



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEIO AMBIENTE

Organizadores:

Gilbert Patsayev Marreiro Miranda

Natália Marques de Almeida Lima Miranda



ISBN: 978-85-5597-111-2

Educação Patrimônio e Meio Ambiente

Gilbert Patsayev Marreiro Miranda
Natália de Almeida Lima Miranda
(Organizadores)

Instituto de Educação Superior da Paraíba -
IESP

Cabedelo
2019



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DA PARAÍBA - IESP**

DIRETORA GERAL Érika Marques

DIRETORA
ACADÊMICA Iany Barros

DIRETOR
ADMINISTRATIVO Richard Euler Dantas de Sousa

EDITORES Cícero de Sousa Lacerda
Hercílio de Medeiros Sousa
Jeane Odete Freire Cavalcanti
Josemary M. Freire Rodrigues de Carvalho
Rocha

CORPO
EDITORIAL Hercílio de Medeiros Sousa - Computação
José Carlos Ferreira da Luz - Direito
Luciane de Albuquerque Sá de Souza -
Administração
Maria da Penha de Lima Coutinho - Psicologia
Rafaela Barbosa Dantas - Fisioterapia
Rogério Márcio Luckwu dos Santos - Ed. Física
Thiago Bizerra Fideles - Engenharia de
Materiais
Thiago de Andrade Marinho - Mídias Digitais
Thyago Henriques de Freire - Ciências
Contábeis

Copyright © 2019 – Editora IESP

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(os) autor(es).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Padre Joaquim Colaço Dourado (IESP)

E21 Educação patrimonial e meio ambiente [recurso eletrônico] / organizadores, Gilbert Patsyev Marreiro Miranda, Natália Marques de Almeida Lima Miranda. – 1. ed. - Cabedelo, PB: Editora IESP, 2019.
80 p.

Tipo de Suporte: E-book

Modo de Acesso: World Wide Web

ISBN: 978-85-5597-111-4

1. Patrimônio. 2. História. 3. Educação. 4. Cultura. 5. Meio ambiente. I. Miranda, Gilbert Patsyev Marreiro. II. Miranda, Natália Marques de Almeida Lima.

CDU: 351.71

Bibliotecária: Angélica Maria Lopes Silva – CRB-15/023

Editora IESP

Rodovia BR 230, Km 14, s/n,
Bloco Central - 2 andar - COOPERE
Morada Nova. Cabedelo - PB.
CEP 58109-303

SUMÁRIO

Nota Introdutória 6

1 Educação patrimonial: caminhos, desafios e vivências 9

Gilbert Gilbert Patsayev Marreiro Miranda

2 A importância das imagens no estudo do tempo, da memória e do patrimônio 32

Gilbert Patsayev Marreiro Miranda

3 Breves apontamentos sobre as contribuições de E. Panofsky para uma leitura das imagens (sacras) nos estudos de Patrimônio 50

Raquel de Lourdes de Miranda e Silva Carmona

Carlos André Macêdo Cavalcanti

4 Educação Ambiental: interdisciplinaridade e transversalidade 58

Raquel Miranda Carmona

Natália Marques de Almeida Lima Miranda

Érika Marques de Almeida Lima

Cícero Sousa Lacerda

5 Notas sobre a proteção do meio ambiente 64

Cassiano Augusto Oliveira da Silva

Raquel de Lourdes de Miranda e Silva Carmona

Natália Marques de Almeida Lima Miranda

Érika Marques de Almeida Lima

Referências 70

Lista de Colaboradores 79

NOTA INTRODUTÓRIA

Do início do século XX aos dias de homem, muito se alterou no panorama epistemológico da Educação. Teóricos, metodologias e ferramentas foram apresentados para dinamizar um contexto efervescente que envolve atores sociais distintos e contextos variados.

A discussão epistemológica da Educação se firma, em parte, à luz comum a todas as ciências: um objeto definido, que se apresenta de acordo com os parâmetros do sujeito científico. Aqui esse(s) sujeito(s) fala(m) do seu *lugar social*, como assinala Certeau (1982), portanto essa obra contém educadores falando de Educação.

Nesse sentido, o conhecimento em Educação é examinado nos moldes do processo que toda ciência efetivamente realiza: na definição de seu objeto. Que por sua vez, é definido pelo paradigma assumido pelo sujeito científico.

Assim, apresentamos nossa obra, como um convite para o diálogo que vai contribuir, ainda que com uma tímida parcela, da dinâmica de contínua reconfiguração dos muitos caminhos da Educação no Brasil, que aqui apresentam dois desenhos intrínsecos, porém diferenciados: Educação Patrimonial e Educação Ambiental.

Por acreditar que a Educação é o caminho de uma sociedade mais justa e consciente dos seus mais variados contextos, que enriquecem as convivências e as relações com as suas pertinências, que contribuem para a constituição da riqueza do imaginário de cada um, nos empenhamos nessa escrita, que tomamos como missão, trazer discussões sobre o Patrimônio Histórico Artístico¹ e seu entorno, apenas contemplando uma pequena parte do vasto campo epistemológico da Educação.

Na primeira parte, a fala do professor Gilbert Patsayev, examinou a presença dos estudos sobre Patrimônio no contexto da sala de aula de História, realizando uma leitura a partir do livro didático como uma ferramenta auxiliar do professor. No segundo momento os olhares de Raquel Miranda Carmona, Carlos André Cavalcanti, Natália Marques Miranda, Cícero Sousa Lacerda e Erika Marques Lima estabelecem diálogo com o tema, procurando corroborar com a formação de uma sociedade que “brilha” com a sua diversidade.

Nesta obra o leitor vai encontrar cinco capítulos. Frutos de pesquisas nas quais brotam a transdisciplinaridade e a transversalidade e, desse modo, procuramos fomentar aquilo que é o nosso entendimento de educação, que foge do engessamento e dos “enlatados”, que

¹ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (IPHAN) utiliza essa nomenclatura para se referir a um conjunto de materialidades e imaterialidades que compõem o patrimônio nacional. Embora reducionista e limitadora, essa terminologia ainda está

se estabelece como uma proposta pautada no compromisso com uma sociedade ética, justa e em favor da preservação do patrimônio e do ambiente.

Nesse viés, seguimos confirmando os esforços de outros professores e pesquisadores, além dos teóricos das mais diversas áreas, que acreditam em um modelo de educação que preserva, que protege e que acentua a importância da ambiental e do patrimônio, como uma premissa que junta o acadêmico e os saberes tradicionais, em uma proposta multidisciplinar.

Assim, buscamos seguir a corrente com os teóricos que quebram paradigmas, que trazem rupturas epistemológicas e consolidam o que preconiza a UNESCO – aprender a conhecer, fazer, conviver e ser. Por fim, queremos convidar a todos que leiam e se encontrem na nossa trajetória.

*Os organizadores
Os autores*

1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CAMINHOS, DESAFIOS E VIVÊNCIAS

Gilbert Patsayev Marreiro Miranda²

[...] a guerra civil da Espanha tinha terminado fazia poucos anos, e a cruz e a espada reinavam sobre as ruínas da república. um dos vencidos, um operário anarquista, recém-saído da cadeia, procurava trabalho. virava céu e terra, em vão. não havia trabalho para um comuna. todo mundo fechava a cara, sacudia os ombros ou virava as costas. não se entendia com ninguém, ninguém o escutava. o vinho era o único amigo que sobrava. pelas noites, na frente dos pratos vazios, suportava sem dizer nada as queixas de sua esposa beata, mulher de missa diária, enquanto o filho, um menino pequeno, recitava o catecismo para ele ouvir. muito tempo depois, Josep Verdura, o filho daquele operário maldito, me contou. contou em Barcelona, quando cheguei ao exílio.

² Cf. Lista dos Colaboradores.

contou: ele era um menino desesperado que queria salvar o pai da condenação eterna e aquele ateu, aquele teimoso, não entendia.

— mas papai — disse josep, chorando

— se deus não existe, quem fez o mundo?

— bobo — disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando — bobo.

quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros.

(poema - a origem do mundo - eduardo galeano, 2015, p. 14)

“Quem construiu o mundo? Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros”. *O Livro dos Abraços*, de Eduardo Galeano, publicado pela primeira vez em 1989, poderia ser percebido como um lugar – suas folhas – onde o mundo se encontra para um longo e afetuoso abraço. Abraços demorados, especialmente nos longos períodos em que nossa humanidade precisou conviver com o silêncio e a dor da injustiça, a corrupção também na política somada à retirada de direitos e o crescimento da desesperança.

Em tempos em que o racismo e a desigualdade são sistematicamente institucionalizados e a presunção de inocência e o direito à defesa não existem. Os tempos mudaram, mas as práticas permanecem as mesmas, prendem os nossos sonhos, sonhos de liberdade e de democracia, numa cela, num elevador, na agência de um

banco público ou num camburão que arrasta nossos corpos pelas ruas. Galeano contribui para a composição daquilo que também chamamos por Patrimônio Cultural Imaterial, a consciência e a memória coletiva sempre atraíram o poder, é importante interromper os silêncios que tentam impor ao tempo, aos tempos históricos.

Nessa perspectiva de proposta de uma memória coletiva pensamos a Educação Patrimonial e encontramos na escrita da Rafaela Monique de Aguiar (2016) algumas reflexões e contribuições para a nossa pesquisa. A historiadora destaca que um dos objetivos da construção e do desenvolvimento de uma Educação que se pretenda Patrimonial é 'dar' à comunidade em questão o sentimento de pertencimento. Mas como ocorreria essa doação?

O objetivo da Educação Patrimonial dentre outros, é suscitar na comunidade o sentimento de pertença para que a sociedade possa se envolver com a gestão do patrimônio e tornar-se consciente de sua participação na preservação e conservação desse patrimônio. [...] Portanto, é propósito da Educação Patrimonial despertar a curiosidade dos alunos e aguçar o senso crítico dos mesmos. Incentivar o desejo de conhecer o patrimônio e compreendê-lo enquanto bem coletivo, construindo assim o seu senso de cidadania. [...] Dessa forma, é objetivo da Educação Patrimonial o fazer-se conhecer a si e aos outros que formam

em conjunto a nossa sociedade, conduzindo o aluno a refletir sobre seu lugar no mundo, sobre a diversidade cultural desse mundo e sobre as diferentes identidades encontradas nele. (AGUIAR, 2016, p. 17-18).

Diante disso posto, nos questionamos: mas de que modo poderíamos suscitar na comunidade esse sentimento de pertencimento quanto ao Patrimônio Histórico? Como e de que forma podemos pensar numa prática que envolva os alunos nessa perspectiva de se perceberem sujeitos históricos e sociais – cidadãos –, e ao mesmo passo ter como resultado vê-los envolvidos com a preservação e a conservação desse patrimônio a partir dessa percepção de si?

Além de Aguiar (2016), Maria Carolina Bovério Galzerani (2011), em seu artigo *Educação patrimonial: rememoração de uma experiência vivida*, propõe pensar o ensino de História, a História em sala de aula conectada e relacionada com a Educação Patrimonial. Essa conexão seria capaz de construir sujeitos que teriam uma emoção *cognitiva, afetiva*³ e *estética*, que por sua vez resultaria numa sociedade mais *sábia, exigente e crítica* (MATTOZZI, 2008).

