

MUSEUS DE CIÊNCIA: ASSIM É, SE LHE PARECE

Mário Chagas

Museólogo, professor do Departamento de Estudos e Processos Museológicos e pesquisador do Mestrado em Memória Social e Documento da UNIRIO.

Introdução

Agradeço aos organizadores do **II Seminário sobre o formal e o não formal na dimensão educativa dos museus** a oportunidade que me propiciam de partilhar experiências, colocar idéias em movimento e participar de um debate enriquecedor. De modo especial agradeço a Paulo Gadelha, coordenador do Museu da Vida da Casa de Oswaldo Cruz e a Luciana Sepúlveda, que cuidou de construir a ponte para a minha participação nesse **II Seminário**.

A minha intervenção, importa esclarecer, será dividida em três partes:

I – A dimensão educativa dos museus

II – Dialogando com os chamados museus de ciência

III – A contribuição da formação em museologia

No Brasil, o campo de conhecimento, discursos e práticas que se constitui com base na relação museu e educação, tem recebido nos últimos vinte anos expressivos aportes. A produção de monografias, dissertações e teses tem sido expressiva, ainda que a divulgação e a publicação sejam deficientes. Alguns exemplos: Em 1981, Maria Célia T. M. Santos defendeu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a dissertação: **Museu, Escola e Comunidade: uma integração necessária**. Nesse mesmo Programa foram também defendidas: as dissertações de Rosana Nascimento, **A Historicidade do Objeto Museológico**, em 1993 e de Joseânia Miranda Freitas, **Museu do Bloco Ilêayê: espaço de memória e etnicidade**, em 1995 e nesse mesmo ano a tese de doutorado de Maria Célia T. M. Santos, **Processo Museológico e Educação: construindo um Museu Didático-Comunitário, em Itapuã**. Em 1987, Liana O'Campo defendeu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a dissertação: **Os Cegos e o Museu**. No Departamento de Educação da Pontífica Universidade Católica do Rio

de Janeiro (PUC-RJ) foram defendidas as seguintes dissertações: em 1987, **Museu-Educação: se faz caminho ao andar**, de Vera de Alencar; em 1992, **Alfabetização científica e os museus interativos de ciência**, de Sibeles Cazelli e **Encontro museu/escola: o que se diz e o que se faz**, de Beatriz Muniz Freire; em 1994, **Uma casa exemplar: pedagogia, memória e identidade no Museu Imperial de Petrópolis**; de Alda Lúcia Heizer; em 1995, **Educação em museu: o público de hoje no museu de ontem**; de Maria Esther Valente e em 1997, **Lições das coisas (ou canteiro de obras) através da metodologia baseada na educação patrimonial**, de Magaly de Oliveira Cabral dos Santos. Na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), foi defendida em 1988 a dissertação de mestrado: **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**, de Maria M. Lopes e na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), em 1991, foi defendida a dissertação: **Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segal**, de Denise Grinspun. No Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, foi defendida em 1994, a dissertação: **As práticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1º grau no Espírito Santo: da hegemonia à busca de transformação**, de Sebastião Pimentel Franco.

Esse longo e incompleto comentário além de querer evidenciar a movimentação do campo, quer também deixar patente que não cabe no escopo da presente intervenção a realização de uma revisão da literatura e menos ainda o desejo de trazer uma contribuição inaugural. Meus objetivos são modestos (e ao mesmo tempo ousados): ficarei contente se, de algum modo, eu conseguir estimular o debate, provocar reflexões, tocar o corpo subjetivo, abrir a porta para a intuição (museal e museológica).

I – A dimensão educativa dos museus e de modo particular dos museus de ciência.

Inicialmente eu gostaria de esclarecer que o termo dimensão é aqui utilizado com o sentido de medida, extensão, volume, grau de potência, qualidade e caráter próprio de determinadas entidades museais no que se refere à educação e ao lazer. Esse esclarecimento visa estabelecer uma diferenciação entre dimensão e função. Assim, ao evitar o uso da expressão “função educativa dos

museus” e ao abraçar a expressão “ dimensão educativa museal”, estou apenas buscando maior precisão terminológica.

