



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO EDUCAÇÃO
CURSO LICENCIATURA PLENA PEDAGOGIA**

SARA PEREIRA DA SILVA

**ENSINANDO HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:
O MUSEU COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

SARA PEREIRA DA SILVA

**ENSINANDO HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:
O MUSEU COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Sara Pereira da.
Ensinando história nos anos iniciais [manuscrito] : o museu como lugar de educação / Sara Pereira da Silva. - 2014.
35 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História".

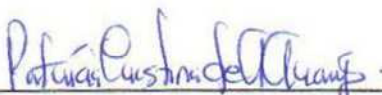
1. Ensino de história. 2. Recurso didático. 3. Museu. I.
Título.

21. ed. CDD 372.89

ENSINANDO HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: O MUSEU COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO

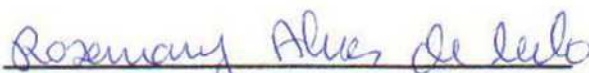
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, em cumprimento à exigência
para obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em 06 / 08 /2014



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (DH/UEPB)

Orientadora



Profa. Rosemary Alves de Melo (DE/UEPB)

Examinadora



Prof. Me. Matusalém Alves Oliveira (DH/UEPB)

Examinador

ENSINANDO HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: O MUSEU COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO

Sara Pereira da Silva

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a importância de se trabalhar o ensino de história através do museu como lugar de memória, pois, a partir dele, é possível desenvolver a aprendizagem histórica com crianças nos anos iniciais. Como objetivo geral, nossa proposta foi compreender o museu como espaço educativo e cultural na aprendizagem histórica nos anos iniciais. Para tanto, tomamos como objeto de estudo o Museu Assis Chateaubriand. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que investigamos o papel do museu no ensino de história. Como instrumento de pesquisa, utilizamos a entrevista com o diretor do museu com o intuito de, a partir de sua fala, compreendermos como este aborda a importância do museu na cidade e na educação. Trabalhamos a partir das concepções de Pollak (1992), Pacheco (2010), Bergamashi (2000) e Conceição (2007). Esta pesquisa permite perceber o museu como importante recurso didático para a produção do conhecimento histórico, espaço este que é capaz de construir identidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história. Anos Iniciais. Museu.

ABSTRACT

This paper focuses on History teaching relevance through museum conception as a memory place, because such place is able to develop historical learning with elementary school children. As a general goal, we intend to understand museum as an educational and cultural center when it comes to historical learning in elementary school. Thus, we have taken Assis Chateaubriand Museum (Paraíba; Brazil) as our study object. This is a qualitative research, which was developed as a case study. We aimed to investigate museum role in History teaching. In order to provide the research we have interviewed director the museum director, so that he would be able to provide knowledge about understanding how important museums are for the city and for education as well. Among other authors, we were grounded in Pollak (1992), Pacheco (2010), Bergamashi (2000) and Conceição (2007). This research allows us to see museums as important historical knowledge resources. Besides, they are also a space able to construct social identities.

KEYWORDS: History teaching. Elementary school. Museum.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado, no qual a produção de informações ocorre de forma cada vez mais rápida, através da TV, do computador, dentre outros meios tecnológicos. No entanto, é a partir do ato de educar que essas informações serão trabalhadas e refletidas para se transformarem em conhecimento. Tendo isto em vista, destacamos que educar não significa apenas ensinar a ler e escrever, mas também desenvolver no aluno faculdades físicas, intelectuais e morais.

Assim, são importantes ações pedagógicas em espaços culturais como o museu, pois possibilitarão ao aluno se deparar com diferentes expressões culturais, desenvolvendo seus saberes históricos e uma ação pedagógica dinâmica nos anos iniciais. Destarte, este artigo tem o objetivo compreender o museu como espaço educativo e cultural na aprendizagem histórica nos anos iniciais, tomando como objeto de estudo o Museu Assis Chateaubriand (doravante MAC), pertencente à Universidade Estadual da Paraíba e localizado na cidade de Campina Grande-PB.

Assim, buscaremos mostrar que o museu, ao representar diferentes expressões culturais, possibilita o desenvolvimento dos saberes históricos e da ação pedagógica nos anos iniciais, bem como discutir sobre o papel dos museus no ensino de história nos anos iniciais, além de seu sentido e significados. Pretendemos ainda situar o museu como espaço de produção de cultura que empreende uma prática educativa, e também contextualizar o Museu de Arte Contemporânea de Campina Grande como lugar de educação e cultura. Buscaremos responder às seguintes questões: De que modo o MAC, como espaço de cultura e educação, propicia a aprendizagem histórica nos anos iniciais? Como é possível, a partir de um museu, desenvolver ações pedagógicas nos anos iniciais?

Ao observarmos a realidade atual, deparamo-nos com a necessidade de o aluno se compreender em seu meio. Questões como o multiculturalismo, a construção da identidade e o ser cidadão norteiam o ensino de história. Assim, ao ensinar história, o professor tem o papel de fazer com que o aluno compreenda que ele também é produtor do conhecimento, levando-o a se perceber em seu processo histórico. Por isso, como educadora, devemos compreender que quando conduzimos o aluno a refletir, questionar e compreender o mundo que o rodeia, consequentemente também contribuimos para a formação de sua autonomia.

Dessa forma, o aluno deve ser capaz de refletir e criticar os ensinamentos de história. E é através da utilização pedagógica dos lugares de memória que permitimos ao aluno se deparar com registros de diferentes grupos sociais, proporcionando a reflexão sobre as diversas ideologias presentes nesses documentos.

Como educadora, entendemos a importância de se trabalhar práticas educativas através da linguagem do museu, pois esta permite ao docente fazer com que o aluno compreenda que nossa sociedade é formada pela interação de diferentes grupos e ideologias, possibilitando ao estudante a chance de construir seu pensamento crítico-reflexivo e sua autonomia.

Mediante essa percepção, primeiramente realizamos uma pesquisa exploratória sobre o tema, com o objetivo de nos aprofundar nesta questão e erigirmos uma base para discussão. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, a partir do qual buscamos trabalhar com as concepções de Polak (1992), Pacheco (2010), Bergamashi (2000) e Conceição (2007). Após a leitura desse arcabouço teórico, visitamos o espaço em estudo, onde realizamos uma entrevista com o atual diretor da instituição, a qual foi gravada e, em seguida, transcrita. Portanto, nesse trabalho, empreendemos uma pesquisa sob a forma de estudo de caso, no âmbito do Museu Assis Chateaubriand, buscando compreender como esse museu se transformou em um espaço educativo e cultural de aprendizagem do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dada a importância do referido museu para a cidade de Campina Grande, realizamos uma entrevista semi estruturada, no dia 21 de fevereiro de 2014, com o atual diretor do MAC, Sr. Ângelo Rafael de Farias, além de uma visita à instituição, com o intuito de compreender melhor esse espaço. Por fim, buscamos, através da análise do corpus, elucidar o papel desse museu para o ensino de história das crianças campinenses.

