

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Raphael Neves

HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE:

historiografia, educação ambiental e ensino de história

Rio de Janeiro

2022



Raphael Neves

HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE:

historiografia, educação ambiental e ensino de história

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

N518 Neves, Raphael

História e Meio Ambiente : historiografia, educação ambiental e ensino de história / Raphael Neves. — Rio de Janeiro, 2021.

119 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

1. História – Estudo e ensino. 2. Historiografia. 3. História ambiental. 4. Educação ambiental. 5. Anos finais do Ensino Fundamental. I. Silva, Paulo Vinícius Aprígio da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Raphael Neves

História e Meio Ambiente: historiografia, educação ambiental e ensino de história

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 26 de Agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Júlio Cesar Paixão Santos
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Silvio Cesar Alves Rodrigues
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Observem as aves do céu: não semeiam nem colhem nem armazenam em celeiros; contudo, o Pai celestial as alimenta. Não têm vocês muito mais valor do que elas?

Mateus 6:26

AGRADECIMENTOS

Há quase dez anos, com a graduação e o mestrado concluídos, em busca de trabalho na área que havia me formado, mudei-me para uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. E nela fiquei trabalhando por cerca de cinco meses. Não foi uma experiência fácil. As condições de trabalho não eram boas. Mas não foi exatamente isso que mais me afligiu. Estar distante de tudo que era familiar e ter descoberto – bem tarde – o que era importante para mim pesaram profundamente. Somavam-se ainda as interrogações de como seria o futuro nessa cidade: sozinho, sem parentes ou amigos; literalmente um *outsider*.

Nos dias de trabalho, acordava sempre antes do nascer do Sol. O dia ia clareando e já estava no ponto de ônibus, aguardando a condução. Nos primeiros minutos da manhã, poucos na rua. Quase não passava carro. Pouca movimentação. O silêncio reinava. A vida passava mais lentamente. Tão devagar que a espera de cerca de 15 minutos, às vezes, parecia durar bem mais que isso. Num desses dias, enquanto esperava o ônibus, minha atenção foi desviada para um passarinho que estava na calçada dando pequenos saltos. Fiquei bem parado enquanto o observava se aproximando em minha direção. De repente, uma bicada na direção do chão. Tinha acabado de pegar seu café da manhã: um inseto que nem tinha percebido até então que existia e estava perto de mim. Com ele em seu bico, rapidamente bateu asas e saiu voando.

Num outro dia, ao final da tarde, enquanto olhava pela janela o Sol se pondo, novamente um passarinho chamou minha atenção. Dessa vez eu sabia qual a sua espécie: era um inconfundível bem-te-vi. As luzes da rua iam acendendo-se e o bem-te-vi dava vários voos rasantes na direção de uma das lâmpadas acessas. Tentando entender o porquê disso, passei a observar mais atentamente a cena até que entendi que a luz tinha atraído alguns insetos – de longe, pareciam mosquitos – que o bem-te-vi se banqueteara.

Até aqueles dias, a única experiência de maior relevância que tinha tido com pequenas aves eram os passarinhos que, periodicamente, uma vez ao ano, faziam ninho no buraco do ar-condicionado da sala. Na época, estava cursando os primeiros semestres do bacharelado de história. Morava num apartamento no Grajaú, de frente para o Clube da Light. Da janela era possível ver as árvores do clube. Cedo de manhã ouvia os filhotes piando. Enquanto não aprendessem a voar, todos os dias lá estavam eles pontualmente com seu “canto matinal”. Impressionava-me como acordavam cedo. Quando ia vê-los na janela, me deparava com um dos seus pais voando no entorno – talvez numa forma de proteger sua

ninhada. Apesar de compartilhar uma parede com esses “vizinhos”, nunca tinha parado para pensar de onde obtinham seu alimento. A presença deles não me causava nenhum motivo de reflexão profunda, embora gostasse bastante de ver seus pais voando.