O termo função no âmbito dos estudos museais e museológicos¹ me remete às três funções básicas, comuns a todo e qualquer museu: a preservação, a investigação e a comunicação. Por outro lado, quando analiso a definição operacional de museus constante nos estatutos do *International Council of Museums* (ICOM), por exemplo, verifico que educação e lazer são ali compreendidos como finalidades. Por essa linha de entendimento, a preservação, a investigação e a comunicação estão conectadas com a educação e o lazer nos museus. Tudo isso é atravessado por linhas de forças sociais, políticas e econômicas. São esses argumentos, aqui apresentados de passagem, que me levam a colocar uma cunha de distinção entre os termos função e dimensão, reservando o primeiro para as funções básicas de todo e qualquer museu, e o segundo para a dimensão educativa museal.

O século XX, sobretudo após a Segunda Grande Guerra, foi marcado por experiências inovadoras, por avanços teóricos e práticos no campo da relação museu e educação². Ainda assim, entramos no século XXI com muitas pendências, com um acervo ampliado de problemas e, em certos casos, com uma tendência de evasão nostálgica do presente e de celebração da moda “retro”. (Le Goff, 1986). Em outros termos, está em pauta no universos museal uma tendência de conexão dupla: uma à atualidade pela via da tecnologia e da mercantilização cultural e outra ao passado retrasado (século XIX) em termos de modelo dominante. Um dos resultados dessa tendência é a predominância numérica e político-econômica dos museus mais tradicionais, menos participativos, menos inovadores, mais engessados e ainda assim maquiados de *glamour* tecnológico. Ou seja, temos hoje novíssimos museus tradicionais.

Refletindo sobre os museus tradicionais e os novos museus, Umberto Eco afirma: “Se alguém tivesse que construir um novo museu, não creio

1 Considero museal como aquilo que se refere ao museu e o museológico como aquilo que se refere à museologia.

2 Um dos documentos fundamentais para os estudos museológicos resultou do **I Seminário Regional da Unesco sobre a função Educativa dos Museus**, Rio de Janeiro, 1958.

que o construiria como o *Louvre* ou outros grandes museus europeus. Provavelmente, o construiria como o *Museum of Modern Arte* (MoMA) de Nova York.” Em seguida, ele se pergunta se o MoMA pode, no entanto, “considerar-se de verdade diferente dos museus tradicionais.” Ele mesmo responde dizendo que apesar de algumas aparentes inovações, como, por exemplo, a presença no corpo do museu de bar, restaurante, jardim, sala de cinema, livraria e a possibilidade de visitas descontínuas, a idéia de “coleção de objetos artísticos expostos ao visitante” continua sendo a mesma. “O museu tradicional – antológico – é uma tumba de objetos mortos.” E a relação dos visitantes com esses objetos tende também a ser fria e reificante.

Esse diagnóstico leva Umberto Eco a colocar em movimento a sua imaginação museológica e a desenhar um plano com quatro modelos alternativos de museus, assim denominados:

- a) Museu didático
- b) Museu móvel
- c) Museu experimental de ficção científica
- d) Museu lúdico

O Museu didático, para o escritor italiano, deveria concentrar-se em uma única obra ou objeto. A ela o visitante poderia chegar através de alguns diferentes roteiros ou circuitos expográficos, e por eles seria informado sobre a conjuntura social, política, econômica e cultural em que aquela obra foi produzida, que influências sofreu e produziu. Para facilitar a compreensão de sua proposta, o autor de **O nome da Rosa** imagina um Museu didático que se concentrasse na obra *A Primavera*, de Botticelli. Nesse Museu o visitante passando por uma série de situações expográficas atraentes e estimulantes seria informado

“sobre a civilização florentina do século XV, sua música, seu pensamento filosófico, a vida cotidiana da cidade e da casa, a vida da corte, os problemas econômicos, o modo de trabalho dos artistas, a organização do atelier do pintor, as técnicas de pintura, os condicionamentos econômicos da obra, a tradição figurativa anterior, os valores políticos, morais e religiosos em que o pintor se inspirava, etc.”