Objetivando dispor de um melhor entendimento do tema, no decorrer desse trabalho, será discutido o papel dos museus para o ensino de história nos anos iniciais, seus sentidos e significados na educação histórica. O museu será analisado como espaço de produção de cultura que empreende uma prática educativa e, finalmente, o Museu de Arte Contemporânea de Campina Grande será contextualizado do ponto de vista histórico como lugar de educação e cultura.

1. A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Com o estabelecimento do Império, o Brasil passou por importantes mudanças, como a criação de cursos de ensino superior, os quais buscavam atender à demanda da camada dominante do Estado. Com vistas a cumprir tal objetivo, deu-se a criação da primeira lei de instrução elementar do Brasil no ano de 1827, o decreto imperial, que pretendia realizar uma reforma no ensino primário (ZOTTI, 2004).

No currículo, além do ensino de história voltado para a doutrina cristã, que permanecia desde a chegada dos portugueses ao Brasil, estabeleceu-se também a leitura preferencial sobre o ensino da história da colônia e constituição do Império. Ainda conforme Zotti (2004), outra importante mudança foi o ato adicional, na constituição em 1834, que garantia educação para todos e incumbia às províncias a responsabilidade da educação primária e secundária.

Entretanto, mesmo com a criação dessas leis, o descaso com a população prevalecia, tendo em vista que a educação buscava atender aos interesses da elite, a qual tinha a cultura de educar seus filhos em casa. Uma das falhas encontradas foi a adoção do método Lancaster, a partir do qual os professores instruíam os alunos que estavam em níveis mais altos; em seguida, estes se tornavam monitores para os de níveis mais baixos e assim por diante, descartando a presença do professor em sala de aula. Além disso, observa-se também a limitação em relação ao ensino voltado para o sexo feminino, sendo voltado, em grande parte, às prendas domésticas. Com isso, grande parte da população feminina permanecia analfabeta. Conforme aponta Zotti (2004, p. 41),

os resultados [...] dessa lei, que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas, e políticas, não corresponderam aos intuítos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país [...] e o ato adicional de 1834 vem apenas legalizar a omissão do poder central em relação à educação popular.

Apesar das leis criadas, apenas se percebe alguma mudança relevante no ensino secundário, com a criação do Colégio Pedro II, que deveria servir de modelo para as demais instituições. Porém, a educação elitista ainda predominava. A

continuidade da aliança entre a Igreja e o Império, ainda nesse período, pode ser percebida no currículo escolar através da disciplina optativa denominada “História Sagrada”. Contudo, o interesse pela formação voltada aos moldes da elite, através do Colégio Pedro II, acarreta mudanças no ensino de história, que agora se constituiria como disciplina (ZOTTI, 2004).

Destarte, estabelece-se uma disciplina sobre a história do Brasil, mas a história sagrada ainda se fez presente até o final da década de 1870, quando se buscou dividir o ensino de história em História Profana e História Sagrada, com o objetivo de distanciar o Estado da religião (BRASIL, 1997). Mesmo em busca desde distanciamento, foi no século XIX, com o final da escravidão e a implantação da República, que se viu a necessidade de conhecer mais profundamente a história nacional, dando início ao ensino do nacionalismo na escola. Nesse viés, a história da civilização acaba substituindo a história universal. Conforme assinala Mathias (2011), essa necessidade se deu como forma de cultivar o nacionalismo nos cidadãos. Nesse diapasão,

a história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite. Tematicamente, instruía-se acerca da descoberta do Brasil e do processo de independência do mesmo (BITTENCOURT apud MATHIAS, 2011, p.42).

Uma das grandes mudanças ocorridas no Brasil República foi a promulgação da Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891, a qual separou o Estado da Igreja, instituindo o ensino leigo na educação pública, agora denominado *educação moral e cívica*. Este ensino substitui a educação religiosa. Na referida Constituição, também foi estabelecido que os estados organizassem os seus sistemas próprios de educação, deixando ainda mais claro o descaso com a educação do povo. Percebe-se, assim, uma divisão da educação: de um lado, a educação da elite, tendo em vista que seus filhos aprendiam a ler e escrever em casa e só após tal aprendizado seguiam para o ensino secundário nas escolas; do outro, a educação do povo, que era educado na escola desde o início (ZOTTI, 2004).

Foi apenas a partir de 1930 que se pôde observar uma mudança de grande porte na educação brasileira. Posto que o alto índice de analfabetismo no Brasil atrapalhava o desenvolvimento do país, teve início, conforme assevera Moreira (2008), a “Revolução de 30”, que deixou de lado o modelo de desenvolvimento agrícola para pôr em prática o modelo de desenvolvimento industrial.

Com isso, a educação passou por mudanças significativas. Viu-se a necessidade de ensinar o povo para atender esse modelo de desenvolvimento urbano-industrial. Uma mudança importante foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha como ministro Francisco Campos. A partir daí, a superioridade do Colégio D. Pedro II foi retirada, cabendo agora ao Ministro da Educação elaborar o currículo das escolas secundárias (MATHIAS, 2011). Em relação ao ensino de história, Bittencourt & Fonseca, citados por Mathias (2011, p. 43), elucidam que,

no que tange especificamente ao ensino de história, houve uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro – identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais candentes na sociedade. A ideia geral consistia no fato de que restava a cargo de elite operar as transformações sociais. O povo representava a massa cega a ser guiada pela elite. Dando seguimento à ascendência francesa no ensino de história do Brasil, o modelo aplicado é o quadripartite: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Empatada num segundo plano, a história do Brasil é vista em conjunto com a Europeia, constituindo a disciplina História das Civilizações.

Zotti (2004) assinala que o Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, criou o Conselho Nacional de Educação, que trazia em suas propostas a implementação de uma educação secundária que não visasse apenas ao ingresso em um curso superior, mas que também formasse um indivíduo independente, capaz de fazer suas escolhas e apto para escolher qualquer campo de trabalho.

Ainda sobre as novas perspectivas de desenvolvimento econômico do Brasil, é colocada em vigor a Constituição de 1934, que possui um capítulo especialmente dedicado à educação, delimitando como dever do Estado fornecer educação gratuita para todos (ZOTTI, 2004). Observamos, então, dois tipos de sistemas educacionais: o técnico profissionalizante e a educação secundária. O primeiro é voltado para atender à necessidade do novo modelo econômico do país, no qual a educação

busca oferecer formação às classes menos favorecidas para obter uma mão-de-obra alfabetizada e mais capacitada. O segundo modelo educacional, por sua vez, visa ao ingresso da elite em cursos superiores.