³ Já para os valores afetivos precisamos através do conhecimento sobre o patrimônio e a proximidade do mesmo desenvolver no aluno o reconhecimento de sua identidade, pois “nessa relação dialética entre o ‘mesmo’ – aqueles aspectos em que o educando se reconhece – e o ‘outro’ – o que lhe é estranho, mas cujo contato pode enriquecê-lo – o educando elabora sua identidade pessoal e coletiva.” (LONDRES, 2012, p. 16 apud AGUIAR, 2016, p. 18).

Em sua escrita, Galzerani (2011) vai rememorando a experiência que viveu a partir dos seus projetos⁴ de educação patrimonial que foram desenvolvidos entre os anos 2003 e 2004, na cidade de Campinas/SP, ao mesmo passo que nos ajuda na construção de um projeto de formação de professores que funcione na forma de um espaço de diálogo e de construção dessa consciência e dessa memória coletiva.

A autora define o trabalho realizado sobre o qual ela escreve como “uma experiência de educação patrimonial coletiva, extremamente rica, [...] reconheço que a presente tessitura discursiva constitui apenas um primeiro movimento de produção de conhecimentos histórico-educacionais”. (GALZERANI, 2011, p. 1).

Nessa investida, com a finalidade de rememorar e de reunir olhares e leituras diferentes sobre um mesmo fato vivido, nesse caso, os seus projetos de pesquisa; Galzerani (2011) estabelece a partir da ideia de rememoração⁵, do Walter Benjamin a possibilidade de rever e acolher memórias, lembranças e perspectivas sobre um mesmo aspecto ou experiência retrato por sujeitos diferentes, construindo uma espécie de mosaico de memórias acerca de um fato comum.

A dinâmica metodológica por nós escolhida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico foi a produção de

⁴ Projetos de educação patrimonial “Memória, História e Educação”, “Guarda Municipal”, “Guarda Mirim” e “Guarda Mirim Ambiental” (GALZERANI, 2011, p. 1).

⁵ Produções de Walter Benjamin, destacadas no texto de Galzerani (2011): *Infância em Berlim por volta de 1900*, de 1987, e *Sobre alguns temas em Baudelaire*, de 1989.

uma leitura (conjunta entre professores e alunos) da história da cidade de Campinas, via, sobretudo, documentos iconográficos. Estes situavam-se em diferentes temporalidades e focalizavam monumentos arquitetônicos e espaços públicos, considerados emblemáticos, no que se refere à instalação da modernidade capitalista em nossa urbe. Ou seja, eram patrimônios históricos construídos no final do século XIX, início do século XX e que permanecem, ou não, na atualidade. (GALZERANI, 2011, p. 4).

Galzerani (2011) destaca as estratégias que colocou em prática para desenvolver sua pesquisa, de acordo com a autora ela montou um grupo misto formado por professores e também por alunos, ambos tinham que através de documentos e especialmente através de imagens, estas eram imagens de *diferentes temporalidades e focalizavam monumentos arquitetônicos e espaços públicos, considerados emblemáticos*, esse grupo misto precisava realizar e compartilha a leitura que cada um havia feito das imagens e dos documentos acessados, em seguida cada um registraria uma história não apenas a respeito de um monumento, mas também acerca da própria cidade de Campinas.

De acordo com a autora, na primeira oficina, as imagens foram projetadas (*através de um retroprojetor*) em sala de aula, e a partir dessa vivência, além das imagens também foram utilizados documentos poéticos, musicais, narrativas e escritas. Num segundo momento, os

professores e os alunos que compunham o grupo misto dariam lugar aos guardas-municipais que tiveram a possibilidade de vivenciarem suas experiências e de compor suas narrativas a partir das mesmas imagens e dos mesmos documentos também disponibilizados anteriormente.

Segundo a autora, um dos objetivos era propiciar aos sujeitos a possibilidade de repensar o Patrimônio Histórico Instituído não apenas como um marco arquitetônico e social a partir da narrativa oficial, mas também, enquanto um lugar de memória, memória não apenas institucionalizada, mas também memória afetiva, memória identitária e memória coletiva. Essa compreensão e percepção do patrimônio histórico como um lugar de pertencimento não faz oposição à narrativa da macro-história, nem ao conhecimento institucional construído acerca do patrimônio, mas amplia seu sentido e significado à medida que é reconhecido pelos sujeitos como parte de suas trajetórias afetivas. Quanto a isso, Galzerani (2011, p. 5) observa:

Ou seja, através de diferentes contatos documentais, os discentes foram estimulados a posicionarem-se, entrecruzando suas visões de história e de educação (articuladas às suas memórias) – as quais haviam sido trabalhadas pelo docente na semana anterior – aos dados empíricos, proporcionados pelos documentos focalizados. A concepção de produção de conhecimentos históricos do historiador

Edward Palmer Thompson (1981) constituiu, sem dúvida a “pedra de toque” desta proposta docente, potencializando a articulação entre sujeito e objeto, teorias e práticas, presente e passado, micro e macro-história, entre diferentes dimensões do social, entre diferentes saberes. O que objetivávamos assegurar era, de fato, que os guardas se posicionassem enquanto sujeitos desta trajetória de sentidos, sendo concebidos como capazes de produzir o pensamento histórico. Como agentes ativos, “cidadãos conscientes, interessados e críticos”, “produtores de conhecimentos sobre o território sobre os problemas de sua gestão” [...] Em outros termos, nosso objetivo era propiciar aos guardas municipais o questionamento das visões oficiais relativas aos patrimônios históricos da cidade de Campinas –, patrimônios históricos concebidos como as construções arquitetônicas, consideradas monumentos da modernidade, do progresso. Que compreendessem o engendramento histórico destes ícones da modernidade capitalista e que transformassem tais patrimônios históricos em lugares da memória (Pierre Nora, 1993; Jacy Alves de Seixas, 2001), Ou seja, em lugares afetivos, lugares de pertencimento, capazes de permitir construções

identitárias plurais, pautadas na “ipseidade” (Paul Ricoeur,1988), onde seus saberes próprios, suas experiências singulares, e, muitas vezes, díspares, fossem também acolhidos.

Percebemos, na narrativa de Galzerani (2011), uma articulação e conexão com os conhecimentos e as visões entre História e Educação, mas esses conhecimentos seriam nessa experiência, acolhidos pela memória afetiva dos sujeitos. A partir dessa relação estabelecida entre as visões históricas, educacionais e afetivas, haveria uma produção e construção do que Thompson (1981) chamaria por *conhecimento histórico*.

Nessa perspectiva, voltamos ao trabalho de Aguiar (2016) que destaca a importância de uma interação do aluno com o patrimônio a partir dos sentidos – *tocando, cheirando, observando e ouvindo* – é o que ela destaca em sua pesquisa como valores estéticos. E para abordar o que seriam os valores éticos, torna-se indispensável a compreensão acerca de que o patrimônio é público, um bem que pertence à sociedade.

Percebemos na estratégia das duas autoras e nas narrativas de suas experiências esse entrecruzamento entre o conhecimento histórico-educacional, aliado aos sentidos, às sensibilidades, às memórias coletivas, subjetivas e afetivas para acessar e construir o sentimento de reconhecimento e de pertencimento. Para tanto, percebe-se que nas duas pesquisas não há uma via que negue o lugar institucional, nem a narrativa acadêmica ou tradicional

quanto a definição, compreensão e gestão dos patrimônios. Contudo, esse entrecruzamento que possibilita o acolhimento da memória afetiva e coletiva acerca do patrimônio é o que viabiliza ao conhecimento histórico e educacional cumprir com sua proposta – *servir e interessar a todos*.

Para tanto, Aguiar (2016), dialogando com Pereira e Oriá (2012), destaca que o processo educativo que busca pensar o patrimônio como objeto central de uma reflexão histórica-educacional que tenha por ‘pretensão’ construir uma compreensão do patrimônio como um bem coletivo, precisa considerar três desafios teóricos-metodológicos, são eles: *os registros de bens materiais identitários*⁶, *o reconhecimento de patrimônios não consagrados*⁷ e *a consideração do caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio*⁸.

Aguiar (2016) apresenta, a partir de sua pesquisa, uma reflexão sensível, que tem em seu cotidiano de

⁶ Com os registros de bens materiais identitários “as repercussões educativas são visíveis na ampliação da potencialidade de abordagem de bens culturais mais próximos das realidades dos sujeitos, com inclusão de indícios biográficos nas abordagens patrimoniais”. (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 169 apud AGUIAR, 2016, p. 19).

⁷ Já o reconhecimento de patrimônios não consagrados, leva o aluno a conhecer a potencialidade do patrimônio e não a sua excepcionalidade, onde se admite a face expansível do patrimônio, “esta análise poderá dimensionar os gestos, critérios, sensibilidades e ancoragens sociais e culturais envolvidos nos procedimentos de eleição de registro e salvaguarda dos bens patrimonializados”. (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 170 apud AGUIAR, 2016, p. 16).

⁸ E por último, talvez mais importante, o desafio de considerar o caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio. Nesse desafio é necessário o uso de abordagens de dimensões sensíveis do patrimônio “compreendendo-se o sensível em sua estreita vinculação com a ética e a política.” (PEREIRA e ORIÁ, 2012, p. 170). Negando a estetização do mesmo, mas evidenciando a sua manifestação cultural. Relacionando-o e problematizando-o com o presente e diminuindo assim as distâncias temporais entre o patrimônio e o aluno. (AGUIAR, 2016, p. 19).

professora de história o ponto de partida, sua narrativa também apresenta marcas de uma investida acadêmica bem fundamentada quanto ao patrimônio e especificamente quanto a Educação Patrimonial, sua importância e sua contribuição para o ensino de História.

A Educação Patrimonial é uma importante ferramenta para o ensino de história, uma vez que a mesma pode utilizar os lugares de suporte de memória e inseri-los em temas e conteúdo que versem com o patrimônio cultural. Dessa forma, ocorre a ampliação dos conceitos e noções histórico-sociais nos três âmbitos a que se pretende atingir, o local, o regional e o global. Além disso, a Educação Patrimonial propicia a conscientização sobre a importância desses bens materiais e imateriais, desenvolvendo também o senso de cidadania. (AGUIAR, 2016, p. 19).

Por sua vez, Galzerani (2011) destaca que o desafio da Educação Patrimonial e do ensino de História nessa perspectiva torna-se bem mais complexo do que a fabricação de sujeitos, que seriam resultado de um trabalho de instrução e de construção de cidadãos. A autora propõe uma reflexão teórica mais ampla quanto à compreensão dos objetivos, finalidade e caminhos de uma prática educativa alinhada à História, que apresenta como desafio de seu

projeto, a tarefa de pensar a educação patrimonial não fora, mas além dessa finalidade de *instruir cidadãos*:

Elegemos, pois, como mote deste Projeto – aliás, em sua totalidade – o desafio da educação patrimonial deslocar-se da “instrução dos cidadãos” a serem modelizados no espaço impessoal da cidade (Jean Antoine Nicolas Caritat Condorcet, 2008; texto originalmente produzido em 1791), para o diálogo com os “sujeitos” (Edward Palmer Thompson, 1998), os quais são focalizados de maneira mais ampla, tanto sob o ponto de vista pessoal (como portadores de racionalidade e de sensibilidade), como social (Walter Benjamin, 1987, texto originalmente produzido em 1932/1933). Sujeitos que têm a capacidade de questionar a tendência cultural prevaiente nas cidades modernas, de privatização dos espaços públicos (Richard Sennett, 1988). Sujeitos que podem entrecruzar seus diferentes saberes, mostrando-se capazes de pertencer ativamente à cidade. (GALZERANI, 2011, p. 6).

