grande parcela dos primeiros tenha sido construída por meio de procedimentos científicos. Contudo, mesmo na Academia, que produz e divulga saberes eruditos, existe toda uma gama de saberes eruditos que não se baseiam em métodos científicos, encontrando sua fundamentação em outras formas de erudição, sistematização, confronto, classificação e organização dos conhecimentos especializados que não tem origem nos laboratórios ou na observação de campo. Disciplinas como o Direito e a Filosofia têm seus saberes próprios, que vão muito além de qualquer referencial científico, porque, em parte, necessitam de um conjunto de valores e/ou normas éticas para se organizarem e explicitar seus fundamentos e suas implicações.

Portanto, nos fica bastante claro que os conhecimentos produzidos no âmbito da Academia não são homogêneos. Parte destes não tem sua origem na observação empírica e de verificação de hipóteses, em características do procedimento científico ou em sua relação com valores humanos. Por outro lado, saberes eruditos são também produzidos fora da Academia,

existindo uma série de instituições que também são participantes na produção de saberes eruditos, sejam estes científicos ou não.

Os saberes eruditos também não são antagônicos aos saberes tidos como de senso comum, nem mesmo pelo prisma da experiência, do conhecimento dos objetos e nem mesmo por sua relação com o processo e ação em si. A diferença aceitável entre estes se encontra no âmbito de sua possível legitimidade e, ainda mais, no tocante ao seu grau de formalização e codificação, bem como de sua divulgação.

Os saberes eruditos são aqueles produzidos por indivíduos ou instâncias eruditas, através dos meios que sabem como produzir e, principalmente, dar forma às teorias. Sendo esta a explicação para que os saberes eruditos sejam legitimados quando em comparação aos de senso comum.

Mesmo que ainda assim existam indivíduos que não crêem, Perrenoud (2001) afirma que os saberes eruditos são legitimados por quem os originou, além de contar com toda uma série de artifícios tecnológicos, metodológicos, de pesquisa, debate e validação que garantem a confiabilidade dos saberes. Contudo, ainda assim a legitimidade é um fato popular, por mais que o saber seja fundamentado ou não.

Existem ainda saberes eruditos que estão pouco codificados. Por serem instrumentos de poder, são controlados por uma *elite* que busca selecionar àqueles que podem ter acesso a determinados saberes. Isto porquê a publicidade destes oferece riscos, em especial no tocante aos processos de seleção e ascensão social. Mas, por outro lado, esta mesma publicidade garante também a legitimidade dos saberes eruditos, enquanto os saberes de senso comum contam apenas com o cotidiano e a divulgação leiga. Na realidade, os saberes de senso comum “estão em 'sursis', pois os saberes eruditos visam substituí-los, enquadrá-los ou teorizá-los” (Perrenoud, 2001, p. 152).

Claro que nenhum tipo de ofício, regulamentado ou não, pode fingir ignorar os saberes eruditos, pois caso contrário, corre o risco de perder sua credibilidade diante de toda a sociedade. Contudo, sabemos que os melhores profissionais, sejam em que campo for, são aqueles que, além dos saberes eruditos, sabem como mobilizar uma série de saberes *menos eruditos*, não explicitados por serem menos legítimos academicamente falando. Estes são os saberes de senso comum, construídos a partir das experiências pessoais ou coletivas dos próprios profissionais em questão.

Os saberes eruditos acadêmicos nunca se limitaram ao âmbito declarativo, e é vocação natural das instituições universitárias transmitir os saberes procedimentais. Hoje as

faculdades preparam os futuros profissionais oferecendo um conjunto bastante amplo de conhecimentos procedimentais que visam à construção do '*habitus*' profissional.

Porém, aquelas que carregam o status de *semi-profissão*, tais como o educador, os saberes de âmbito procedimental estão ainda mais presentes na formação, sendo os saberes declarativos instrumentos de mobilização destes. Portanto, saberes procedimentais baseados em saberes declarativos viabilizaram uma relação efetiva entre a ação metodológica e os conhecimentos acadêmico-científicos.

“Isso não significa que não haja nada entre a aplicação dedutiva de saberes eruditos (declarativos ou procedimentais) e a improvisação na situação, baseada fundamentalmente na intuição e na subjetividade. Ao contrário, todos desenvolvem saberes que, pelo menos durante certo tempo, não se baseiam em conhecimentos eruditos nem científicos, mas em uma constatação pragmática: “isso funciona!” (...) Os saberes comuns estão em '*sursis*': são válidos enquanto não são substituídos por uma teoria elaborada e validada pelos cânones do método.” (Perrenoud, 2001, p.155-1556).

Diante deste quadro, percebemos que, também nas profissões plenas, os saberes eruditos, por mais amplos e voltados para a prática que possam ser, não são suficientes para garantir o desenvolvimento de competências profissionais. É fundamental levar em conta o '*habitus*' e os saberes de senso comum, construídos individualmente na prática do cotidiano ou transmitidos de maneira informal no ambiente profissional.

O século XX apresentou os limites dos saberes eruditos, sejam provisórios ou duradouros, e fez a comunidade acadêmica reconhecer que competências profissionais não são apenas aplicações de conhecimentos teóricos, mesmo quando estas são enriquecidas de saberes procedimentais comuns ou eruditos. Atualmente, as instituições acadêmicas buscam organizar a experiência, criando metodologias próprias, tornando estas experiências mais instrutivas e diminuindo a probabilidade do erro. Desta maneira, tornam possível a relação entre as *lições* da experiência, dos saberes eruditos e de senso comum, contrário aquela divisão entre o que se aprende na Academia e o que se aprende na prática.

Na formação continuada, o estímulo à reflexão sobre a prática torna-se, junto com a atualização dos conhecimentos eruditos gerais e da compreensão sobre as tecnologias novas, ponto importante no tocante ao conhecimento na ação.

“A reflexão na ação, sem dúvida, é própria de toda ação complexa que, para poder ser 'comandada em tempo real', exige a constante análise de uma situação evolutiva e das possibilidades que surgem a cada instante. (...) Essa reflexão mobiliza saberes, porém é sobretudo a manifestação do *habitus* do profissional.” (Perrenoud, 2001, p.159)

Constituir um '*habitus*' profissional, a partir do confronto com situações concretas, articulando os saberes do senso comum com os saberes declarativos e procedimentais eruditos é um processo fundamental para a formação de um *profissional reflexivo*, um construtor ativo e consciente de sua teoria e prática, e de si próprio enquanto indivíduo e ator social, bem como dos sistemas e situações que tem de lidar.

As profissões plenas, além de conferir o devido status aos saberes procedimentais, são aquelas que não limitam a competência ao âmbito dos saberes, nem identificam os saberes eruditos apenas com os conhecimentos declarativos; e ainda reconhecem o valor do *habitus* profissional e dos saberes construídos na prática, procurando compreender e controlar a gênese das ações, gerando assim uma prática efetivamente reflexiva.

A natureza dos saberes e competências, e a própria relação com o saber, está no centro do processo de profissionalização plena. Diante disto, a educação segue com o status de *semi-profissão*. No sentido em que há uma ambiguidade dos saberes próprios, em especial na diferenciação entre saberes de senso comum e eruditos, isso devido aos próprios limites de seus saberes eruditos, além da fragilidade dos instrumentos para a formação de um '*habitus*' profissional ao educador.

Não há uma única profissão plena que possa contar apenas com conhecimentos eruditos para legitimar todas as dimensões de sua prática. As chamadas *zonas de sobra*⁵⁰ estão ainda mais presentes nas profissões das áreas humanas e sociais, já que as aquisições científicas de referência nestes campos são ainda mais frágeis, ou seja, os paradigmas teóricos não são estáveis e as questões científicas sofrem com problemas ideológicos.

4.3 Quando a educação torna-se profissão.

No quadro das ciências humanas e sociais, a educação se insere trazendo junto a si uma série de estigmas e dificuldades no sentido de sua profissionalização. A maioria dos indivíduos tem uma visão idealizada da educação, tida como redentora, instrumento de salvação e superação de toda a humanidade; um ato de amor e uma boa ação. De fato, ao pensar a educação nestes parâmetros, ficam excluídos os conflitos e as ambiguidades e acabamos nos recusando a lidar com toda a complexidade do fazer educativo.

⁵⁰ “Mesmo nas disciplinas mais avançadas os saberes científicos são, por definição, saberes inacabados e passíveis de revisão. Isso significa que, embora esclareçam aspectos da realidade (...), ainda têm amplas zonas de sombra, que não são cobertas por nenhuma teoria.” (Perrenoud, 2001, p.153).

No estado das teorias, os conhecimentos gerais e universais são limitados. Já que as ações educativas conferem grande importância tanto aos contextos culturais como aos institucionais específicos, os saberes procedimentais são ultrapassados rapidamente, e resta apenas uma pretensão em normatizar as práticas educativas, tal como acontece na elaboração de manuais e cartilhas escolares, entre outros guias educacionais.

Diante deste quadro, nos fica evidente a dificuldade dos educadores em extrair dos estudos pedagógicos os recursos equivalentes aqueles obtidos pelos engenheiros ou médicos em suas disciplinas científicas de formação. Isto não significa que devemos ignorar as teorias educacionais, é preciso identificar seus limites e atuar para então os ultrapassar, gerando novos conhecimentos.

“Quanto aos saberes eruditos não-científicos, de ordem filosófica ou ética, eles ainda são pouco elaborados, devido à falta de auto-organização da profissão: as finalidades e a moralidade da ação educativa parecem ser assunto do Estado ou do poder organizador, por um lado, e de cada professor sozinho em sua sala de aula, por outro.” (Perrenoud, 2001, p. 161-162).

Durante sua formação, o educador é destituído de alguns conhecimentos sobre o seu próprio processo de trabalho e dos saberes específicos de cada disciplina, de cada área do conhecimento humano envolvidos com o processo educativo. Para se efetivar a alienação dos educadores basta que seja oferecida a estes uma formação vazia no que diz respeito ao conteúdo de seu trabalho (conhecimentos, saberes, competências). Tal processo se dá desde o início desta formação, no sentido de interromper qualquer possibilidade de desenvolvimento do processo de apropriação crítica e reflexiva, isto é, não-alienada. Assim, os conteúdos do trabalho educativo são esvaziados, enquanto os conhecimentos pedagógicos são reduzidos, o que em muito contribui para a impossibilidade de uma direção efetiva da relação ensino-aprendizagem.

O Manifesto Comunista (1848) denomina como *proletários* a classe de trabalhadores assalariados modernos que, “não tendo os seus próprios meios de produção, estão reduzidos a vender sua força de trabalho para poderem sobreviver” (Marx, Engels, 1998, p.68). A definição de proletariado também trata da destituição de meios de produção. Diante disso, os educadores sofrem o processo de proletarianização, fundamentado nestes termos e também, devido à precarização profissional e a perda da autonomia sobre seu trabalho.