Zotti (2004) pontua que, com o golpe militar, que teve início em 1964, o Estado passa a ter controle sobre o conteúdo ministrado nas escolas mediante reformas que foram empreendidas na educação. Observamos que, neste período da Ditadura Militar, o ensino de história era voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial, colocando em prática uma educação que não desenvolvesse a criticidade dos alunos. Por isso, para manter seus conteúdos devidamente controlados, houve a massificação dos livros didáticos, que seguiam o programa curricular imposto pelo MEC – as informações são controladas pela Ditadura. Com isso, o conteúdo a ser estudado passa a ser focado em fatos e personagens marcantes no tempo presente.

Corolário das reformas de 1968 e 1971, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundirlos com o próprio ensino da história do Brasil (MATHIAS, 2011, p.45)

Com o fim da Ditadura e a redemocratização do país, busca-se desenvolver um ensino de história capaz de formar cidadãos críticos, aptos a intervir em sua própria realidade, através de conteúdos que fomentavam a reflexão do aluno. Tendo em vista a necessidade de mudança, novos temas foram incluídos no currículo escolar, com a preocupação de torná-lo mais abrangente.

Com o intuito de desenvolver nos alunos habilidades para torná-los seres históricos capazes de questionar sua realidade, algumas reformas educacionais importantes ocorreram a partir da década de 1990. Primeiramente, Fernando Henrique Cardoso sanciona, no ano de 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é uma continuidade do Art. 208 da Constituição Federal (MATHIAS, 2011). Essa lei defende que é dever do Estado e da família fornecer uma educação gratuita e de qualidade para todos os cidadãos. Conforme a nova LDB, compete ao Estado promover uma educação de qualidade para todos os

níveis de ensino. Além disso, a lei também fornece deveres aos Municípios, que devem se encarregar das creches e do ensino primário.

Outra mudança significativa em relação ao sistema educacional foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), no ano de 1997. O referido documento foi elaborado pelo MEC como forma de traduzir o art.210 da Constituição Federal. Os PCNs surgem como uma proposta educacional que visa ao desenvolvimento do cidadão, à construção da identidade sociocultural do aluno, de suas capacidades individuais e do convívio em sociedade. Delimita também a escola como espaço de construção de significados e de formação do cidadão. Além de ser um guia para o ensino de disciplinas, nos PCN também se fazem presentes temas transversais, prestando-se ao importante papel de desconstruir estereótipos e resgatar um pouco da história “camuflada” do Brasil.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 27).

Sabendo que toda sociedade, apesar de suas especificidades, mantém um intercâmbio de conhecimento entre si, os PCN surgem como uma proposta educacional que proporciona aos professores uma forma inclusiva de ensinar, que envolve a todos os presentes em sala de aula ao trabalhar conteúdos relevantes para a construção da identidade. A partir da realidade social do alunado, no tocante aos conteúdos relevantes para o ensino, o ato de trazer o museu para o espaço do ensino escolar de história revela-se um aspecto importante a ser destacado. Deste modo, o papel do professor evolui de transmissor de conhecimento para mediador na construção da aprendizagem do aluno.

2. O COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

Durante muito tempo, no ensino de história, não se via a necessidade de se desenvolver um indivíduo ativo, envolvido com a realidade. Os conteúdos escolhidos apenas buscavam transmitir à grande massa os ideais da elite. Mathias (2011) aponta que mudanças significativas na educação só começaram a ser percebidas a partir do século XXI.

É com o surgimento da LDB e a elaboração dos PCN que a educação passa a prezar por uma formação mais completa do aluno que, a partir de então, é considerado como agente reflexivo no processo histórico. Portanto, esse processo envolve mais do que a história voltada apenas aos fatos passados, trazendo em si a necessidade de se apreender o Eu para compreender o Outro, no entendimento de que cada história individual faz parte de uma história nacional, ambas inscritas, por sua vez, na apreensão da história do mundo. Desta feita, conforme asseveram os PCN (BRASIL, 1997, p. 37),

a transposição dos métodos de pesquisa de história para o ensino de história propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento da capacidade intelectual autônoma dos estudantes na leitura de obras humanas, do presente e do passado. A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e semelhança, de continuidade e permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino.

Os conteúdos a serem estudados devem trazer ao aluno informações que contribuam para sua formação intelectual, possibilitando a ele compreender melhor sua história e contribuindo para a quebra de preconceitos e apreensão das diferenças culturais do outro. Por esse motivo, atualmente se trabalha com a importância da compreensão do processo histórico para a construção da identidade de cada indivíduo. Afinal, a partir do momento em que somos capazes de discernir o meio em que vivemos, nós nos tornamos sujeitos ativos e reflexivos em nossa sociedade. Assim, desde a infância, o aluno deve começar a aprender sobre si, sua família, sua comunidade, para reunir elementos que desencadeiem o entendimento do mundo.

Ao tratarmos sobre o ensino de história dentro dessa perspectiva, deparamo-nos com três elementos que rodeiam os discentes desde as séries iniciais: identidade, tempo e memória. Tendo em vista tal conjuntura, buscaremos elucidar a importância desses elementos para a compreensão da história. O tempo pode ser apreendido de diferentes formas, e é nos anos iniciais que a criança estará desenvolvendo a noção de tempo e espaço. A história não deve ser construída apenas sobre a perspectiva do passado, mas também sobre as mudanças ocorridas no decorrer do tempo e mediante pontos de vista de diferentes sociedades (BRASIL, 1997).

Com isso, vê-se a necessidade de fazer com que o indivíduo compreenda que o tempo é uma construção histórica e sociocultural. Ele é marcado de diferentes formas nos grupos sociais: através do relógio, pela natureza, etc. Ao professor não cabe trabalhar apenas cronologicamente, mas também ensinar o tempo sob perspectivas diversas. Deve-se conduzir o aluno ao entendimento de que as noções temporais também estão ligadas a mudanças históricas, marcadas por acontecimentos dignos de nota. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 26),

o aprofundamento de estudos de diversos grupos sociais e povos trouxe como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a ideia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Os estudos consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas.

Segundo Bergamaschi (2000), o tempo histórico pode ser visto sob três perspectivas: a temporalidade cíclica, o tempo linear e pontual. Na primeira, o tempo é visto de forma circular. Subjaz, aqui, a questão da memória, aquilo que é transmitido de geração para geração, ou seja, as tradições e a cultura que, mesmo através dos tempos, permanecem preservadas. Nos PCN, esta perspectiva também é apontada, mediante a alcunha de tempo de estrutura. Ressalta-se também a questão do tradicionalismo, os hábitos religiosos, as convivências sociais, aquilo que foi construído em uma determinada sociedade.