Galzerani (2011, p. 6) destaca como se deu a segunda etapa do projeto e compartilha um detalhe – *atendendo à solicitação dos próprios guardas municipais*:

Foi direcionada às crianças entre 8 e 12 anos de idade, filhos ou outros parentes dos próprios guardas municipais, estudantes das escolas particulares (em número de 20) e públicas (em número de 20) da cidade, totalizando 40 alunos. Mais uma vez, tal atuação fez parte de um projeto maior, elaborado por uma psicóloga da Guarda Municipal, intitulado “Jovens construindo a cidadania”, sob a coordenação geral de Cristina Vieira, assessora da Secretaria Municipal de Cooperação nos Assuntos de Segurança Pública. Os objetivos então anunciados foram os seguintes: “prevenir a violência e a criminalidade; promover a assimilação dos conceitos acerca dos direitos e deveres dos cidadãos; incentivar reflexões sobre o tema da cidadania de forma ampla; formar multiplicadores, a fim de difundir este trabalho. (GALZERANI, 2011, p. 6).

A autora explica que foram desenvolvidas algumas atividades educativas que tiveram como mediadores, facilitadores ou “instrutores” os próprios guardas municipais da cidade de Campinas, além de envolver e contar com outros interessados, como foi o caso dos oficiais do

Corpo de Bombeiros, técnicos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e outros servidores⁹.

A pesquisa de Galzerani (2011) acerca da Educação Patrimonial é um texto que compartilha com os seus leitores a estrutura e vivência/experiência de três oficinas pedagógicas que foram pensadas, construídas e propostas por ela e desenvolvida em algumas comunidades periféricas e em escolas na cidade de Campinas/SP. A autora destaca que as atividades priorizaram a articulação do conhecimento racional com o prazer estético e sensível. As três oficinas pedagógicas tiveram cada uma a duração de oito horas-aula, respectivamente distribuídas em dois encontros semanais:

a) Estudos do meio, focalizados como lugares da memória, com duração de quatro horas/aula. Foram realizados estudos do centro da cidade, com seus arcabouços arquitetônicos modernos, sobretudo os relativos ao final do século XIX e início do século XX, bem como com seus traçados urbanos, rememorando, inclusive, outras épocas, situadas, por exemplo, nos primórdios da história oficial da cidade, ainda no século XVIII. Para a complementação dos estudos relativos à modernidade em Campinas, os alunos também se dedicaram à análise da

⁹ As temáticas abordadas foram as seguintes: a história da Guarda Municipal, a Mata Santa Genebra, os primeiros socorros, o estatuto da criança, a questão da cidadania. (GALZERANI, 2011, p. 6).

Fazenda Mato Dentro, originalmente importante propriedade agrícola produtora de cana de açúcar (datada do início do século XIX) e, posteriormente, de café (no final do século XIX); hoje corresponde ao atual Parque Ecológico Monsenhor Emílio José Salim, o qual é mantido, atualmente, por gestão partilhada entre a Secretaria Estadual do Meio Ambiente e a Prefeitura Municipal de Campinas.

b) Visita às exposições situadas no Museu da Imagem e do Som (localizado, neste momento, no Largo do Café), com duração de quatro horas/aula: “Mundos do trabalho em Campinas” (permanente) e “Águas que movem a História” (exposição temporária organizada por um dos integrantes da equipe docente, Ângelo Pessoa, então professor da rede municipal de educação).

c) Cada uma das atividades, acima citadas, foi acompanhada por trabalhos de sistematização das pesquisas realizadas, numa oficina prevista para o segundo encontro da semana, com três horas/aula de duração. Tal oficina foi instalada nas salas da Base Central. Para tal, através da mediação do professor, os alunos foram orientados a produzirem conhecimentos histórico-geográficos, ressignificando memórias, trabalhando com as noções de tempo e espaço, sempre de maneira

dialogal. Ao mesmo tempo, foram estimulados a expressarem suas visões através de linguagens mais prazerosas, lúdicas, artísticas, tais como a musical, a teatral, a confecção de brinquedos. Ao mesmo tempo, o trabalho com tais linguagens alternativas foi também visualizado pela equipe docente como possível estímulo para que os discentes atuassem enquanto agentes multiplicadores dos saberes plurais, aqui produzidos, no espaço de sua própria escola. (GALZERANI, 2011, p. 7).

É interessante perceber e destacar que as oficinas pedagógicas propostas por Galzerani (2011) acabou transformando-se num conjunto de ações variadas de cunho social, não algo proposto desde o início do projeto, mas diante das realidades, dos desafios e das possibilidades que foram surgindo. A autora ressalta que, com o envolvimento da comunidade acadêmica, da sociedade, a partir dos guardas municipais, e de outros sujeitos que ela destaca no texto, foi possível contornar as dificuldades e desafios, ampliando assim o impacto das suas oficinas a medida que outras estratégias foram colocadas em prática, garantindo que o foco da Educação Patrimonial fosse mantido, mesmo em meio a tantos desdobramentos.

Há uma observação pertinente que Galzerani (2011) faz em seu texto acerca de como a palavra patrimônio teve sua compreensão modificada e ampliada ao longo dos séculos e passou a *englobar tudo o que no passado deixou*

*traços no presente. Todo o traço de origem, em decorrência, tornou-se sujeito à preservação, porque o presente tem aí sua origem*¹⁰.

A autora ainda destaca algumas questões quanto à compreensão e dimensão do termo e da palavra ‘patrimônio’, essas observações são creditadas à Françoise Choay (2002) e Cristina Maneguello (S/D), que indicariam que a palavra *patrimônio* teria surgido no contexto romano como uma ideia de *direito de herança*, que com o passar dos séculos e da *experiência humana* a mesma palavra ampliaria sua compreensão, agora também considerando uma experiência pública, essa saída do espaço privado teria sido acessado para dar conta das novas formas de ver e perceber a arte; e, por fim, com a formação dos estados nacionais o termo também agregaria o *direito de memória* coletiva (GALZERANI, 2011, p. 10).

Diante disso, voltamos à pesquisa de Rafaela Aguiar (2016) que apresenta a cidade na qualidade de um espaço de memória que precisa revisitado para ser reconhecido como tal. Para ela a história local tem um papel sensível e importante para desenvolver, à medida que a partir do espaço local é possível estabelecer diálogos com a História, mas segundo a autora o grande impacto estaria na possibilidade da cidade oferecer a oportunidade de materializar nossa fala através do nosso *espaço de vivência*, como se a gente caminhasse fisicamente entre a teoria e a prática.

¹⁰ (LOWENTHAL, 1993; CRISTHIAN LAVILLE, 2005 apud GALZERANI, 2011, p. 10).

Dessa forma, a cidade, as suas construções e seu patrimônio cultural edificado é bem mais que espaço construído com materiais concretos como tijolo, cimento e aço, com determinada forma e função. É também espaço de memória, de história, é lugar de vivência, lugar de experiências. [...]é preciso retomar uma relação entre sujeito e espaço e construir um outro olhar para o espaço urbano. Partindo disso, faz-se necessário convidar os habitantes da cidade a aprender um novo olhar sobre ela, permitir que a mesma seja (re) visitada sob um novo prisma, é preciso desacelerar dessa velocidade moderna e fazer o que há tempos perdeu-se o costume, é preciso caminhar. (AGUIAR, 2016, p. 32).

Desse modo, Aguiar (2016) propõe pensar numa atividade pedagógica a partir do patrimônio cultural edificado da cidade do Assú¹¹, localizada no interior Rio Grande do Norte, como fonte para pensar inicialmente a história local, mas criando e ampliando conexões; partindo do discurso e contexto acadêmico, buscando e desenvolvendo estratégias onde esse conhecimento possa ser compartilhado e reconstruído na prática cotidiana de um professor de História. A autora destaca e considera o senso

¹¹ “A cidade é organismo vivo, mutável, construída, desconstruída e constituída de pedra, de cal, de cimento, de afetividades, de relações e de historicidade”. (AGUIAR, 2016, p. 37).

comum como base para uma ação que se pretenda pedagógica e que se proponha a abordar a educação patrimonial, a fim de que os indivíduos se reconheçam como parte desse processo de construção do conhecimento.

Rafaela Aguiar (2016) construiu uma proposta de ação com base nas reflexões de Grunberg¹² (2007). A partir dessa percepção, a autora dividiu sua atividade/ação pedagógica em quatro etapas: observação¹³, registro¹⁴, exploração¹⁵ e apropriação¹⁶:

[...] durante a etapa da observação é necessário que o aluno tenha contato direto com o bem, é importante que ele use os sentidos como: visão, audição e tato. Para isso poderão ser utilizados jogos, medições e comparações. O objetivo dessa etapa é identificar a função

¹² [...] faz-se necessário o uso de uma metodologia pautada na Educação Patrimonial, que de acordo com Grunberg (2007) é "o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações". (GRUNBERG, 2007, p. 4 apud AGUIAR, 2016, p. 37).

¹³ Nesta etapa, usamos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

¹⁴ Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, buscase fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

¹⁵ Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

¹⁶ Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

do bem e seu significado. [...]o registro é uma etapa onde o aluno deve usar de desenhos ou descrições verbais, é objetivo da etapa fixar e aprofundar o conhecimento apreendido durante a observação do bem. [...]A exploração é o momento da problematização do bem, esses questionamentos podem envolver pesquisas com diversas fontes, sejam orais como por exemplo, entrevistas com membros da comunidade ou até mesmo familiares. Ou fontes escritas como jornais, livros e entre outros. O objetivo dessa etapa é a da capacidade de analisar o bem e os fatos, desenvolvendo o espírito crítico do aluno. [...]Por último, o momento da apropriação é a hora de recriar o bem, podendo ser utilizados vários meios, entre eles, a pintura, a poesia, a música e a fotografia. É objetivo dessa etapa a valorização do bem e a compreensão da importância do mesmo na vida do aluno e na coletividade. (AGUIAR, 2016, p. 38 - 39).

A professora Rafaela Aguiar (2016) propôs construir um roteiro com os alunos em sala de aula, depois de um levantamento de informações a respeito das memórias que vizinhos e familiares dos alunos teriam da cidade. Essa vivência seria construída a partir da sala de aula, perpassando o cotidiano dos alunos, resultando nessa primeira etapa numa atividade coletiva na qual todos

caminhariam pela cidade, com diversos olhares a respeito do patrimônio local, em especial as narrativas de pessoas próximas acerca do local, uma forma de reconectar a sociedade ao espaço público e construído da cidade, como um território de repleto de historicidade, memórias, narrativas e afetos. Durante esse roteiro, os alunos teriam um questionário para direcionar a aula de campo, poderiam também produzir fotografias das construções visitadas e em sala haveria a oportunidade de avaliar essa vivência e, por fim, construir um mural, no qual os alunos iriam montar uma exposição baseada na atividade de campo através das fotografias, desenhos e textos construídos baseado nas entrevistas realizadas com os familiares.

