

Revisitando a parceria museu-escola: currículo e formação profissional

Approaching the museum and school partnership from a curriculum point of view, building new professional capacities

Luciana Sepúlveda Köptcke*

Resumo: O presente texto situa a parceria museu-escola na discussão da legitimidade social dos espaços educativos na modernidade, a partir da análise das categorias “formal”, “não-formal” e “informal” em educação. Constrói a relação de parceria como objeto de análise, definindo-a como situação relacional a ser abordada a partir da perspectiva culturalista do currículo. Finalmente, coloca em pauta as implicações desta abordagem para a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos com este tipo de experiência, no museu como na escola.

Palavras-chave: Parceria museu escola. Educação não formal. Currículo. Formação profissional

Abstract: The paper approaches the museum and school partnership from a curricula critical theory perspective. It analyses “partnership” as a social and relational category considering it among other operational ones as formal, non-formal and informal education. Those social and technical representations of educational practices and agents, when situated from a historical and social point of view, reveal something of the struggle for legitimacy in the educational field. Finally, it suggests that understanding the school and museum real curricula should bring new perspectives to the professional and initial education of the partners engaged in those situations.

Keywords: Heritage Education. Citizenship Education. Pre-school education. Educational Programs. Museum Education

1. Introdução

De forma a abordar a parceria educativa, entende-se a educação como fenômeno multidimensional que concerne os processos históricos de transmissão cultural, logo, ações desenvolvidas no calor das interações entre diferentes grupos, seus interesses e projetos de sociedade. Neste caso, não se pode reduzir ou superpor educação ao conceito de aprendizagem, fenômeno psicológico referente às mudanças relativamente permanentes no potencial de comportamento, ao desenvolvimento da inteligência ou do processo cultural de formação da mente.

Da mesma forma, a educação não se confunde aqui com a pedagogia, entendida como processo relacionado com ensino-aprendizagem das tecnologias

* Doutora em museologia pelo Muséum National d’Histoire Naturelle de Paris, é pesquisadora na Fundação Oswaldo Cruz de Brasília e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação de Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Atua na pesquisa, ensino e coordenação de projetos sobre os seguintes temas: estudos de público, saúde e cultura, participação juvenil, diversidade cultural, educação não formal e promoção da saúde. lucianasepko@gmail.com

eleitas por determinado grupo para seu sistema de produção (BORDENAVE, 1983). Embora se encontrem intimamente imbricadas, a pedagogia, enquanto uma concepção de como se consegue aprender, e a educação não se equivalem em significado, estando a primeira contida na segunda, mais abrangente.

A educação, ou o fenômeno educativo, concerne o conjunto de práticas e significados voltados para o compartilhamento de informações, a inculcação de valores, o ensino de códigos de leitura e conduta no meio social do indivíduo, o aprendizado de conhecimentos necessários para a produção material da sociedade.

Desta perspectiva, a educação pode ser caracterizada como uma constante antropológica, uma prática observável em diferentes culturas ao longo dos tempos, que apresenta variantes estruturais. Toda educação define sujeitos, quem se pretende educar e quem é responsável pela educação. Define ainda um meio, contexto ou espaço onde ocorre a ação (escola, trabalho, museu, família); além de estabelecer qual dimensão da personalidade a ser educada (intelectual, emocional, moral, física, sensibilidade estética...), e os conteúdos que serão objeto deste processo educativo (científico, artístico, sanitário, ambiental...). A educação apresenta ainda uma natureza ideológica, na qual vigoram, de forma mais ou menos explícita, valores e crenças políticas ou religiosas, por exemplo. Finalmente, o fenômeno educativo expressa também uma abordagem epistemológica, definindo a natureza do conhecimento e de sua produção cujo delineamento influirá na eleição de uma metodologia pedagógica (do condicionamento ou problematizadora, por exemplo) com base nos conhecimentos sobre como o ser humano aprende, ou seja, em uma teoria da aprendizagem (behaviorista, cognitivista ...).

Todas as dimensões citadas do fenômeno educativo tomam forma no bojo de relações sociais mais abrangentes, que formatam o entendimento tácito, mais ou menos explícito, em documentos formais, de uma “função social” da educação. À pergunta “para que serve a educação na sociedade ao longo do tempo em espaços distintos?” Buscam responder as análises sócio históricas dos processos, instituições, práticas, valores, dimensões e representações da educação.

Pode-se dizer que o sistema contemporâneo de educação do mundo ocidental se tenha gerado tal qual o reconhecemos ao final do XIX, início do XX, em decorrência de modificações profundas no modo de vida e de produção das sociedades. A revolução industrial e a diversificação e sofisticação dos meios de produção econômica, a urbanização, a afirmação de um sistema de poder pautado na democracia participativa e na liderança meritocrática, o surgimento e a afirmação do

Estado Nação, a Razão como condutora da organização social, contrapondo-se à tradição, originaram a possibilidade de desenvolvimento de uma novidade, uma invenção histórica: a escola como instituição obrigatória e hegemônica de um sistema de educação estatal.

Diante de tantas mudanças, a ideia de uma escolarização universal e obrigatória surgiria como resposta à necessidade de uma educação moral para garantir a coesão social. Educar era socializar, afirmava o pai francês da sociologia, Émile Durkheim (1968), ao considerar que embora os sistemas educacionais de seu tempo não fossem homogêneos (diferentes meios morais a transmitir), deveriam prever um mínimo comum a todos.¹ Ao mesmo tempo, a escola foi também percebida como uma arena possível para a libertação das classes oprimidas, a partir de uma perspectiva do conflito de interesses entre diferentes grupos categorizados como classes sociais pelo materialismo histórico de Marx. Outra abordagem, contemporânea a de Durkheim, foi aquela apresentada por Max Weber, denunciando a profusão de diplomas enquanto títulos para a distinção social, colaborando para uma nova forma de estratificação da sociedade a partir da lógica meritocrática (WEBER, 1977, 1978; RODRIGUES, 2004²).