A segunda perspectiva é o tempo linear, ou, como é apontado nos PCN, tempo cronológico, mostrado em uma ordem sequencial, através de datas do calendário. Enfim, trata-se da duração temporal de acontecimentos.

A terceira perspectiva de tempo apontada por Bergamaschi (2000) é a de tempo pontual, que envolve o mundo informatizado em que vivemos, a maneira e a rapidez com que as informações são simultaneamente transmitidas.

É importante abranger o que a criança entende sobre tempo e trabalhar com ela a questão da duração de longo, médio e curto prazo, para que possa discernir sucessão e simultaneidade, bem como compreender o processo histórico, percebendo que os acontecimentos mais distantes também geram reflexão nos grupos mais próximos. Nesse sentido,

devemos criar um ambiente problematizador para a construção das noções temporais, que significa trabalhar em sala de aula com medidas de tempo da nossa cultura, de outras culturas, tipos diferentes de instrumentos que servem para medir o tempo, bem como medidas de tempo próprios para aquele grupo, palavras e expressões que são marcadores temporais na fala e na escrita (BERGAMASCHI,2000, p.13).

Mediante o exposto, trabalhar a noção de tempo pressupõe a importância de se trabalhar memória, já que ambos estão interligados. Ressaltamos que a memória é um fenômeno não apenas individual, mas também coletivo. A memória individual se caracteriza como aquela que é vivenciada pelo indivíduo. A memória coletiva, por sua vez, caracteriza-se por acontecimentos vivenciados em grupo. É importante perceber que ambas estão conectadas, tendo em vista que os acontecimentos em grupo serão lembrados também de forma individual, sob diferentes pontos de vista. Ao relacionamos a memória com o processo histórico, destacamos o posicionamento de Pollak (1992, p. 02):

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no

imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.

A memória individual, muitas vezes, é apoderada pela memória coletiva, que marcou fortemente algum acontecimento social. No entanto, com frequência ela é herdada. Ocorre que esses acontecimentos estão tão fortemente marcados que se confundem com a memória individual. Destacamos que essas lembranças também estão ligadas a um lugar de memória, denominando, assim, o espaço que traz à tona alguma lembrança vinculada de forma significativa a ele.

Esses lugares que têm uma memória coletiva construída – como museus, monumentos, etc. - também são capazes de contar uma história. Eles permitem a interação entre cultura e educação. Cabe ao professor, a partir desses espaços, despertar no aluno a curiosidade sobre o objeto em estudo e incentivar a produção de conhecimento. De acordo com Pacheco (2010, p. 145),

é nesse movimento que diferentes grupos sociais passam a materializar suas memórias através da construção de “lugares de memória como os monumentos, os museus e memoriais. Os objetos que eles guardam são alegorias do passado que deseja lembrar. Isso significa que eles não são o próprio passado, mas objetos culturais selecionados e ordenados para produzir um discurso sobre o passado que atenda as demandas da comunidade de evocar o seu passado.

Somos seres históricos. Destarte, é através da vivência que é possível compreender melhor o mundo que nos rodeia. O estudo do meio, mais do que um recurso pedagógico, é uma atividade lúdica que permite ao professor se valer do ensinamento em lugares de educação não formais, como os espaços de cultura e memória. A partir de uma estratégia pedagógica bem desenvolvida, capaz de envolver o aluno, será criado nele o gosto pela investigação. E, com a devida supervisão do professor, este recurso permitirá ao aluno desconstruir e reconstruir conhecimento, criando, desta forma, um novo olhar histórico sobre a realidade. Para Falcão (2009), a utilização deste recurso permite tornar a história como objeto de estudo.

O terceiro elemento que compõe o ensino de história nos anos iniciais é a identidade, que está intrinsecamente ligada à memória. Percebemos que,

antigamente, o ensino de história que incumbia apenas aos alunos a função de memorizar o que era ensinado, ao longo do tempo, passou por uma mudança. Agora, o professor atua mediante a função de mediador entre o aluno e o conhecimento, facultando ao aluno a necessidade de se tornar um sujeito crítico-reflexivo, capaz de compreender sua identidade. Quando chegamos a esse ponto, queremos dizer que o aluno deve entender a sociedade, as mudanças ocorridas e como se dá o processo de construção de identidade. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 30) delimitam que

do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o “forasteiro”, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados.

É necessário que o indivíduo construa conhecimento acerca de sua realidade, sua história local, para que se torne capaz de compreender o outro. Desse modo, ele alcança, assim, o fato de que, entre as diversas sociedades que organizam a nossa nação, existem semelhanças e diferenças que devem ser respeitadas. Juntos, esses grupos sociais formam uma identidade.

3. EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO MUSEU

Ao trazermos a relação entre museu e educação, primeiramente cabe delimitar a definição de museu. Entre diferentes concepções, o museu é visto como uma instituição cultural de caráter educacional. Segundo o Conselho Internacional de Museus, citado por Falcão (2009, p. 13)

uma instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e seu meio ambiente.

Tendo em vista essa concepção, pode-se considerar museu qualquer espaço cultural que esteja aberto ao público e que forneça uma ação educativa. Isso abrange desde espaços como parques, zoológicos, até a própria instituição denominada Museu. O acervo do museu é constituído de diversas formas, desde doações, coleções particulares, até a partir de projetos realizados pela própria instituição, que muitas vezes possui planos financeiros dedicados à compra de novas obras para a instituição (FALCÃO, 2009).

Atualmente, o museu possui um arco de ações educativas, que vai desde a visita guiada até atividades educativas, como oficinas, cursos de formação, sarais e diversas outras. É possível perceber uma preocupação em quebrar os paradigmas criados pela sociedade, que concebem o museu como espaço de velharias. Aos poucos, percebemos uma mudança significativa, no sentido de reconhecer o papel do museu como uma instituição cultural de pesquisa e de construção de conhecimento individual e coletivo.

Assim, o museu como espaço de cultura e memória é de suma importância para a construção de conhecimento e identidades sociais, sobretudo, na escola, pois permite ao aluno criar sua própria concepção de mundo e, ao professor, propicia uma prática educativa dinâmica e diferenciada. Conforme elucidado por Cabral, citado por Fronza-Martins (2006, p. 72),

a educação que se desenvolve no museu é o que se chama de “educação patrimonial”, ou seja, um “processo permanente e sistemático” de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural (tangível ou intangível) como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

Por isso, os objetos de um museu são registros históricos, que ganham significado a partir do momento em que passam a fazer parte de um espaço de cultura compartilhada, onde estes estão ordenados com o intuito de erigir um discurso ao seu público. É importante destacar que esses significados são

construídos de forma individual, conferindo a cada um a liberdade de refletir sobre o que se está vendo. É a partir dessa memória coletiva, da construção e reconstrução de saberes que o conhecimento é produzido e o próprio indivíduo se inscreve enquanto sujeito histórico.