De outro modo, foi preciso estar em outra cidade, em outra fase da vida, para observar com outros olhos algumas realidades do mundo natural. Aqueles dois primeiros episódios narrados com essas pequenas aves, já naquela época, impactaram-me profundamente. Naqueles dias, comecei a pensar em como elas não tinham necessidade de guardar comida para semana ou o mês numa geladeira e/ou dispensa. Não pegavam mais comida do que necessitavam, especificamente, para aquele momento. E, ainda assim, não passavam fome. Diariamente encontravam seu alimento. Então, entendi de uma forma totalmente nova, e mais densa, o que havia lido num texto da Bíblia. Jesus, em seu discurso mais conhecido – o Sermão do Monte – disse, conforme relato de um dos seus discípulos, que o fato das aves encontrarem seu alimento não era simples obra do acaso. Era devido ao cuidado de Deus – um Pai – que se estendia, inclusive, para seres tão pequenos como elas. A mensagem que Jesus queria passar tinha ficado mais clara para mim. Se Deus se importa com aves tão pequeninas, a ponto de prover suas necessidades, por que não cuidaria também de mim?

Não pretendo fazer, nessas páginas, proselitismo religioso. Não é esse o objetivo. Mas preciso revelar, agora, algumas coisas. Dentre elas, que foi inevitável, depois de tanto estudar, pensar e escrever sobre meio ambiente e História, nesses últimos meses, não relembrar sobre as histórias que já havia lido na Bíblia a respeito de Jesus. Curioso: várias parábolas que ele contou foram, justamente, a partir do que seus seguidores acostumados cotidianamente a ver no mundo natural em que estavam circunscritos.

É importante mencionar, dessa forma, tudo isso aqui para conseguir esclarecer um pouco dos bastidores de como cursei as disciplinas dessa pós e depois escrevi este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – bem como elucidar o que não me deixou desistir. Portanto, não posso suprimir esses primeiros parágrafos escritos acima. A lembrança desses passarinhos, misturada à memória do que Jesus havia dito, ajudaram-me a sobreviver nesses últimos dois anos em que, literalmente, fui arrastado para o olho do furacão. Em resumo: minha esposa teve que trocar de emprego, tendo, inicialmente, perdas financeiras; alguns meses antes disso, meu irmão já havia sido demitido e como não conseguiu recolocação no mercado de trabalho, mudou-se para uma cidade no interior de Minas Gerais; minha mãe, cerca de um mês depois de completar 73 anos de idade, infartou na rua. Tudo isso acontecendo entre 2020 e 2021. Como se uma pandemia de um vírus altamente mortal não fosse o bastante para abalar as estruturas de alguém.

Com tantas adversidades, por mais de uma vez, questionei se deveria continuar cursando essa pós-graduação. Tudo parecia dizer que aquele não era o momento certo para estudar. Além dos problemas familiares, indo desde questões financeiras a problemas de saúde, perguntava-me como escreveria um TCC trabalhando em duas redes num momento de pandemia que tinha aumentado sobremaneira minhas demandas de trabalho por causa das atividades pedagógicas para as aulas remotas. Não foram poucos os finais de semana que passei trabalhando. Na verdade, nunca trabalhei tanto na vida como durante o período das aulas remotas. Vinha, ainda, à minha memória, a necessidade que tive na graduação e no mestrado de frequentar regularmente bibliotecas para redigir, respectivamente, a monografia e a dissertação. A única certeza que tinha era que não teria biblioteca alguma para consultar a bibliografia necessária. Ler um livro para completar atividades acadêmicas jamais seria considerado uma justificativa para tornar o funcionamento de uma biblioteca uma atividade essencial diante de tantas mortes noticiadas diariamente. A oferta apresentada de trancar a matrícula pela pós-graduação e retornar aos estudos na próxima turma para quem assim o quisesse, sem a necessidade de apresentar qualquer justificativa prevista no regulamento, não parecia nenhum absurdo. Pelo contrário. Absurdo era não trancar a matrícula.

Diante desse cenário caótico, não consigo explicar como consegui cursar as disciplinas e terminar este TCC. Quando penso a respeito disso, ainda fico perplexo. Humanamente, era inviável. Milagrosamente, por graça divina – isso mesmo – as coisas foram ajustando-se ainda na pandemia – um dia após o outro. A dinâmica financeira da minha esposa foi solucionada. Meu irmão voltou a morar na cidade do Rio, onde conseguiu mais trabalho. E minha mãe, depois de aguardar cerca de duas horas infartada até a entrada na emergência do hospital, colocou dois *stents* no coração e hoje está bem fazendo suas aulas de natação.