A destituição em si é a essência da degradação destes profissionais: o educador, mesmo antes de ser despossuído de outra propriedade qualquer, que não sua força de trabalho,

ainda durante sua formação profissional acaba também destituído dos conhecimentos de sua própria profissão.

Este quadro tem consequências sobre todas as etapas do processo de trabalho, desde uma formação mais esvaziada e atuação precária do educador licenciado, até o funcionário leigo, figura de marcante presença no histórico da educação brasileira, nas mais diversas instituições, inclusive os museus, e que, infelizmente, se mantém presente ainda hoje.

Os educadores têm, cada vez mais, uma formação na qual o pragmatismo ainda é o que prevalece sobre os estudos teóricos da relação entre o Estado e as instituições de educação, sejam estas escolas ou mesmo os museus e centros culturais. De fato, o educador sofre este processo de alienação desde a sua formação, e este permanece durante toda sua vida profissional, devido a fatores relacionados com seu próprio trabalho. As políticas alienadoras do trabalho educativo têm se estabelecido no Brasil por meio da ênfase na formação em serviço, em detrimento da inicial.

Claro que os educadores possuem algum tipo de autonomia em seu cotidiano de trabalho. Tal possibilidade se configura como uma evolução das práticas individuais e antecipa assim o futuro do ofício, contribuindo no sentido de sua profissionalização. Porém, ainda não podemos considerar que apenas estas ações isoladas e evoluções pessoais sejam suficientes: é preciso uma efetiva transformação estrutural, que consiga envolver grupos e indivíduos.

A instituição da profissão de educador não será regulamentada tão somente por quem atua como tal, mas também: pelas instituições empregadoras; pelos diplomas que definem e certificam competências profissionais; pelo Estado e poderes organizadores, que proporcionam à prática educativa o status de profissão legitimada em termos legais; pelas associações que procuram orientar a própria profissão, além de atuar na mediação das reivindicações trabalhistas; e pela sociedade, a opinião pública que define a posição dos educadores na hierarquia social das profissões e ofícios.

De uma maneira geral, grande parte dos educadores, sejam de formação ou por se auto intitulem como tal, crê que basta apenas dominar os conteúdos das lições para então os ensinar. No campo da educação, as competências são naturalizadas, tidas com um talento particular e, por outro lado, desvalorizadas, tidas como menos importantes diante dos saberes disciplinares, o conteúdo a ser transmitido ultrapassando o ato educativo em si. Por estes motivos, e também pela tendência dos educadores pela predileção a práticas ideais, ao invés

de pensar em práticas reais, as competências acabam sendo ignoradas, já que só podemos pensar no que conhecemos ou valorizamos.

A academia, por sua vez, reforça esse comportamento ao desprezar o valor das competências profissionais do educador, pois estas remetem “a situações complexas que geram variáveis heterogêneas e que permitem resolver problemas que estão fora de situações que possam referir-se epistemologicamente a apenas uma disciplina” (Merieu, 1993, p. 112). Isto é, a compreensão do cotidiano da prática educativa demanda todo um conhecimento para além da própria Pedagogia em si, o que fragiliza a disciplina, além de tornar toda a reflexão um processo bastante complexo de se inscrever no âmbito da teorização e construção de metodologias.

Tais aspectos poderiam explicar a razão do pouco investimento na construção de competências de alto nível nos cursos e disciplinas no campo da educação. Não basta só teorizar e legitimar uma diversidade de práticas para torná-las eficazes. Nem mesmo será suficiente prever lições padronizadas e os estágios mais apropriados para se adquirir tais competências. Atualmente, a formação acadêmica dos educadores não os prepara para enfrentar o fracasso, diferenciar intervenções, individualizar os percursos, aprender as dinâmicas e trajetórias próprias dos educandos. Na atual conjuntura, a profissionalização do ofício de educador não pode ser tratada como um fim em si mesma, nem como um instrumento de valorização pessoal. Viabilizar a educação como profissão plena é uma tarefa que deverá estar no bojo de uma política educacional mais séria, ambiciosa e, principalmente, mais efetiva.

O educador é aquele que deve exercer de maneira profissional o ensino, a atividade educativa em si, um trabalho de natureza imaterial, já que seu aspecto substantivo é o

“ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...) para produzir materialmente o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material.” (Saviani, 2008, p.12-13).

Retomando o universo dos museus, e o que de fato seria a profissão de educador em tais instituições, ainda não temos nenhum discurso substancial formado. A Academia busca compreender a complexidade da profissão e apontar as competências e saberes fundamentais

a uma prática educativa eficaz; enquanto, por outro lado, alguns educadores acabam por banalizar os saberes profissionais, sejam estes construídos pela prática ou mesmo quando produzidos no meio acadêmico, sendo estes últimos, salvo em raras exceções, em especial ao tratarmos de outras disciplinas que não a Pedagogia.

A ação educativa é tratada como algo banal, também no meio museológico, já que para sua realização não demanda grande investimento financeiro e nem um profissional especialista, detentor dos conhecimentos e competências fundamentais para aquilo o que se pretende fazer. Os próprios editais de concurso público para cargos educativos, no âmbito dos museus e do patrimônio, permitem a participação de candidatos formados em qualquer curso de nível superior, e por isso temos nos serviços educativos de museus hoje vários funcionários de variadas formações que se auto intitulam educadores⁵¹.

“O que se partilha são as ferramentas (meios de ensino e de avaliação, documentação), receitas (saberes procedimentais sem vínculos teóricos), normas ou ortodoxias mais ou menos mascaradas sob a aparência de uma possível racionalidade técnica” (Perrenoud, 2001, p.164).

O que resta então como objeto de estudo a ser compartilhado entre sujeitos com distintas formações são apenas as experiências em si. E, essa cultura de cooperação existente, seja por meio da Rede de Educadores em Museus (REM) brasileira ou instituições de âmbito global, fica ainda restrita à esfera da socialização das práticas, o que é, em geral, tendência entre os educadores.

Ao tratar em linhas gerais da licenciatura em Educação, ainda hoje há uma grande deficiência em termos de identificação de seu objeto de estudo, bem como do conjunto de disciplinas próprias da Pedagogia. A própria inexistência de um órgão de classe, tal como um conselho, que possa legitimar a Educação enquanto prática profissional, favorece ainda mais a autodenominação errônea de *educadores* a muitos indivíduos que não têm qualquer tipo de formação na área.

Carvalho (2001) aponta que tanto os educadores como os futuros profissionais da área do ensino não conseguem se perceber como construtores dos seus próprios saberes, uma vez que sua formação constitui-se a partir de uma abordagem normativa e centrada na construção de um modelo único de pensar e atuar baseado nos professores em geral.

⁵¹ O mesmo não acontece com a categoria dos Museólogos. Por mais que o senso comum ache que essa é a profissão exclusiva de quem trabalha nos museus, o conselho profissional garante o exercício, e mesmo o uso do título, apenas àqueles que concluírem o curso de Museologia, seja em nível de graduação ou de pós-graduação (primeiro, segundo ou terceiro ciclo).

Desconhece-se assim a heterogeneidade desta categoria profissional, tanto no que diz respeito à dimensão ética, cultural e política do fazer educativo.

Para que o ofício de educador transforme-se, efetivamente, em profissão plena, Perrenoud nos propõe atuar na formação de profissionais de educação através de três eixos fundamentais e necessários:

- “- Reorganizar, tematizar os saberes eruditos em função dos limites e das exigências da prática; aceitar saberes teóricos e procedimentais abertos, que proponham questões e hipóteses na falta de certezas, grades de leitura das experiências e esboços de ação na falta de estratégias infalíveis. Desenvolver mais o caráter interdisciplinar das ciências da educação, aumentar a análise sistêmica e o confronto com a complexidade;
- Identificar cada vez mais as efetivas competências dos educadores experientes ou iniciantes, analisar o habitus profissional em todos os seus componentes. Comparar sistematicamente a profissão com outras profissões humanistas (...);
- Teorizar e valorizar os saberes provenientes da experiência, fazer com que circulem, compará-los entre si, relacioná-los aos saberes eruditos. Trabalhar por uma epistemologia da reflexão na ação dos saberes dela provenientes.” (Perrenoud, 2001, p. 165-166).

Precisamos ter em mente que tudo isso levará tempo, são mudanças lentas e incertas, sujeitas a interrupções e regressões. Para sua efetivação se faz necessário o reconhecimento da realidade das práticas individuais das instituições, sejam estas museológicas ou não; das políticas educacionais; dos mecanismos de poder; do estado dos saberes e competências; isto é, o fundamental primeiramente é conhecer o educador que existe hoje para construir o profissional que se deseja.

4.4 Buscando caminhos, alcançando resultados

Diante deste quadro, fica bem claro que, para um educador de museu, não basta ter apenas a atual formação padrão oferecida aos futuros docentes do ensino formal, e nem mesmo tão somente a formação em Museologia, ou qualquer outro curso acadêmico que seja relacionado às tantas temáticas possíveis aos museus. O ideal seria uma combinação destes cursos, um efetivo intercâmbio de disciplinas, tendo em vista o enriquecimento da formação, tanto das carreiras profissionais já existentes, quanto no sentido da legitimação e oficialização da profissão de educador em espaços museológicos.

Faz-se fundamental também que os futuros professores possam conhecer melhor como se dá o processo de trabalho nos serviços educativos dos museus, para que seja possível estabelecer uma relação fecunda entre o que se propõe no museu, em termos de educação, e

os possíveis aproveitamentos que o professor faz destas propostas. Almeida (1997) diz que, muitas vezes, as expectativas dos professores divergem daquilo que é oferecido pelo educativo das instituições museais e, diante desta realidade, grande parte dos museus optam por oferecer cursos de formação para educadores.

“Nenhum dos professores participantes da orientação prévia consultou a bibliografia sugerida pela biblioteca do museu, que muitos nem chegaram a levar seus alunos. A preparação dos alunos dada pelos professores era genérica e disciplinadora (como se comportar no museu) (...) Na prática, os professores não preparam seus alunos para a visita e ou apenas trabalham alguns aspectos (...) Durante a visita, os professores tiveram atitude passiva, deixando os alunos livres no 'passeio'. Os alunos se dispersaram e apenas alguns acompanharam os professores que faziam comentários e respondiam às dúvidas dos alunos.” (Almeida, 1997, p.52-53).

Ao contrário do esperado, tais cursos não são suficientes. Mesmo procurando algum tipo de orientação, formação ou capacitação do museu, os professores acabam por fim não sabendo como utilizar toda a potencialidade educativa do espaços museológicos. Diante deste quadro, fica claro que ao oferecer conhecimentos do campo da Museologia nos cursos de Educação também estaremos preparando professores mais conscientes das possibilidades oferecidas pelos museus em termos educativos. Assim, será possível alcançar os resultados desejados com mais facilidade e em maior número. Logo, a relação museu e escola irá se dar através de uma parceria consciente e participativa por ambas as partes.

