

A FAVOR DA DESESCOLARIZAÇÃO DOS MUSEUS¹

Maria Margaret Lopes

Concepções educacionais que convivem nas experiências de educação em museus

As discussões sobre a ação educativa dos museus têm um pressuposto comum: os museus não pertencem ao domínio da educação escolar regular, seriada, sistemática - intra-escolar. Situam-se no campo da educação não-escolar, na qual, mediante uma grande diversidade de experiências, que relacionam práticas educativas e comunicação social, buscam novas alternativas para seu papel educacional.

A animação cultural em museus pode ser enfocada pelo prisma de três grandes categorias - de acordo com Varine-Bohan (1987): terapêutica, promocional e conscientizante.

Na primeira, as pessoas são o objeto da animação e, teoricamente, os beneficiários.

A segunda, dominante nos museus, tem por objetivo simplesmente justificar a existência da instituição.

A animação dos museus, em direção ao público escolar, não tem por objetivo, salvo muito raras exceções, satisfazer as necessidades deste público (sejamos francos e honestos) ou mesmo responder à demanda pedagógica expressa pelos professores. Se considerarmos a literatura sobre o assunto, se participarmos, *como eu o faço* há muito tempo, de reuniões de educadores de museus, constataremos imediatamente que há para este tipo de animação somente duas motivações principais: justificar a existência da instituição-museu e valorizar o patrimônio.

Considerada pelo discurso político-intelectual como uma proposta de democratização cultural, sua finalidade é difundir um produto, tendo como pressuposto que se trata de um bom produto para aquele público determinado, o qual jamais foi consultado sobre seus interesses.

A terceira categoria de animação, a conscientizante, é uma proposta de ação comunitária para a transformação cultural e social, pelo incentivo à participação ativa e à criatividade dos usuários.

Definindo com precisão o tipo de animação cultural que predomina nos museus e identificando suas posições com as de Paulo Freire, esse autor faz corresponder à educação bancária as animações terapêutica e promocional, nas quais a comunicação é feita em um único sentido e nos marcos de um "paternalismo democrático". À educação libertadora corresponderia sua animação conscientizante.

Recorrendo a outras concepções acerca do entendimento e do emprego usual por parte dos educadores brasileiros das diferentes terminologias da educação não-escolar, faríamos outra leitura dessas posições. Assim, as animações terapêutica e promocional seriam entendidas como experiências de educação não-formal, caracterizadas por trabalhos de simples transferência de saber (de transmissão de informações, por exemplo). A animação conscientizante poderia ser identificada com propostas educacionais comunitárias e participativas que estão "na moda: sem dúvida, a expressão do momento é 'educação participante', que, não raro, é o lugar da síntese de outras formas participativas de trabalho pedagógico agenciado: pesquisa participante, avaliação participante". Nada é mais difícil do que chegar

¹ Artigo publicado na revista Educação & Sociedade, Nº 40, dezembro, 1991.

a um consenso nesse domínio difuso e confuso da educação não-formal, em que cada experiência reclama ser um modelo (Brandão, 1984).

No caso do Brasil, as práticas museológicas estão muito mais próximas ainda da animação terapêutica e promocional de Varine-Bohan do que de sua animação conscientizante. Os museus brasileiros mantêm até hoje sua identidade no campo da educação escolar, com posições escolanovistas e no campo da educação não-escolar alinham-se às propostas da educação permanente introduzidas no País pela Unesco.

A Escola Nova traz as práticas escolares para o interior dos museus

O escolanovismo introduzido no Brasil a partir da década de 1920, diferentemente das teorias educacionais anteriores, voltadas para a disseminação da escola, vai preocupar-se mais com as mudanças e os novos modelos para o interior das escolas do que com a generalização da instrução. Dando prioridade à qualidade de ensino, a Escola Nova "deslocou o eixo da preocupação do âmbito político da sociedade para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)" (Saviani, 1983), reforçando, basicamente em escolas experimentais, a educação das elites e em contrapartida, rebaixando o ensino destinado aos setores populares das redes escolares oficiais, aos quais chegaram os ideários escolanovistas, mas não suas condições práticas.

Na nova pedagogia, o centro da ação educativa passa a situar-se na relação professor-aluno. A iniciativa do processo educacional desloca-se para o aluno, e o professor torna-se um coordenador e incentivador. A aprendizagem deve passar a realizar-se em ambientes motivadores, com diversidade de materiais didáticos, bibliotecas, que estimulem as aptidões e os interesses pessoais. "As escolas mudariam seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e assumiriam um ar alegre, movimentado e multicolorido".