Voltado para a parceria entre o museu e a escola, o presente texto aborda estes espaços educativos considerados distintos. No que exatamente escola e museu se diferenciam e como problematizar essa relação, em geral banalizada e considerada evidente? Propõe-se abordar o problema a partir da discussão curricular desses espaços. A reflexão a esse respeito encontra-se no bojo das investigações sobre os diferentes espaços e modalidades educativas em nossa sociedade, organizadas nas categorias formal, não formal e informal.

É comum sobrepor a forma escolar de educação ao conceito de educação formal. Escolar e formal tornaram-se ideias equivalentes, de modo que não se pode pensar nas categorias educação formal, informal ou não formal antes da existência de um modelo ou sistema hegemônico, obrigatório de educação, com características particulares às quais identificamos na escola enquanto instituição paradigmática. Entender como surgiu o sistema escolar ocidental é o primeiro passo para perceber a

¹ “A Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destina.” (DURKHEIM, 1968, cap. I).

² “ (...) Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão para isso é, decerto, não uma “sede de educação” surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e de sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais (...)” (WEBER In: RODRIGUES, 2004, p.81).

arbitrariedade das escolhas em torno do que merece ser ensinado diante da multiplicidade de conhecimentos que coexistem na sociedade, de modo que sempre alguma coisa ficará de fora deste sistema. A escola constitui um espaço de luta pela legitimidade de conhecimentos e valores a serem transmitidos entre as gerações e, horizontalmente, entre os grupos contemporâneos, em dado momento histórico.

Assim, após uma breve apresentação das categorias formal, não formal e informal em educação, assim como do próprio conceito de parceria educativa e do currículo, propõe-se discutir as implicações do uso da teoria do currículo, a partir de uma abordagem social, histórica e culturalista, para a realização de parcerias entre o museu e a escola, e, mais especificamente, sobre o tipo de formação necessária para os profissionais envolvidos.

2. Variantes do fenômeno educativo: Educação formal, não formal e informal

O universo educacional pode ser subdividido em duas grandes partes: informal - onde o fenômeno educativo não é fruto de uma ação específica, individualizada, especializada, mas ocorre como um efeito secundário de um fenômeno qualquer, de forma difusa, como, por exemplo, no seio familiar - e formal e não formal, fenômenos diferenciados, autônomos, cujo foco específico, as práticas e os saberes, estão direta e principalmente relacionados à experiência humana de ensino-aprendizagem. Esta experiência se apoia em concepções filosóficas e epistemológicas sobre como se constrói o conhecimento e como se pode aprender, sobre os processos possíveis de transformação de nossa consciência diante da experiência e ação no mundo e da representação que construímos sobre seus fenômenos (TRILLA, 2008).

Logo, a linha limítrofe entre os dois maiores espaços do universo educacional seria o critério de especificidade ou diferenciação da função educativa. A especificidade ou diferenciação consiste na criação de um conjunto de normas e regras socialmente legítimas que demarcam o poder e definem o papel do agente educador (sistema escolar) dentro da sociedade. Institui uma formação certificada específica que estrutura o sistema por meio da formação do docente como categoria profissional atrelada a um conjunto compartilhado - obrigatório - de saberes e práticas (currículo prescrito).

No que concerne à distinção entre o formal e o não formal, dois critérios são estabelecidos: o metodológico e o estrutural. O critério metodológico se refere às formas de operar da escola. Identifica a definição de um espaço próprio, fechado (a

escola), de uma situação presencial continuada, obedecendo a um tempo próprio (calendário escolar), de formação de grupos discriminados por idade (o grupo classe), funcionando segundo o estabelecimento de papéis assimétricos, muito bem delimitados pela instituição, (o professor e o aluno), a seriação, a avaliação como procedimento para avançar no percurso e finalmente a certificação, aceita para ingresso no mercado profissional.

A construção do entendimento de práticas e espaços de educação não formal se forjou em contraponto à crescente importância do sistema escolar. Antes da consolidação do conceito de “educação não formal”, a ação educativa que acontecia fora da escola era nomeada “educação permanente” e levantava não apenas a barreira diacrônica, alargando o tempo da educação para toda a vida, como sua ampliação para espaços paralelos de transmissão da cultura, outros espaços e recursos além da escola. Surgem termos como educação extraescolar, peri escolar, para escolar, circum-escolar ou pós-escolar, ensino não regrado, e também educação não formal e informal. Derivados desta nascente terminologia surgem outros termos como sociedade de aprendizagem, sistema formativo integrado ou cidade educativa.

Segundo Trilla (2008), a expansão da educação não formal, percebida da forma como nós hoje a compreendemos, ocorre nos anos 1960-70. Aponta como fatores promotores:

- Demanda de educação por setores tradicionalmente excluídos do sistema tradicional de educação: minorias étnicas, adultos, idosos, mulheres;
- Transformação no mundo do trabalho solicitando capacitação profissional ao longo da vida (reciclagem, formação continuada...);
- Ampliação do tempo livre, gerando necessidades de ampliar experiências educativas para todos;
- Mudanças na estrutura de organização das famílias e da vida nas cidades, gerando necessidades para novas instituições assumirem funções educativas anteriormente de responsabilidade das famílias;
- Presença crescente dos meios de comunicação de massa levantando questões sobre as necessidades educacionais e sobre o papel da escola;
- Novas tecnologias sugerindo espaços e tempos diversos para a educação;

- Sensibilidade social para os direitos humanos e a diversidade, gerando ações educativas voltadas para população em situação de conflito, socioeconomicamente marginalizados e deficientes, com foco na justiça social.

Os pontos acima remetem às transformações econômicas, tecnológicas, culturais, sociais e políticas e seu impacto no campo educacional. Cada transformação, ou se preferirmos, cada aspecto da “macro” transformação cultural do período define uma problemática específica, envolvendo atores e práticas que disputam na sociedade a definição do que deve ser ensinado na escola, para quem e de que forma. Dito de outra forma, ao surgirem novas demandas sociais por educação, nem sempre estas são preenchidas pelo sistema formal, são criadas estratégias alternativas. Assim, a educação não formal constitui um universo bastante diversificado, cujos propósitos, atores, práticas e resultados almejados diferem entre si.