Contudo, toda a gama de conhecimentos, em tão diversas áreas e possibilidades de formação como a Antropologia, a Psicologia e até mesmo a própria Museologia, não deverá tirar o foco de trabalho do educador que deve ser um especialista exclusivamente dedicado à educação, e estabelecer uma disciplina própria tal como a *Pedagogia Museal*⁵² exige.

Antes de tudo, é preciso diferenciar o papel do educador e dos demais profissionais dos museus. Mesmo que a sua formação ofereça alguns conhecimentos de outras áreas, estes conteúdos devem servir como uma ferramentas de orientação da ação educativa no meio museológico e, também, como instrumento para fomentar parcerias entre os departamentos dos museus, a fim de construir um trabalho cada vez melhor para o público.

Hoje se faz cada vez mais necessário formar profissionais especializados que possam desenvolver, colocar em prática e avaliar as ações educativas de museus. Um trabalho que não deve ser entendido como uma atividade de segunda ordem ou menor diante das demais realizadas no âmbito das instâncias museológicas. Este tipo de visão é o que a torna passível de ser realizada por outros funcionários cuja formação ou designação original não seria

⁵² *Pedagogía Museística*, Homs (2004).

precisamente nesta área ou departamento. Infelizmente, diante das minhas observações pude perceber que este último aspecto trata-se de uma constante na grande maioria dos serviços educativos em museus.

Homs (2004) nos coloca que uma realização eficaz do trabalho educativo em museus demanda a ação de três grupos distintos de trabalho, mas que compõem as equipes do serviços educativos em museus:

“o grupo 'informativo', formado por especialistas na matéria a que se dedica o museu, que será encarregado de proporcionar aos educadores toda a informação científica sobre os mesmos; o grupo 'educador', formado por especialistas em Pedagogia Museística, que será encarregado de transmitir e tornar acessível o conteúdo do museu aos distintos públicos; e o grupo 'criador', formado pelos museólogos, cenógrafos, iluminadores, etc, que será encarregado de mostrar de uma maneira esteticamente agradável as exposições e programas educativos do museu.” (Homs, 2004, p.62)

De qualquer forma, a quantidade ideal de integrantes necessários para formar o corpo de funcionários de um serviço educativo em museus é algo bastante difícil de se determinar, uma vez que há de se levar em consideração uma série de fatores, tais como: o tamanho do museu, os recursos humanos e financeiros disponíveis, as características dos visitantes, entre outros mais. Tais aspectos podem variar de museu para museu, por isso, temos instituições museológicas que contam com grandes equipes educativas com o total de onze ou mais funcionários (entre concursados, contratados e estagiários) e também as instituições em que o serviço educativo funciona com apenas um único funcionário, além de alguns museus em que nem mesmo há qualquer tipo de ação educativa.

No tocante aos contratados, em especial aos estagiários, será papel do próprio serviço educativo selecionar, dirigir, formar, coordenar. Deverá acompanhar todo o desenvolvimento destes funcionários, através do estabelecimento de objetivos e tarefas. Não sendo, no entanto, apenas uma simples delegação de tarefas, mas algo que vá além, que efetivamente ofereça alguma formação na área e um crescimento profissional efetivo aos contratados.

Este mesmo trabalho pode também ser oferecido aos funcionários pertencentes ao quadro fixo. Hoje, no âmbito da Pedagogia Empresarial, há uma série de conhecimentos sobre gestão e, principalmente, para a formação de recursos humanos. Tais metodologias oferecem ao educador conhecimentos necessários para atuar no sentido à formação continuada em serviço. Cabe ao serviço educativo, em parceria com outros departamentos das instituições, colaborar para o desenvolvimento de seus funcionários.

Cada vez mais se faz clara a necessidade de oferecer aos educadores de museus algum tipo de formação continuada, já que a academia ainda não oferece toda a gama de conhecimentos oriundos da prática. Esta experiência cotidiana deve também ser normatizada, a fim de legitimar-se como saber passível de ser ensinado, transmitido via educação formal. Tais conhecimentos também não devem reduzir-se a uma questão meramente técnica e de âmbito pedagógico: deve-se envolver a diversidade de saberes oriundos de todas as dimensões dos espaços educativos, sejam estes de âmbito formal ou não-formal.

No âmbito dos cursos de formação de educadores, devemos procurar elaborar certas estratégias acadêmicas que possam ir além da face pedagógica. Caso contrário, a academia mantém os futuros profissionais sem qualquer orientação cultural, uma vez que estes tais cursos de formação não informam sobre os recursos e toda a potencialidade de instituições culturais, como os museus.

No Reino Unido, a participação da academia na formação de profissionais de museus é cada vez mais notável e crescente. Atualmente, é praticamente impossível encontrar nos quadros de recursos humanos, em qualquer instituição museológica britânica, um profissional que não tenha formação universitária em Museologia ou na área específica da temática do museu em questão. Claro que não estamos aqui tratando de uma regra.

Reino Unido, em particular, conta com uma forte incidência de museus particulares, e aí a pressão no que tange a formação se torna ainda mais presente. A graduação não é mais suficiente, mesmo os estudos de pós-graduação *lato-sensu* ainda não parecem oferecer qualquer garantia. Logo, os estudos de pós-graduação são o caminho mais provável àqueles que pretendem integrar um mercado de trabalho bastante exigente e composto por um forte componente de formação acadêmica.

Atualmente, podemos perceber que houve um crescimento muito expressivo em termos de procura por cursos na área dos museus e do patrimônio, e assim novos cursos de graduação (primeiro ciclo) foram criados por todo Brasil e cada vez mais profissionais procuram universidades estrangeiras para aprofundar seus estudos.

O governo brasileiro, através do Ministério da Cultura, tem apresentado desde os primeiros anos do século XXI, uma série de transformações e ganhos para o meio da Museologia. No tocante a questão da formação dos profissionais, a *Política Nacional de Museus*, dentro de seus sete eixos programáticos, elabora uma série de medidas que visam à *formação e capacitação de recursos humanos* (eixo nº3) em Museologia:

“3.1 Criação e implementação de um programa de formação e capacitação de recursos humanos em museus e Museologia, com a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós graduação (stricto sensu e lato sensu), além de cursos técnicos, cursos de extensão e oficinas nas diversas áreas de atuação dos museus.

3.2 Inclusão nos currículos escolares de ensino fundamental e médio de conteúdos e disciplinas que tratem do uso educacional dos museus e patrimônios culturais.

3.3 Criação de políticas de formação em educação museal e patrimonial, reconhecendo que estas expressões se configuram campos de atuação e não metodologias específicas.

3.4 Criação de pólos de capacitação e de equipes volantes, com condições de atuação nacional.

3.5 Desenvolvimento de programa de estágios em museus brasileiros e estrangeiros com reconhecida e comprovada capacidade e disponibilidade de atuação na área da formação profissional.

3.6 Apoio à realização de encontros, seminários, congressos e outros fóruns de discussão para a divulgação da produção de conhecimento da área dos museus, da memória social, do patrimônio cultural e da Museologia.” (Brasil, 2003, p. 11).

Na oportunidade da *Semana Nacional de Museus* de 2003 e do *Encontro de Profissionais de Museus da Bahia*, em maio do mesmo ano, foi apresentado pela museóloga Maria Célia T. M. Santos o projeto piloto do *Programa de Formação e Capacitação na Área de Museologia*. A partir de então, uma série de levantamentos foram feitos e apontaram algumas prioridades. Dentre os temas indicados à estruturação dos cursos consta em primeiro lugar *Ação Cultural e Educação dos Museus*.

Através desta consulta realizada junto a diversas instituições museológicas por todo Brasil, o Programa atestou a grande demanda por cursos nesta área, além da inadequação dos currículos de cursos existentes em relação às atuais necessidades do campo museal.

O próprio texto da Política Nacional de Museus aponta ser necessário delinear um perfil para os profissionais de museus e também atualizar os currículos dos cursos no campo da Museologia. Ressaltando também a importância dos cursos (graduação e pós-graduação) no desenvolvimento nas áreas de Educação e Cultura no Brasil, e registra ainda a dedicação dos docentes de Museologia a fim de superar os desafios gerados pela carência de recursos materiais e humanos.

Neste mesmo levantamento de aspectos a serem superados, está presente a questão sobre a falta de familiaridade com a Museologia por parte dos profissionais com formação em outras áreas, atuantes nos museus. Parece-me pertinente pensar, que tal como não há familiaridade de alguns funcionários dos museus com a Museologia, também não há uma formação mais aprofundada em Pedagogia por parte daqueles que atuam nos serviços educativos das instituições museológicas.

No momento seguinte estabeleceu-se a necessidade da formação de equipes locais para a coordenação do Programa e, a partir daí, esta comissão local passou a atuar em parceria

com o Ministério da Cultura brasileiro no planejamento, estruturação e coordenação dos cursos e oficinas. Denominados *Encontros Museológicos*, foram realizadas mensalmente mesas redondas temáticas, nas quais os técnicos participantes poderiam apresentar suas experiências em instituições museológicas.

O Programa de Formação e Capacitação na Área de Museologia apoiou todas as ações do *Núcleo de Estudos Museológicos (NEMU)*⁵³, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Entre estas iniciativas estava o *XX NEMU*, que contou com cerca de cento e vinte inscritos e também ofereceu, dentre outros cursos, o de *Ação Cultural e Educativa*, de *Patrimônio Cultural e Turismo: Ação Educativa e Participação Comunitária* e *Cursos de Graduação em Museologia e a Capacitação dos Profissionais de Museus*.

O Departamento de Museus e Centros Culturais promoveu, em julho de 2004, um encontro na Capital Federal, Brasília, com objetivo de estender o Programa a todo o país. Participaram deste encontro representantes de secretarias e fundações culturais de dezoito estados e oito capitais, de todas as regiões do país.

O encontro resultou no compromisso de execução de fóruns e oficinas, além da realização do *Fórum Nacional de Museus*, que teve sua primeira edição realizada na cidade de Salvador, Bahia, em dezembro de 2004. Participaram do Fórum cerca de quatrocentos e cinquenta pessoas, entre profissionais e estudantes de Museologia. Foram oferecidas nesta ocasião do Fórum seis oficinas, entre elas a de *Comunicação e Educação em Museus*, que apresentou grande procura.

Todas as oficinas de capacitação do Programa foram devidamente avaliadas pelos seus participantes. Esta metodologia de avaliação aplicada fazia a análise de três aspectos distintos da própria oficina: desempenho do instrutor, avaliação do curso e desempenho do participante (auto-avaliação).