Foi nesse contexto que cursei as disciplinas da pós. Vivendo tudo isso ao mesmo tempo. Após concluir todas as disciplinas, privei-me do descanso de final de ano que todo professor carece e sonha. As últimas semanas de 2021 foram dedicadas para leitura de livros e artigos combinada à escrita do TCC. Em janeiro, quando estava de férias, passei o mês dessa mesma forma. No meio do mês, depois de tanto ler e permanecer prolongadas horas exposto ao brilho da tela do computador, o oftalmologista indicou-me o uso de óculos com lentes de filtro de luz azul – o astigmatismo havia aumentado e teria que fazer agora uso de óculos caso quisesse parar de ver as letras sem foco.

Retornei em fevereiro ao trabalho docente, agora com atividades presenciais, já cansado. Trabalhando três dias da semana, em Itaguaí, e dois, aqui no Rio de Janeiro, entendi

rapidamente que não teria tempo para passar longas horas seguidas escrevendo o TCC. Menos ainda um dia inteiro – era uma utopia incompatível com minha realidade de vida. A solução foi aproveitar os finais de semana para me dedicar a isso. E durante a semana, renunciar a uma hora ou trinta minutos de sono para redigir, às vezes, um parágrafo. Outras vezes, simplesmente para reler a última página escrita no dia anterior e fazer as correções necessárias de forma que ela fizesse algum sentido na redação deste trabalho. Todos os feriados, inclusive os dois carnavais deste ano, foram voltados para a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Não consigo explicar como não adoeci física e psicologicamente. Tive que lidar com uma jornada de trabalho exaustiva. Problemas aparecendo, inesperadamente, de tudo quanto era lado. Foram muitos os momentos de tensão física e emocional. Não foi só a lembrança de um discurso de, aproximadamente, dois mil anos atrás que me ajudou a passar por toda essa fase conturbada. Foi ver e viver esse cuidado divino com minha vida e com meus parentes que tornou possível chegar até aqui com este Trabalho de Conclusão de Curso. Portanto, agradeço primeiramente, então, a Deus, que não cuidou menos de nós do que das aves do céu.

Ter minha família por perto, todos vivos, foi importantíssimo. Sinto-me, verdadeiramente, uma pessoa muito privilegiada. Em todo mundo, milhares morreram nesses últimos anos. Mas ninguém em minha família – nem meus amigos – faleceu. Foi importante, nos momentos de desespero, poder contar com o apoio, incentivo, torcida e orações de Vera Lúcia Rodrigues da Silva, João Francisco Neves, Sarah Lamounier Fagundes Neves e Caroline Roque Rodrigues Neves. Peço a vocês perdão pela ausência. Principalmente para Carol que, depois de um dia de trabalho em alguma clínica ou hospital, chegava em casa e não recebia a atenção que queria – nem mesmo nos finais de semana. Com a pandemia, enquanto as escolas estavam fechadas, nunca estive tanto tempo em casa. Por outro lado, estava totalmente sugado pelo trabalho e nos poucos tempos vagos que me focava nas atividades desta Especialização em Ensino de História. Não vi outra foi trabalhar e conseguir cursar essa pós.

É preciso também deixar algumas coisas claras sobre este TCC. O tema desenvolvido nele não tem nenhum elo com o que pesquisei na monografia do bacharelado em história e nem na dissertação de mestrado de história. Mais da metade da graduação passei pesquisando sobre escravidão e fuga de escravizados na cidade do Rio de Janeiro. No mestrado aprofundei esse tema, trabalhando não só a fuga, mas também os anúncios de fuga publicados na Gazeta do Rio de Janeiro. Quando ingressei na Especialização em Ensino de

História, tinha prometido para mim mesmo que estudaria sobre algo diferente. Embora continue apreciando muito os estudos sobre escravidão e racismo – que mantém, ainda hoje, enormemente, relevância para a sociedade brasileira – precisava pesquisar sobre algo que não fosse sobre essas temáticas. Estava saturado disso. Todavia, não sabia ao certo o que pesquisar. Direitos humanos, tempo, tempo histórico, a função do ensino de história na escola... eram temáticas que me interessavam, embora não tivesse familiaridade alguma com elas. Ao longo da pós descobri o que queria estudar.

Todas as matérias cursadas nessa pós-graduação foram extremamente relevantes para minha prática docente – e só por isso já sou bastante grato ao corpo docente. Todos os professores e professoras, além do comprometimento que tiveram nas aulas, demonstraram enorme compreensão e humanidade diante do período atípico que todos vivíamos. Sem dúvidas, o funcionamento das aulas foi flexibilizado: os prazos para entrega dos trabalhos foram estendidos e o início das novas disciplinas atrasados, às vezes em uma semana; foi crucial para conseguir respirar.