Através desse diálogo que construímos com as pesquisas das professoras Aguiar (2016) e Galzerani (2011), que tomaram o debate acerca da Educação Patrimonial como base de suas reflexões, as duas pesquisas constroem e apresentam um panorama teórico articulado que constantemente estabelece diálogo com o ensino de História e os conceitos de Patrimônio Histórico. Por fim, reiteramos que a nossa pesquisa também trilhou esse caminho, mas o livro didático foi o nosso ponto de partida, em que percebemos a necessidade de leituras e atividades que contemplem a História e Patrimônio Histórico Local da Paraíba. Desse modo, todo esforço será válido na construção de textos didáticos que contemplem a nossa história regional e as suas especificidades, de maneira que o aluno se sinta aproximado, acolhido e usufrua do sentimento de pertença. Por esse entendimento, concluímos que o que se pretende é

apresentar uma sala de aula dinâmica, viva e efetivamente construída pelos seus atores sociais.

Falo de um lugar comum, lugar de outros professores de História que também estão atuando em sala de aula, como também de um cotidiano específico, o cotidiano escolar. Essa pesquisa é o recorte de uma vida que tem sido vivida na sala de aula e esse tempo pode ter sido suficiente para compreender parte das dinâmicas desses espaços e contextos em que habitam disputas por narrativas e poder. Ao mesmo tempo, pude compreender que a escola é um ambiente de constantes transformações e que, a partir dessa comunidade escolar, podemos ver mudanças sendo geridas em nós e em toda sociedade.

A escola enquanto território de construção de conhecimento científico, cultural e social; de construção de resistências à medida que tornou-se um espaço de convivência entre as comunidades. E é nesse cotidiano que me construo sujeito histórico e social que sou, professor de História, uma profissão que estará sempre exigindo de nós novos movimentos, novas leituras, adaptações e outros recomeços.

Foi desse cotidiano de trabalho e experiências que surgiu as questões e os problemas que nortearam esta pesquisa. Percebemos a lacuna e a ausência de uma fala que fosse mais ampla e que atendesse à demanda comum de qualquer educador, de qualquer localidade que percebesse essa ausência que nós consideramos tão significativa para atendermos às exigências do conteúdo de História, que propõem conectar o debate acadêmico ao debate sobre o

cotidiano escolar e, por fim, às experiências coletivas acerca da memória.

Essa percepção panorâmica do processo que estamos vivendo já nos foi dada. É ela que percebe, pensa e reconhece na escola esse território de encontros e de convivências, onde sujeitos múltiplos, de contextos também múltiplos, se encontram e é a partir dessas trocas que a comunidade escolar é instituída como aquela que constrói e promove a sua própria cultura, a cultura Escolar. E eis que o livro didático é parte essencial de todo esse debate que tem sido realizado com base nas pesquisas em educação; pela sua presença em sala de aula, pela sua pertinência de discussão e por ser uma das mais poderosas e difundidas ferramentas de ensino.

2 A IMPORTÂNCIA DAS IMAGENS NO ESTUDO DO TEMPO, DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO

*Gilbert Patsayev Marreiro Miranda*¹⁷

O estudo das imagens nos livros didáticos em relação à construção da identidade de um povo tem sido cada dia mais necessário e realizado, tendo em vista que o homem está numa constante busca para construir maneiras para identificar sua origem e o sentimento de pertencimento com base no seu passado. É nesse processo que as iconografias têm desenvolvido papéis fundamentais.

Na organização e construção de uma compreensão histórica, é fundamental a ligação entre o presente e o passado, baseadas nas memórias e tradições de uma ancestralidade que nos antecedeu. O conhecimento referente ao nosso passado está registrado em livros, mas somente é possível registrá-los porque alguém nos deixou vestígios para fundamentar a história, que podem ser fósseis, pinturas, desenhos, gravuras, fotografias e outros. Dessa forma, é importante observar que, na construção desse campo de memórias, é necessária a presença dessas fontes históricas e a iconografia ocupa um espaço de destaque nesse acervo utilizado pelos historiadores.

Na obra *História e Memória*, Jacques Le Goff (2003) fala sobre a memória fazendo uma referência ao

¹⁷ Cf. Lista dos Colaboradores.

Leroi-Gorhan para fundamentar a importância da mesma na construção da História e assim confirma também a utilização de iconografia na montagem dos eventos vividos pelas diversas civilizações ao longo do tempo.

Não é uma propriedade da inteligência, mas a base, seja ela qual for, sobre a qual se inscrevem as concatenações de atos. Podemos a este título falar de uma “memória específica” para definir a fixação dos comportamentos de espécies animais de uma memória “étnica” que assegura a reprodução dos comportamentos nas sociedades humanas e, no mesmo sentido, de uma memória “artificial”, eletrônica em sua forma mais recente, que assegura sem recurso a um instinto ou à reflexão, a reprodução de atos mecânicos encadeados (GORHAN apud LE GOFF, 2003, p. 269).

A memória humana é responsável por interferir e organizar os diversos vestígios humanos que futuramente serão ordenados para rerepresentar o determinado tempo histórico vivenciado de forma fiel que possa responder até mesmo indagações sobre aqueles vestígios e assim ao colocar um conteúdo no livro didático os autores precisam ter propriedade da memória iconográfica para não ter repercussão negativa do material, uma vez que poderão surgir indagações que o material não consegue comprovar.

O ensino de História está organizado de acordo com as funções de colaboração no meio social, em que a memória está imbuída dessa missão a partir de informações que se transformam em imagens no interior psíquico de cada indivíduo em que se observa os acontecimentos com base no estudo de objetos.

O processo para recontar a origem do homem se deu a partir de fontes orais, mas foi com a presença de vestígios iconográficos no período conhecido como pré-história, no qual era comum a presença de pinturas chamadas de rupestres. Nesse sentido, não se nega que a escrita seja uma importante fonte no processo histórico, mas vimos que, em vários momentos da História, a memória somente consegue ser repassada pelas imagens representativas do cotidiano humano.

A importância da imagem no ensino de História fundamentada na memória foi apresentada na Idade Média por Tomás de Aquino, em que as imagens ocuparam o espaço da clássica doutrina com base em diversas regras:

1) É necessário encontrar “simulacros adequados das coisas que se deseja recordar” e “é necessário segundo esse método, inventar simulacros e imagens porque as intenções simples e espirituais facilmente se evolvem da alma, a menos que estejam, por assim dizer, ligadas a qualquer símbolo corpóreo, porque o conhecimento humano é mais forte em relação aos sensibiliza; por esta razão, o poder mnemônico reside na parte

sensitiva da alma”. A memória está ligada ao corpo. 2) É necessário, em seguida, dispor “numa ordem calculada as coisas que se deseja recordar de modo que, de um ponto recordado, se torne fácil a passagem ao ponto que lhe sucede”. A memória é razão. 3) É necessário “meditar com frequência no que se deseja recordar”. É por isso que Aristóteles diz que “a mediação preserva a memória, pois “o hábito é como a natureza”. (TOMÁS DE AQUINO apud LE GOFF, 2003, p. 499).

O conhecimento histórico necessita dos documentos para concretizar os fatos vivenciados, ressaltando-se que a memória de um povo está registrada pelos vestígios deixados para que o estudo de História assuma a posição de patrimônio cultural e, para fortalecer esse conhecimento pelo mundo, além dos documentos escritos, é importante ter imagens da historiografia patrimonial.

A importância de estudar cada tempo histórico, segundo as fontes oficiais ou patrimônios históricos, nos garante uma História que não busca beneficiar uns em relação a outros, pois durante muito tempo a História humana era contada de acordo com as conveniências de cada pessoa ou grupo. Dessa maneira, o homem começou a ser mais criterioso na construção histórica e os conteúdos levados aos livros didáticos apresentam várias realidades, nas quais o conteúdo é acompanhado dos patrimônios históricos em forma de imagens, pois, como seria impossível

levar todos os estudantes até esses patrimônios, utiliza-se esse método para permitir acessar essas realidade.

Segundo Lucien Febvre (1992), é importante compreender como são registradas as diferentes historiografias a partir do patrimônio histórico.

A história faz se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer se, deve fazer se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1992, p. 328).

O processo histórico necessita apoiar-se nos monumentos ou documentos históricos para construir a História humana de forma que, ao levar esse conteúdo aos livros didáticos, tenha-se o suporte para confirmar, ou simplesmente ilustrar as narrativas.

Os livros didáticos buscam, por intermédio das imagens dos patrimônios históricos, manter uma relação dinâmica dessa história com a sociedade, fortalecendo a missão dos museus que, guardando os vestígios humanos, tenta ser vivo na vida dos indivíduos com as representações dessas obras que estão a serviço do povo.

A quantidade de museus no mundo é bastante reduzida em comparação com o número de habitantes, com isso, foram desenvolvidos os museus virtuais com patrimônios históricos registrados em forma de imagens como uma maneira de aproximar os estudantes das fontes históricas existentes.

[...] a apreciação das obras não é dom inato – nosso olhar é construído dia a dia e essas possibilidades de experiência estética fazem parte de nossa formação cultural. A formação é hoje uma das maiores dificuldade que disparam no campo da educação no Brasil. (LEITE; OSTENTTE, 2006, p. 32).

Os indivíduos não conseguem interpretar os patrimônios históricos sem uma base conceitual, por conseguinte, os livros didáticos estão organizados com ilustrações dos principais meios para concretizar o conhecimento proposto pelos relatos escritos, em que é importante observar que grande parte das iconografias presentes nos livros apresentam uma realidade positivista.

Os livros didáticos têm utilizado a presença das imagens dos patrimônios históricos direcionada a cada tempo

vivido pela humanidade, com a função de ajudar os alunos e professores a construírem a interpretação da realidade estudada, gerando uma reflexão significativa.

A análise das imagens dos patrimônios históricos nos livros didáticos de História apresenta diversas possibilidades para a prática da educação sendo sensível a presença dos patrimônios artísticos e culturais no material utilizado para estudo e reflexão entre professores e alunos em sala de aula.

Ao longo do processo histórico, a investigação sobre o ensino de História e a utilização das imagens dos patrimônios históricos nos livros didáticos tem sofrido diversas alterações, principalmente, porque em outros tempos a presença das ilustrações como tentativa de convencer os estudantes de uma versão defendida pelo autor era mais intensa. Entretanto, com a globalização e as possibilidades de questionamentos da realidade apresentada o uso das iconografias nos livros ganhou a posição de estratégia para refletir sobre a realidade apresentado pelos autores e, assim, surgir os questionamentos e possivelmente surgir novas interpretações da realidade histórica estudada.

A ideia de patrimônio cultural está com sua conceituação exposta nos livros didáticos, apresentando recursos simbólicos e estéticos através de valores desenvolvidos, no final da década de 1980, com a relativa discussão sobre conceito de cultura que foi fundamentado e assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988 que, em seu artigo 216, definiu patrimônios artísticos e culturais como:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - As formas de expressão;

II - Os modos de criar, fazer e viver;

III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - Os conjuntos urbanos de sítios e valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Nos livros didáticos, as iconografias de patrimônio histórico estão apresentadas em formas hierárquicas que afirmam o pensamento de representar a beleza estética da arte na arquitetura clássica original europeia. Os livros didáticos estão organizados de forma a direcionar os gostos ilustrativos e ideológicos voltados para desenvolver uma educação com padrões estéticos europeus e que alimentam prioritariamente o acervo iconográfico com patrimônios históricos que enriquece a ideia de historiografia defendida pelos autores europeus.