O segundo modelo, denominado Museu móvel ou itinerante, constitui, para o autor de **O Pêndulo de Foucault**, uma das possibilidades de apresentar o museu tradicional de modo mais dinâmico. Ele poderia ser estruturado, por exemplo, com base em uma “lona de circo”, em cujo interior seriam projetadas, em tamanho natural, obras de arte. Assim, o Museu móvel ou ambulante poderia instalar-se numa pequena cidade e ali, durante um determinado tempo, apresentar o acervo de diferentes museus. Segundo Eco:

“Esta solução continua sem transformar a idéia tradicional de museu, mas a dinamiza e, de qualquer modo, alivia o visitante do equívoco da adoração fetichista do objeto precioso e intocável, o que representa a negação de uma verdadeira experiência cultural.”

O trabalho com um conceito de obra de arte reproduzida tecnicamente (Benjamin, 1985), aumenta a potência desse modelo museal, uma vez que o próprio museu pode ser reproduzido tecnicamente e apresentado ao mesmo tempo em espaços diferentes.

O Museu experimental de ficção científica não expõe objetos, mas sim as próprias “técnicas expositivas”. Nesse terceiro tipo de museu o público seria provocado a receber informações de múltiplos modos. Em exposição estariam “o espaço, a luz e a cor”, por exemplo. Nesse caso, segundo Eco:

“(...) o museu, como tal, morre e nasce ambientes como Eletric Circus de Nova York, que é ao mesmo tempo discoteca, salão de dança e exposição, que se fazem e se desfazem em um progressivo movimento sobre grandes paredes móveis e envolventes, constituídas segundo um espaço ‘topológico’. Por último, os frequentadores do Eletric Circus realizam uma experiência de arte contemporânea, luz e som, mais vivida do que quando visitam o Metropolitan Museum of Art.”

O Museu lúdico, quarto e último modelo, seria o lugar onde o público participaria de um jogo. Trata-se de um tipo de museu que quer provocar uma experiência direta, ainda que de algum modo controlada. O público através da manipulação seria levado a experimentar determinados fenômenos e fatos. Segundo Eco:

“Quando trata-se de descrever um submarino, o visitante entra em um verdadeiro submarino. (...) O visitante manipula máquinas e joga, reconstruindo os distintos capítulos da história da tecnologia. Um museu lúdico realiza de maneira culta a experiência do ‘castelo das bruxas’, pelo qual entra-se no Luna Park. É uma aventura.”

O provocativo plano museal desenhado pelo autor de **A estrutura Ausente** foi produzido, ao que tudo indica, nos anos oitenta do século passado. Os quatro tipos de museus ali identificados, como a prática demonstra, podem ser combinados de diferentes maneiras. O que eu gostaria de frisar, no entanto, é que os quatro casos configuram uma crítica teórica e uma ruptura prática com a noção tradicional de colecionismo. No primeiro exemplo a coleção é paradoxalmente reduzida a uma única obra (conjunto unitário); no segundo a coleção se reproduz tecnicamente ao infinito e rompe com as limitações espaço-temporais; no terceiro a coleção é desmaterializada e entra em cena o não-tangível; no quarto caso, a coleção é o experimento, a aventura, a experiência vivida. Além dos rompimentos com a noção tradicional de coleção³, os quatro modelos identificados por Eco valorizam a dimensão lúdica e educativa dos museus, capaz de lhes dar sentido e de propiciar ao participante⁴ uma “verdadeira experiência cultural”.

O que alimenta o museu tradicional, esse ponto deve ser sabido, é a perspectiva do entesouramento, do culto ao objeto idealizado e tratado como instância metafísica; seja ele uma barra de ouro ou um punhal de prata; um fragmento de metal do projétil que matou Getúlio Vargas ou um duvidoso pedaço da trave de madeira que teria sido utilizada como forca no Rio de Janeiro, no século XVIII e (quem sabe?) teria servido para enforcar Tiradentes. Os museus flertam com a autenticidade da mesma forma como flertam com a falsidade, com a representatividade, com a nebulosidade e a indiferenciação. Em meu entendimento, os museus na atualidade não são apenas guardiães de sentidos e coisas, ou apenas instâncias que legitimam e autenticam, eles são também produtores, são espaços de comunicação e ferramentas de intervenção social.