Algumas matérias acabaram colaborando mais diretamente para o resultado apresentado neste TCC – inclusive na busca de um novo tema de pesquisa. Nesse sentido, foi importantíssima a disciplina “Ensino de História, Ciências e Temas Transdisciplinares”, ministrada pelo professor Dr. Júlio Cesar Paixão. Embora já tivesse ouvido falar sobre a “História Ambiental”, nunca tinha estudado com mais afinco a respeito disso. Nessa disciplina, pude entrar em contato com essa historiografia e perceber que toda a discussão sobre o meio ambiente passava bem longe das aulas de história da Educação Básica – inclusive nas que eu lecionava. Na disciplina “Teoria, Metodologia e Práticas no Ensino de História para Educação Básica”, ofertada pelo professor Dr. Leonardo Leônidas de Brito, tive a oportunidade de escrever o projeto de pesquisa que culminou neste TCC. Esse curso em si me ajudou a pensar em como queria trabalhar com a História Ambiental. E, mais tarde, na própria elaboração de parte deste TCC. Acabou sendo muito útil uma pontuação que o professor Leonardo volta e meia repetia em suas aulas: resumindo, ele dizia que o ensino de história praticado nas escolas não poderia continuar narrando a gênese da nação brasileira, focando apenas em questões de natureza política. Quando pesquisei mais a fundo, vi que realmente isso respondia o porquê da ausência de vários temas no ensino de história. Tão importante quanto essa pontuação, foi a indicação que ele fez a respeito do professor Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva. Como esse professor dava aula no Ensino Médio integrado ao Técnico em Meio Ambiente, poderia ser uma possibilidade de orientação.

Ao professor Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva não tenho palavras para agradecer todas as etapas de orientação: as reuniões marcadas – às vezes em horários não gratos, como na hora do almoço ou às nove horas da manhã; a leitura do projeto de elaboração deste TCC; todas as correções das várias versões de capítulos enviados; as sugestões dadas sobre quais caminhos seguir; e, principalmente, a orientação de forma totalmente humana. Este estudo não teria este formato sem sua orientação. Os acertos encontrados ao longo deste texto não foram obtidos somente por mim. Também são frutos da orientação dele. Também tenho uma dívida de gratidão com André Luiz da Silva Vidal e Márcia Cristina Pinheiro da Conceição – amigos e colegas de trabalho que realizaram respectivamente a revisão de português de todo este texto e do *abstract*.

Por fim, não posso deixar de registrar aqui, apesar de tudo o que ocorreu, a enorme satisfação de poder retornar ao Colégio Pedro II (CPII). A primeira vez que pisei nele, foi de mãos dadas a minha mãe que me levava para a aula da antiga C.A. (Classe de Alfabetização) no “Pedrinho”, na rua Oto de Alencar. Foram 12 anos estudando no CPII da unidade da Tijuca. Cresci nele e foi lá que obtive experiências importantes para minha vida. Pude desfrutar de uma educação pública que funcionava num alto patamar de qualidade. Apesar da minha turma da pós ter tido apenas três encontros presenciais no Campus Tijuca II, foi incrível andar pelas rampas que outrora tantas vezes subi e descii vestindo o uniforme com o emblema da escola. Entrar na sala de aula e ver que as mesmas mesas em que estudei ainda estavam em uso fez parecer que o tempo não tinha passado. Não houve um eu não olhasse e não me trouxesse alguma lembrança à mente dos anos que eu um estudante da Educação Básica.

Concluo essa especialização não só satisfeito, mas também feliz. São vários os motivos para isso. Dentre os já ditos anteriormente, acrescento o de ter tido toda minha formação – Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduação, mestrado e, agora, esta especialização – em instituições públicas federais. Caso isso fosse cobrado, certamente minha trajetória não teria se desenhado dessa forma. Que essa oportunidade seja estendida a mais brasileiros. Que os impostos arrecadados no Brasil sejam investidos na proporção que se faz necessária, a fim de garantir uma educação pública de altíssima qualidade, sobretudo para aqueles grupos sociais que mais precisam. Justiça social e equidade para os que já estão há tantas gerações marginalizados pela sociedade brasileira. Que uma educação de qualidade voltada para atender uma formação integral do ser humano não se torne uma regalia exclusiva de jovens ricos e de classe média alta cujos pais e/ou parentes têm capacidade financeira para arcar com o pagamento de mensalidades cobradas por instituições de ensino.