O processo de transformação e atualização dos conteúdos considerados obrigatórios ou comuns é lento diante da dinâmica social, pois implica na formação de educadores, na elaboração de materiais educativos, na adaptação dos percursos de conteúdo organizados e validados em espaços instituídos (conselhos de educação, votação das leis, definição de projetos e programas do governo), com seus tempos e modos de operar. Além disso, toda mudança no currículo obrigatório da educação formal deriva de propostas nem sempre consensuais e encontra reações, pois os pais, educadores, especialistas do campo da educação, a igreja, setores diversos da sociedade podem discordar ou entender diferentemente as mudanças propostas, de forma que a mudança curricular é acompanhada por transformações na mentalidade dos grupos sociais.

De forma sintética, podem-se caracterizar os atributos da educação como segue:

- Formal - Conhecimento organizado e sistematizado, sequencial, metódico, segmentado por nível de conhecimento e idade; local especializado e regulamentado por órgãos superiores e leis; processo que outorga certificação ou titulação socialmente reconhecidas para exercício profissional; um modo de educação que pode ser obrigatório.

- Informal - Não especializada, conhecimentos não sistematizados que resultam de experiências anteriores, repassadas de forma difusa, por meio de um processo permanente; responsável pela construção de senso comum coerente com o meio de origem.

- Não Formal - Conhecimentos organizados; este tipo de educação corre ao longo da vida, em diversos espaços de transmissão cultural, conduzida por atores com nível de especialização diversificado. Termos correlatos: educação permanente, peri escolar, extra classe, para escolar, ensino não regrado, dentre outros. Consistindo em “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população” (COOMBS; AHMED, 1974, p.33).

A articulação entre o ensino formal e o não formal é cada vez mais desejada, a escola busca abertura e estabelece parcerias até chegar-se ao conceito de cidade educativa e da integralidade em educação. A ideia de educação integral dialoga com as diferentes críticas que, a partir da conquista da educação como um direito humano, recaem sobre o sistema formal.

Ao se afirmar que no museu ocorre um tipo de processo ou ação educativa não formal, é preciso atentar para a natureza desta ação não apenas nos seus contornos pedagógicos e conceituais, mas também no propósito social e cultural que promovem seu desenvolvimento. Desta forma, não se perde de vista a diversidade da agenda que promove as relações entre o museu e a escola.

3. A multidimensionalidade da parceria museu escola

a) Dimensão ontológica

O que se entende por parceria educativa? A pergunta parece ingênua e a resposta tão evidente que não se deveria perder tempo em respondê-la. No entanto, a relação de parceria vem sendo construída como objeto de investigação sistematizada em diversas áreas do conhecimento, e em particular no âmbito das ciências da educação, desvelando seus processos de construção, interesses correlatos, efeitos e problemas. Neste texto a parceria na área educativa consiste em um fenômeno multidimensional cuja natureza deve ser compreendida e que demanda o aporte de diferentes abordagens e disciplinas para construir conhecimento a seu respeito. Propõe-se uma abordagem relacional para compreender a construção da parceria Museu Escola.

Embora a educação não se limite especificamente ao processo aprendizagem e ensino, a educação pode usufruir da colocação de Falk e Dierking, ao afirmarem que

“toda a aprendizagem (educação) é contextual, não se pode falar sobre isso sem fazer a relação com algum lugar ou situação” (FALK; DIERKING, 2000, p.2)³.

Compreendido na singularidade de uma situação, caracterizado como um conjunto de relações possíveis e atuais que se realizam em dado momento, o fenômeno educativo pode também ser percebido e analisado como uma situação específica da vida social. Assim, a parceria que reúne profissionais de escolas e museus no cotidiano de uma visita define um tipo de ação social criativa. Na sua dimensão ontológica, a parceria educativa consiste na interação estabelecida entre, por um lado, a cultura de um indivíduo ou de um grupo, caracterizada pela relação vivida e interiorizada diante de certo objeto social (a profissão, a língua, a técnica...) ou artístico e, por outro lado, a capacidade de conhecer, produzir e organizar os saberes de forma a desenvolver uma linguagem capaz de propiciar a difusão e a experiência/apropriação dos conhecimentos construídos por meio desta relação entre “diferentes” (BUFFET, 1996, p.47). Nesta relação entre diferenças, se processa um tipo de integração de práticas e saberes questionando formas já estabelecidas de agir e papéis socialmente atribuídos. Ou seja, profissionais de campos diferentes quando constroem juntos um programa ou projeto aprendem sempre sobre o outro, podem passar a perceber, sob novas perspectivas, as questões de seu campo de origem, ampliando sua capacidade de leitura de mundo, de criação e inovação das próprias práticas.

No campo da educação existem muitos atores e espaços socialmente constituídos e legitimados. Família, escola, museu, igreja, dentre tantos outros espaços, compartilham e formam o meio cultural onde construímos nossa identidade e nossa inserção social. Estes atores e espaços tornam-se, algumas vezes, instituições que produzem marcos legais (portarias, decretos, políticas, regimentos, prescrições e normativas...) e definem/partilham ou negociam responsabilidades morais – o que cabe a quem? Quem é responsável pela educação sobre o corpo ou sexo? Sobre religião? Sobre valores cívicos?

Nas diferentes formas coletivas ou sociedades, estes pactos e definições são passíveis de modificar-se ao longo do tempo. A relação de parceria vista como interação e negociação entre diferentes atores do meio cultural com objetivo educacional é uma situação que se transforma. O que promove e motiva a relação, os interesses em pauta, as expectativas, os desafios e resultados são construídos de forma relacional dentro do contexto social e cultural de cada época.

³ “*Since all learning is contextual, one cannot talk about it except in relation to some place and situation*”. Livre tradução da autora.