A presença das imagens nos livros didáticos motiva os indivíduos a criar uma estética educacional que confirma a importância de construir memórias visuais, com base nos documentos ou patrimônios históricos, que contribui para uma ideia histórica tradicional de resistência ligada aos bens culturais de determinadas civilizações.

Durante muito tempo, o patrimônio histórico tinha como função compreender a identidade nacional de um determinado povo. Todavia, a sociedade contemporânea vai muito além, visto ser responsável pelos elementos que formam a identidade de um povo como um todo por intermédio dos objetos, monumentos, expressões imateriais e entre outras.

O ensino de História através dos patrimônios históricos conduz a sociedade a uma compreensão diversificada do ambiente histórico por ela vivenciada tendo a educação básica brasileira a missão de inserir as imagens nos livros didáticos na qualidade de fundamentos para formação histórica de um povo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História tornam legítimo o uso dos patrimônios históricos na construção da historicidade local, principalmente no princípio do ciclo de escolarização, e estende-se pelos anos seguintes, chamando a atenção para:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio

tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, 2001, p. 51).

A história local é muitas vezes privilegiada juntamente com os patrimônios históricos, deixando marcos históricos em um plano secundário e se aceita que esses elementos do cotidiano humano sejam responsáveis pela construção de uma vivência que necessita ser privilegiada e conservada para futuras gerações, discutindo a partir dos registros históricos presentes nos livros.

O cotidiano escolar precisa da presença do livro didático de forma indispensável como mecanismo para conduzir a trama e conflitos existentes em relação aos questionamentos históricos que se utiliza de recursos que fortalecem o conhecimento humano em âmbito educativo e pelas iconografias facilita a compreensão das realidades históricas que se materializam nos patrimônios históricos.

As transformações nos livros didáticos de História tiveram início, nos anos 1980, que se configurou como um período no qual as influências tecnológicas estiveram presentes como recursos editoriais que facilitaram e tornaram mais rápido o processo para finalizar os detalhes de ilustrações. No princípio dos anos 2000, as características dos livros didáticos sofreram novamente alterações, principalmente dentro dos capítulos que passaram a ordenar os conteúdos e sugerir atividades que se apresentavam como proposta pedagógica no processo histórico (BITTENCOURT, 2008).

A nova estrutura proposta pelo livro didático foi apresentada no discurso Stamatto (2007, p. 44) como:

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais, Lev S. Vygotsky (1896- 1934: abordagem *Sócio - histórica* ou *Sócio - cultural*) considera o meio social decisivo para que se consiga internalizar este processo e para *que se passe a assumir como seus os dados da realidade apreendidos pela aprendizagem* (MOREIRA, P.R., 1996, p. 73; FONTANA e CRUZ, 1997, p. 64) . Na Educação, a teoria que relaciona os pressupostos sócio - históricos e cognitivistas tem sido denominada de *Sócio - construtivista* (ou ainda *Construtivismo - interacionista*). Na disciplina de História, isto se reflete especialmente nas propostas que trabalham com fontes históricas fazendo o aluno elaborar explicações, construir interpretações para fatos históricos. Nesse sentido, esta abordagem incorpora a ideia de que o saber produzido sobre o passado é construído a partir dos vestígios deixados pelos próprios homens. Os livros didáticos, que procuram seguir essa tendência, muito recente na área, exigem a organização de investigações e pesquisas, permitindo a indagação e análise de fontes e documentos.

A variação de propostas histórica e pedagógica apresentaram novos formatos, desde a década de 1990, com diferentes estilos de livros didáticos que foram colocados no mercado de trabalho atendendo as orientações educacionais vigentes. Os textos de caráter críticos foram colocados de forma a dividir os espaços com as fontes históricas, complementando a historiografia tradicional.

O trabalho de exploração das imagens tem uma função de avaliar como está a compreensão do estudante, portanto a colocação estratégica das ilustrações colabora com o trabalho pedagógico do professor, pois este deve instigar o aluno a refletir os patrimônios históricos numa realidade em que este está inserido.

As características singulares do livro de didático concentram-se no tipo de leitura proporcionada no ambiente escolar que, em diversas situações, aplicam uma metodologia pedagógica própria da escola, eliminando a ideia de que o sistema de práticas pedagógicas do próprio livro seja predominante. “O ato de estudar os livros didáticos pressupõe o entendimento de relações mais gerais, pois são documentos didáticos que representam espaços de memória, sendo objetos dependentes do tempo, do espaço e da disciplina que estes trabalham” (CHOPPIN, 2000, p. 550).

A presença de diferentes sistemas que podem caracterizar as unidades escolares é compreendida e organizada com base no estudo do historiador, em que se utiliza a investigação como quesito importante para legitimar o conhecimento sobre alguns saberes escolares.

É bastante presente nos livros didáticos de História as iconografias, infográficos, ícones, textos escritos, boxers e uma imensidão de imagens posicionadas de formas estratégicas dentro dos capítulos, bem como estes elementos visuais deixam o designer e a organização do livro em condições propícias ao estudo.

Ao estudar determinado livro é necessário compreender de que forma se deu a elaboração gráfica deste material, visto que o processo de alterações visuais terá impactos na forma como se deve realizar a leitura e manuseio do livro didático.

Todos os elementos e configurações materiais e plásticos presentes na simples página de texto, certamente informam alguma coisa isoladamente. Mas na verdade aparecem combinados e sua percepção se dá pela totalidade dos efeitos dessa combinação. E antes da leitura linguística se realizar já estão a enviar mensagens que nosso sistema cognitivo trata de decodificar, numa velocidade infinitamente mais rápida que a leitura linear, feita da direita para a esquerda e de cima para baixo - que buscamos na decodificação dos códigos linguísticos. Essas mensagens certamente são de natureza e complexidade diferentes da mensagem escrita e uma não se reduz nem traduz a outra. No entanto, os dois modos de elaboração e transmissão de mensagens, o visual e o

linguístico, comparecem juntos na construção de significados propostos pela página impressa. [...] numa página com desenho mais complexo, que combina texto, imagens e outros elementos gráficos, parece mais evidente seu caráter visual e que sua leitura não é exclusivamente linguística. Como são grandes as possibilidades de combinação bem como, a variedade e a característica que pode ter cada elemento desenho de letras, estilo das ilustrações e fotografias, usa de cores, organização espacial, etc.; a possibilidade de significados comunicados visualmente parece bem maior, e efetivamente é. Por exemplo, o arranjo de elementos que identificam uma publicação com um grupo de leitores com interesses comuns, ou o que predispõe afetivamente para a leitura, criando o –clima||, ou o –cenário gráfico|| para a recepção do conteúdo textual que pode ser válido. Enfim, aqui também, conteúdos são transmitidos antes da leitura propriamente linguística. (MORAES 2010, p. 34).

De acordo com Schaeffer (1996, p. 73-74), os textos que se apresentam escritos conduzem à leitura das imagens visuais:

É assim que Gisele Freund denuncia a falta de “objetividade” da imagem fotográfica: A objetividade da imagem não passa de uma ilusão. As legendas que comentam podem mudar totalmente seu significado. E para demonstrar a exatidão de sua opinião, fornece vários exemplos obtidos de sua própria experiência jornalística. É interessante analisá-los de maneira mais detalhada: Antes da guerra, a venda e compra de títulos da Bolsa de Paris aconteciam ao ar livre, sob as arcadas. Um dia, eu tirava uma série de fotos, tendo como alvo um agente de câmbio. Ora sorrindo, ora com expressão angustiada, enxugando o rosto redondo, exortava as pessoas com amplos gestos. Mandeí essas fotos a vários jornais ilustrados europeus sob o inofensivo título: *Instantâneos da Bolsa de Paris*. Algum tempo mais tarde, recebi recortes de um jornal belga, e qual não foi minha surpresa ao ver minhas fotos em uma manchete que dizia: *Alta na Bolsa de Paris, as ações alcançam preços fabulosos*. Graças aos subtítulos arditos, minha inocente reportagem passava a ter o sentido de um acontecimento financeiro. Minha surpresa quase me sufocou quando vi alguns dias mais tarde, as mesmas fotos em um jornal alemão, desta vez com o título *Pânico na Bolsa de Paris*, perdem-se fortunas, milhares de pessoas

arruinadas. Minhas imagens ilustravam perfeitamente o desespero do vendedor e o pânico do espectador se arruinando. É evidente que cada jornal deu às minhas fotos um sentido diametralmente oposto, conforme suas intenções políticas.

A análise do autor confirma a ideia de que as imagens conseguem construir uma interpretação com base no que foi escrito. Dessa maneira, as fontes iconográficas nos livros didáticos que vêm acompanhadas dos textos escritos podem ter diversas interpretações de acordo com a ideia apresentada por cada equipe editorial, configurando-se então como fontes maleáveis conforme os interesses individuais.

Graça Paulino (1995) defende que as imagens são colocadas com intuítos diversificados, sendo bastante comum a ideia argumentativa, ou seja, nessa realidade as ilustrações vêm com a função de fortalecer as informações presentes no conteúdo escrito que vem associado às iconografias.

Na análise do livro didático de História, compreendemos que várias vezes as ilustrações assumem posições de pontuação, tendo a função de separar os textos escritos apresentados ao longo do material, dessa maneira, uma imagem complementa a ideia apresentada e abre espaço para recomençar um novo contexto histórico.

Nas diversas formas de realizar a leitura iconográfica, possibilitando o desenvolvimento imaginário e criatividade

das pessoas, temos a ideia apresentada por Jacques Almont (2001, p. 127) que diz:

Se a imagem é feita para ser olhada, para satisfazer (parcialmente) a pulsão escópica, deve proporcionar um prazer de tipo particular. A essa observação respondeu um texto importante, A câmara clara, de Roland Barthes (1980), que teoriza a relação do espectador com a imagem fotográfica. Barthes opõe duas maneiras de apreender uma (mesma) fotografia, o que chama de foto do fotógrafo e de foto do espectador. A primeira emprega a informação contida na foto, sinais objetivos, um campo codificado intencionalmente, o conjunto dependendo do que chama de studium; a segunda emprega o acaso, as associações subjetivas, e descobre na foto um objeto parcial de desejo, não codificado, não intencional, o punctum.

O trabalho com imagens tem como fundamentos desenvolver a interpretação da realidade apresentada, criando um ambiente de estudo prazeroso e, portanto, motivador. As ilustrações fotográficas podem trazer consigo um contexto a ser compreendido ou pode assumir a função sem fins de intencionalidade interpretativa e formadora de conceitos predefinidos.

As imagens como documentos históricos se consolidaram ao longo do tempo, de forma bastante lenta,

mas gerou concepções pedagógicas que se confirmaram com base nos interesses dos pesquisadores e que fortaleceram algumas imagens como patrimônios históricos relevantes, utilizadas com maior frequência em determinados contextos da historicidade.

Os objetos considerados fontes históricas estão nos livros didáticos em forma de imagens, nas quais é possível encontrar legendas descritivas deste que permitem ao aluno compreender as noções básicas referentes ao contexto histórico, estando posicionado sempre próximo ao conteúdo que apresenta as realidades a que pertence cada um desses objetos. Desse modo, o fato de maior parte dos autores induzirem o leitor na codificação dessas ilustrações é inegável, contudo o professor pode ser a diferença na utilização do seu material pedagógico.