Nesse contexto educacional, os educadores recuperaram os potenciais dos velhos museus, e colocaram-nos na ordem do dia. Assim, a geração de educadores sob a influência de Anísio Teixeira introduziu as ideias do uso educacional dos museus. Roquette Pinto vanguardou, durante sua gestão à frente do Museu Nacional (1962-1935), na criação de sua Divisão de Educação, acompanhada de serviços de assistência ao ensino. Venâncio Filho voltou, em 1935, de uma excursão aos Estados Unidos impressionado com a importância que se dava no campo da educação, aos museus daquele país. Em 1946, Sussekind de Mendonça (1946), concorrendo ao cargo de chefia da recém-criada Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou uma monografia que tornou-se documento fundamental para a discussão da questão educacional nos museus do Brasil. Referindo-se à urgência do estreitamento de relações entre as escolas e os museus, ele colocava: "não tem sido das mais cordiais a recepção feita pelas escolas a esse recém-chegado no ensino - o museu -, espécie de *nouveau riche* a quem se olha um tanto de soslaio". Citava uma resolução de um Congresso da Museums Association, em 1936 em que se fez um apelo para que os museus passassem a ser considerados sócios solidários na tarefa educativa, e não apenas - honra de que ele (o museu) declinava - sócio benfeitor...". Propôs aos museus a aplicação prática dos princípios da Escola Nova, ou seja, a transformação do seu interior, a serviço da melhoria da qualidade de ensino. Em suas propostas para a renovação das exposições de história natural no Museu Nacional referia-se explicitamente aos princípios

psicopedagógicos da educação renovada, sugeria a substituição da ordem taxonômica das vitrinas pelo "ajuntamento ecológico", na desordem natural dos elementos, que o método antigo separava".

Nessa época, em que o todo educacional estava voltado para o interior das escolas e não mais para a ampliação da rede escolar, a preocupação pedagógica adentrou explicitamente os museus, influenciando-os para que passassem a dar prioridade ao apoio à escola. Nesse contexto, perderam terreno nos museus suas funções de disseminação de conhecimentos para públicos amplos, independentemente da escola. Em razão desse apoio, chegou-se até a propor a subordinação da escola ao museu. Em sua preocupação de colaborar com materiais que permitissem uma "fixação" dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, particularmente no ensino de ciências naturais, Leontsinis (1959) chegou a propor que o ideal seria que algumas escolas fizessem uma "inversão no currículo", de modo que fosse possível atender a um número maior de escolas com exposições circulantes.

Aí estão aspectos das origens do papel pedagógico atualmente assumidos pelos museus. Embora as ideias escolanovistas tenham significado um avanço para o rompimento da inércia em que sobreviviam os museus brasileiros, inserindo-os nos esforços internacionais por modernizações, essas concepções impregnaram desde então nossos museus de seu papel de complemento ao ensino escolar.

A educação permanente e os museus

Para o final da década de 1950 e o início da seguinte, a educação fundamental comum, sobretudo a dirigida a adultos, começou a ser cada vez mais problematizada, espelhando o confronto entre as diversas concepções políticas e econômicas que se colocavam como alternativas sociais. Datam desse período as experiências marcantes de educação popular de Paulo Freire e a introdução, no Brasil, das propostas de educação permanente. Ambas - a educação popular e a educação permanente -, apesar de suas diferenças significativas, propuseram-se a enfrentar a mesma necessidade de propostas globalizantes para a questão educacional brasileira, propostas que superassem os programas paliativos de alfabetização que se sucediam no País.

Os movimentos de educação popular caracterizaram-se por explicitar o sentido político da educação, por rebelarem-se contra o poder e a rotina das formas de ensino e trabalho, rompendo com as formas tradicionais do ensinar-aprender e com a institucionalização da cultura, que é o que inibe o seu potencial criativo (Brandão, 1984).

No caso do Brasil, os museus não cederam suas salas para as práticas de educação popular. Estiveram ausentes ou pelo menos não participaram ativamente desses movimentos de educação e cultura deflagrados nos anos sessenta. Se hoje há referências a projetos e propostas chamados de educação popular em museus, eles são muito mais frutos da influência europeia e latino-americana, de autores que fizeram suas leituras da obra de Paulo Freire e seus sucessores, do que resultados de maiores compromissos por parte dos museus brasileiros com os movimentos populares.