Deste modo, consideramos que o museu é um espaço de estudo da memória através do patrimônio cultural, tendo em vista que ele é mais do que um lugar comum. É um espaço de significação, onde cada elemento que o compõe é um registro de uma ou mais sociedades; cada objeto do acervo é capaz de contar uma história. A partir dessa observação, compete ao professor, no contexto do ensino de história, com seus alunos, questionar, confrontar informações e, com isso, compreender melhor o contexto histórico no qual estamos inseridos. É relevante ressaltar que

cada sujeito recebe, cotidianamente, informações oriundas de diferentes fontes de informação e formação, o que permite que se apropriem dos saberes e dos valores culturais da sua comunidade. Assim, entendemos que as instituições de memória – sejam os museus, seja o patrimônio histórico – também atuam como espaço formativo do sujeito (PACHECO, 2010, p.148).

O museu viabiliza, portanto, um importante elemento do ensino de história: o trabalho com fontes documentais. O contato com fotos, filmes, mapas, entre outros, permite ao aluno tornar-se mais crítico, capaz de apreender e refletir sobre o passado, relacionando-o com o presente. Para a maioria dos alunos, o único contato com qualquer fonte documental se dá através dos livros didáticos. Embora muitos desses manuais já tragam temas que trabalham a noção de tempo, espaço e sociedade, eles não possibilitam aos alunos ir muito além da visão por eles apresentada. É importante perceber que os livros são recursos metodológicos que auxiliam o professor no trabalho de ensino. Todavia, o conteúdo contido neles não está acabado. É importante se trabalhar com propostas pedagógicas que envolvam a reflexão e a produção de conhecimento de forma coletiva, tanto entre os alunos como entre eles e o professor. Para Bittencourt, citado por Conceição (2007, p. 02),

o livro didático, em suas múltiplas faces e problemáticas, tem sido, em todo o processo de revisão de história do Brasil, um elemento de imprescindível relevância para discussão das questões relacionadas à prática de ensino do conhecimento histórico no âmbito escolar. Sobretudo porque é veículo fundamental de popularização do conhecimento histórico “da transposição didática do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicação curricular.

Observando esta realidade, percebemos que o museu tem uma importância ainda maior. Cabe ao professor fazer com que os alunos compreendam as inúmeras informações presentes em uma determinada fonte e percebam que os documentos não são feitos de forma imparcial, pois trata-se de registros de algum fato ou sociedade. Por isso, conforme asseveram os PCN, dizemos que neles se inscrevem como visões diferentes (BRASIL, 1997).

Ao trabalhar com esse material do ponto de vista pedagógico, devem-se analisar e trazer para os alunos diversas fontes, para fomentar a reflexão acerca das diferentes visões sobre um determinado fato, conduzindo à percepção de que a história pode ser contada sob diferentes perspectivas. Para que todas essas concepções sejam bem trabalhadas, é necessário que o professor se valha de uma boa formação profissional. Nesse diapasão, Conceição (2007) defende que é através de projetos de extensão e de estágios supervisionados que os docentes terão a oportunidade de atuar como pesquisadores e, futuramente, conceber com mais clareza a sua prática. Em sua formação, o professor deve se conceber como mediador entre o conhecimento e o aluno.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença, definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Diferentemente das escolas, os museus são tidos como lugares de educação não-formais. Tal concepção se contrapõe à educação formal. Segundo Gohn, citado por Falcão (2009, p. 18),

[...]a educação formal é aquela desenvolvida com conteúdos previamente demarcados; a informal, como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaço e ações coletivas cotidianas.

Os espaços de educação não formal, como os museus, podem ser ótimos aliados se unidos a uma proposta pedagógica reflexiva, além de permitir o ensino de forma dinâmica e interdisciplinar. Infelizmente, o que muitas vezes ocorre é a visita deste espaço sem qualquer estudo prévio do local, o que impossibilita o museu de se tornar um objeto metodológico educacional investido de uma maior valia.

Como professores e pesquisadores, cabe-nos lutar em prol da igualdade educacional, através da construção de um olhar crítico e reflexivo por parte de nossos alunos. Trabalhar através dos museus significa favorecer a cada indivíduo a chance de se apoderar e refletir sobre o contexto histórico no qual se inscreve, além de permitir ao sujeito ser agente ativo e construtor de sua história. Sabemos que o aluno, por si só, tem curiosidade sobre o mundo. Entretanto, como defende Freire (1996), é preciso transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, e o professor, frente a este espaço, torna isto possível. Isto porque

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, p.15).

4. PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESPAÇO PEDAGÓGICO DO MUSEU ASSIS CHATEAUBRIAND - MAC

O Museu Assis Chateaubriand (MAC) está localizado no bairro do Catolé, na cidade de Campina Grande-PB. É um museu de artes pertencente à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo sido inaugurado no dia 5 de junho de 2012. Entretanto, antes de funcionar nas instalações atuais, o museu já funcionou em

outras localidades e teve outros nomes. De acordo com o portal do museu, “a princípio, foi chamado de Museu de Arte de Campina Grande, depois Museu Regional de Arte Pedro Américo e, depois, já nos anos 80, [recebe] o nome definitivo Museu de Artes Assis Chateaubriand¹”.

Seu nome atual foi atribuído em homenagem ao paraibano Francisco de Assis Chateaubriand, que teve papel importante na descentralização e divulgação da Arte no Brasil. Entre seus feitos, figura a participação na criação do Museu de Arte de São Paulo (MASP) e a descentralização da arte do eixo Rio de Janeiro - São Paulo através da Campanha Nacional dos Museus Regionais. Por intermédio dele, foram criados três museus: O Museu de Arte de Feira de Santana, o Museu de Arte Contemporânea de Olinda e o Museu de Artes Assis Chateaubriand. Além disso, diversas doações foram realizadas através dessa campanha. Ainda de acordo com o portal da instituição²,

a cidade de Campina Grande, sempre à frente de seu tempo, recebeu a coleção com pompas e circunstâncias. O professor Edvaldo de Souza do Ó, então presidente da FURNE – Fundação Universidade Regional do Nordeste, capitaneou todas as ações de inauguração do museu, que aconteceu no dia 20 de outubro de 1967.