Nesses tempos tão sombrios, onde o ódio é propagado e a aquisição de armas de fogo facilitada pelas políticas públicas do governo federal, é urgente que crianças e adolescentes aprendam, cantem e vivam que “o livro é nosso escudo / e arma a inteligência”¹.

¹ Parte da letra do hino dos alunos do Colégio Pedro II, composta por Hamilton Elia.



QUINO, 1999.

“Um dos saberes primeiros [...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é, o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. [...]

Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? (FREIRE, 2019, pp. 74-75)”.

RESUMO

NEVES, Raphael. **História e Meio ambiente:** historiografia, educação ambiental e ensino de história. 2022. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho tem o objetivo de estudar como o ensino de história, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem tratado as questões ambientais a despeito de já existir, há algumas décadas, uma consolidada historiografia dedica aos assuntos ambientais e toda uma orientação normativa sobre a dimensão ambiental da educação amparada por bibliografia especializada e que não deve ser negligenciada na Educação Básica. Portanto, será analisado em que consiste a História Ambiental e a Educação Ambiental, bem como seus desenvolvimentos, e investigado o porquê do ensino de história praticado no Brasil não conseguir, até hoje, um diálogo mais fecundo com o mundo natural. Parte das conclusões obtidas foram através da análise da Base Nacional Comum Curricular e de uma coleção didática de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental aprovados nos dois últimos editais do Programa Nacional do Livro Didático. Além de constatar uma insuficiência das questões ambientais no currículo de história e nos livros didáticos de história, foi proposto ao final deste estudo um guia com alguns caminhos para cobrir essa lacuna e tornar, assim mais efetivo, o ensino de história nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: História Ambiental; Educação Ambiental; Ensino de História; Currículo; Livros Didáticos.

ABSTRACT

NEVES, Raphael. **História e Meio ambiente:** historiografia, educação ambiental e ensino de história. 2022. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

This paper aims to study how the History in the final grades of middle high school have dealt with environmental issues, despite the existence of a consolidated historiography dedicated to environmental issues for some decades and a whole normative orientation on an environmental dimension of education, that should not be neglected in Basic Education. Therefore, it will be analyzed what Environmental History and Environmental Education consist of, as well as their developments, and investigated why the teaching of History practiced in Brazil still fails to achieve a more fruitful dialogue with the natural world. Part of the conclusions obtained were through the analysis of the National Curricular Common Base and a didactic collection of history for the Final Years of middle high school approved in the last two public notices of the National Textbook Program. In addition to noting an insufficiency of environmental issues in the History curriculum and in History textbooks, a guideline was proposed at the of this paper shoeing some ways of covering this gap.

Keywords: Environmental History; Environmental education; History Teaching; Resume; Didatic books.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: <i>Box</i> Dialogando	64
FIGURA 2: Ilustração sobre o funcionamento de um engenho de açúcar colonial	90
FIGURA 3: <i>Box</i> Para Refletir	94
FIGURA 4: <i>Box</i> Para Saber Mais	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 HISTÓRIA: UMA CIÊNCIA QUE ESTUDA TAMBÉM O MEIO AMBIENTE?	22
2.1 História Ambiental: um campo de pesquisa interdisciplinar na História.....	23
2.2 Caminhos da História Ambiental	24
2.3 História Ambiental no Brasil	27
3 UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL	33
3.1 Educação Ambiental	34
3.2 História da Educação Ambiental	37
3.3 Educação Ambiental nas políticas públicas brasileiras	42
3.4 Avaliação a respeito Educação Ambiental no Brasil	47
4 QUESTÕES AMBIENTAIS NA HISTÓRIA ESCOLAR: CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DO MEIO AMBIENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA	49
4.1 Currículo e a BNCC	51
4.2 Cartografia da BNCC e do seu componente curricular de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental	54
4.3 Procurando diálogos entre o Ensino de História e o estudo do meio ambiente na BNCC	57
4.4 Livro Didático: currículo editado e escolha metodológica	59
4.5 Livro didático: meio ambiente no ensino de História	62
4.6 Persistência de um ensino de história sem estudar o meio ambiente.....	68
4.7 Por uma história que não ignora o meio ambiente.....	76
5 UM GUIA DE POSSIBILIDADES DE ESTUDOS HISTÓRICOS SOBRE O MEIO AMBIENTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	79
5.1 Paisagem e Consciência Histórica: chaves analíticas para o estudo do meio ambiente no ensino de história.....	81
5.2 6º Ano: Paisagens da Pré-História.....	84
5.3 7º Ano: Paisagem da Mata Atlântica e a instalação do engenho colonial	88
5.4 8º Ano: Paisagem da Mata Atlântica diante da expansão dos interesses ligados a cafeeicultura	93
5.5 9º Ano: Paisagens a serviço do projeto econômico do Regime Civil-Militar	99
5.6 Ensino de História, História Ambiental e Educação Ambiental.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