A parceria é percebida como relação que não se pode instituir por decreto, mas se constrói no cotidiano das negociações entre os atores. Promove uma relação que nos interpela ao mesmo tempo na esfera individual e social, na fronteira de sistemas constituídos, consistindo uma experiência de subjetivação no sentido de afirmação do sujeito como capaz de criar e redefinir representações e papéis socialmente instituídos.

- **Níveis da parceria educativa**

A parceria pode ser classificada segundo o nível de poder decisório e a visão que se tem do conjunto da situação em jogo na construção da relação. Em geral, identificam-se três níveis de parceria:

Parceria de contrato

Os parceiros possuem clareza e entendimento sobre os benefícios, vantagens e as necessidades que fazem do empreendimento colaborativo um bom negócio. Existe maior chance de simetria de poder entre os parceiros. Por exemplo, os altos gestores quando assinam um programa ou projeto em cooperação.

Parceria intermediária

Os parceiros nem sempre compartilham o mesmo entendimento a respeito das vantagens da relação. Podem ser movidos por questões particulares ou ainda atender a pressões e demandas específicas de seus meios culturais (profissionais) de origem. A diversidade relativa de entendimento sobre o objeto e a finalidade da parceria pode desencadear efeitos de campo⁴, ocasionando eventuais conflitos entre os parceiros. Como exemplo, ilustra a relação entre técnicos e especialistas de áreas distintas que juntos devem elaborar e ou coordenar uma ação que envolve a participação de outros atores na ponta.

Parceria de ponta ou de campo

A parceria de ponta ou de campo apresenta, potencialmente, maior diversidade e menor clareza no entendimento dos propósitos e vantagens do trabalho em colaboração. Existe grande pluralidade de arranjos e a cultura profissional traz um

⁴ Entende-se aqui campo segundo a proposta relacional de Pierre Bourdieu (1979), para quem o campo consiste no espaço das relações sociais e simbólicas mediado por regras, valores e práticas legitimadas e compartilhadas pelos agentes daquele espaço, cujo funcionamento particular conforma fluxos de tomada de posição e hierarquias próprias ao espaço em questão.

forte peso para as posições tomadas nas interações, aumentando as chances de conflito. Como exemplo, podemos citar a relação entre os profissionais que levam e os que acolhem escolares em espaços externos à escola, como os museus.

Cabe lembrar que os museus se caracterizam pela sua multidisciplinaridade, reunindo grande diversidade de profissionais. Logo, as relações entre profissionais dos museus e das escolas dependerão também do perfil e do tempo de aculturação destes atores, do processo endógeno de trabalho da instituição museal, agregando maior complexidade à análise das interações entre o profissional do museu, o professor, o coordenador pedagógico ou diretor da escola, dentre outros acompanhantes possíveis durante a visita. Embora também na escola o perfil do acompanhante possa apresentar diferenças, a vivência ou experiência da cultura escolar parece ser percebida de modo mais homogêneo do que dentre aqueles passíveis de acolher no museu uma turma de escola, que vão de cientistas de bancada, a curadores artistas, a professores de história ou a jovens universitários da licenciatura de química... para citar de forma nada exaustiva as possibilidades.

• **A parceria no contexto escolar**

É importante compreender o contexto promotor da relação de parceria entre instituições, identificando os interesses e contingências que promovem a aproximação entre os parceiros, suas motivações e necessidades respectivas. Desta forma, se pode melhor planejar seu desenvolvimento.

Historicamente, a parceria educativa no contexto da educação formal obedeceu à necessidade de atualizar as práticas pedagógicas e institucionais, com propósito de enfrentar desafios ou demandas sociais e culturais colocadas para a escola (KOPTCKE, 2003, p.111; CLÉNET, GÉRARD, 1994; QUAGLIOZZI, COHEN, 2000). Ao se falar em parceria, surgem termos correlatos como abertura e colaboração. A abertura se opõe à ideia de fechamento do espaço escolar, com a construção de uma cultura e de um *habitus*⁵ próprios. No final do século XIX, momento de construção do sistema público, estatal e obrigatório de ensino, a educação escolar se contrapõe a certos valores e narrativas explicativas de outros meios culturais, como a família, a igreja e as tradições. Tornando-se, assim, um espaço hermético às influências

⁵ O conceito de *habitus* é definido pelo sociólogo Pierre Bourdieu como “esse princípio gerador e unificador que traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição (no espaço social) e um estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (2003, p.22). Ou ainda, a “estrutura estruturante” que orienta nossas escolhas em todos os campos da ação. A escola é um dos espaços de construção deste *habitus*.

externas. A colaboração se contrapõe à ideia de uma cultura profissional restrita ao ensino disciplinar, que seria capaz de cobrir todos os campos de saber necessários e, finalmente, a parceria se opõe à autossuficiência da escola como espaço de formação, sugerindo a necessidade de abertura, colaboração e compartilhamento de responsabilidades entre a escola e atores diferentes diante dos desafios e crises da educação nos anos 1960 e 70.

A crise da educação do pós-guerra se reflete na perda de autoridade docente e na incerteza diante do que merece ser ensinado na escola (FORQUIN, 1992). A escola sofre o descrédito pelo fracasso em promover a igualdade de oportunidades para diferentes grupos sociais, além de ser criticada por não atender às necessidades da economia, sem garantir a inserção profissional das jovens gerações. Vai-se formatando o conceito de integralidade para tratar dos novos desafios da educação.

Desta forma, a ampliação e intensificação de propostas de abertura e de parceria educativa entre a escola e família, empresas, movimento social, instituições culturais considera a necessidade de:

alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral, em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias, com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, (...) memórias e identidades diversas. Essa formação humana mais integral exige mais tempo, diferentes espaços e saberes, compromissos profissionais e diversidade profissional (outros atores envolvidos com a educação, como projeto integral, além dos profissionais da educação, os professores) (ARROYO, in MOLL, 2012, p.44).⁶

Na esteira deste pensamento surgiram, no Brasil, propostas como os temas transversais dos Parâmetros curriculares, programas como Amigos da Escola, Mais Educação, Ensino Médio Inovador, Programa Saúde na Escola, dentre outras experiências. A relação entre a escola e o museu também acompanha estas agendas gerais além de seguir outras mais específicas, como aquelas do movimento de popularização da ciência e da arte educação.