“O programa, assim, tem sido exitoso no suprimento das deficiências de capacitação no país, abarcando, inclusive, os estados da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que comumente são as regiões menos beneficiadas com os programas de apoio do governo. A experiência dos primeiros anos do Programa de Formação e Capacitação em Museologia, levando em consideração as demandas apresentadas pelas secretarias e fundações culturais e as discussões travadas nos fóruns de museus, permite traçar os principais temas abordados nas oficinas de capacitação (...). Com esses temas pré-definidos, é possível conduzir o programa de forma que ele proponha aos estados as oficinas a serem realizadas, sobretudo naqueles mais carentes, onde a formação de pessoal é precária. O Programa com um perfil

⁵³ Núcleo de Estudos Museológicos – NEMU – desenvolve em Santa Catarina, desde 1997, um sistema permanente de formação e qualificação profissional de trabalhadores de museus, realizando Encontros Regionais trimestrais em diferentes regiões do Estado, onde profissionais da área museológica, ministram oficinas temáticas objetivando o aperfeiçoamento necessário ao exercício dessas funções.

mais indutor, permite a criação de pólos e equipes volantes de capacitação, com condições de atuação nacional, como prevê uma das diretrizes do Eixo de Formação e Capacitação de Recursos Humanos da Política Nacional de Museus.” (Santos, 2005, p. 8).

Em três anos de existência, o Programa capacitou mais de seis mil e seiscentos profissionais e estudantes de todas as regiões do Brasil:

Estado	Cursos / Oficinas Mesas Redondas	Fóruns / Seminários	Participantes
Acre	1	1	116
Amazonas	1	0	40
Bahia	17	2	1558
Ceará	0	1	73
Distrito Federal	2	1	161
Goiás	11	0	411
Maranhão	4	1	233
Mato Grosso	1	0	99
Minas Gerais	4	1	262
Pará	2	0	248
Paraná	4	2	270
Pernambuco	1	0	150
Piauí	2	1	215
Rio de Janeiro	1	2	390
Rio Grande do Norte	0	1	140
Rio Grande do Sul	4	3	500
Roraima	5	0	140
Santa Catarina	49	3	1.035
São Paulo	0	1	100
Sergipe	2	2	372
Tocantins	2	1	142
Total	111	22	6.655

25. Tabela montada a partir dos dados do Ministério da Cultura (Santos, 2005).

Atualizando estes dados, foi publicado *5 anos 2003/2008: Política Nacional de Museus*, um balanço geral realizado pelo próprio IPHAN que, dentre outras conclusões, apresenta os resultados obtidos pelo *Programa de Formação e Capacitação na Área de Museologia* até um ano antes de sua publicação.

“Em articulação com secretarias de cultura e universidades, o programa promoveu, de 2003 a 2007, 295 oficinas, fóruns e seminários em todos os estados brasileiros, capacitando cerca de 20 mil profissionais da área de museus. As oficinas trabalharam com as ementas Museu, Memória e Cidadania.” (Brasil, 2008, p. 5).

Os princípios que norteiam a Política de Formação e Capacitação na Área de Museologia são as bases para a operacionalização dos programas previstos. Contudo, estes ainda não podem ser tidos como prontos e definitivos, devendo ser reavaliados e atualizados constantemente ao longo do desenvolvimento das atividades e projetos.

São alguns termos atuais destes princípios: as ações realizadas devem ter caráter transversal; o processo museológico deve ser compreendido como um projeto aberto, tendo o patrimônio cultural como referência; o museu é espaço de educação, fórum de ideias, de inclusão social e democratização do patrimônio cultural; as ações museológicas devem ser aplicadas em interação com os técnicos e setores dos museus; os cursos de capacitação e formação no âmbito da Museologia devem assumir um compromisso com o desempenho qualitativo; o reconhecimento dos profissionais se dá mediante uma formação sólida, com ênfase nas qualidades formais e políticas; uma legislação que possa regulamentar a formação e atuação dos profissionais de museus e também de Museologia.

Para a realização das ações propostas, o programa recomenda toda uma série de estratégias que devem ser adotadas, tanto pelo Ministério da Cultura e o Ministério de Educação, bem como pelos órgãos de fomento à pesquisa e as secretarias de cultura dos estados e municípios.

Dentre as estratégias específicas do Ministério da Cultura se destacam as ações de implementação de novos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*); bem como oficinas, workshops, seminários e fóruns; além de um setor para educação continuada; o estabelecimento de convênios e parcerias de alcance nacional e internacional; elaboração de uma listagem bibliográfica a respeito da temática dos museus e da Museologia, com apoio à criação de um centro editorial deste campo, a fim de fazer a divulgação dos estudos brasileiros e valorizar as ações museológicas no país.

Em se tratando das estratégias a serem operacionalizadas através do Ministério da Educação, será fundamental a sua participação na implantação dos novos cursos no campo da Museologia e dos museus, para a formação de profissionais nos diferentes níveis. Será vital na adequação dos cursos já existentes às novas realidades das instâncias museológicas, em especial no que diz respeito à função social e a dimensão educativa dos museus. Também será importante a sua atuação promovendo a capacitação dos funcionários dos setores educativos e

dos estudantes das licenciaturas e Pedagogia em Educação Patrimonial, através de estudos teóricos e por meio de atividades práticas supervisionadas.

Caberá aos órgãos de fomento à pesquisa apoiar a realização de estudos mais aprofundados no campo da Museologia, através do aperfeiçoamento dos professores da área e a participação de professores estrangeiros em atividades de pesquisa, ensino e extensão nestes mesmos cursos. Por fim, deverão estimular a publicação de títulos relacionados ao campo museológico.

As secretarias de cultura dos estados e municípios devem propor a formulação de um *Plano de Carreira, Cargos e Salários*⁵⁴ para aqueles que atuam nas instituições museológicas e culturais, além de solicitar aos seus gestores a abertura de concurso público para os diversos setores existentes.

Todavia, este projeto torna-se um tanto inviável no sentido em que, apesar dos avanços, ainda falta uma parceria efetiva entre o Ministério da Educação e o da Cultura brasileiros, bem como os órgãos de fomento à pesquisa e as secretarias de cultura dos Estados. Fica então clara a necessidade de normatizar a formação nestas áreas, já que, afinal, a educação é a principal função social dos museus. Esta normatização será real apenas quando o Ministério da Educação viabilizar uma reforma curricular, de âmbito nacional, para os cursos de Museologia, Pedagogia e demais Licenciaturas.

Assim como as disciplinas de licenciatura⁵⁵, também deveria haver um conjunto de disciplinas próprias para o conhecimento da Museologia e do trabalho das instâncias museológicas, nos cursos que pertençam ao campo das tantas tipologias de museus.

No tocante ao intercâmbio entre faculdades de Educação e Museologia, seria o que poderíamos chamar em termos populares de uma *via de mão dupla*: no âmbito da Pedagogia, seria disponibilizado um conjunto de disciplinas de Museologia semelhantes às que seriam oferecidas às demais licenciaturas, visando ampliar os saberes dos futuros profissionais de

⁵⁴ A nível Federal, houve um avanço bastante significativo em termos de Plano de Carreira e de concurso público. Os museus foram as primeiras instituições de ciência do país e, ainda hoje, são espaços para a produção de ciência e tecnologia social. O IBRAM tem como proposta que seus funcionários sejam enquadrados no Plano de Cargos e Salários do Ministério da Ciência e Tecnologia. Não que estes deixem o Ministério da Cultura, mas que recebam o equivalente, tal como já acontece com os funcionários da Fundação Joaquim Nabuco. O Termo de Compromisso foi firmado com o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, em 26 de novembro de 2007 mas, ainda hoje, 27 de setembro de 2009, não está em vigor. Enquanto, no tocante aos concursos públicos, o ano de 2009 será marcado pela liberação à realização de dois grandes concursos do Ministério da Cultura: do IPHAN e do recém criado IBRAM.

⁵⁵ No Brasil, pelo termo *Licenciatura* confere o título de professor, enquanto o Bacharelado diz respeito apenas a profissão diretamente ligada ao título da disciplina.

museus. Haveria o devido aprofundamento em *Educação Não-Formal* e na prática de ensino em espaços museológicos.

Já no que se trata do curso de Museologia, teríamos um conjunto de saberes, as chamadas disciplinas pedagógicas, oferecidas àqueles que atualmente visam complementar o bacharelado nos demais cursos acadêmicos.

Assim, o currículo dos cursos de formação em Educação seria muito mais pertinente, diante da possibilidade de atuação em museus e demais espaços não-formais; e os futuros museólogos teriam uma formação sólida em educação, especialmente quando comparado ao quadro de poucas disciplinas eletivas oferecidas nos cursos de Museologia da atualidade.

Outro aspecto a ser considerado trata dos museus universitários: é fundamental que todas as universidades que tenham em seu quadro de faculdades o curso de Museologia, ter também o seu próprio museu. Um espaço que, tal como os colégios de aplicação, possa ser dinamizado pelos próprios alunos, devidamente acompanhados de professores das referidas disciplinas aplicadas.

“Compreendo que a atuação de um museu universitário deve ser parte de uma política universitária sistêmica e estruturante, resultado de um processo de planejamento estratégico, envolvendo o coletivo dos museus. É certo que a construção dessa política só será possível se a considerarmos como uma aventura coletiva, estendendo-a a mais pessoas, buscando torná-la mais profunda, mais abrangente, mais plural, a partir dos encontros e trocas, incorporados ao cotidiano dos nossos museus, dos nossos departamentos, das nossas salas de aula, dos segmentos responsáveis pela gestão universitária e, sobretudo, da nossa disponibilidade em nos abrir para outros segmentos da sociedade, buscando novas alternativas a partir de outros olhares e saberes.” (Santos, 2008, p. 232).

Cabe aqui uma ressalva: os cursos de pós-graduação têm um papel fundamental na capacitação dos profissionais de museus. Será através dos cursos de especialização, mestrado ou doutoramento nas áreas de Educação ou Museologia, tal como a chamada Pedagogia Museal, que teremos condições ideais de oferecer aos profissionais da ativa a possibilidade de uma formação continuada, e também oferecer aos futuros educadores o que há de melhor, visando formar profissionais que detenham aqueles conhecimentos museológicos e pedagógicos necessários.

O universitário que se formasse em botânica, a partir do segundo ciclo poderia então seguir seus estudos no curso de Pedagogia Museal, para que possa estar ainda mais preparado para atuar como educador em museus de Ciências Naturais. Isto em nada impede que quem

tenha cursado primeiro Museologia⁵⁶ ou Ciências da Educação possa cursar esta disciplina. Pelo contrário, já que a especificidade da ação educativa em âmbito museológico deveria exigir esta qualificação. Assim, a composição dos departamentos educativos em museus seria formada por equipes multidisciplinares, atuando de forma interdisciplinar, por meio de uma interação efetiva entre os saberes de profissionais especializados em campos científicos distintos e os seus conhecimentos museológicos e pedagógicos.