Os museus, em sua grande maioria, não sofreram a influência de concepções de educação popular existentes no País. Ao contrário, permaneceram identificados com modelos importados e adaptados de educação permanente.

Pierre Furter, um dos principais representantes no Brasil da proposta de educação permanente disseminada pela Unesco, na década de 1960, esperava que nos países periféricos a educação permanente substituísse o ensino regular, tomando-se a principal forma de educação, dada sua maior

eficiência e flexibilidade perante a rigidez e os entraves burocráticos dos sistemas de ensino nesses países e a falência desses sistemas educacionais, que não eram capazes de atender às demandas da crescente procura pela escola. "Recuperar", "manter-se" e "progredir", ao lado de "participar" e "autodesenvolver-se" são consideradas as tipologias mais universalmente empregadas para caracterizar as funções da educação permanente.

Na verdade, a educação permanente tem se apresentado como uma "solução parcial ou mesmo complementar para os impasses da universalização do ensino formal na busca de tentar 'resolver' a incapacidade estrutural da escola em garantir o processo de formação cultural" (Arouca, 1983).

E é no âmbito das visões de educação permanente da Unesco que encontramos a concepção fundamental do Programa Nacional de Museus, órgão coordenador das ações desenvolvidas pelos museus. Esse órgão concebia os museus como "agências educativo-culturais" em uma "linha de educação permanente", que visava possibilitar tanto o "atendimento educativo alternativo, de natureza não-convencional", como o "desenvolvimento de ações complementares ao ensino formal", de caráter experimental, procurando adequar em maior e melhor grau a educação à realidade socioeconômico-cultural da clientela.

Esse programa defende uma modificação do papel da escola na sociedade, situando-a não como única, mas como uma das agências educacionais.

À proporção que essa concepção de educação permanente ganhar maior aceitação e penetração nos meios educacionais, melhor poderá o museu ocupar seu espaço como agência educativo-cultural da comunidade, organizando-se como sistema aberto de educação, adotando soluções educativas marcadas pela flexibilidade e diversidade, incentivadoras do autodidatismo e da criatividade pela exploração de todas as informações disponíveis em seu acervo e na comunidade em que está localizado, e desenvolvidas numa abordagem comunitária própria ao despertar da participação e ao fomento da educação mútua (Minc, 1985).

Tomando por base essas concepções, não é difícil compreender por que as escolas buscam nos museus apenas uma ilustração para seus cursos e, em contrapartida, não é difícil entender que propostas museológicas, mesmo bem-intencionadas quanto a sua contribuição para a melhoria do ensino, confundam seu campo de atuação, reduzindo-o do vasto âmbito da cultura para o de complemento à escola, segundo os padrões e normas que regem a prática escolar.

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

No âmbito internacional, nos países centrais, é possível que as referências aos processos educacionais permanentes em museus sejam feitas no sentido proposto por Bachelard (1970): contra a cultura bloqueada num tempo escolar, que é a própria negação da cultura científica. Visão de que não temos que discordar. O problema está em que, no caso da educação em museus, usa-se no discurso a visão abrangente e inquestionável da formação cultural permanente ao longo de toda a vida - e, na

prática, como não há maiores comprometimentos com políticas educacionais e culturais que avancem para atingir efetivamente a grande maioria da população do País - e, a "solução" é complementar a escola. Essas colocações nos alertam para, além de precisarmos em que domínios educacionais vêm se desenvolvendo as propostas museológicas no País, termos em conta o limite da atuação nos museus.

A escolarização dos museus

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

Chamamos escolarização a esse processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar, cujas manifestações Iniciais surgiram com os movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus.

Alguns pontos devem ser equacionados para que compreendamos melhor a situação dos museus escolarizados.

Nossas escolas são "deficitárias". Nossos museus em grande parte não possuem serviços educativos estáveis. Mesmo assim "substituem" a escola em funções das quais esta não dá conta. Sem ela não sobrevivem, já que sua clientela é quase que exclusivamente escolar. Para manter essa clientela adaptam-se cada vez mais aos métodos da escola. Trata-se de um círculo vicioso.

As escolas, quando possuem alguma condição, integram visitas a museus em suas atividades extraclasse, em geral sem muito senso crítico. Os museus tradicionais, com suas exposições estáticas e apoiadas em concepções de ensino centradas na transmissão de conhecimentos prontos e acabados, não exigem dos escolares ou do público em geral nenhuma outra habilidade que não a passividade.