• **Parceria no contexto do museu**

O que move o museu a buscar a parceria com a escola? A educação pode ser compreendida como uma dimensão intrínseca, constitutiva do museu. “A questão da educação é transmitir a cultura e museus podem desempenhar um papel cada vez

⁶ As observações entre parênteses são da autora.

mais importante neste processo. É um erro pensar que preservar a cultura é diferente de transmiti-la por meio da educação”⁷ (OPPENHEIMER, 1982, p.39).

Entretanto, se o museu é por vezes compreendido como instituição de caráter educativo, a natureza, o sentido e o seu modo de educar não são semelhantes àqueles da escola, instituição de educação formal. As diferenças e semelhanças entre a educação no museu e na escola estão na base da relação estabelecida entre ambos.

Se o sentido ou finalidade do projeto e o papel educativo da escola e do museu não se confundem em nosso país, a natureza e o modo de educar no século XIX, por exemplo, eram compartilhados por ambas as instituições⁸. Naquele momento, no Brasil como na Europa, a “lição das coisas⁹” animava as práticas educativas e fazia da visita ao museu o complemento natural das aulas ministradas pelos professores que percebiam as coleções científicas, artísticas, etnográficas ou históricas como recurso pedagógico familiar. Esta familiaridade não acompanhou o desenvolvimento pedagógico que seguiu nos dois espaços e é comum atualmente perceber o distanciamento docente diante dos aparatos e objetos expostos nos museus, promovendo um sentimento de partilha de competências entre profissionais do museu e da escola. Estes conheceriam pouco um sobre o outro, gerando entraves à parceria educativa (VAN PRAET; POU CET, 1992).

Na origem da busca pelo público escolar, além de sua vocação intrínseca para a educação, os museus foram igualmente motivados por uma crise de legitimidade social com consequências econômicas, a partir dos anos 1960. Em tempos de menor orçamento público e maior competição por recursos, as instituições culturais são vistas como um luxo. A educação, por outro lado, permanece com alta legitimidade enquanto parte importante da solução para a maioria de nossos problemas (...). A educação nos museus torna-se então uma dimensão estratégica de desenvolvimento institucional ao adentrarmos o novo século (BLOOM; MINTS, 1992, p.74).¹⁰

⁷ “The whole point of education is to transmit culture, and museums can play an increasingly important role in this process. It is a mistake to think that preserving culture is distinct from transmitting it through education”. Livre tradução da autora.

⁸ Van Praet e Poucet afirmam que a pedagogia com base na observação de objetos era uma prática compartilhada pelas escolas e pelos museus desde o Renascimento até as primeiras décadas do século XX (1992, p.26).

⁹ A “Lição das coisas” ou “Método de ensino intuitivo” tinha como alguns de seus pressupostos a ideia de que o “ato de conhecer se inicia nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das ideias” (VALDEMARIN, 2000 in MARANDINO, 2005, p.167n)

¹⁰ “In this era of diminishing public support and increased competition for the cooperation and foundation dollar, we compete for funding (...). Cultural institutions are seen as luxuries (...). Education, on the other

Embora dependentes de verba pública, os museus eram acusados de servir a apenas uma pequena parcela da população, percebidos como instituições da elite burguesa. A retórica e as ações políticas em prol do acesso e da democracia no âmbito da cultura impulsionaram as instituições a investir na relação com seus diferentes públicos, particularmente com os escolares. O entendimento da importância do público e da relação com a comunidade gerou a busca por relações de colaboração abrindo o museu para o diálogo com outras instituições e atores sociais (WEIL, 2003, p.18).

A parceria permite aos museus expandir suas fronteiras. São múltiplas as possibilidades: compartilhar riscos, adquirir recursos, alcançar novos públicos, obter habilidades complementares, melhorar a qualidade dos serviços, desenvolver projetos que seriam impossíveis sem a colaboração de outra instituição, obter validação de fontes externas e conquistar apoio político e da comunidade (ANDERSON, in WEIL, 2003, p.18).¹¹

b) A Dimensão epistemológica

Para melhor conhecer e compreender a relação de parceria entre instituições educativas ou a situação de colaboração entre atores do sistema formal de educação e de outras instituições não consideradas como parte deste sistema, é importante lançar mão de diferentes disciplinas, enfoques e abordagens.

Particularmente, o fenômeno em questão, a parceria educativa, refere-se a relações entre sujeitos que são simultaneamente agentes de sistemas sociais e profissionais e partícipes de interações nas quais se produz sentido. Suas práticas são produções simbólicas e possuem uma dinâmica temporal. Encontram-se, igualmente inseridas em sistemas mais abrangentes. Dessa forma, pode-se dizer que a parceria constrói-se como objeto das ciências da educação podendo ser observada a partir da antropologia da educação; da didática das disciplinas; das psicologias; da história social; das sociologias e, particularmente, da sociologia do currículo.

• A parceria museu escola na perspectiva da sociologia do currículo

A palavra currículo vem do latim, *Scurrere*, correr, e faz referência a “curso” (ou carro de corrida em latim). Deriva desta origem o sentido que reveste o termo de

hand, is widely accepted as an important part of a solution to our most pressing problems (...). Museum education is thus strategically important as we move toward the new century.” Livre tradução da autora.

¹¹ “Partnerships allow museums to extend the boundaries of what is possible: one, to share risks; two, to acquire resources; three, to reach new audiences; four, to obtain complementary skills; five, to improve the quality of service; six, to achieve projects that would otherwise have been impossible; seven, to acquire validation from external sources and eight, to win community and political support”. Livre tradução da autora.

um percurso a ser seguido (GOODSON, 2012, p.31). A partir da origem latina, a palavra se constitui como um conceito chave no processo de escolarização das massas, associando a ideia de um percurso ao de classes segmentadas, no qual conhecimentos distintos são oferecidos a grupos distintos segundo características do grupo e do conhecimento (GOODSON, 2012, p.32).