II – Dialogando com museus de ciência.

A dimensão educativa, considerada numa perspectiva dialógica humaniza e abre alternativas nos museus. A característica fundamental do museu tradicional, não está na existência ou não de uma coleção, e sim no tipo de

³ A crítica de U. Eco à noção tradicional de coleção ilumina-se quando confrontada com o texto *Colecção*, de K. Pomian (1984).

relação que os participantes do processo museal mantêm entre si. Em outros termos: museus tradicionais podem ser alternativos; museus alternativos também se tradicionalizam. Em meu entendimento esses comentários aplicam-se aos museus de arte e aos museus de ciência.

A referência à dimensão educativa nos museus exige que eu indique de que educação estou falando. Importa esclarecer, portanto, por mais óbvio que isto seja, que a educação aqui está sendo pensada como um processo dialógico comprometido com a transformação social, com a instrumentalização de indivíduos e grupos sociais para o melhor enfrentamento de seu acervo de problemas e isso através de uma formação humanística, do desenvolvimento da criatividade, do aprimoramento da inteligência crítica e reflexiva. Essa perspectiva é oposta ao individualismo exacerbado, ao estímulo à competição, ao dogmatismo religioso e científico.

Assim como educação e cultura, no terreno das práticas, são indissociáveis (Jaeger, 1979), assim também não se pode alijar a memória da ação educativa. Essa observação favorece o entendimento da seguinte obviedade: nem a educação é exclusividade das instituições de ensino, nem a memória é exclusividade das denominadas instituições de memória (arquivos, bibliotecas e museus). De outro modo: as escolas e os museus são espaços diferenciados de memória, de patrimônio cultural e de educação e por isso são vias sociais por onde o poder e a memória circulam.

Ao buscar estabelecer um diálogo com os chamados “museus de ciência”, o primeiro ponto importante, em minha opinião, é desnaturalizar esse conceito. Que museu é esse?

Essa pergunta remete a discussão para o terreno da classificação tipológica. Com base em seus acervos e na disciplina com que estão relacionados os museus são tradicionalmente divididos em museus de Arte, História, Etnologia, Ciência e Técnica (Leon, 1988). Nessa classificação não há nenhuma clareza conceitual. A sua inadequação começa a se revelar quando se acende a pergunta: em que gaveta encontram-se os museus arqueológicos, os da imagem e do som, os de comunidade, os de bairro e os etnomuseus? A classificação tipológica indicada por Aurora Leon, além de colocar a história

e a etnologia fora do território da ciência, parece desconsiderar que boa parte dos chamados museus de ciência e de arte são, na verdade, museus de história da arte e da ciência. Debruçando-se sobre este mesmo tema Kenneth Hudson observa que na atualidade todos os museus, para além das diferenças tipológicas, “são, em maior ou menor medida, museus de história social, no sentido de que tudo o que possuem ou exibem tem implicações sociais.”

Waldisa Russio, rompendo com essa classificação tipológica, sugere que as instituições museais sejam divididas em duas categorias: arte e ciência. Na categoria ciência, estariam incluídos os museus de ciências humanas e sociais e também os de ciências naturais e exatas; na categoria arte estariam os museus de belas artes, de arte moderna, de arte contemporânea e aqueles que se ofertam ao público pelo prisma estético. Mesmo numa classificação como a proposta por Russio existem casos de fronteira, como por exemplo o do Museu de Imagens do Inconsciente. Por mais que parte do público trate-o como um museu de arte, a Dra. Nise da Silveira, alguns especialistas junguianos e outra parte do público tratam-no como um museu de ciência ou melhor de psicologia analítica. Além disso, nada impede que num museu de ciência se realize uma exposição de arte ou que num museu de arte se realize uma exposição de ciência.