Neste estudo, também se chega ao consenso de que as imagens são possuidoras de significados e que os leitores interagem com elas de diversas maneiras e assim conseguem absorver informações dos mais variados tipos, em que o grau de profundidade referente às ilustrações nesses livros didáticos depende do nível cultural de cada indivíduo ou da abordagem construída em sala de aula. Este trabalho está focado na proposta de considerar a importância das imagens como patrimônio histórico e, logo, fundamentais para concretização do processo de ensino e aprendizagem para os quais os livros didáticos estão destinados.

3 BREVES APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE E. PANOFSKY PARA UMA LEITURA DAS IMAGENS (SACRAS) NOS ESTUDOS DE PATRIMÔNIO¹⁸

*Raquel de Lourdes de Miranda e Silva Carmona¹⁹
Carlos André Macêdo Cavalcanti²⁰*

Nos estudos sobre iconografia Panosfky (1986) concebe-a como o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma, já para Morgan (1998), os 'ícones' religiosos populares não são meramente ilustrativos das ideias teológicas, mas, examinados como tais elementos, estabelecem controle sobre as paixões humanas. Porém, a construção iconográfica não é tarefa simples, uma vez que a própria Igreja após vivenciar as controvérsias iconoclastas entre os séculos VIII e IX vai, através do II Concílio Ecumênico de Nicéia, definir o culto e a exposição das imagens.

Nesse contexto, como resposta a preocupante Reforma Protestante, a Igreja vai se defender através do Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1563, vai afirmar o combate aos exágeros evitando as superstições e as imagens

¹⁸ Este capítulo está baseado em CARMONA, R. M. Lá onde o santo perdeu as botas: iconografia e imaginária sacra em São José. [Mestrado]. PPGCR/CE/UFPB, João Pessoa, 2019., sob a orientação do prof. Dr. Carlos André Cavalcanti.

¹⁹ Cf. Lista dos Colaboradores.

²⁰ Cf. Lista dos Colaboradores.

que tragam inovações, ou seja, vai tão somente reafirmar a tradicional doutrina.

Em seu livro *Devoção e Arte*, a professora Beatriz Coelho (2017, p. 76) se refere aos “santos cujo culto se insere num modelo iconográfico em que a separação entre o canônico e o lendário é bastante tênue”, assim, ao estudar a dinâmica das relações entre a devoção e arte, nos remeteremos à questão como resultado de mudanças de ordem. Busquemos Argan (1992), para o qual a função da imagem está na exortação a uma prática devota, ou seja, convencer o fiel a adotar um tipo de comportamento que o aproxime do santo.

O catolicismo oficial produz no discurso do Concílio Vaticano II (1962) a diferença entre artes religiosas e arte sacra. acima descritas fundamenta-se no destino da obra artística, uma vez que ambas possuem caracteres intrínsecos forjados na inspiração religiosa, divina, sobrenatural. No entanto, as artes religiosas estão subordinadas ao fim da religião, enquanto que a arte sacra se destina ao contexto litúrgico, aquela que desperta devoção.

Assim, a observância da arte sacra deve se configurar pelo seu contexto. A cruz de São Pedro pode ter grande valia para o mundo cristão, mas para o islâmico não. Sartorelli (2016), afirma, por exemplo que a bibliografia existente que fala de arte e religião, não costuma se aprofundar. O mesmo erro se repete nos manuais e clássicos de História da Arte, das graduações de Arquitetura e Artes Plásticas, como é o caso de “Ernest Hans Josef Gombrich (1909-2001) e Arnold Hauser (1892-1978)” (p. 557). Se para Sartorelli, Gombrich

peca por descaso, Hauser escreve sobre religião e arte a partir da luta de classes, construindo uma obra sistemática com a construções das elites de cada momento histórico incluídas as religiosas definindo os rumos da arte que traduz a visão de mundo da classe dominante política, econômica etc. Outro olhar, mais recentemente inicia-se Julian Bell, que deixa perceptível uma proximidade entre religião e arte, no entanto ainda incipiente. A partir desse olhar, Sartorelli conclama a multidisciplinaridade das Ciências das Religiões para consolidar os estudos de história das artes religiosas e segue elencando: Arqueologia; Antropologia; Etnologia - com as descobertas paleontológicas e a Fenomenologia.

Certo é que ainda é uma área que, apesar da vasta bibliografia e mesmo do imenso patrimônio das artes religiosas e sacra, carece de estudos aprofundados. Assentada está a máxima de que nem toda arte religiosa é sacra, mas toda arte sacra é por natureza, religiosa. Além do que, toda arte, seja religiosa ou sacra, carrega a subjetividade tanto do artista executor ou do grupo, quanto do meio no qual se desenvolveu ou foi idealizada. Nesse sentido, a iconografia e a iconologia apresentadas à seguir, orienta-nos na leitura dessas representações.

O escritor italiano escritor italiano Cesare Ripa, em 1593 vai publicar um livro de imagens – dentro do mundo renascentista, denominado *Iconologia*. Trata-se de uma espécie de enciclopédia ilustrada, reunindo desenhos e textos, “[...] como num dicionário de signos, de estilos artísticos ou de arquitetura, [...] enumerou uma série de imagens alegóricas” (SANTOS, 2014, p. 1).

Muitas são as representações contidas na obra, que

pretendia preencher uma lacuna sobre a ilustração dos elementos decorativos, o uso das virtudes e defeitos dos homens e deuses mitológicos, além de apresentar uma excelente qualidade gráfica que imprimiu nas suas reproduções, como pode ser vista em na Figura 1, a alegoria da abundância, a partir da qual pode ser feita a leitura de uma figura opulenta, rica em detalhes e gêneros.

Figura 1 – Abundância, de Cesare Ripa (séc. XVI)



Fonte: Libros Alcaná. Disponível em:

<https://www.libros-antiguos-alcana.com/curiosidad-abondanza>
(online). Acesso em: 06 /maio/2019.

A Figura 1, deixa claro a preocupação de Cesare Ripa

sobre a maneira ideal de compor uma abordagem das imagens e seus atributos, além de conjugar as cores com os respectivos significados das composições (SANTOS, 2014). Em uma leitura mais superficial, podemos dizer que apresenta motivos fitomórficos e elementos simbólicos que representam: riqueza, fartura e fertilidade (romãs, flores, cornucópia), além de vestir-se ricamente. Isto posto, para aguçar a leitura mais 'ligeira'. Obviamente carecendo de um olhar mais profundo, no entanto, que fique apenas registrada a fonte de onde E. Panofsky foi beber.

A obra de Ripa foi elaborada para servir aos artistas da época, tendo organizada as alegorias e as suas particularidades por ordem alfabética, sendo pois, considerada uma referência para a composição do universo iconográfico que vai se apresentar no século XIX, com o estudo de Emile Mâle que trata da iconografia no contexto artístico religioso.

Assim, no início do século XX os termos iconografia e iconologia ressurgem no universo da história da arte durante as décadas de 1920 e 1930, procurando responder à análise formal de pinturas, que se detinha na composição ou nas cores das telas, desmerecendo o tema retratado. Esse era portanto, o trabalho dos historiadores da arte, os iconografistas, como aponta Burke (2004), que trouxeram uma proposta para além da análise técnica das obras, mas que fosse feita uma leitura apurada, que considerasse o conteúdo intelectual, sua filosofia e teologia subjacentes .

A Escola de Warburg, em Hamburgo, é o grupo mais famoso de iconografistas, fundada por Aby Warburg, alguns anos antes da subida de Hitler ao poder. Català Domènech

(2011), afirma que tal escola, foi criada em torno da biblioteca do próprio Warburg, se transferindo posteriormente para Londres, com a instalação da hegemonia nazista na Alemanha. Além do seu fundador, outros como Fritz Saxl (1890-1948), Erwin Panofsky (1892-1968), Edgar Wind (1900-1971), Ernest Gombrich (1909-2001) e Ernest Cassirer (1874-1945), estudiosos de formação clássica, possuidores de interesses comuns pela literatura, história e filosofia e no caso de Cassirer, pelas formas simbólicas (BURKE, 2004). Juntos, compreendiam a obra de arte mostrava muito mais do que estava visível (iconográfico), pois quase sempre trazia mensagens implícitas (iconológico) na cenas reproduzidas.

Dentre os iconografistas, Panofsky foi o responsável pela sintetização das ideias da Escola de Warburg com a publicação de *Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da renascença* (PANOFSKY, 2011), no qual categoriza em três níveis interpretativos, correspondentes a três níveis de significado, criando uma metodologia muito peculiar de análise, que consiste em:

- a) Descrição pré-iconográfica - que busca o significado primário ou natural, que vai identificar as formas puras, as imagens e os eventos presentes na obra;
- b) Descrição iconográfica - vai expor detalhadamente o significado secundário ou convencional, ou seja, diferente da análise anterior, vai buscar a ligação das composições da imagem com os assuntos e conceitos. O sufixo 'grafia', derivado do grego graphein (escrever) que significa aquilo que está "escrito" na imagem;
- c) Descrição iconológica: o terceiro momento - a iconologia,

cujo sufixo “logia” derivado de logos (razão), vai buscar o significado do que está intrínseco, ou seja o seu conteúdo. Em que pese a grande contribuição de Panofsky (2011, p.53) na análise da imagem, está em imprimir a descoberta e interpretação dos valores simbólicos presentes na imagem.

Ou seja, a Iconologia é um método, válido e efetivo .

[...] de interpretação que advém da síntese mais do que da análise. Assim como a exata identificação dos motivos é o requisito básico de uma correta análise iconográfica, também a exata análise das imagens, estórias e alegorias é o requisito essencial para uma correta interpretação iconológica (PANOFSKY, 2011, p. 54).

Para o autor, a partir da análise das formas palpáveis, tangíveis e portanto mais ‘afloradas’ da imagem – objetos, gestos, vestimentas, adornos; é possível o desnudamento da obra. Como Català Domènech (2011) vai considerar acerca do método de Panofsky, que este oferece um olhar esmerado do conteúdo, estabelecendo uma leitura dos elementos oferecidos por ela (a imagem), tornando possível vislumbrar o seu presente, o seu objetivo, o seu discurso, a sua fala.

Por fim, aqui foram delineados apontamentos acerca da contribuição do método de Panofsky para estabelecer uma leitura que permitisse aos estudiosos enumerar três momentos distintos para uma análise: inicialmente vai ser visto a obra em si em seu contexto geral que vai identificar

os eventos; em segundo momento podemos nos deter na composição plástica e no significado da imagem e por fim, o terceiro momento que vai além das outras análises, se aprofundar naquilo que a imagem traz de simbólico, ou seja, no que está exposto, ainda que de maneira subjetiva. A importância para as imagens do patrimônio, dizem respeito ao fato de que estas possuem fronteiras pouco permeáveis, atravessam o tempo e caminham no imaginário do lugar físico e das memórias, ao mesmo tempo que permitem interpretações e apropriações.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

*Raquel Miranda Carmona*²¹

*Natália Marques de Almeida Lima Miranda*²²

*Érika Marques de Almeida Lima*²³

*Cícero Sousa Lacerda*²⁴

As terminologias são necessárias para situar determinado objeto em seu contexto, assim, a expressão *Educação Ambiental*, é, como preconiza a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999), a forma como as pessoas e a comunidade elaboram as competências e habilidades em defesa da natureza, objetivando um relacionamento saudável com o seu meio, atentando para as formas de recuperação e manutenção. Nesse sentido, a envolvimento da interdisciplinaridade e a transversalidade apontam para o campo fértil existente no panorama escolar, para dar lastro a essa temática.