A construção desta relação, que nos parece tão evidente, entre um corpo de conhecimentos que deve ser apresentado a um grupo de pessoas, segundo certa sequência e em determinado momento de suas vidas, é o objeto dos estudos sobre a formação curricular. As teorias sobre o currículo abordaram esta relação ora pelo viés da filosofia da educação, ora pelo viés da tecnologia e da racionalidade, enfatizando sua natureza prescritiva ao reconhecê-lo como “toda aprendizagem organizada ou guiada pela escola, que ocorre em grupo ou individualmente, dentro ou fora do espaço escolar” (KERR, 1968), ou ainda “um programa de atividades dos professores e dos alunos concebido de forma a que os alunos atinjam de toda forma possível, certos fins e objetivos educativos” (HIRST, 1968).

Entretanto, o termo ganhou em densidade de significados e se apresenta, além de currículo prescrito, currículo real ou currículo oculto¹² (FORQUIN, 1992), como currículo pré-ativo e realização interativa de currículo (GREENE, 1971), ou ainda currículo como fato e currículo como prática (YOUNG, 1971). Todo este esforço de construção sobre o currículo como conceito deriva do pressuposto de que os processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional, dos espaços e formas de avaliação e certificação são arbitrários, artefatos sociais e históricos sujeitos a mudanças que não seguem necessariamente um processo linear e evolutivo, mas refletem as lutas no campo simbólico, social, político e científico.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento. (...) O currículo não é constituído de conhecimentos válidos mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (SILVA, in GOODSON, 2012, p.8)¹³.

¹² Como *currículo oculto* entende-se uma abordagem realista que, pela experiência vivenciada, revela aquilo que se desenvolve nas escolas (saberes, competências, representações, papéis, valores...) sem que jamais figurem nos programas oficiais ou explícitos. Já o *currículo real*, traduz as escolhas e interpretação das normas e programas feita pelos educadores no cotidiano de sua prática.

¹³ Grifo do autor.

A publicação da obra *Knowledge and Control* (YOUNG, 1971) marca a discussão do currículo escolar como construção social, tornando as disciplinas, pedagogias, filosofias e práticas escolares legítimos objetos de uma “Nova Sociologia da Educação”. No bojo das discussões então propostas, cabe salientar que para além de uma abordagem do currículo como texto prescritivo, materializado nos programas e seus documentos oficiais, portarias, políticas e manuais, cuja análise desvela os significados pactuados dentro de processos nem sempre harmônicos e consensuais, surge a ideia do currículo como construção e interpretação da norma, do prescrito dentro da sala de aula por educadores e educandos. O currículo é moldado por processos intermediários de transformação (SILVA, *ibid*, p.9) e sua realidade final, múltipla e muitas vezes imprevisível, será o que de fato atua na formação das consciências daqueles que convivem e experimentam as práticas educativas no seu cotidiano.

No que concerne a parceria Museu-Escola, a abordagem proposta pela sociologia do currículo permite questionar as dificuldades identificadas como construções derivadas dos modos arbitrários de operar de cada instituição e ainda da cultura ou do hábitus profissional dos parceiros, relativizando as práticas instituídas e estimulando a criação de relações inovadoras, de práticas diferenciadas que afirmam a capacidade criadora dos sujeitos sociais.

Dentre os desafios já identificados nas relações entre Museu e Escola, a parceria questiona a finalidade instituída de ambas as instituições e sua atuação. O trabalho colaborativo entre espaços diferentes da educação apresenta uma dimensão política, relativa ao reconhecimento da sua legitimidade e às formas aceitáveis de colaboração entre tais espaços. Os espaços sociais de educação constroem uma identidade social e cultural cujos limites são explicitados nos textos e regulamentos normativos que estabelecem o que cabe ou não fazer. Todavia, estes nem sempre acompanham a expectativa dos atores na ponta e as mudanças na sociedade.

Outra dimensão da parceria remete a questões econômicas. A alocação de recursos é considerada, sugerindo que o trabalho em parceria possa intensificar a captação ou ainda somar os tímidos recursos (financeiros, humanos, técnicos) dos diferentes espaços. Também para os profissionais envolvidos com a parceria surgem demandas por novas competências. Ao criar situações pouco familiares na fronteira dos campos, a parceria agrega desafios epistemológicos, promove o diálogo interdisciplinar e a construção de novos conhecimentos e de formas diversas de construí-los.

Dentre os riscos, salientamos o de “desresponsabilização”- referente às dúvidas sobre como partilhar as demandas desconhecidas, o que cabe a quem na situação de parceria, e o de desqualificação das práticas- a exemplo das críticas de escolarização da visita ao museu. Surgem, igualmente, preconceitos sobre papéis e responsabilidades, como a ideia de que o professor que visita sai da escola para ter um momento de “folga”, que não se interessa ou não quer se envolver, ou ainda a percepção de que os profissionais dos museus desconsideram as necessidades do público escolar, que não estão adaptados para acolher as crianças, que não produzem material pertinente para preparar a visita (KÖPTCKE, 2000).

A parceria demanda novas capacidades e estratégias educativas- criando zonas de incerteza. Atuar neste espaço exige a identificação, entre os partícipes, de objetivos comuns que justifiquem todos os esforços para trabalhar em conjunto, para efetuar esta nova “contratualização” entre as partes (LANDRY; SERRE, 1994).

A proposta de discutir a relação entre o museu e a escola por meio da análise da construção dos currículos pode gerar questões relativas à existência de um currículo nos museus. Ora, como instituição de educação não formal, museus se caracterizam pela não obrigatoriedade, pela dinâmica diferenciada de suas exposições, jogos e atividades que não obedecem a uma norma sequenciada de conteúdos previstos por disciplinas científicas, com objetivos de ensino/aprendizagem a serem avaliados junto aos sujeitos para permitir que avancem num percurso seriado no tempo com o propósito de obter um certificado com valor de troca no mercado de trabalho.