Não estou aqui defendendo uma nova indiferenciação, quero apenas reconhecer que se a classificação por algum motivo é necessária, é preciso não naturalizá-la. A vida museal não se organiza de acordo com a classificação criada. Em outros termos: os critérios que enquadram determinados museus na categoria “ciência” e outros “X” ou “Y” resultam do arbítrio e não são apenas científicos e técnicos, são também ideológicos e políticos. Não é difícil imaginar o vínculo desse tema com uma política de desenvolvimento científico que implique aporte de recursos (humanos e financeiros) e de equipamentos de pesquisa. O fato é que o mundo dos museus é muito mais complexo do que se pode imaginar. O museu, seja ele de que tipo for, é um microcosmo, atravessado por diferentes forças políticas, econômicas e sociais. Insisto nessa tecla por acreditar que é saudável uma posição de alerta e de reflexão, que nos auxilie a evitar os encantos e os perigos da naturalização.

O problema da naturalização tipológica dos museus com base na natureza do acervo ou em determinada disciplina, além de não ser simples, como tentei demonstrar, é agravado pelo esgarçamento das fronteiras disciplinares e pelo

surgimento de campos híbridos. Esse raciocínio leva-me a admitir, na contramão do politicamente correto e das abordagens clássicas, que não há uma substância interna ou mesmo uma natureza ímpar definidora de especificidades capazes de estabelecer distinções suficientemente claras entre museus de ciência, de história e d arte. Não é difícil imaginar um museu com acervo etnográfico ou mesmo com um acervo de pedras preciosas e semipreciosas que valorize apenas a dimensão estética e econômica. Além disso, o nível de complexidade de determinadas instituições é tão grave que elas são capazes de apresentar ao mesmo tempo abordagens completamente distintas. Tudo isso me leva ao seguinte ponto: o que torna um museu científico não é o acervo, mas a abordagem que ele desenvolve, a forma como ele se oferta e interage com a sociedade. Admitindo que seja importante identificar a missão e definir uma tipologia museal, sugiro que a busca seja orientada pelas seguintes perguntas: de que modo determinados museus lidam com as funções de preservação, pesquisa e comunicação? De que modo as suas práticas estão conectadas com as dimensões educativa e lúdica?

Estou convencido de que a formação em museologia (tanto ao nível de graduação quanto de pós-graduação)⁵ pode contribuir para adubar esse debate e lançar no campo sementes férteis e diferenciadas. Essa contribuição passa pelo desenvolvimento de experiências e práticas e pela construção teórica e metodológica que esses cursos são obrigados a realizar. Algumas das principais contribuições para o risco de uma teoria museológica no Brasil estão associadas a pesquisadores envolvidos com os cursos de formação profissional. Esse é o caso de Gustavo Barroso, Cristina Bruno, Maria Célia T. Moura Santos e Waldisa Russio, para citar apenas quatro exemplos.

Pensar e repensar o objeto de estudo da museologia e suas conexões com outras áreas de conhecimento é um dos desafios dos pesquisadores envolvidos com a formação profissional.

5 No Brasil, a formação em museologia hoje está limitada a dois cursos de graduação, um na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e outro na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e dois cursos de especialização, um na Universidade Federal de Goiás (UFG) e outro na Universidade de São Paulo (USP). Notícias recentes indicam que estão em fase de implantação: um curso de graduação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS) e um de especialização na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O que é museologia? Se essa pergunta fosse feita em 1945 a Gustavo Barroso, ele provavelmente responderia de maneira positiva: “é o estudo científico de tudo o que se refere aos museus” (1951, 6); se a mesma pergunta fosse feita a Waldisa Russio trinta e nove anos mais tarde, ela responderia de maneira dialética: é “uma ciência larvar, embrionária, se construindo, se fazendo”, é uma disciplina que estuda “a relação profunda entre o homem sujeito que conhece, e o objeto, testemunho da realidade (...) sobre a qual ele tem o poder de agir, de exercer a sua ação modificadora.” (1984, 60). Entre essas duas concepções museológicas existem algumas outras possibilidades de pensamento. Pessoalmente, continuo compreendendo que o contributo de Waldisa Russio além de inovador e fértil é libertário.