Da mesma maneira que as disciplinas escolares, cada uma com o seu objetivo, se volta para a formação baseada nos princípios de cidadania, a Educação Ambiental, como aponta Mousinho(2003), buscar dentro do processo de ensino aprendizagem, fomentar o pensamento crítico em torno das questões ecológicas, trazendo uma nova discussão

²¹ Cf. Lista de Colaboradores.

²² Cf. Lista de Colaboradores.

²³ Cf. Lista de Colaboradores.

²⁴ Cf. Lista de Colaboradores.

que coloca a linguagem apropriada, as terminologias próprias, clarifica os conceitos e faz da sustentabilidade a questão efetiva de uma discussão ética e favorável para uma sociedade mais esclarecida para o enfrentamento dos dilemas socioambientais e não só. A presença da Educação Ambiental se faz notar no contexto brasileiro, a partir de 1997, quando:

Ministério da Educação apresentou um documento norteador denominado Parâmetros Curriculares Nacionais - sugerindo que o tema Educação Ambiental fosse abordado nas escolas de forma transversal e interdisciplinar propondo que as práticas desenvolvidas fomentassem reflexões acerca das questões ambientais sob a ótica local e planetária (SILVA, 2018, p. 36).

Para explicar o significado dessa interface, é necessário considerar que o mais importante ao chamar a atenção para a necessidade de que essa nova disciplina se estabeleça dentro dos padrões da interdisciplinaridade e transversalidade, sobretudo, porque vai atentar para uma abordagem crítica acerca da complexidade da temática, considerando os antagonismos, as contradições e os embates desfavoráveis do contexto no qual acontece.

Assim, apesar de se apresentarem juntas no texto e contexto envolvidas, são palavras que apresentam terminologias distintas. Silva (2018), vai apontar que interdisciplinaridade diz respeito ao vasto campo da

epistemologia da educação, enquanto a transversalidade vai concorrer no âmbito das metodologias. Portanto:

[...] É importante enfatizar que a **interdisciplinaridade** supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88 - 89) (Grifos nossos).

Nesse sentido, podemos perceber que o que preconiza o Ministério da Educação brasileiro sobre a importância da interdisciplinaridade está em conformidade com uma educação holística, no entendimento da complexidade das sociedades e dos seus diversos contextos, além de agregar as mais variadas disciplinas que dialogam entre si agindo de forma indispensavelmente complementar.

Já transversalidade vai atuar na operacionalização dessa nova área. Compreendendo que sua presença nos

debates sobre educação tem sido praticamente obrigatória, uma vez que naquilo que a transdisciplinaridade vai trazer para uma educação holística, também a transversalidade vai convergir: a formação de uma consciência ética e humanitária. Isto posto, porque traz consigo os saberes de um eixo temático que se associa ao tema central a ser apreendido estando presente em todas as disciplinas, portanto, os saberes escolares estão contidos no cotidiano dos seus atores sociais.

Para Morin (2000), a transversalidade é condição de exercício da cidadania, porque há uma aproximação entre o que se aprende nos bancos das instituições escolares (incluindo o ensino superior, aqui, valoriza-se sobretudo, a pesquisa) e parte-se para o uso desses saberes interferindo na sociedade. Assim:

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica cérebro/mente não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão (MORIN, 2000, p. 73).

É nesse momento, no qual se percebe que o processo ensino/aprendizagem se torna sensível ao cotidiano das sociedades, didática, a possibilidade de aprendizado através de uma prática educativa que proporcione melhores atitudes nas relações entre as pessoas e o meio. Assim, conclui-se a importância da interdisciplinaridade e da transversalidade para a prática da Educação Ambiental como campo disciplinar.

Santos (2007) aponta para a oposição de alguns autores, no sentido de que haja, de fato, uma disciplina específica para cuidar das questões ambientais, uma vez que na proposta da transversalidade, muitas outras disciplinas poderiam preencher com os seus temas transversais essa lacuna, além de promover, o empoderamento dos alunos em defesa do meio ambiente (SANTOS, 2007; SILVA, 2018).

Por outro lado, Fracalanza (2004), vai chamar a atenção para o fato de que muitos outros autores consideram que a Educação Ambiental é uma disciplina polissêmica, não podendo ser apenas uma composição curricular, que acontece de maneira descontextualizada e vazia. A mesma opinião é compartilhada por González e Gaudiano (2005), que recorrem a interdisciplinaridade como o fator que vai ampliar as possibilidades de horizontes mais abertos e fronteiras permeáveis. Nesse sentido:

[...] esta cooperação entre disciplinas é necessária diante da complexidade dos problemas ambientais bem como a busca por soluções. Para que o preconizado se efetive, há necessidade de que o processo

ocorra em todas as dimensões da formação humana, considerando os diversos ciclos de aprendizagem, de modo transversal e significativo, resultando em ações que reflitam as observações a partir da realidade (SILVA, 2018, p. 39).

Nesse sentido, Silva (2018) vai considerar que a abordagem ideal para a Educação Ambiental é aquela que vai contemplar, dentro dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares, a aproximação entre a disciplina e os sujeitos envolvidos. Numa proposta freiriana, Figueiredo (2006), exorta que a Educação Ambiental tem como premissa o desenvolvimento transversal, evitando ações isoladas e desvinculadas dos conceitos reais, que fuja do engessamento e das ações vazias de propósitos. Antes pelo contrário. As propostas oriundas da Educação Ambiental devem se propor transformadora e combativa, atuante em favor da sustentabilidade e com o diálogo constante no combate a uma sociedade de consumo desenfreada que desrespeita o outro e a natureza, plantando a semente da linearidade entre o homem e o meio.

5 NOTAS SOBRE A PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE

*Cassiano Augusto Oliveira da Silva*²⁵

*Raquel Miranda Carmona*²⁶

*Natália Marques de Almeida Lima Miranda*²⁷

*Érika Marques de Almeida Lima*²⁸

Ao analisarmos as representações do meio natural no contexto social, podemos afirmar que o mundo contemporâneo vem se deparando com sérios problemas, decorrentes do processo de concepção de nossa sociedade, que foi erigida sem o conhecimento das leis que regem o meio natural e sem considerar as peculiaridades da essência do ser humano. Nenhuma espécie de ser vivo foi capaz de desenvolver-se ou de evoluir tanto como a espécie humana, tal evolução foi acompanhada por um conturbado deslocamento, social, político, cultural e tecnológico.

Como resultado desse “desenvolvimento”, obtido através da utilização desordenada e até mesmo indevida de determinados recursos naturais, temos o agravamento das questões ambientais, como: as modificações climáticas, os desmatamentos, a desertificação, as crises de recursos hídricos, a erosão, as diversas formas de poluição e o comprometimento da biodiversidade, tudo isto seguido de outros diversos problemas sociais, que acabaram por gerar

²⁵ Cf. Lista de Colaboradores.

²⁶ Cf. Lista de Colaboradores.

²⁷ Cf. Lista de Colaboradores.

²⁸ Cf. Lista de Colaboradores.

um desequilíbrio ambiental e por exigir uma atenção da maioria das nações do mundo.

O equilíbrio biológico, criado pela natureza, fundamenta-se no sistema ecológico num sentido completo de coexistência e da vida própria de muitas espécies vegetais e animais. Toda alteração introduzida neste sistema ecológico tem por consequência um deslocamento do equilíbrio (LIEBMANN, 1979, p. 9)

Porém, as constantes transformações dos tempos, sejam elas quais forem, conduzem a sociedade a uma crise paradigmática, requerendo de cada cidadão, novos ideais e novos feitos. Começam então a surgir a partir da década de 1960, tanto nos centros acadêmicos como nas agências de governo, preocupações e discussões em torno do meio ambiente e dos temas ecológicos. Porém, os anos 70 é um referencial na questão ambiental, em 1972, aconteceu na cidade de Estocolmo, Suécia, a Conferência das Nações Unidas sobre a Humanidade, que é reconhecida como o primeiro encontro mundial sobre o tema ambiente humano reunindo representantes de 113 países, inclusive do Brasil. As conclusões da Conferência da ONU sobre Ambiente Humano foram publicadas em um documento com dezenas de recomendações... (MELO, 2002, p. 9)

A pesquisadora e mestre em Direito Empresarial Ann Helen Waine, ressalta em sua obra: Legislação ambiental brasileira - subsídios para a história do direito ambiental,

que; em agosto de 1971, já se vinha discutindo no Brasil sobre essa questão, tendo ocorrido no Rio de Janeiro a VIII Reunião Internacional dos magistrados, onde se debateu a relação do jurista com o meio ambiente. (WAINER, 1999, p. 16)

Segundo Washington Novaes, na Conferência de Estocolmo, já havia se chegado à conclusão de que era preciso redefinir o próprio conceito de desenvolvimento, tantas e tão complexas eram as questões envolvidas (NOVAES, 2003, p. 323).

Ainda no ano de 1972, “um grupo de técnicos do Massachusetts Institute of Technology, sob o patrocínio do ‘Clube de Roma’, um grupo de empresários e intelectuais preocupados com o futuro da civilização, publicou o famoso relatório ‘Limites do Crescimento’, no qual se alinhavam inúmeros dados sobre o esgotamento de reservas minerais, aumento da população, etc., no sentido de demonstrar a inviabilidade da continuação do atual modelo de crescimento industrial” (LAGO, PÁDUA, 2001, p. 86)

No que diz respeito à integração do Brasil nessas discussões, na Conferência de Estocolmo o Brasil participou como líder dos países subdesenvolvidos, e após essa participação podemos dizer que o país iniciou um processo de organização ambiental, criou-se aqui a Secretaria de Meio Ambiente – SEMA, assim como também começaram a surgir diversas organizações não governamentais – ONG’s.

Por toda a década de 1980 os problemas ambientais continuaram e foram se radicalizando em todo o mundo. Em 1987, através de um relatório denominado *Nosso Futuro Comum*, o conceito de Desenvolvimento Sustentável se

estabelece, como sendo: aquele capaz de atender as necessidades das atuais gerações sem comprometer os direitos das futuras gerações. (NOVAES, 2003, p.324)

Nesse momento o Brasil vinha presentificando um acontecimento de importante relevância para sua história, que foi a elaboração da Constituição de 1988 – (01/02/1987 – 05/10/1988), momento esse, considerado propício para a inclusão do meio ambiente como um tema.

Outro grande episódio desse caminhar em busca da proteção e do uso racional dos recursos ambientais, aconteceu no Rio de Janeiro, foi a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – a Rio 92, ...essa Conferência trouxe consigo inúmeras recomendações e compromissos em relação a novos padrões éticos e comportamentais a serem adotados pelos governantes, empresas e coletividade em relação a preservação ambiental. (WAINER, 1999, p. 98)

Nesse evento, foi desenvolvido um documento intitulado Agenda 21, que para Novaes, “não é apenas um documento (...) é um processo de participação em que a sociedade, os governos, os setores econômicos e sociais sentam-se à mesa para diagnosticar os problemas, entender os conflitos envolvidos e pactuar formas de resolvê-los, de modo a construir o que tem sido chamado de sustentabilidade ampliada e progressiva. (NOVAES, 2003, p.323)

No decorrer dos anos 80 e 90, foram aprovadas aqui no Brasil inúmeras leis, como: a Lei n.º 6.938/ 81 que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente; a Lei n.º 7.735/ 89 que cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA; a Lei n.º 9.605/

98 - Lei de Crimes Ambientais, que tipifica os crimes nas ações lesivas ao meio ambiente e as respectivas penas, acrescentando a responsabilidade penal das pessoas jurídicas; a Lei n.º 9.795/ 99 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, assim como tantas outras leis, decretos, normas e resoluções.