No entanto, as práticas pedagógicas estão todas sujeitas às dinâmicas sociais e aos conflitos de interesse na sua construção, ocorram elas dentro ou fora da escola.

Práticas pedagógicas incluiriam as relações entre médico e paciente, psiquiatras e pessoas com sofrimento psíquico, arquitetos e mestres de obra, planejadores. Em outras palavras, a noção de prática pedagógica (...) considera a prática pedagógica como um contexto social fundamental por meio do qual a produção e a reprodução cultural acontecem (BERNSTEIN, 2000, p.3)¹⁴.

Considerando que museus, como instituições de educação não formal, constroem práticas e relações pedagógicas propostas nas atividades, materiais educativos, objetos e exposições voltados para alcançar objetivos educacionais

¹⁴ *Pedagogic practices would include the relationships between doctor and patient, the relationships between psychiatrist and so called mentally ill, the relationships between architects and planners. In other words, the notion of pedagogic practice which I shall be using will regard pedagogic practice as a fundamental social context through which cultural reproduction-production takes place.* Livre tradução da autora.

implícitos ou explícitos, pode-se dizer que tais elementos constituem o currículo nos museus (BEER, 1992, p.213).

A análise de objetivos e resultados esperados de suas ações ou ainda da ação educativa do museu revela o seu currículo prescrito. A observação de como esses objetivos são implementados durante as visitas pelos educadores ou mediadores, o percurso da visita a uma exposição definido pelo visitante ou pelo guia ou monitor evidenciam seu currículo real. Finalmente, a análise da experiência de visita (FALK; DIERKING, 1992) para compreender o que é percebido e como esta percepção se constrói, o que se aprende e como, que memória permanece da experiência vivida, são elementos para se conhecer o currículo oculto do museu ou avaliar os efeitos educacionais de uma visita.

Desta forma, explicitar a construção curricular que ocorre dentro dos museus e negociar a construção de uma experiência de parceria considerando ambos os currículos, da escola e do museu, permite desfazer as dicotomias, desnaturalizar as diferenças e questionar a oposição “natural” entre o formal e o não formal, entre a educação da escola e do museu como se houvesse apenas um currículo possível em cada um destes espaços e nas relações que eles constroem. Existe uma grande diversidade de tipos de currículo e instituições de aprendizagem, cujo potencial para gerar novas situações ou tipos de aprendizagem complementares não deve ser ignorado (BEER, *ibid.*).

Esta abordagem permite rever a natureza da relação, uma relação ontológica qualitativamente diferenciada que não corresponde exatamente nem ao modo de operar do currículo escolar nem àquele do currículo do museu. Mas esta construção necessita encarar os limites naturalmente impostos às práticas características de cada sistema, que geram pré-concepções e críticas estereotipadas. Será que a elaboração de um roteiro preparado em conjunto por um professor com a ajuda do mediador do museu, visando orientar o olhar para objetos e aspectos de uma exposição a ser reinvestida em sala de aula definem um uso escolar do museu? Será que uma visita na qual o professor se abstém de toda intervenção caracteriza a falta de compromisso ou a percepção do museu como espaço sem interesse pedagógico?

Os profissionais dos museus são variados e pertencem a campos diversos. Cada museu entende sua missão educativa de uma forma específica e apresentar o rico processo de construção desta missão, bem como o perfil e agenda dos atores e instituições que a definiram, colabora para seu questionamento e para a possibilidade

de construir novas relações pedagógicas na parceria com outros públicos e atores sociais, sejam eles escolares, ou o movimento social.

3. Implicação para a formação de professores

Considerar o aporte da sociologia do currículo para analisar a parceria entre o museu e a escola pressupõe que esta perspectiva faça parte da formação inicial e continuada de professores. Além de defender a importância deste campo de conhecimento e abordagem diante dos fenômenos educativos, apresenta-se igualmente a necessidade de promover experiências de formação inicial e continuada que contemplem os seguintes objetivos:

- 1- Permitir a experiência de espaços educacionais diversos para os educadores em formação. Todo educador precisa desenvolver experiências em espaços alternativos à escola – como aliás é o caso no contexto dos estágios obrigatórios e não obrigatórios da licenciatura;
- 2- Oferecer experiências de construção temática, não disciplinar, de tópicos educativos a partir da análise de interesse e características de contexto do grupo a quem o conteúdo ou tópico se destina. Este enfoque serve para profissionais da escola como dos museus na construção dos conteúdos.
- 3- Permitir aos diferentes profissionais das instituições museais e da escola que conheçam como funciona o espaço do Outro; seja, como é o processo de definição de conteúdos e metodologias (currículum prescrito) e de construção das práticas (currículum real) e como se conhece os efeitos alcançados (avaliação e currículum oculto) na escola e no museu.
- 4- Oferecer um mínimo vocabulário comum aos diferentes atores envolvidos nas parcerias, considerando os níveis da parceria de contrato, intermediário e de campo.

As experiências de formação para educadores devem privilegiar experiências práticas voltadas para a construção de projetos ou atividades reunindo profissionais de ambos os sistemas e espaços, formal e não formal. É preciso, ainda, sistematizar as experiências sobre espaços e estratégias de “formação para a parceria”. Na formação inicial, cabe acompanhar e levantar as disciplinas universitárias e estágios voltados para a diversidade de situações não formais e informais de educação. É sem dúvida um caminho a ser continuamente investido e monitorado.

Por outro lado, as experiências profissionais de parceria construídas ao longo da carreira no espaço formal ou não formal são oportunidades fundamentais de aprendizado, pois abrem a possibilidade de refletir e intervir sobre a própria prática pedagógica. Tais experiências alimentam o processo educativo ao longo da vida e fortalecem o sujeito na sua capacidade de criar novas possibilidades de atuação, questionando os conhecimentos e práticas socialmente instituídos. Em ambos os casos, formação inicial ou continuada, reforçamos a importância de oferecer espaços de construção conjunta e de socialização de conhecimento sobre as situações e instituições respectivas de cada parceiro.