O acervo do atual museu é composto por 600 obras, que contêm recortes da história do Brasil. Entre elas, estão presentes 184 das obras mais importantes pertencentes à FURNE que foram cedidas ao museu para exposição. Ele foi planejado de modo a abranger as novas regras museológicas previstas pela lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009, a qual estabelece, em âmbito federal, que cabe aos museus dispor de instalações adequadas, além de conservação e segurança de seus acervos, bem como a promoção do bem estar do público e dos funcionários, entre outras regras. Conforme as disposições da referida lei,

são princípios fundamentais dos museus: I – a valorização da dignidade humana; II – a promoção da cidadania; III – o cumprimento da função social; IV – a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental; V – a universalidade do acesso, o respeito e a

¹FRAGMENTOS HISTÓRICOS. Disponível em: <<http://museu.uepb.edu.br/mac/museu-assis-chateaubriand/>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

²Idem.

valorização à diversidade cultural; VI – o intercâmbio institucional. (BRASIL. Lei n. 11.904, 2009, art. 2).

Além disso, o MAC desenvolve atividades culturais e educacionais voltadas ao público, como sarais poéticos, lançamentos de livros, realização de oficinas, amostra de dança e peças teatrais, além de visitas guiadas. A este respeito, o atual diretor da instituição, o Sr. Ângelo Rafael de Farias, em entrevista concedida a esta pesquisadora, afirma que

a importância é abrir uma casa que esteve fechada durante 24 anos, começar a resgatar a cultura da visita ao museu, de participação do museu, principalmente das escolas, dos adolescentes e das crianças como formação de caráter, que isso já é provado que a arte é um dos grandes pilares da formação de uma criança, através da arte você consegue educar e é muito interessante porque as crianças entendem isso, porque elas estão incontaminadas, elas estão abertas, então elas interagem com as metalinguagens (informação verbal³).

Durante 24 anos, as principais obras do acervo da FURNE permaneceram guardadas, pois o museu não dispunha de um local adequado para a exposição desse material. Por isso, o MAC, como citado anteriormente, passou cinco anos em planejamento, buscando cumprir as regras museológicas para que estes acervos permanecessem em bom estado. Assim, foi por intermédio do MAC que essas obras voltaram a ser expostas ao público.

Conforme assinalado pelo nosso colaborador, é de suma importância o envolvimento da escola para a cultura da visita, em virtude de o museu se constituir como um espaço educacional de experiências multiculturais, sendo, portanto, fundamental para a construção de identidades e formações ideológicas. Pensar esse espaço cultural facilitará o trabalho docente, tendo em vista que a criança, nos primeiros anos do ensino fundamental, iniciará seu contato com os conhecimentos de história, sendo nessa etapa que ela irá construir significados, a partir do contato com diferentes fontes documentais. Desse modo, esse espaço

³FARIAS, Ângelo Rafael de. **Entrevista semiestruturada**. Transcrição da entrevista de Ângelo Rafael de Farias sobre o Museu de Arte Contemporânea Assis Chateaubriand. p.2; 21 de fevereiro de 2014. Entrevista concedida a Sara Pereira da Silva.

cultural permitirá ao aluno refletir, conhecer e até interagir, compreendendo as diferentes visões de mundo existentes, sem o preconceito estabelecido, em parte, pelos adultos.

Tudo isso será uma mudança a médio prazo. Nós temos um plano direto, que contempla desde a divulgação [...]. Tudo isso é ter estratégias para trabalhar com as escolas. Daí o plano pedagógico, que é convidar as escolas para determinadas visitas temáticas, por exemplo, semana do folclore, que é em agosto. Então, a gente pode fazer um pequeno evento e pode convidar escolas, ou convidar, como a gente tem aqui o PREMEN [Escola Estadual Hortênsio de Sousa Ribeiro], a Escola de Aplicação...Primeiro de tudo, já começamos a trabalhar com as escolas em torno do museu. Então, isso foi uma coisa muito legal, porque começamos a trazer pra aqui dentro; eles vêm na hora do recreio, aparecem, você chega, tem alguém deitado no chão olhando um quadro (informação verbal⁴).

A própria instituição, visando a essa troca de informações entre os espaços de formação formais e não formais, já desenvolve ações educacionais que buscam resgatar o interesse pelo museu. O trabalho com visitas temáticas procura fazer com que a criança, através de sua curiosidade natural, envolva-se com esse espaço de forma dinâmica, construindo conhecimento, ao mesmo tempo em que se diverte.

Ao estimularmos essa curiosidade na criança, estamos fazendo constituindo nela um olhar epistemológico sobre um objeto, conduzindo-a no levantamento de hipóteses sobre o que está sendo observado. Com isso, a criança é estimulada a refletir e criar suas próprias significações. É importante ressaltar que atividades envolvendo semioses, quando teórica e metodologicamente fundamentadas, são capazes de fazer com que o aluno dialogue com as diferentes visões que o museu apresenta, dando início, assim, à construção de sua autonomia.

Nesse contexto, não existe mais esse museu com cara de coisa velha. Ele atua dentro dos novos preceitos da museologia moderna, que é a inclusão social, a educação através da arte e dos vários outros segmentos e linguagens. Por exemplo,

⁴FARIAS, Ângelo Rafael de. **Entrevista semiestruturada**. Transcrição da entrevista de Ângelo Rafael de Farias sobre o Museu de Arte Contemporânea Assis Chateaubriand. p.2-3; 21 de fevereiro de 2014. Entrevista concedida a Sara Pereira da Silva.

segmentos a gente fala literatura, teatro, a música, a poesia, tanto que nos tempos do Sarau poético, a cada primeira quinta-feira do mês, nós lançamos livros. Já apresentamos ballet, peças de teatro, recitais...Então, tudo isso interage entre si(informação verbal⁵).

Na atualidade, o museu começa a tomar seu lugar novamente, como espaço cultural e de produção de conhecimento. Através dele, a história pode ser contada sob diferentes linguagens, diferentes expressões culturais. Tal fato permite que a criança,envolvida nesses espaços, aprenda de forma dinâmica,e que o professor tenha uma prática educativa diferenciada. Desse modo, o processo de aprendizagem aqui será feito de forma prazerosa.