Esta disciplina, assim como a chamada *Museum Education*, referenciada pela norte-americana Peggy Loar⁵⁷, nos oferece uma formação verdadeiramente interdisciplinar, baseada em saberes pedagógicos e psicológicos, que visariam auxiliar o educador no trabalho de reconhecimento do público do museu, na sua forma de aprender, nas técnicas de ensino mais apropriadas a cada caso e os melhores procedimentos. Basearia-se também em conhecimentos nas áreas de Antropologia, História, Artes e afins, que possam estabelecer relações a fim de viabilizar uma recontextualização dos objetos expostos, tendo em vista a realidade do público do museu, indo além da própria exposição em si. Sendo ainda necessários os conhecimentos no campo da Museologia. Desta maneira, o educador de museu não mais será tão somente um ofício de cunho generalista, mas sim o trabalho de um verdadeiro profissional especializado na Pedagogia Museal.

Precisamos construir uma proposta de formação em educação multicultural, o que não implica apenas na irrestrita aceitação das mais diversas manifestações culturais existentes na sociedade contemporânea, mas sim, no conhecimento e aprendizagem das habilidades fundamentais à promoção do diálogo crítico e auto-crítico. Ao educador em museus deve ser exigida a capacidade de conhecer seus visitantes e de se comunicar com eles; sendo também importante deter conhecimentos sobre a temática relacionada ao conteúdo do museu, bem como conhecimentos didáticos. Para isso, Candau (1997) traz algumas propostas:

“Ampliar a concepção de Pedagogia e compreendê-la como modo de produção cultural implicado na forma como o poder e os significados são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos e valores, (...) considerar a cultura como construto central de nossos currículos e sala de aula, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história; (...) colocar uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado; (...) promover o estudo, a produção, a recepção e o uso situado de variados textos.” (Candau, 1997, p. 247-248).

⁵⁶ O curso de Museologia no Brasil existe também em primeiro ciclo, e não somente em nível de pós-graduação como em Portugal.

⁵⁷ Citada por Homs (2004).

Estabelecer um referencial teórico à prática cotidiana dos museus requer tratar de uma questão bem comum em grande parte dos espaços museológicos: a formação de seus profissionais. Sejam no campo da Museologia, como nos demais, é preciso normatizar a atuação dos profissionais de serviços educativos. Neste sentido, Homs estabeleceu uma série de capacidades e/ou competências profissionais fundamentais aos verdadeiros profissionais dos serviços educativos:

“Ter conhecimentos atualizados sobre processos de ensino-aprendizagem e saber aplicá-los no contexto museológico; ter uma visão ampla do sistema educativo formal, de suas problemáticas e exigências, para poder trabalhar em colaboração com as escolas; ter uma visão ampla das exigências educativas dentro do setor formal e ser capaz de responder ante estas; ser capaz de liderar tarefas do serviço, tanto no que se refere a montagem de exposições, programas de capacitação, etc, tal como na elaboração de atividades e materiais educativos; ter capacidade para analisar e resolver problemas, e a habilidade para pensar de forma estratégica; ter capacidade de iniciativa e trabalho pessoal; ter capacidade de dirigir, motivar e coordenar o pessoal do serviço educativo; ter habilidade para se utilizar de uma linguagem que seja clara, precisa e estimulante nas exposições, materiais e publicações educativas, dirigida à um público não especialista, de distintas idades e habilidades; possuir habilidades comunicativas e de apresentação; capacidade e disposição para trabalhar em equipe, ter habilidade para se comunicar e relacionar com uma grande variedade de indivíduos; bom conhecimento das novas tecnologias aplicadas a educação; ter como prática consultar fontes informativas vinculadas ao seu trabalho; ter a capacidade para levar adiante investigações no campo da Pedagogia Museística.” (Homs, 2004, p.63).

Parece um tanto óbvio dizer que também será fundamental a participação do serviço educativo no sentido de colaborar nos demais espaços do museu, como por exemplo: será função do serviço educativo documentar os processos de conservação e restauro do acervo, para sua utilização com fins educativos; e também caberá aos educadores assessorar o trabalho de planejamento e montagem das exposições, para que assim a principal função social do museu, a face educativa da instituição, seja efetivada plenamente.

“Em 1955, o Secretariado do ICOM, sob a liderança de Georges-Henri Rivière, propôs que o ICOM indicasse um ou mais especialistas para assessorar a UNESCO. Três anos depois, Georges-Henri Rivière mais uma vez tomou essa iniciativa, desta vez em nome da própria UNESCO, no Seminário Regional sobre o Papel Educacional dos museus, realizado no Rio de Janeiro, no qual abordou a “Formação dos trabalhadores de museus e a melhoria de suas qualificações”, incluindo em seu relato assuntos gerais relacionados à formação na área dos museus, três diferentes níveis de necessidades de formação (definidos como formação básica, formação geral em Museologia e formação especializada ou avançada em Museologia).” (Cummins⁵⁸, 2006, p.19).

⁵⁸ In.: Cummins, Alissandra. (2006) *Abertura do 2º Fórum Nacional de Museus: Discursos: Palavras da presidente do ICOM, professora Alissandra Cummins*. In.: Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus. 2º Fórum Nacional de Museus: O futuro se constrói hoje. Brasília: IPHAN/DEMU.

A proposta de Riviére já preconizava a necessidade de que todos aqueles que atuam em museus, devem ter conhecimentos acerca da Museologia, mesmo que tais saberes sejam colocados em diferentes graus: uma formação básica, de nível técnico e relacionado com as atividades práticas e funcionais; outra formação, bem geral, apropriada para os funcionários de serviços educativos, no sentido de ter conhecimentos amplos e fundamentais para a sustentabilidade das ações educativas nos museus; e, claro, uma formação especializada, voltada a capacitação de curadores e museólogos, os profissionais mais intimamente ligados aos museus e à Museologia.

Como os saberes no campo da Pedagogia são fundamentais aos museólogos, tendo em vista que a educação é reconhecida como função social dos museus, claro que os estudos pedagógicos devem se encontrar em um nível menos aprofundado quando comparado àqueles que trabalham nos serviços educativos. Mas, ainda assim, devem ser abordados em todos os cursos que tratem da temática dos museus.

“O que é mais importante é compreender que todas as ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas e de comunicação, mesmo porque, sem esta concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir com os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelo museu, tornando a instituição um grande depósito para guarda de objetos.” (Santos, 2008, p.141).

Para que seja possível construir uma proposta educativa em museus, que seja comprometida com a formação, ensino e democratização de tais instâncias culturais, é preciso que haja uma política educacional para a instituição e que esta seja construída em parceria com todos os departamentos. Nesta política, o serviço educativo deve ter o papel de gerir e colocar em prática o que foi decidido pela coletividade enquanto diretriz educativa da instituição museológica. Ou seja, promover a educação no âmbito dos museus é uma *via de mão dupla*, na qual educadores, museólogos e demais profissionais da esfera museal, são responsáveis pela estruturação e aplicação do programa educativo.

Considerações Finais

O objeto de investigação deste estudo é o perfil daqueles que hoje atuam em serviços educativos de instituições museológicas, suas ações, relações e formação. Para fundamentar metodologicamente o trabalho, os elementos históricos, epistemológicos e conceituais intrínsecos a Museologia e Educação foram recuperados, possibilitando uma reconstrução do processo histórico que os profissionais de museus percorreram até que as instituições museológicas pudessem reconhecer a sua função educativa. Assim, junto aos elementos conceituais resultantes de uma análise bibliográfica e a reconstrução da história dos museus, foi possível viabilizar a identificação do perfil destes funcionários, indo ao encontro de alguns aspectos refletidos nas fichas da REM.

Ao tecer as considerações finais do presente trabalho, é fundamental realizar uma releitura crítica do que foi tratado ao longo do próprio texto. Urge a necessidade de aprofundamento teórico e prático em termos de educação museal. Ao longo de minhas pesquisas, pude perceber que se faz imprescindível estabelecer um intercâmbio, que seja efetivo, entre os campos educativo e museológico. As produções bibliográficas e documentais existentes têm crescido significativamente nestes últimos anos, servindo de base para a formação dos futuros educadores. Tais obras são nossas únicas referências conceituais no tocante à educação em instituições museológicas. Todavia, cada vez mais, os educadores de museus procuram discutir suas práticas visando a construção de conhecimentos teóricos e de referências bibliografias sólidas.

Não podemos desconsiderar, jamais, tudo aquilo que já foi estabelecido pelos verdadeiros profissionais dos serviços educativos em museus até os dias de hoje. E, devemos respeitar aos que, mesmo fora da academia, produziram no sentido de indicar caminhos e soluções descobertas na prática cotidiana dos museus e em seus estudos individuais, ou mesmo no âmbito de grupos de pesquisa, tais como a REM e o CECA-Brasil.

São profissionais como a Professora Doutora Maria Célia Santos que, ao descrever sua trajetória pessoal⁵⁹, nos fazem perceber que há uma geração de educadores em museus que constituíram as suas carreiras em meio a carência de conhecimentos sistematizados e que tiveram a necessidade de criar os seus próprios referenciais conceituais.

Diante do presente estudo, fica claro que a formação pedagógica é fundamental para todos aqueles que atuam no âmbito dos museus e da Museologia. Ambas as disciplinas estão cada vez mais conectadas e relacionadas por meio da função social das instituições museológicas. Por isso, é lógico concluir que enquanto a Educação não for reconhecida como referencial teórico imprescindível na formação dos profissionais na esfera museal, a função social dos museus estará comprometida, tanto em sua compreensão teórica, como em termos práticos, de sua construção cotidiana.

Reafirmo o que defendi ao longo deste trabalho: hoje não há, efetivamente, uma formação que possa oferecer aos museus este profissional, a tanto aclamado pelo novo perfil das instituições museológicas, já visionado desde a Nova Museologia. O que temos de fato são profissionais em luta, construindo caminhos, buscando alcançar este ideal ou apenas servindo, com sua própria vida, de base para um novo amanhã.