Supomos que sem dúvida faça parte da experiência de vida de cada um de nós já ter pelo menos presenciado em museus uma visita do tipo "crocodilo" (Moro e Virella, 1981) - com o professor ou o guia na frente e as crianças em fila dupla de mãos dadas atrás. Ou, quando as crianças não são muito obedientes, visitas "rebanho", em que o professor envergonhado ou o guia irritado insistem em recomendar "não-toque", "faça silêncios", "copie as etiquetas". Nessas visitas, as crianças consideradas apáticas ou mal-educadas vão perambulando pelos museus, desinteressadas ou agitadas, embora contentes, porque estão fora da sala de aula. Isto, contudo, até o momento em que são distribuídos os questionários de avaliação de aprendizagem. Essas visitas guiadas permanecem sendo as principais, quando não as únicas, atividades educacionais oferecidas pelos museus, apesar das inúmeras pesquisas que já atestaram o quanto essas práticas impõem situações de aprendizagem passivas, fornecendo informações irrelevantes.

Os serviços educativos organizados para facilitar as relações museus-escolas geram, às vezes, distorções internas aos museus, aprofundando separações entre especialistas de áreas de conhecimentos específicos e responsáveis por tarefas educativas. Esses últimos são em geral professores de 1º e 2º graus licenciados de suas aulas e alocados nos museus, que atuam de modo totalmente desvinculado dos pesquisadores. Esses, por sua vez, mesmo trabalhando em museus, não dão prioridade às atividades de divulgação de seus trabalhos para o público leigo ou escolar. Para

alguns museus ainda, atender um grande número de escolas, sem entrar no mérito de como se dá esse atendimento, é suficiente, pois permite, no final do ano, a elaboração de estatísticas em relatórios que evidenciam o cumprimento e mesmo a superação das metas e propósitos educacionais previstos.

São inúmeros os testemunhos ou desabafos de professores bem-intencionados que desanimam de ir a museus porque, segundo seu modo de ver, as crianças não se interessam, não se comportam, não aprendem; e, como se trata de uma grande responsabilidade (e de uma tarefa "ingrata"), preferem, mesmo com seus poucos recursos, ficar na sala de aula, onde se sentem mais seguros do que em face da realidade desconhecida e difusa dos museus, que não se deixa dominar facilmente.

Quando os motivos não são esses, os professores não incentivam a ida aos museus, porque também não os conhecem ou não dispõem de recursos nas escolas para integrar como julgam necessário, suas visitas nos currículos escolares. No mais das vezes são nessas tentativas de visitas integradas que começam e terminam as relações museu-docência.

São inúmeros os problemas da relação museu-escola. São inúmeros também os relatos de experiências, as mais diversificadas possíveis, sobre tentativas de superação dessa situação. De modo geral, as análises dessas questões são unânimes em situar os professores no centro dos problemas identificados nas visitas de escolares aos museus.

O editorial da revista *Museum* (1984) - nesse número, toda dedicada ao papel educativo dos museus - considera os professores, por sua falta de motivação em relação aos museus, a principal dificuldade com que se defrontam os educadores dos museus. Localizar nos professores o centro dos problemas da relação museu-escola parece-nos, porém, parar na superfície da questão. Sem dúvida, são os professores que atuam sob o "fogo cruzado" das orientações dos sistemas oficiais de ensino e das exigências dos museus, com a responsabilidade direta da formação cultural das crianças. E seus problemas são inúmeros. Nossa intenção não é negá-los, mas, em contrapartida, não consideramos que seja essa a questão central.

Os problemas básicos que os museus enfrentam hoje são recorrentes de sua condição de instituições de saber oficializado que, assim com: a escola, integram sistemas educacionais e culturais empenhados na manutenção da ordem social vigente. No interior desses sistemas, as orientações oficiais têm atuado para fortalecer saídas para os impasses da relação museu-escola, aprofundando ainda mais o comprometimento dos museus com as perspectivas escolares. E o museu, como já dissemos, ou cada vez mais se adapta à escola, ou perde seu público, se não optar por seguir sua trajetória própria fora dos marcos da escolarização.