A experiência de mais de dez anos de envolvimento direto com a formação profissional em museologia, favorece a abordagem do tema por outros ângulos. Em meu entendimento, a formação profissional ainda que fundamental, não deve ser absolutizada; não basta formar museólogos técnicos, é preciso ir mais longe. É preciso que os cursos de formação profissional estejam comprometidos com a formação de cidadãos atuantes, habilitados para a produção científica, interessados em colocar os seus serviços museais a favor da sociedade. É importantes reconhecer que a formação pode estar pactuada com a alienação ou com a libertação; com o autoritarismo ou com o respeito à diversidade sociocultural e às diferentes concepções de mundo. É preciso formar museólogos críticos, capazes de produzir conhecimento e de contribuir para o desenvolvimento social, mas também é possível formar conservadores evadidos do presente, colecionadores de palitos de fósforo usado, intelectuais da nostalgia.

Esse quadro levou Waldisa Russio a criticar a “transmissão” autoritária e paternalista da museologia compreendida como “um corpo de técnicas”, sem vínculos com a “reflexão crítica”, “sem qualquer respaldo de caráter científico”. Essa atitude, segundo a autora, incide “na concepção falsa e superada de ensino (eu ensino, tu aprendes/eu mando, tu obedeces), e, pior que tudo, numa pedagogia que é uma contradição em termos: a formação universitária do ‘dialeto’ da museologia.”⁶

6 Arquivo IEB/USP, CX.3. 11 a 16

Considerações Finais

A realização do **II Seminário sobre o formal e o não formal na dimensão educativa dos museus** coloca em relevo pelo menos quatro pontos: 1° o tema não se esgota com um seminário; 2° os museus vinculam-se às redes formal e não-formal de ensino, através das práticas educativas e culturais que desenvolvem; 3° diferentes orientações teóricas, metodológicas, políticas e ideológicas estão em jogo nas ações museais e 4° os museus constituem para algumas instituições de ensino um “moderno” e “recomendável” programa de desejo. O desenho animado, freqüentemente veiculado na televisão, em que a turma do Charlie Brown, pretendendo realizar por exigência da professora uma excursão educativa ao museu de arte da cidade, acaba visitando, por engano, um supermercado, é bastante esclarecedor a esse respeito (Chagas, 1996).

A tendência, em voga nos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, de reduzir a dimensão educativa dos museus a um papel complementar da educação formal parece estar em vias de superação. Essa tendência reducionista desconsiderava o papel do museu na construção de políticas públicas de preservação, no desenvolvimento de práticas educativas independentes da rede formal de ensino, na ampliação de ofertas de lazer qualificado, no estímulo ao desenvolvimento social de determinadas regiões, na produção de conhecimentos etc. No centro dessa tendência encontrava-se uma prática pedagógica autoritária que queria eliminar o deslumbramento, a admiração, o assombro e afirmar a transmissão, a repetição. Nesse quadro o museu, de ciência ou de arte, era apenas ilustração coadjuvante, livro texto colocado de pé, estação repetidora do que se produziria mais além, janela fechada para o novo. No Brasil, a partir dos anos 80, o pensamento museológico e algumas práticas museais sofreram uma inflexão no sentido de maior aproximação das questões políticas e sociais do país. Os cursos de formação desempenharam nesse panorama um papel de destaque.

Uma das contribuições da formação profissional para o debate em torno dos chamados “museus de ciência” mora no esforço da museologia constituir-se como campo de conhecimento e no reconhecimento dos museus como processos interdisciplinares. Esse esforço não implica isolamento, ao contrário, estimula o diálogo, a troca e também a apropriação do conhecimento produzido em outras áreas⁷. A ótica museológica, como foi indicado, favorece

a percepção de que a classificação tipológica de museus, seja ela qual for, além de ser fruto do arbítrio, não organiza a vida museal; quando muito, organiza o nosso pensamento sobre ela.