É através dessas ações educativas que o aluno irá se deparar e interagir com as diferentes linguagens que fazem parte da história, tenho a oportunidade de compreender que a história também é contada não só através da escrita, mas também por meio de diferentes expressões culturais e mediante diferentes perspectivas temporais. É, também, a partir dessas ações educacionais e do trabalho nesses espaços que o ensino de história contribui para a construção do ser humano, a partir do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Seria muito desconfortável eu lhe falar um pouco sobre arte como solução, mas eu acredito que no dia em que o país parar, os nossos dirigentes pararem e perceberem que só tem um caminho para o Brasil sair de onde está e caminhar para um futuro promissor, que é através da educação; se um dia a classe política olhar com este olhar de futuro para a educação [...]. Existem muitas empresas privadas que estão acordando para isso, incentivando exposições que acontecem na área da música, projetos, sons, muita coisa boa que está aí, que tá acontecendo, mas vai ser a médio/longo prazo a mudança. Seus filhos é que vão ver a mudança; eu talvez não veja, mas só a educação tem jeito nesse país.Você tem conhecimento, você tem a chave do mundo nas mãos(informação verbal⁶).

⁵FARIAS, Ângelo Rafael de. **Entrevista semiestruturada**. Transcrição da entrevista de Ângelo Rafael de Farias sobre o Museu de Arte Contemporânea Assis Chateaubriand. p.2; 21 de fevereiro de 2014. Entrevista concedida a Sara Pereira da Silva.

⁶FARIAS, Ângelo Rafael de. **Entrevista semiestruturada**. Transcrição da entrevista de Ângelo Rafael de Farias sobre o Museu de Arte Contemporânea Assis Chateaubriand. p.3; 21 de fevereiro de 2014. Entrevista concedida a Sara Pereira da Silva.

Nesse diapasão, apesar de os espaços de educação formais e não formais serem ricos em conhecimento, é preciso ainda muito investimento e um olhar transformador do governo sobre estes espaços, ao situar a educação como o alicerce principal para um mundo desenvolvido. Investir em educação é conferir ao cidadão a oportunidade de conhecer e refletir sobre os bens culturais que fazem parte da construção de sua história. A partir disso, aprendemos a ler o mundo e interagir com ele. É por intermédio da formação dessa consciência que o indivíduo se torna capaz de reconhecer-se como ser histórico e apreender como se dá a construção das identidades sociais. Até que esses espaços sejam investidos do devido valor, a educação ainda será um desafio em nossa sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, percebemos mudanças significativas em relação ao ensino de história. Observamos que, de uma pedagogia tradicional na qual competia ao aluno apenas memorizar o que era ministrado, enquanto ao professor cabia o papel de transmissor de conhecimento - a uma proposta de ensino crítico e reflexivo, o ensino de história passou por mudanças significativas. Atualmente, esses modos de ensinar estão cedendo lugar a novas propostas pedagógicas, nas quais os papéis foram modificados: o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento e o aluno se tornou um ser crítico-reflexivo, capaz de produzir conhecimento.

É a partir da compreensão do Eu que a criança se torna capaz de compreender o Outro, na percepção de que o mundo é multicultural. Ela aprende desse modo, a valorizar as diferentes visões existentes. O museu, portanto, é uma ferramenta pedagógica capaz de construir no aluno essa compreensão, ao permitir colocá-lo em contato direto com o Outro.

Através da curiosidade epistemológica é que a criança criará suas próprias significações. Por isso, ao trabalhar em lugares de memória, é importante uma proposta pedagógica que valorize a problematização, que permita a análise crítica da realidade. O professor, como mediador, deve criar situações que levem o aluno a refletir a partir desse contato com diferentes visões de mundo, para que ele possa discernir as diferentes concepções que norteiam o ensino de história, desde a

compreensão do mundo multicultural em que está inserido, passando pela relação de tempo e memória, até como se dá a construção das identidades socioculturais. Para tanto, o trabalho nesses espaços de memória deve ser norteado por estratégias pedagógicas que visem a conduzir o aluno a questionar, refletir e interagir com a história.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 23, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu/MG. Disponível em:

<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais/O_tempo_historico_no_ensino_de_historia.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**. Seção 1. p. 1 - 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Um novo lugar para o documento histórico: configurações, acenos e possibilidades para uma nova prática de ensino de História nas séries iniciais. In: VI Encontro Nacional Perspectivas em Ensino de História Rio Grande do Norte. 6, 2007, Natal. **Anais...** Natal: ANPUH.1 CD-ROM.

FALCÃO, Andréa. Museu e escola: educação formal e não formal. In: **Salto para o futuro**, Ano XIX, n. 3, p. 5-8, mai. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. Museu como lugar de memória. In: **Salto para o futuro**, Ano XIX, n. 3, p. 10-21, mai. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRONZA-MARTINS, A. S. **Da magia à sedução**: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte. Disponível em: <<http://sare.ananguera.com/index.php/reduc/article/view/198> >. Acessado em: 17 jul. 2014. p.71-76

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/tag/icom>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos**, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MOREIRA, A. S. **Educação no Brasil**: mudanças e continuidades. 2008. 10f. Monografia (Especialização em Investigação científica em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FACE, 2008. Disponível em: <<http://www.facebahia.com/revista/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MUSEU ASSIS CHATEAUBRIAND. Disponível em: <<http://museu.uepb.edu.br/mac>>. Acesso em: 20. Jul.2014.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 143-154, 2010.

POLLAK, M. Memória e identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p.200-212, 1992. Disponível em:<http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas/SP: Autores Associados; Brasília/DF: Editora Plano, 2004.

APENDICE:

Nome: Ângelo Rafael de Farias

Cargo: Diretor

Formação: Área de Design fez educação artística pela UFPB, estudou na Itália 12 anos com uma bolsa da organização dos estados americanos a OIA, escritor, participou da 1ª Bienal

Data: 21 de fevereiro de 2014

Em que gestão da UEPB o museu foi construído?

- 1- O museu inaugurou no dia 5 de junho de 2012. O MAAC foi fundado em 1967, Francisco de Assis chateaubriand é um paraibano da cidade de Umbuzeiro. Fundador junto com Pinheiro Marinho Bumbardes e Lima Bumbardes, dois Italianos que chegaram no período da guerra com um contêiner de obras de arte da Itália e fundaram o MARS, é tanto que o museu de artes de São Paulo também tem seu nome Assis Chateubrian. No contexto da arte brasileira daquela época tudo se resumia entre Rio-São Paulo, e ele teve a clareza de descentralizar as artes e a sua movimentação, a sua amostra, ou seja, de divulgação, de acesso as pessoas, inclusão para o resto do país, é chamada a famosa campanha de Assis Chateubrian, Campanha dos museus de Assis Chateubrian. Ele fundou o museu de Feira de Santana, mandou um acervo Araxá (minas gerais), o de Olinda, que hoje é o MAC, o de campina Grande que é o Museu de Artes Assis Chateaubriand e também mandou um acervo para São Luis do Maranhão. Esse museu daqui já funcionou em vários lugares, onde foi à cadeia publica, o telegrafo nacional, em frente à catedral, funcionou também onde era a integração, em frente à integração, foi construído para ele aquele museu, no parque Evaldo Cruz e depois passou a funcionar ao lado da prefeitura na FURNE, que é uma fundação ligada à universidade. Só que nenhum lugar tinha condições, o tempo foi passando e com as regras museológicas em vigor de acolher mais as obras de arte, que, diga-se de passagem, um acervo de 600 obras que contam com muitas particularidades, um pouco da historia do Brasil através da arte, sejam elas acadêmicas até a arte moderna contemporânea.