Salientamos, ainda, a importância de construir conhecimento sobre os projetos implementados pelos museus em parceria com as instituições formais, considerando não apenas as atividades e efeitos previstos junto aos visitantes escolares, mas também os processos de construção dos componentes curriculares dos museus na relação entre o campo de referência (arte, ciências, história, etc.) e os objetivos e saberes da mediação, da interpretação e da pedagogia. O que se discute é a ampliação da problemática referente à parceria escola-museu, levantando novas questões. Como os contextos social, cultural e político definem a construção da parceria museu-escola? Quais são as representações recíprocas entre atores que partilham o museu como espaço pedagógico? Como as expectativas e culturas de origem dos atores do museu e da escola orientam as escolhas pedagógicas e os comportamentos que definirão a experiência da visita (ou seu currículo real)? Quais são os currículos ocultos da parceria museu-escola? Quais interesses estão em jogo? Quais relações de poder se estabelecem? Como o currículo prescrito é realizado e apropriado pelos atores ao interagirem durante a visita? Como visitantes escolares se apropriam da visita e quais os efeitos das propostas pedagógicas dos museus?

Finalmente, a introdução da sociologia do currículo em um programa de formação para a parceria colabora com sua problematização e apoia a pesquisa sobre a dinâmica e a diversidade da relação entre Museu e Escola no Brasil, oferecendo rico subsídio para retroalimentar os processos formativos.

Referências

- ANDERSON, David. *A common wealth: museums and learning in the United Kingdom: a report to the Department of National Heritage*. UK: Department of National Heritage, 1997. p. 93-100.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.*, *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BEER, Beverly. Do museums have curriculum? In: *Patterns in Practice, selections from the Journal of Museum Education*, Washington DC: MER. p.209-214. 1992.

- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity, theory, research, critique*, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. 229 p.
- BLOOM, Joel; MINTZ, Ann. Museums and the future of education. In: *Patterns in Practice, selections from the Journal of Museum Education*, Washington DC: MER. 1992. p.71-78.
- BOURDIEU, Pierre. *La Distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 4º edição, 2003.
- BORDENAVE, Juan E. Dias. Alguns fatores pedagógicos, In: *Textos de Apoio/ Unidade 2*, Brasília: CDRHU, 1983, p. 261-268.
- BUFFET, Françoise. Entre école et musée: le temps du partenariat culturel éducatif? *Publics & Musées*, n. 7, p.47-66, 1996.
- CLENET, Jean; GERARD, Christien. *Partenariat et alternance en éducation: des pratiques à construire*. Paris : Editions L'Harmattan, 1994.
- COOMBS, Philip. H.; AHMED, Manzoor. *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. Baltimore:John Hopkins University Press. 1974.
- DURKHEIM, Emile. *Education et Sociologie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- FALK, John; DIERKING, Lynn. *The Museum Experience*, Washington DC: Whalesback Books. 1992.
- FALK, John; DIERKING Lynn. *Learning from museums, visitor experiences and the making of meaning*, USA: Altamira Press, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et Culture, le point de vue des sociologues britanniques*, 2º édition, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1992.
- GOODSON, Ivor, F.. *Currículo: teoria e história*, tradução de Atílio Brunetta;12º edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- GREENE, Maxine. *Curriculum and Consciousness*. The Record, 1971.
- HIRST, Paul. The contribution of the Philosophy to the Study of the Curriculum. In: KERR, John. F. (ed.) *Changing the Curriculum*, London: University of London Press, 1968. p. 29-62.
- KERR, John. F. (ed.). *Changing the Curriculum*, London: University of London Press, 1968.
- KÖPTCKE, Luciana. S. *Les enseignants et l'exposition scientifique: une étude de l'appropriation pédagogique des expositions et du rôle de médiateur de l'enseignant durant la visite scolaire*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion. v.2. p.591, 2000.
- KÖPTCKE, Luciana. A Análise da Parceria Museu-Escola como Experiência Social e Espaço de Afirmação do Sujeito. In: GOUVEIA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (org). *Educação e Museu: A construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p.107-128.
- LANDRY, Carol; SERRE, F.. *École et Entreprise, vers quel partenariat?* Québec: Presse de l'Université du Québec, 1994.
- OPPENHEIMER, Frank. *Exploration and Culture. Museum News*, 1982.
- MARANDINO, Martha. Museus de Ciências como espaço de educação. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (Orgs.). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005. p.165-176.
- QUAGLIOZZI, Arlette; COHEN, Cora. Vers le partenariat École-Musée: mobilisation enseignante et expertise des élèves. In: EIDELMAN, Jacqueline; VAN-PRAET, Michel. *La Muséologie des sciences et ses publics, regards croisés sur la Grande Galerie de l'évolution du Muséum national d'histoire naturelle*, Paris: PUF, 2000. p. 281-298
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. In: GOODSON, Ivor F., *Currículo: teoria e história*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.07-13

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria A. (org). *A educação formal e não-formal*, Elie Ghanem; Jaume Trilla. São Paulo: Summus, 2008. p.15-55.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade, In: *Cadernos Cedes*, Ano XIX, n. 52, p.74-87, novembro, 2000.

VAN PRAET, Michel; POU CET, Bernard. Les musées, lieux de contre-éducation et de partenariat avec l'école. *Éducation et Pédagogie*, n.16, p.21-29. 1992.

WEBER, Max. *Que es la burocracia*, Buenos Aires: Pléyade, 1977.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. *Sociologia da Burocracia*, v.4, p.15-28, 1978.

WEIL, Stephen. Museums and Communities: their changing relationship. In: DOMINGUES, Alvaro; SILVA, Isabel; LOPES, João T.; SEMEDO, Alice. (org) *A cultura em ação, impactos sociais e território*, Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 15-28.

YOUNG, Michel, DF (org), *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier/MacMillan, 1971.

Data de recebimento 17.09.2014

Data de aceite 16.12.2014