O editorial da mesma revista *Museum* afirma também que, atualmente a Unesco empenha-se em estreitar a cooperação entre os conservadores de museus e os professores, para ajudar os últimos a se utilizarem plenamente dos recursos únicos dos museus. Esse órgão, em sua linha de educação permanente tem também como finalidade atual pesquisar os melhores meios para integrar o potencial pedagógico dos objetos de museus no processo de educação escolar. Essa preocupação da Unesco tanto orienta quanto reflete o entendimento predominante de todos os que vêm os museus como instituições de apoio ao ensino escolar, instituições complementares da escola, que desenvolvem atividades de aprimoramento do ensino.

Outro ponto de apoio básico dessa visão de museus escolarizados é uma incompreensão do fato de que a proposta educativa dos museus é diferente da proposta da escola. Tomando por base a observação dos objetos e centrando-se nela, valendo-se fundamentalmente da linguagem visual e não

na linguagem verbal, escrita da escola, os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, históricos, sem a mesma ordem sequencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamentos muitas vezes burocráticos, podendo possibilitar que as pessoas, por sua escolha - de museus, de trajetos em seu interior, de tempos dedicados a um aspecto ou outro, de preferências -, entrem em contato com leituras da realidade muitas vezes diferentes ou nem mesmo veiculadas pela escola.

Essa incompreensão a que nos referimos dá origem ao que nos parece ser o senso comum na procura dos museus por parte das escolas e no entendimento de alguns dos profissionais de museus de qual seja seu papel educacional.

Professores, alunos e a comunidade em geral desconheciam as possibilidades de utilização de um museu como recurso didático, pois, além de os museus, até aquele momento, não terem propiciado a realização de atividades com esse objetivo, os professores, quando da sua formação em cursos de pedagogia, nunca haviam sido informados das possibilidades de utilização das coleções depositadas em nossos museus para *ilustrar* os programas das diversas disciplinas a serem ministradas (Santos, 1987; grifo nosso).

Essas são questões relevantes da relação museu-escola; o desconhecimento do público a respeito das potencialidades dos museus, pela falta de iniciativa de seus responsáveis; o universo cultural restrito da maioria das pessoas, que possivelmente só poderia ser informada sobre os recursos dos museus em seus cursos de formação; e, de qualquer maneira, a deficiência desses cursos. Em contrapartida, explicita o que consideramos um aspecto básico da redução do papel dos museus provocada pelas visões escolarizadas, redução que se inicia pela incorporação ao museu da visão escolar que dá prioridade ao discurso verbal e serve-se dos objetos do museu apenas “para *ilustrar* os programas das diversas disciplinas a serem ministradas”...

Considerações finais

É preciso deixar claro que não discordamos da contribuição que efetivamente os museus podem, devem e dão à escola. Campo, inclusive, em que os professores poderiam, como já vêm fazendo em experiências renovadoras, dar grandes contribuições, trabalhando em estreita cooperação com museólogos, educadores, especialistas de diferentes áreas de conhecimento e monitores. O problema está em que a questão da contribuição dos museus à educação não deveria ser tratada como de costume nem apenas do ponto de vista de enriquecer ou complementar currículos, ou ilustrar conhecimentos teóricos, nem tampouco valendo-se de propostas de intervenção direta no processo educacional que dificilmente não se comprometeriam com o desempenho como um todo das sequências longas e rotineiras das relações formais de aprendizagem escolar.

Por que atividades com características de eventos únicos, de tal forma marcantes, que possam motivar interesses até então impensados, que possam despertar sentimentos e processos de aquisição de conhecimentos, os quais não há meios imediatos de medir, não podem ser fundamentais para o processo de formação educacional e cultural das pessoas?

Não se poderia considerar que é muito uma simples ida ao museu informar um aluno sobre a existência do museu e com isso descortinar-lhe um mundo até então não imaginado?

Não se pode, nas nossas atuais circunstâncias culturais e educacionais, deixar passar a oportunidade de que, em uma visita ao museu (que possivelmente pode ser a única durante toda uma vida), se vivencie, fora de sala de aula, uma atividade que pelo menos questione a própria sala de aula.

Na verdade, essas posturas não são nem um pouco fáceis de serem viabilizadas na prática. E são pontuais ainda os esforços com esse intuito. Essas são questões as quais buscamos para referenciar nossa própria prática. O que as renovações museológicas vêm apontando é a importância de se compreenderem os serviços educacionais dos museus em novas perspectivas. Não mais como serviços que se estruturam para desobrigar pesquisadores da relação com o público, deixando essa responsabilidade para os mesmos professores considerados 'problema central' da relação museu-escola. Pelo contrário, serviços educativos em museus devem ser encarados como o elo de ligação básico entre os pesquisadores e o público, escolar ou não; como a articulação necessária entre a pesquisa da realidade museológica e sua divulgação pública. E também não sairíamos da superficialidade da questão se localizássemos os problemas apenas nas deficiências ou em críticas às tentativas de inovação de parte de experiências educativas que permanecem nos marcos do ensino escolar.