O museu possui coleções fixas? E quais atividades são desenvolvidas nele?

- 2- Então, esse museu foi pensado há uns 5 anos atrás, justamente para abrigar uma parte, ou todos os recortes desse acervo, do Museu de Artes Assis Chateaubriand que é o MAAC, lá do parque Evaldo Cruz e da FURNE, e foi pensado e hoje existe um convênio de comodato de empréstimo, onde a FURNE cedeu 184 obras, as mais importantes, isso foi feito uma curadoria, uma escolha para está expostas aqui e para todo mundo ter acesso, até porque esse acervo passou 24 anos guardados, porque não tinha onde

mostrar, as condições climáticas da exposição – climática passa pela temperatura, iluminação, tudo prejudica, tudo ajuda, insetos, cupins – então, foi pensado e hoje nos temos 184 obras que na realidade o donatário, ela foi doado para o povo de Campina Grande, mas quem tem a cura, a tutela e a guarda é o MAAC e a FURNE e agora o Museu Assis Chateaubriand. Nesse contexto não existe mais esse museu com cara de coisa velha, ele atua dentro dos novos preceitos da museologia moderna que é a inclusão sócia, a educação através da arte e dos vários outros segmentos e linguagens, por exemplo, segmentos a gente fala literatura, teatro, a musica, a poesia, tanto que nos tempos o Sarau poético a cada primeira quinta-feira do Mês, nos lançamos livros, já apresentamos ballet, peças de teatro, recitais, então tudo isso interage entre si.

Qual a importância do MAC para a cultura da cidade?

- 3- A importância do MAC é o resgate de um acervo que é o recorte da história brasileira, porque aqui nos tempos peças da semana de arte moderna, aqui nos tempos Anita Mafalhy, aqui nos tempos Mario Andrade Filho, aqui nos temos clássicos do porte de Pedro Américo, de Aurélio de Figueiredo, de Visconde, de Amauri Bento, que são ícones da arte brasileira que são disputadas a tapa pelos museus, que falam sobre determinados períodos históricos, A importância é abrir uma casa que esteve fechada durante 24 anos, começar a resgatar a cultura da visitação ao museu, de participação do museu, principalmente das escolas, dos adolescentes e das crianças como formação de caráter, que isso já pé provado que a arte é um dos grandes pilares da formação de uma criança, através da arte você consegue educar e é muito interessante porque as crianças entendem isso, porque elas estão incontaminadas, elas estão abertas, então elas interagem com as metalinguagens, com linguagens diferentes como o vídeo arte, então ela já sabe mexer em tudo, então elas vêem uma coisa, um filme e entendem e gostam e perguntam e daí abre um leque de conhecimento, então a grande importância é essa, é o resgate. Do acervo de Assis chateaubriand como um dos pequenos grandes recortes da arte brasileira, da história brasileira que esta em Campina Grande e também essa questão da educação de começar a trabalhar com o museu como patrimônio da cidade.

Por que tão pouca gente tem o hábito de visitar museus? O que falta para que haja uma mudança relativamente significativa em relação a isso?

- 4- Tudo isso será uma mudança a médio prazo, nos tempos um plano diretos que contempla desde a divulgação, por exemplo, quando nos aqui lançamos um livro, nos estamos trazendo pessoas ligadas à literatura, são ações pontuais que a gente tem como as excursões temporárias, o ano passado fizemos excursões coletivas de artistas paraibanos, esse ano em fevereiro,

março terá uma exposição de artistas paraibanos, nos tempos um link muito interessante de tudo isso é ter estratégias para trabalhar com as escolas, daí o plano pedagógico, que é convidar as escolas para determinadas visitas temáticas, por exemplo, semana do folclore, que é em agosto, então a gente pode fazer um pequeno evento e pode convidar escolas, ou convidar como a gente tem aqui o PREMEN, a escola de aplicação, primeiro de tudo já começamos a trabalhar com as escolas em torno do museu, então isso foi uma coisa muito legal porque começamos a trazer pra qui dentro, eles vêm na hora do recreio, aparecem, você chega tem alguém deitado no chão olhando um quadro, isso é muito bonito, isso a gente vê na Europa, famílias inteiras indo pro museu, então ainda vai levar um certo tempo, mas passa por essas ações educativas principalmente

De que modo o poder público poderia incentivar no Brasil a prática de conhecimento através do museu e sua importância sócio-cultural?

- 5- Existe um departamento chamado IBRAM que é o Instituto Brasileiro de Museologia, recebi hoje uma carta em que fala da semana dos museus de 12 a 18 de maio de 2014, você sabe no país que a gente vive politicamente com muitos problemas, que vai de carga tributária alta, saúde devassada, há uma política corrupta, então seria muito desconfortável eu lhe falar um pouco sobre arte como solução, mas eu acredito que no dia em que o país parar, os nossos dirigentes pararem e perceberem que só tem um caminho para o Brasil sair de onde está e caminhar para um futuro promissor que é através da educação, se um dia a classe política olhar com este olhar de futuro para a educação, como prioridade, eu não posso cobrar de um aluno determinado tipo de postura, conhecimento ou caráter, ou personalidade se ele não teve isso na escola básica, se ele vai para a escola por conta do lanche, a zona rural é desassistida, então o que ta faltando. Eu to notando uma mudança gradativa, ta acontecendo, Existe muitas empresas privadas que estão acordando para isso, incentivando exposições que acontecem na área da musica, projetos, sons, muita coisa boa que está ai, que ta acontecendo, mas vai ser a médio/longo prazo a mudança, seus filhos é que vão ver a mudança, eu talvez não veja, mas só a educação tem jeito nesse país, você tem conhecimento, você tem a chave do mundo nas mãos, como podemos falar de um país que possa ter uma boa educação partindo da premissa de uma professora do interior que ganha 300 reais para ensinar as primeiras letras a uma classe de baixo de um pé de manga?

6- Como realizar a visita com as escolas?

As escolas ligam para cá e agenda, os professores vem antes ao museu para conhecer, explicamos tudo, porque existe regras que as pessoas às vezes não estão acostumadas, não tocar nas obras, manter uma certa distancia, não fazer fotografias com flash, tem um monte de coisinhas assim