Os resultados, reflexões e propostas aqui apresentados são algumas conclusões, partes de um processo investigativo e de pesquisa no qual procurei responder as questões apresentadas desde a introdução deste trabalho. Com erros e acertos, pude obter algumas respostas. Outras ainda estão em processo, sendo construídas. A reconhecer as limitações desta pesquisa, bem como de seus resultados, acredito que, principalmente, as propostas

⁵⁹ “Ao iniciar o Curso de Museologia, na Universidade Federal da Bahia, em 1970, trazia uma formação de professora de 1º Grau e uma vivência de participação em grupos de “Juventude Estudantil Católica” que me proporcionaram os suportes necessários no sentido de indicar os caminhos que por mim deveriam ser percorridos, a fim de assumir o meu compromisso social. Ainda como estudante, a minha grande preocupação era trazer o público ao museu. Questionava: “Por que manter salas de exposições tão ricas, recheadas de objectos, se não havia uma utilização dos mesmos por parte da população?”. A solução para mim, talvez pela formação de educadora, estava na relação museu-escola. Já àquela época, delineava a minha área de actuação na Museologia e, posteriormente, quando passei a ministrar aulas no Curso de Museologia, não tinha a menor dúvida que actuaria com acção cultural e educativa dos museus. (...) Posteriormente, os programas foram evoluindo, em sua concepção, pois começou a haver uma busca da contextualização dos objectos, o que exigia uma pesquisa além do objecto, ou seja, características económicas, sociais e políticas dos diversos períodos relacionados às colecções. Passa-se a compreender o objecto como resultado das relações sociais que os produziram, em diferentes épocas e contextos. Busca-se a participação do aluno, utilizando diferentes técnicas de trabalhos em grupo, cujo objectivo principal era fazer com que, a partir da observação-percepção do objecto, o aluno pudesse compreender o estilo, a técnica utilizada e as características dos diversos contextos, em um determinado tempo e espaço. Trabalha-se com o professor, motivando-o a utilizar os conteúdos abordados, relacionando-os com os temas da sua disciplina, principalmente as disciplinas História e Geografia. Ao longo do caminhar, percebemos que os objectos expostos nos museus poderiam ser utilizados, também, como referencial para a compreensão do presente. (...) Essa História de vida profissional está sedimentada em nosso compromisso social, assumindo que somos capazes de agir e reflectir, transformando a realidade.” (Santos, 2008, p. 103-106).

podem contribuir para as discussões sobre a formação profissional daqueles que visam trabalhar como educadores em museus. Elas vão no sentido de viabilizar a construção de um novo perfil, tendo como referência a prática dos grandes profissionais que hoje estão na ativa e, também, contando com um sólido referencial teórico sobre a temática dos museus e da educação.

Bibliografia

Bibliografia Citada

- Associação Brasileira de Literatura de Cordel [ABLCL]. Acedido a 17 de janeiro de 2009 em <http://www.ablcl.com.br>
- Almeida, Adriana Mortara. (1997). *Desafios da relação museu – escola*. In.: Comunicação & Educação. São Paulo: (10) Set. a Dez. 1997. p. 50 a 56.
- Barros, Ana P. M.. (2004). *A gestão administrativa do Museu Imperial de Petrópolis (RJ)*. Acedido a 24 julho de 2009 em <http://cidadereveladaadm.itajai.sc.gov.br>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1975). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d’une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Brasil. (2008). *5 anos 2003/2008: Política Nacional de Museus*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Brasília.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 1/2006. Diretrizes curriculares da pedagogia*. Diário Oficial da União, nº. 92, seção 1, p.11-12, 166 de maio de 2006.
- Brasil. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº. 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia*. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 11, 1963.
- Brasil. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso - Certificação Digital Nº 0410346/CA 206 de graduação em pedagogia*. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº.100, 1969.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 3/2006. Diretrizes curriculares da pedagogia*. Brasília, 2006.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 5/2005. Diretrizes curriculares da pedagogia*. Brasília, 2005.
- Brasil. *Lei nº. 9.394/1996. Diretrizes e bases para a educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº. 1.248, p.27.833-27.841, 23 dez.1996.

- Brasil. Presidência da República. *Decreto-Lei nº. 1.190/1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia*. In: Nóbrega, V. L. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro, v. 2, p. 562-570, s.d.
- Brasil. Ministério da Cultura. (2003). *Política Nacional de Museus: Memória e Cidadania*. Brasília: MinC.
- Britto, Sergio. (2008). *Arte, com Sérgio Britto*. Rio de Janeiro: TV Cultura.
- Cabral, M., Pereira, M. & Gruzman, C. (2005). *Apresentação: uma rede de educadores de museus no Rio de Janeiro*. Acedido a 20 de outubro de 2009 em <http://www.unirio.br>
- Cabral, M. (2004). *Dossiê CECA-Brasil* Revista MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: MinC, IPHAN, DEMU.
- Candau, Vera Maria (Org.) (1997). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Carvalho, Cristina (2001). *Espaços de cultura e formação de professores monitores*. In: Leite, Maria Isabel, Ostetto, Luciana E. (Org.). (2001). *Museu, educação e cultura: Encontro de crianças e professores com a arte*. São Paulo: Papirus Editora.
- Castells, Manuel. (2003). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chagas, Mário. (2002). *Educação, museu e patrimônio: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos.
- Cruz, Giseli Barreto da. (2008). *O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais*. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, para a obtenção do grau de doutor em Educação, orientada por Menga Lüdke, Campinas. Rio de Janeiro.
- Cummins, Alissandra. (2006) *Abertura do 2º Fórum Nacional de Museus: Discursos: Palavras da presidente do ICOM, professora Alissandra Cummins*. In.: Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus. 2º Fórum Nacional de Museus: O futuro se constrói hoje. Brasília: IPHAN/DEMU.
- Enciclopédia Wikipédia. Acedido a dezembro de 2008 em <http://pt.wikipedia.org/>
- ETC-MN. (2002). Acedido a 04 de dezembro de 2008 em <http://www.ppgasmuseu.etc.br>
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (2001). *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Freire, Paulo. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Moana Campos Soto. Quem educa no Templo das Musas? Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos Educadores em Museus.

Freire, Paulo. (1986). *Medo e Ousadia – O cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Homs, Maria Inmaculada Pastor (2004). *Pedagogía Museística: Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.

Hooper-Grenhill. (1994). *Museum education: past, present and future*. In.: Miles, Roger & Zavala, Lauro, (Org.). (1994). *Toward the Museum of the Future*, Routledge, Londres. Acedido a 17 de dezembro de 2008 em <http://books.google.com>

Horta, Maria de Lourdes Parreira. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial.

IPHAN. (2008). Boletim IPHAN DEMU. Acedido a 27 de outubro de 2008, em <http://www.museus.gov.br/>

Jaquaribe, Helio. (1986). *Sociedade e Cultura*. São Paulo: Vértice

Koptcke, Luciana S. (2005). *Bárbaros, escravos e civilizados: O público dos museus no Brasil*. In.: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 31 / 2005.

Le Boeterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.

Lemosse, M. (1989). *Le “professionnalisme” des enseignantes: le point de vue anglais*. Paris: Recherche et formation, n. 6.

Leon, Aurora. (1996). *El Museo : Teoría, praxis y utopía*. Madrid: Cátedra.

Lopes, Eliane Marta T., FILHO, Luciano Mendes F., & VEIGA, Cynthia Greive (Org.). (2000). *500 anos de Educação no Brasil*. Minas Gerais: Editora Autêntica.

Lopes, Maria Margaret (1995). *Ciências e educação em museus no final do século XIX*. In.: História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, Brasil: FIOCRUZ.

Marx, Karl & Engels, F. (1998). *Manifesto Comunista*. Editora Paz e Terra: São Paulo.

Meirieu, PH. (1993). *L'envers du tableau*. Paris: ESF.

Núcleo de Estudos Museológicos [NEMU] (2009). Acedido a 28 setembro de 2009, em <http://www.nemu.ufsc.br>

Museu Casa do Pontal. Acedido a 17 de dezembro de 2008 em <http://www.popular.art.br/museucasadopontal/>

Museu da República. Acedido 25 de março de 2009 em <http://www.museudarepublica.org.br>

Moana Campos Soto. Quem educa no Templo das Musas? Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos Educadores em Museus.

Museu Imperial, Setor de Educação. Acedido a 24 de julho de 2009 em <http://www.museuimperial.gov.br>

Perrenoud, Philippe (2001). *A Ambigüidade dos Saberes e da Relação com o Saber na Profissão de Professor*. In. Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza. Artmed Editora: Porto Alegre.

Portal Fiocruz. Acedido a 17 de dezembro de 2008 em <http://www.fiocruz.br/>

Primo, Judite S. (Org.) (1999). *Cadernos de Museologia nº 15 – 1999*. Lisboa: ULHT.

Rede de Educadores em Museus [REM]. (2009). *Ficha de Cadastro de Educadores – REM 2009: Mapeamento de Educadores em Museus*. Acedido a 03 novembro de 2009, em http://www.rem.org.br/fichademapeamento_rem.doc

Sander, Roberto. (2006). *O museu na perspectiva da educação não-formal e as tendências políticas para o campo da museologia*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Passo Fundo para a obtenção do grau de mestre, orientada por Telmo Marcon. Passo Fundo.

Santos, Maria Célia T. Moura. (2006). *Museus Universitários Brasileiros: novas perspectivas*. In.: *IV Encontro do Fórum Permanente de Museus Universitários e II Simpósio de Museologia na UFMG “Museus Universitários – Ciência, Cultura e Promoção Social”*. Belo Horizonte: UFMG.

Santos, Maria Célia T. Moura. (2008). *Encontros Museológicos*. Coleção Museu, Memória e Cidadania. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU.

Santos, Maria Célia T. Moura. (Coord.). (2005). *Política Nacional de Museus: Programa de Formação e Capacitação em Museologia – Eixo 3/ Ministério da Cultura do Brasil, Instituto do Patrimônio Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais*. Relatório 2003-2005. Salvador: MINC/IPHAN/DEMU

Saviani, Demerval. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editora Autores Associados.

Scheibe, L. & Aguiar, M. ^a (1999). *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. In.: Educação e Sociedade, nº. 68, p. 220-238, Especial – dez.

Schwarcz, Lilia K. M. (1998). *O nascimento dos museus brasileiros 1870-1970*. In: Miceli, S (org.). História das Ciências Sociais no Brasil, vol. 1. São Paulo: Vértice.

Seibel, Maria Ioni Machado. (2009). *O papel do setor educativo nos museus: Análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida*. Tese apresentada ao

Departamento de Ciências da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Margaret Lopes. Campinas.

Severino, Antônio Joaquim. (1994). *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. São Paulo: Editora FTD S.A.

Severino, Antônio Joaquim. (2001). *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água.

Siqueira, G., Granato, M. & Sá, Ivan Coelho de. (2008). *Relato de Experiência: o tratamento e organização do acervo documental do Núcleo de Memória da Museologia no Brasil, Rio de Janeiro*. In.: Revista CPC, nº 6, São Paulo, p. 147.

Soto, Moana. (2005). Arquivo pessoal de fotos do Museu da República. Rio de Janeiro.

UNESCO. (1958). *Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus Rio Janeiro*. Tradução: M. Cristina O. Bruno e M. Pierina F. Camargo. Rio de Janeiro: UNESCO.

Varine, Hugues de. (2000) *A nova museologia: Ficção ou Realidade*. In: Museologia Social. Porto Alegre: Unidade Editorial / Secretaria Municipal de Cultura.

Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. In: Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 10, nº 23, p. 133 – 170.