Atualmente a legislação ambiental brasileira é reconhecida como a legislação ambiental mais ampla do mundo. Porém isso não é garantia de que os recursos naturais e do meio ambiente do Brasil sejam garantidos. Portanto, não será por falta de leis que a cidadania não exerce o seu dever de proteger a natureza (LANINI, 2003, p. 298).

Nesse entendimento, se faz necessário compreendermos que a questão ambiental é um tema intrínseco à condição humana e que transcende o setor jurídico, cabe a nós praticarmos nossa cidadania, por meio de denúncias, de manifestações, de cobranças das esferas do poder público, e principalmente por meio da educação ambiental, pois assim iremos com toda certeza, proporcionar uma maior intensidade à defesa das riquezas naturais e do meio ambiente de nosso país, quiçá do mundo.

Por fim, temos a convicção que necessitamos do desenvolvimento científico, tecnológico e industrial, mas também sabemos que todo esse avanço implica diretamente no meio ambiente, onde os resultados acabarão por atingir cada um de nós. Assim, a relação meio-ambiente – homem está aspirando por novas respostas, é importante um engajamento do poder público e da sociedade em geral. É bem sabido que quando se trata de meio ambiente refere-se

a custos enormes, mas é interessante observamos que tais gastos serão como que investimentos futuros que irão garantir recursos para a manutenção da vida no planeta.

Um grande instrumento em prol do meio ambiente são as leis ambientais, mas sabemos, e observamos nestas breves notas, que elas esbarram em algumas limitações e é preciso que a sociedade busque uma nova ética, uma ética que levem as pessoas a constituir novos valores culturais, sociais, naturais, étnicos e jurídicos.

Nesse ínterim a educação formal e a educação ambiental assumem um importantíssimo papel, não para mudar uma cultura, mas para guiar a sociedade na busca de uma relação de preservação com a natureza, através de um compromisso firmado não apenas consigo, mas de forma global, interagindo e respeitando o meio ambiente como um bem de uso comum de todos que habitam esse planeta.

REFERÊNCIAS

(Capítulos 1 e 2)

AGUIAR, R. M. **(Re)visitando a cidade:** o patrimônio cultural edificado de Assu/RN como fonte para o ensino de História. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas I. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III.** Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, C. **História na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar:** 1810-1970. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1993.

BRAICK, P. R; MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, 2013. v. 1, 2 e 3.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Acesso em 08 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação (atualizada). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC/SEF/COEJA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>

Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade; Ed. Unesp, 2002.

COSTA, Aryana Lima. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. 193 f. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003. p. 181

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, I. Livro Didático de História: definições, representações e prescrição de uso. *In*: OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, A. F. B. (Orgs.). **Livros Didáticos de História: escolas e utilizações**. Natal: UFRN, 2009. p. 11-19.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: RSL&PM, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Educação Patrimonial: Rememoração de uma experiência vivida. *In*: XX Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2011. **Anais...**, Campinas, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862_ARQUIVO_EnsinodeHistoria,Educacaodossentidos.producaodesabereseducacionaisVersaofinal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: EUFP, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - RBFP, Brasília, DF, v. 1, n.1, p. 90-102, maio. 2009.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, ano 14, n. 12, Unoesc, 2007.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **A colonização do presente pelo passado**: de um dispositivo metafórico à possibilidade de construção de conhecimento histórico educacional. *In*: Simpósio Nacional de História, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos...**

HORTA, M. de L; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Carnaval brasileiro é caracterizado por bens culturais protegidos pelo Iphan**. Iphan, 03 fev. 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3469>. Acesso em: 08 mar. 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. São Paulo: Unicamp, 2003.

LEITE, Maria Isabel, OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Museu, educação de cultura**: Encontros de crianças e professores com a arte. 2ª ed., São Paulo: Papirus, 2006.

LE MOS, C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da memória? para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 34, 9-23, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Guia de livros didáticos do PNLD 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/guiasdopnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA; Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, v. 24, n. 48, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, 2013, p. 265- 304.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

ORÍÁ, R. Memória e Ensino de História. *In*: ORÍÁ, R. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1993. p.128-149.

PEREIRA, Júnia Sales; ORÍÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. **Resgate**, v. 20, n. 23, p. 161-171, 2012.

RODRIGUES, H. W; MARROCO, J.. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. *In*: CAÚLA, B. Q. *et al.* **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2014. vol.2, p. 213-238. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr_artigo2014-liberdadecatedra_unifor.pdf. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum: Revista de História**, n. 22, p. 173-188, jan.-jun. 2010.

SILVA, R. M. D. R Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. Prefácio. *In*: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução Denise Bottman. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

(capítulo3)

BURKE, Perter (org.). **A Escrita da História - Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CATALÀ DOMÈNECH, Josep M. **A forma do real**: introdução aos estudos visuais. São Paulo: Summus, 2011.

COELHO, Beatriz. (Org). **Devoção e Arte** – Imaginária religiosa em Minas Gerais. São Paulo: EDUSP, 2017.

MORGAN David. **Visual Piety**: A History and Theory of Popular Religious Images. Berkeley; Los Angeles; London: University of Califórnia Press, 1998.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SANTOS, Carlos Alberto Ávila. Alegoria, iconografia e iconologia: diferentes usos e significados dos termos na história da arte (2014).

Anais do XVII Seminários de História da Arte – Anacronias do Tempo. Pelotas, Periódicos Ufpel, 2014.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/4903>. Acesso em: 21/dez./2018.

SARTORELLI, César Augusto. Artes religiosas. In.: PASSOS, J. D., USARSKI, Frank. **Compendio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, Paulus e PUC-SP, 2016.

(capítulo 4)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=557>. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FIGUEIREDO, J. B. A. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. In: **Reunião Anual da Anped**, GT EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 29.,Caxambu, MG, 2006. Anais [...]Caxambu, 2006.

FRACALANZA, H. **As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil nas escolas**: alguns comentários preliminares. Pelotas: Ed. Universitária, 2004.

GARCIA, R. **Interdisciplinaridade e sistemas complexos**. In: LEFF, E. (Coord.). Ciências e treinamento ambiental. Barcelona: GEDISA / CIIH-UNAM / UNEP, 1994.

93

GONZÁLEZ-GAUDIANO. E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005 . p.119 - 133.

GUIMARÃES, M.. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LALAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 15-29.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a complexidade e transdisciplinaridade reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MOUSINHO, P. Glossário. In: TRIGUEIRO, A. (coord.) **Meio ambiente no século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 350 p.

SANTOS, C. P. A. **Educação Ambiental**: um estudo de caso no município de Vitória da Conquista – BA [Dissertação]. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007.

SILVA, Maria Cristina. Educação ambiental acessível em audiolivro. [Dissertação] Mestrado em Produção na Agropecuária. Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS, Minas Gerais, 2018.

(capítulo 5)

LAGO, Antônio.; PÁDUA, José A. O que é ecologia. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LIEBMANN, Hans. **Terra um planeta inabitável? - da antiguidade até os nossos dias, toda a trajetória poluidora da humanidade.** Trad. De Flavio Meurer. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1979.

MELO, Gutemberg de P. Noções práticas de educação ambiental para professores e outros agentes multiplicadores. João Pessoa: GEREX/IBAMA – PB, 2002.

WAINER, Ann Helen. Legislação ambiental brasileira – subsídios para a história do direito ambiental. Rio de Janeiro: Revista Forense, 1999.

LISTA DE COLABORADORES

CARMONA, Raquel de Lourdes de Miranda e Silva. Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990). Atua como professora de História no ensino secundário e superior (áreas afins). Mestrado em Ciências das Religiões (bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo Videlicet. Colaboradora do Instituto de Educação Superior da Paraíba -IESP, na Coordenação de Extensão, Pesquisa e Responsabilidade Social - COOPERE.

CAVALCANTI, Carlos André Macêdo. Professor Doutor e Pós-Doutor da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, onde atua no ensino e na pesquisa nos níveis de Graduação e Pós-Graduação nas áreas de Ciências e História das Religiões. É um dos fundadores da Área de Ciências das Religiões na UFPB (PPGCR e CGCR). É líder do Grupos Videlicet Religiões, de Estudos em Intolerância, Diversidade e Imaginário (CNPq), no qual também funcionam grupos de leituras: o Officium, de História da Inquisição, das Religiões e do Sagrado e o Azoth, de Estudos sobre Esoterismo Ocidental. Tem Mestrado (1990) e Doutorado (2001) em História pela UFPE com Dissertação e Tese sobre História das Religiões/ História da Inquisição. É Pós-Doutor em Ciências da Religião pela PUC-GO. Foi membro fundador do Comitê Nacional da Diversidade Religiosa da SDH/Presidência da República. Está lotado no Departamento de Ciências das Religiões da UFPB. Experiência administrativa em coordenações, chefia e superintendência.

LACERDA, Cícero Sousa. Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil(2019). Coordenador de Pesquisa Extensão e Responsabilidade Social do Instituto de Educação Superior da Paraíba , Brasil. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no PRODEMA/UFPB.

LIMA, Erika Marques de Almeida. Graduada em Psicologia, Mestre em Desenvolvimento Humano pela UFPB e Especialista em Gestão

Universitária. Experiência de mais de 13 anos em Ensino Superior, como professora, Diretora Acadêmica e Diretora Geral de IES, além de Consultora no Ensino Superior, inclusive com experiência em Ensino a Distância. Grande capacidade de gerenciamento e desenvolvimento de setores e equipes. Experiência e bons resultados na preparação e regularização perante o Ministério da Educação. Atualmente é Diretora Geral do Instituto de Educação Superior da Paraíba – IESP.

MIRANDA, Gilbert Patsayev Marreiro. É graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Federal da Paraíba, pós graduado em História e Espaços pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com área de concentração em História e Espaço e mestre em educação pelo PPGFP (Programa de Pós Graduação em Formação de Professores) da Universidade Estadual da Paraíba. Na atualidade, é diretor pedagógico do Colégio Master e professor de História das redes pública e privada de ensino.

MIRANDA, Natália Marques de Almeida Lima. Graduada em Engenharia Civil, pós graduanda em engenharia diagnóstica: avaliações e perícias pelo INBEC. Membro da comissão de avaliação de danos IPHAEP e técnica da coordenadoria de arquitetura e ecologia do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba.

SILVA, Cassiano Augusto Oliveira da. Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Paraíba (2003), graduação em Bacharelado em Enfermagem pela Faculdade Unida da Paraíba (2009), graduação em Bacharelado em Teologia - Seminário Arquidiocesano da Paraíba Imaculada Conceição (2014) e mestrado em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (2019). Atualmente é enfermeiro - Complexo Hospitalar de Doenças Infecto contagiosas Dr Clementino Fraga e enfermeiro - Secretária de Saúde do Estado da Paraíba.