Trabalhar a questão educacional nos museus passa pelo enfrentamento da separação que se dá no processo de produção e disseminação de conhecimento também nos museus. Separação entre as pesquisas de novos aspectos da realidade e sua veiculação realizada pelas exposições e atividades culturais e educativas. Pesquisas entendidas aqui à luz da ciência museológica e de seu objeto - o fato museal, a relação profunda entre o homem e o objeto, que se processa em um contexto "musealizado". (Russio, 1982). Pesquisas também necessariamente interdisciplinares sobre a realidade escolhida como objeto museológico, porque este é o método básico para reflexão e ação em museologia. Ação que, ao se materializar nas exposições e nas atividades culturais, socializa o conhecimento produzido e incentiva uma nova produção.

Talvez por aqui, na própria concepção da museologia, tenhamos uma pista para a tentativa de romper com os limites da escolarização nos museus.

Trata-se de identificarmos essas pistas, para continuarmos refletindo sobre nossa prática. O que norteia nossa reflexão é a discussão do sentido mais geral dessa contribuição dos museus à educação: manutenção, reforço, extensão da instituição oficial escola e de seus métodos de ensino e avaliação, que todos, sem exceção, consideramos no mínimo, problemática; ou tentativa de contraponto, que possa talvez até contribuir para futuros questionamentos da ordem estabelecida, de modo que as crianças e os adultos tenham acesso a outros horizontes culturais além da rua, da escola e da tevê, quando possível.

A questão colocada diz respeito à contribuição do museu - com ou sem, ou apesar da escola - para o processo de construção do conhecimento em nossa realidade. Trata-se de os museus serem valorizados como mais um espaço, mesmo que institucional - e por isso com seus limites - de veiculação, produção e divulgação de conhecimentos, onde a convivência com o objeto - realidade natural e cultural - aponte para outros referenciais para desvendar o mundo.

Bibliografia

AROUCA, L.S - (1983), Educação extraescolar e a realidade brasileira. (Política Governamental para a Formação de Recursos Humanos). Tese de Doutorado. PUC/SP.

BACHELARD, G. - (1970), La formation de l'esprit scientifique. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

BRANDÃO, C.R. - (1984), Educação alternativa na sociedade autoritária, in V. Paiva, Perspectivas e dilemas da educação popular, Rio de Janeiro, Graal, pp. 171-202.

LEONTSINIS, S. - (1959), Da Utilização dos mostruários de empréstimo no ensino de ciências naturais. Rio de Janeiro, Publicações Avulsas do Museu Nacional.

MINISTÉRIO DA CULTURA (Minc). - (1985), Subsídios para o planejamento de atividades educativo-culturais dos museus. Museu educação (programa Nacional de Museus), nº 1/7-20. [Atualmente Coordenadoria Geral de Acervos Museológicos da Fundação Pró-Memória do Ministério da Cultura. Minc p7 a. 9.]

MORO, J.R.S. & Virella, F.A. - (1981), .El papel de los museos en la enseñanza de la geología, in Primer Simposio Nacional sobre Enseñanza e la Geología, Madrid, Ed. Universidad Complutense de Madrid, pp. 355-362. [Os autores referem-se às visitas crocodile fashion descritas pelo Conselho de Escolas Inglês e comentam que na Espanha o mais adequado seria chamá-las de visitas estilo rebanho, por sua maior desorganização.]

UNESCO. - (1984), "Le rôle éducatif du Musée" (editorial). Museum, nº 144; vol. 36, nº 4/174.

RUSSIO, W. - (1982), "L'interdisciplinarité en muséologie". Museological Woong Papers (MuWoP), nº 2/5.5-59.

SANTOS, M.C. T.M. - (1987), Museu, escola e comunidade - uma integração necessária. Salvador, Sphan/Pró-Memória, 215 p.

SAVIANI, D. - (1983), Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 96 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SUSSEKIND, E. de M. - (1946), A extensão cultural nos museus. Rio de Janeiro, Museu Nacional/Imprensa Nacional, 72 p.

VARINE-BOHAN, H. - (1987), O tempo social. Rio de Janeiro, Livraria Eça Editora, 207 p.