Bibliografia de Referência

Almandrade. (2004). *O museu e sua função cultural*. Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br>

Alves, Giovanni. (2000). *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Banco Mundial. (1995). *Prioridades y Estratégias para la Educación. Estudio Sectorial del Banco Mundial. Departamento de Educación y Políticas Sociales*. Mayo de 1995. (Version Preliminar). Documento policopiado.

Barbosa, Ana Mae, (2008) *Museus como laboratórios*. Revista Museu. Acedido a 20 de fevereiro de 2008 a http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733

Bastos, José Gabriel Pereira. (2007). *A mudança na cultura – Identidade, interculturalidade e hibridação cultural*. IN.: XII Atelier MINOM Internacional. Museus e Sociedade – Agarrar a mudança: que ação? Que pensamento comum? Lisboa: MINOM.

Bernasconi, Fernando. (s.d.). *La educación y los museos*. Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://www.unlu.edu.ar>

Blog Museu Casa do Pontal. Acedido a 18 de maio de 2010 em <http://museucasadopontal.blogspot.com>

Bolívar, António. (s.d.). *Globalização Cultural: Identidade, cidadania e multiculturalismo*. Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://www.artmed.com.br>

Brasil. (1986). *Museu Educação: Ação educativo-cultural nos museus. Alguns aspectos teóricos e práticos*. Ministério da Cultura, Fundação Pró-Memória, Programa Nacional de Museus: Rio de Janeiro.

Brasil. Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus. (2006). *2º Fórum Nacional de Museus: O futuro se constrói hoje*. Brasília: MinC, IPHAN, DEMU.

Brasil. (2000). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organizada por Paulo Lenir dos Santos. Porto Alegre: Sagra e Luzatto.

BRUNO, Cristina. (1996). *Museologia e Comunicação*. Cadernos de Sociomuseologia nº 9. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa : ULHT

BRUNO, Cristina. (1997). *Museologia e Museus : princípios, problemas e métodos*. In.: Cadernos de Sociomuseologia nº 10. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa : ULHT

Burke, Peter. (1992). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP.

Capalbo, Creusa. (1978). *Ideologia e Educação*. São Paulo: Editora Convívio.

Cabral, Magaly. (2002). *Educação em Museus como produto: Quem está comprando?*. Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://www.icom.org.br>

Carrasco, Carlos. (s.d.). *Património e educação*. Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://www.eb23-paulo-gama.rcts.pt>

Cendales, Lola & Mariño, Germán (2006). *Educação não-formal e educação popular: Para uma pedagogia do diálogo cultural*. Coleção “Formação Pedagógica”. São Paulo: Edições Loyola.

Chagas, Mário de Souza. (1994). *Novos Rumos da Museologia*. Cadernos de Museologia nº2. Centro de Estudos de Socio-Museologia. Lisboa: ULHT

Chagas, Mário de Souza. (2002) *Memória e Poder: dois movimentos*. In.: Cadernos de Sociomuseologia, nº 19 – 2002. Lisboa: ULHT.

Chagas, Mário de Souza. (2004). *Os museus na sociedade contemporânea: Um olhar poético*. In.: III Encontro Regional da América Latina e Caribe-CECA/ICOM Museus e

Patrimônio Intangível - o patrimônio intangível como veículo para a ação educacional e cultural. São Paulo: FAAP.

Chagas, Mário de Souza. (1994). *Novos Rumos da Museologia*. In.: Cadernos de Museologia nº2. Centro de Estudos de Socio-Museologia. Lisboa: ULHT

Chagas, Mário de Souza. (2002). *Museu, Literatura e Emoção de Lidar*. In.: Museu e Políticas de Memória. Cadernos de Sociomuseologia, nº 19. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT

Chagas, Mário de Souza. (2005). *Museus: Antropofagia da Memória e do Patrimônio*. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 31 / 2005 (p.15-25)

Cruz, Rosário. (s.d.). *O museu e a escola*. Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://www.igm.pt>

Chiozzini, Daniel. (2006). *Turismo cultural e educação patrimonial mais próximos*. Acedido a 21 de julho de 2008 em <http://www.revista.iphan.gov.br>

Chiozzini, Daniel. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Choay, Françoise. (2000). *A Alegoria do Patrimônio*. Coleção Arte & Comunicação, nº 71. Lisboa: Edições 70

Duarte, Ana. (1994). *Educação Patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto Editora

Faria, Margarida Lima de. (2000). *Projecto: Museus e Educação*. Acedido a 23 de outubro de 2009 em <http://www.dgicd.min-edu.pt>

Faria, Margarida Lima de. (s.d.). *Diversidade de públicos de museus e de contextos sociais: mudanças de “paradigma” nas culturas contemporâneas*. Acedido em 22 de maio de 2009 a <http://www.rpmuseus-pt.org>

Faria, Margarida Lima de. (2001). *A função social dos museus*. Acedido em 22 de maio de 2009 a <http://www.rpmuseus-pt.org>

Fernandes, Ana Mercedes Stoffel. (2007). *Documento final de reflexión y acción. XII Taller MINOM Internacional – Lisboa/Setúbal 26, 27 e 28 de octubre de 2007: Museos y sociedad – Agarrar el cambio. Que acción? Que pensamiento común?* Acedido em 14 de fevereiro de 2007 em <http://www.minom-icom.net>

Fernandes, Florestan. (1968). *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Dominus.

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Moana Campos Soto. Quem educa no Templo das Musas? Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos Educadores em Museus.

Freire, Paulo. (1977). *Extensão ou comunicação?*. Coleção O Mundo Hoje, vol. 24. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra

Freire, Paulo. (1979). *Educação e mudança*. Coleção Educação e Comunicação, vol. 1. 25ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra

Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra

Gonçalves, José Reginaldo. (1988). *Autenticidade, memórias e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais*. Acedido em 14 de fevereiro de 2009 em <http://www.cpdoc.fgv.br/>

Gouvêa, Guaracira, Marandino, Martha e Leal, Maria Cristina (Org.). (2003). *Educação e Museu: A Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência*. Rio de Janeiro: Access Editora

Halbwachs, Maurice. (1990). *A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Biblioteca Vértice.

Hein, George E. (1998). *Learning in the Museum*. London, USA and Canada: Routledge

Hicks, Ellen Cochran. (1986). "Museums and Schools as Partners". Acedido a 20 de março de 2009 em <http://www.ericfacility.net>

Hobsbawm, Eric J.. (1990). *Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Horta, Maria de Lourdes Parreira. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial.

Jornal O Globo. Acedido a 27 de julho de 2009 em <http://www.oglobo.com>

Júnior, J.R. (1994). *O que é Positivismo*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Leite, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana E. (org.) (2005). *Museu, educação e cultura: encontros de professores com a arte*. Campinas: Papirus.

Libâneo, J. C. (2006) *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. In.: Educação e Sociedade, v. 27, nº. 96, p. 843-876, Especial – out. 2006b.

Libâneo, J. C. (2006). *Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos?* In: Silva, A. M. M. et al (Org.). Novas PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0410346/CA 212 subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2006a. Recife: ENDIPE, (p. 213-241).

- Lima, Diana Farjalla Correa. (1997). *Social Memory and museum institution: thinking about the (re)interpretation of cultural heritage. / Memória Social e a instituição museu: reflexões acerca da herança cultural (re)interpretada* In: SIMPOSYUM: MUSEOLOGY AND MEMORY. Annual Conference of ICOFOM / International Committee for Museology. ICOM / International Council for Museums (19). UNESCO. Paris: ICOFOM. 19-29 junho 1997. p.202-211.
- Lira, Sérgio. (1998). *Museus e Instituição Universitária: um exemplo de Cooperação*. Acedido em 14 de setembro de 2009 a <http://www.ufp.pt>
- Lourenço, Marta C. (2001). *As coleções e os museus universitários ainda fazem sentido? Esboço de um projecto de investigação*. Acedido em 14 de setembro de 2009 a <http://www.rpmuseus-pt.org>
- Menezes, Ulpiano T. Bezerra. (2000). *Educação e Museus: Sedução, riscos e ilusões*. In: Ciências & Letras. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, nº 27. Porto Alegre. p. 61-90
- Moutinho, Mário Canova. (1989). *Museus e sociedade. Reflexões sobre a função social do Museu*. In: Cadernos de Património, nº 5. Monte Redondo: Museu Etnológico
- Moutinho, Mário Canova. (1993). *Sobre o Conceito de Museologia Social*. In: Cadernos de Museologia, nº1. Centro de Estudos de Socio-Museologia. Lisboa: ULHT
- Moutinho, Mário Canova. (2004). *A contemporaneidade da Política Nacional dos Museus: um olhar além mar*. Comunicação apresentada no Fórum Nacional de Museus - A imaginação museal: os caminhos da democracia. 13-17 Dezembro. MinC: Salvador. Museu Nacional. Acedido a 27 de julho de 2009 em <http://www.museunacional.ufrj.br>
- O Guia Legal. Acedido a 18 de maio de 2010 em <http://www.oguialegal.com>
- Pollak, Michael (1992). *Memória e Identidade Social*. In: Estudos Históricos 10: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: CAT Torres.
- Portal do Professor, Ministério da Educação [MEC]. Acedido a 18 de maio de 2010 em <http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br>
- Priosti, Odalice Miranda. (s.d.). *Por uma pedagogia patrimonial de libertação e inclusão*. Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://www.quarteirao.com.br>
- Primo, Judite S. (1999). *“O sonho do Museólogo” A exposição:Desafio para uma nova linguagem museográfica*. Acedido em 30 de março de 2008, em <http://www.minom-icom.org/>

Moana Campos Soto. Quem educa no Templo das Musas? Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos Educadores em Museus.

- Primo, Judite S. (1999). *Pensar Contemporaneamente a Museologia*. In.: Cadernos de Socio-Museologia 16. Lisboa: ULHT.
- Primo, Judite S. (Org.) (1999). *Cadernos de Sociomuseologia nº 15 – 1999*. Lisboa: ULHT.
- Primo, Judite S. (1999). *Pensar contemporaneamente a museologia*. In.: Museologia: Teoria e Prática. Cadernos de Sociomuseologia nº 16. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT.
- Rede de Educadores em Museus [REM]. Acedido a 18 de maio de 2010 em <http://www.rem.org.br>
- Romanelli, Otaiza G. (1978). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Rosso, Sadi Dal. (2008) *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: BOITEMPO Editorial.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (1996). *Preservar a escola, preservar a vida: uma ação museológica de cidadania*. In.: Cadernos de Sociomuseologia 7 – Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário. Lisboa: ULHT.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (1996). *Uma Abordagem Museológica do Contexto Urbano*. Cadernos de Museologia. Centro de Estudos de Socio-Museologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (1999) *Estratégias Museais e Patrimoniais Contribuindo para a Qualidade de Vida dos Cidadãos: diversas formas de musealização*. In.: VII Atelier do MINOM “Patrimônio e Juventude, desafios para o século XXI”. Bahia: MINOM.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (2000) *MUSEU E COMUNIDADE: uma relação necessária*. 13ª Reunião Anual do Instituto Biológico. São Paulo.
- Santos, Maria Célia T. Moura. (2001) *MUSEU E EDUCAÇÃO: conceitos e métodos*. Simpósio Internacional “Museu e Educação: conceitos e métodos”. Brasil.
- Santos, Myrian S. dos. (1989). *História, tempo e memória: um estudo sobre museus a partir da observação feita no Museu Imperial e no Museu Histórico Nacional*. Tese de Mestrado apresentada ao IUPERJ. Rio de Janeiro, Brasil: IUPERJ.
- Simões Pires, Maria Coeli. (1994). *Da proteção ao patrimônio cultural: o tombamento como principal instituto*. Belo Horizonte: Del Rey.