Por mais que se possa falar em educação museal ou mesmo patrimonial, importa perceber que os adjetivos não configuram uma metodologia específica, mas sim um campo de trabalho. Dentro desse campo, poderão ser desenvolvidas diferentes orientações metodológicas, teóricas e ideológicas⁸. Em outros termos: a educação museal ou patrimonial não tem valor em si. Além disso, por mais que determinados profissionais de museus queiram fixar critérios de leitura de acervos e estabelecer procedimentos de fruição e determinar o modo pelo qual o museu deve ser percebido, sempre será possível novas leituras; a experiência do sujeito com o patrimônio cultural e o território museal não está dada a partida, ao contrário, constitui um campo de múltiplas possibilidades. A experiência museal inovadora não é aquela que garante a transmissão de informações mais ou menos fidedignas, e sim a que tece teia conectando subjetividades.

Bibliografia

- ALENCAR, V. **Museu-Educação: se faz caminho ao andar**. Departamento de Educação da PUC/RJ (dissertação de mestrado), 1987.
- BARROSO, G. **Introdução à técnica de museus**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRUNO, C. **Museologia e museus: princípios, problemas e métodos**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1997. Cadernos de Sociomuseologia, v. 10.
- CAZELLI, S. **Alfabetização científica e os museus interativos de ciência**. Departamento de Educação da PUC/RJ (dissertação de

⁷ A inexistência no Brasil de um programa de pós-graduação na área de museologia tem levado museólogos e profissionais de museus, interessados em buscar qualificação profissional ao nível de mestrado e doutorado, a desenvolver dissertações e teses em áreas como educação, ciências sociais, comunicação, história da arte, ciências da informação e outras.

mestrado), 1992.

CHAGAS, M. **Museália**. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

ECO, U. Ideias para um museu. **Letra**, no. 15/16, p.65-66, Madrid, s.d.

FRANCO, S. P. **As práticas educativas do museu em suas relações com as intuições de 1º grau no Espírito Santo: da hegemonia à busca de transformação**. Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (dissertação de mestrado), 1994.

FREIRE, B. M. **Encontro museu/escola: o que se diz e o que se faz**. Departamento de Educação da PUC/RJ (dissertação de mestrado), 1992.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, J. M. **Museu do Bloco Ilêayê: espaço de memória e etnicidade**. UFBA, (dissertação de mestrado), 1995.

GRINSPUM, D. **Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo Cultural do Museu Lasar Segal**. ECA da USP (dissertação de mestrado), 1991.

HEIZER, A. L. **Uma casa exemplar: pedagogia, memória e identidade no Museu Imperial de Petrópolis**. Departamento de Educação da PUC/RJ (dissertação de mestrado), 1994.

HUDSON, K. El museo como centro social. **Letra**, no. 15/16, p. 73-76, Madrid, s.d.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

LE GOFF, J. **Reflexões sobre a história**. São Paulo: edições 70, 1982.

LEON, A. **El Museo**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1988.

LOPES, M. M. **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**. Faculdade de Educação da UNICAMP (dissertação de mestrado), 1988.

NASCIMENTO, R. **A historicidade do objeto museológico**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1994. Cadernos de sociomuseologia, v. 3.

O'CAMPO, L. **Os Cegos e o Museu**. Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (dissertação de mestrado), 1987.

POMIAN, K. Coleção. In: LE GOFF, Jacques (org.) **Enciclopédia**

Einaudi. Memória – História, v.1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p.51-86.

RUSSIO, W. Cultura, patrimônio e preservação – Texto III. In: ARANTES, Antônio Augusto (org.) **Produzindo o passado**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.59-78.

SANTOS, M. O C. dos. **Lições das coisas (ou canteiro de obras) através da metodologia baseada na educação patrimonial**. Departamento de Educação da PUC/RJ (dissertação de mestrado), 1997.

SANTOS, M. C. T. M. **Museu, Escola e Comunidade: uma integração necessária**. Brasília: Sistema Nacional de museus/MinC, 1987.

_____. **Processo Museológico e Educação**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1996. Cadernos de sociomuseologia, v.7.

SANTOS, M. S. dos. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. **RCBS**, n. 23, p. 71-84, out. 1993.

VALENTE, E. M. **Educação em museu: o público de hoje no museu de ontem**. Departamento de Educação da PUC/RJ (dissertação de mestrado), 1995.