Moana Campos Soto. Quem educa no Templo das Musas? Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos Educadores em Museus.

Studart, Denise C. (2003). *Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações*.

Acedido em 18 de maio de 2009 a <http://www.quarteirao.com.br>

Varine, Hugues de. (1987). *O Tempo Social*. Rio de Janeiro: Eça Editora.

Varine, Hugues de. *Património e educação popular*. Acedido em 12 de fevereiro de 2007, em

<http://www.direitodeaprender.com.pt/>

Xavier, M. E. R., Noronha, M. L. & Olinda M. (1994). *História da Educação: a Escola no Brasil*. São Paulo: Editora FTD.

Índice remissivo

Barroso, Gustavo: 32, 72-76
Brasil: 13, 29-35, 37, 39, 40, 43, 46-48, 50, 51, 53, 54, 60-99, 112, 114, 118-123, 128
Cabral, Magaly: 49, 91
CECA-Brasil: 14, 34
Curso de Museus: 32, 71-79, 81
Curso Normal: 45, 46, 61, 63, 65, 67
Educação Patrimonial: 8, 9, 28, 40, 42, 43, 78, 82, 123
Freire, Paulo: 16, 92, 146
Horta, Maria de Lourdes Parreira: 8, 9, 28
IBRAM: 49, 85, 123
IPHAN: 95, 103, 121
ICOM: 23, 25-27, 32-34, 126
MINOM: 27, 32
Museu Casa do Pontal: 35-37
Museu da República: 35, 47-51
Museu Histórico Nacional: 31, 32, 72-79, 81, 89
Museu Imperial: 32, 35, 39, 40-43, 75
Museu Nacional: 30, 35, 43-47, 75
Nova Museologia: 5, 25-27, 32, 78, 129
Ofício: 63, 91, 99-125
Pedagogia Museal: 28, 29, 49, 116, 124, 125
Perrenoud, Philippe: 14, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 114, 115
Profissionalização: 13, 63, 89, 95, 99-101, 110, 112, 113
Rede de Educadores em Museus: 34, 84, 85, 87, 94-97, 99, 114, 128
Santos, Maria Célia T. Moura: 6, 119, 121, 129
Seibel, Maria Iloni Machado: 14, 54, 84, 98
Serviço Educativo: 22, 23, 29, 34, 35, 93, 94, 98, 117, 126, 127
UFBA: 78-80
UNESCO: 1, 23, 126
UNIRIO: 73, 79-81

Glossário

A priori – expressão filosófica que designa uma etapa para se chegar ao conhecimento, que consiste no pensamento dedutivo.

Achismo - Termo relacionado ao senso comum, tal como *opinar sem embasamento teórico sobre alguma coisa*.

Alfabetização cultural – analogia à explicação de Paulo Freire sobre a leitura do mundo.

Alienação: Processo histórico onde o produto do trabalhador deixa de ser a objetivação de sua individualidade e torna-se estranho, alheio à ele. A alienação é um processo triplo: alienação do trabalhador em relação ao produto; alienação em relação ao processo de trabalho e, por fim, a alienação em relação a existência como ser genérico (característica única humana de estar relacionado com todas as forças produtivas mundiais).

Arte popular: Obras de arte feitas por homens e mulheres que, sem jamais terem frequentado escolas de arte, criam peças de reconhecido valor estético e artístico.

Capacitação: Formação voltada ao exercício de uma atividade determinada.

Carioca: É o gentílico dos habitantes ou naturais da cidade do Rio de Janeiro. O termo provém do tupi Kari oca, que seria traduzido como “casa de branco”.

Cedido: Funcionário que exerce temporariamente outra função que não a sua original ou em outro local que não aquele em que foi lotado.

Comissão Bicameral: Criada pela CNE, a partir do fim das Comissões de Especialistas, no início do século XXI, com vistas a definição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. É composta por Câmara Superior e Câmara de Educação Básica.

Concurso: Profissional que ingressou no serviço público por meio de concurso.

Cordel: A chamada Literatura de Cordel é um tipo de poesia popular impressa e divulgada em folhetos ilustrados com o processo de xilogravura.

Curadores: Profissional responsável por uma exposição ou acervo de artes.

Curso Normal: Curso que visa à formação de professores, em nível técnico, na área de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (primeira a quarta série).

Desumanização: Deixar de ser humano, perder as características sociais definidoras de um ser Humano.

Ecomuseu: Museu pautado no tripé: território, patrimônio e comunidade.

Educação bancária: Ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos aos educandos, que são depositários e o educador o depositante.

Educação não-formal: Educação intencional que ocorre fora do espaço escolar.

Educação patrimonial: Processo contínuo, permanente e sistemático, que ao partir das experiências com manifestações e evidências culturais, trabalha os diversos significados possíveis, estabelecendo relações e proporcionando também reflexões.

Ensino Fundamental: Primeiro segmento da educação escolar básica e possui duração de nove anos. É de matrícula obrigatória para crianças entre seis e quatorze anos.

Ensino Médio: Segundo segmento da educação escolar básica, composto por três anos de aprofundamento dos conhecimentos trabalhados no ensino fundamental.

Ensino secundário: Antigo Ensino Médio.

Epigrafia: Ciência que estuda as inscrições antigas, *epígrafos*, gravados em matérias sólidas, tais como pedra e barro.

Esquema: A estrutura da ação, o esboço invariante que se conserva de uma situação singular e que será passível de ser investido, com os devidos ajustes, em outra semelhante.

Estado Novo: Regime político centralizado e autoritário que se estendeu de 1937 a 1945, tendo à frente o ditador Getúlio Vargas. Teve como características a extinção do legislativo e dos partidos políticos, forte repressão à esquerda organizada, intervenção estatal econômica e nas organizações dos trabalhadores, com algumas concessões trabalhistas. Seu nome inspirou-se no regime ditatorial português salazarista.

Filogenético: Do plano da espécie.

Fluminense: Designa algo ou alguém originário do estado do Rio de Janeiro.

Formação cidadã: Orientação para o exercício da cidadania no sentido de uma concepção elitista e civilizacional.

Gabinetes de Curiosidades: Exposição de achados procedentes de explorações ou instrumentos tecnicamente mais avançados.

Graduação: Equivalente aos estudos de primeiro ciclo, bacharelado e licenciatura.

Guia: Atua apresentando a exposição ao público.

Habitus profissional: Sistema de disposições duradouras e transponíveis que integram experiências passadas.

Imaterialidade: Caráter não material.

In loco: No próprio local.

Insight: Dedução elucidativa.

Know-how: Do inglês, saber fazer.

Licenciado: Qualquer profissional que tenha feito disciplinas pedagógicas a fim de poder atuar como professor do ensino básico.

Linha de frente: Grupo que está atuando diretamente com o público alvo.

Mais-valia: É a diferença realizada pelo trabalhador e o salário pago para o mesmo. É o trabalho não pago pelo burguês ao trabalhador no processo de produção.

Mão de obra: Termo utilizado para desinar a Força de trabalho.

Mediação: Processo de produção de novos significados a partir da relação entre seres humanos mediados por objetos socialmente elaborados.

Mediador: Aquele que realiza um trabalho pedagógico, atuando por meio da integração entre os visitantes e o acervo exposto.

Memória: Processo de retenção de informações no qual nossas experiências são arquivadas e recuperadas quando as chamamos.

Monitor: O mesmo que Guia.

Museografia: Estudo das técnicas de cenografia aplicadas ao contexto das exposições.

Normalistas: Aquele que faz o Curso Normal.

Numismática: Ciência que estuda moedas e medalhas.

Ontogenético: Do plano do indivíduo.

Patrimônio: Conjunto dos bens culturais de um povo, portadores de valores que conferem identidade, podendo ser legados a gerações futuras.

Pedagogia museal: Termo criado a partir do original em espanhol, Pedagogia Museística, que significa a educação própria dos museus.

Pedagogo bacharel: Quando a Pedagogia é focada nas ciências da educação.

Plano de Carreira, Cargos e salários: Conjunto de regras e normas, que estabelecem os mecanismos de gestão de recursos humanos das empresas.

Práxis: Aliança entre teoria e prática. Atividade desalienada.

Professor licenciado: Quando a Pedagogia é centrada na docência.

Profissionalismo: É a capacidade de um ser humano vender sua força de trabalho

Proletários: Classe dos assalariados modernos, não detentores dos meios de produção. A única propriedade que possuem é a sua própria força de trabalho.

Proletarização: Precarização profissional, degradação, empobrecimento e alienação.

Recursos humanos: Conjunto de empregados ou colaboradores de uma instituição.

Redes de interação: Grupos de pessoas e/ou organizações que trocam experiências com a finalidade de integrar estudos e pesquisas com afinidade temática.

República Velha: Período da república brasileira que se estende de 1889 a 1930, caracterizado pelo domínio das oligarquias agrárias, em particular dos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Saber: Conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade em virtude de suas fontes ou de seu objeto.

Saberes declarativos: Explica os fenômenos a partir do ponto de vista de um observador externo.

Saberes eruditos: São aqueles produzidos por indivíduos ou instâncias eruditas.

Saberes metodológicos: São esquemas que permitem identificar conhecimentos pertinentes, os combinar e interpretar.

Saberes procedimentais: São representações que apresentam referenciais necessários a quem pretende realizar determinada ação.

Saberes procedimentais: O mesmo que saberes metodológicos.

Semi-profissão: Ofício em vias de profissionalização.

Senso comum: Aquilo que é tido como verdade pela sociedade e não aceito ou comprovado pela Academia.

Sigilografia: Ciência que estuda os selos.

Status quo: O estado atual das coisas.

Subcontratado: Profissional que atua via contrato de trabalho e sem carteira assinada ou qualquer outro direito trabalhista.

Sursis: Em estado de suspensão.

Temporários: Funcionários autônomos, contratados para trabalho de curta duração.

Terceirizado: Funcionário contratado via empresa de recursos humanos.

Via de mão dupla: Termo coloquial que denomina uma relação recíproca.

Zonas de sombra: Saberes inacabados e passíveis de revisão.