Na educação básica, em sua prática cotidiana, os professores mobilizam saberes para trabalharem dentro da escola, sobretudo quando estão gerindo suas turmas em sala de aula enquanto lecionam. Parte desses saberes não foram adquiridos nos centros de formação universitária, na experiência da formação inicial (seja na faculdade de pedagogia, seja nas faculdades de licenciaturas e bacharelados) e nem mesmo na experiência da formação continuada a partir de cursos de extensão e/ou pós-graduações *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.² As pesquisas acadêmicas não fornecem e nem produzem todos os saberes necessários à prática docente do professor da Educação Básica.

Parte dos saberes que os docentes da Educação Básica acionam em seu exercício de trabalho são oriundos de situações advindas do contexto das experiências do lugar social em que labutam. Esses saberes, além de tornarem possível seu trabalho, conferem sentido às situações que experimentam. Eles transformam o próprio professor, sua identidade e a forma como se relaciona com seu trabalho. São obtidos nas situações concretas de trabalho, na convivência com os atores sociais que interagem dentro das unidades escolares. Portanto, esses saberes exigem tempo, experiência e hábito para serem desenvolvidos. Não poucos docentes destacam exatamente esse tipo de saber temporal, adquirido ao longo da carreira, como um dos alicerces para determinar o grau de competência de um professor. Mas, afinal, que saberes são esses tão valorizados pelos professores e que não foram adquiridos teoricamente na formação inicial?

Pode-se começar a caracterizá-los pelo período em que foram adquiridos: nos primeiros anos de atuação na carreira – quando todas as experiências e conhecimentos teóricos previamente adquiridos pelo professor se chocam com a realidade cultural em que está imerso o mundo escolar.³ Compreender quando surgem ajuda a delimitar o que de fato são: saberes da cultura profissional aprendida, adquirida e desenvolvida com os pares e no

² Maurice Tardif nomeia os saberes adquiridos nas instituições de formação de professores, como as faculdades de pedagogia, de *saberes profissionais*. Já os saberes que foram adquiridos que se correlacionam com o conteúdo a ser lecionado, que é o foco de uma disciplina escolar, são denominados de *saberes disciplinares*. Para mais, ver TARDIF, 2014; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991.

³ A escola não pode ser entendida simplesmente como um lugar onde o conhecimento acadêmico de referência de cada disciplina escolar lecionada é reproduzido de forma didatizada. Desde a década de 1980 está sendo apontado que a escola possui uma cultura própria, com um *modus operandi* bem específico, que envolve os profissionais que lá atuam e a comunidade escolar. Essa cultura escolar – que é fruto dos embates e disputas sociais que ocorrem dentro e fora da escola a respeito do que ela deve ser e como deve funcionar –, é compartilhada pelos atores sociais que nela atuam e dá sentido e significado ao que ocorre dentro dela: as práticas sociais, comportamentos, valores, atitudes e inclusive ao conhecimento escolar lá produzido e difundido. Para mais sobre cultura escolar, consultar SILVA, 2006.

próprio ato de trabalhar junto ao corpo discente. São saberes que vêm da tentativa e erro, e, portanto, estão carregados de um conhecimento tático sobre aquilo que melhor funciona dentro de cada tipo de sala de aula: como operacionalizar o livro didático; a leitura, interpretação e aplicação prática do currículo; elaboração e uso das atividades pedagógicas e das avaliações; como atuar dentro do sistema de ensino em que se acha inserido. Ainda faz parte desses saberes aprender a ler a realidade social de cada aluno, e entender como utilizar os códigos sociais que eles adquiriram ao longo de sua existência e trazem para dentro da sala de aula. Maurice Tardif chama esse tipo de conhecimento que o docente desenvolve ao longo de sua carreira de *saberes experienciais*. (TARDIF, RAYMOND 2000; TARDIF, LESSARD, LAHAYE 1991).

Foi a partir desses saberes experiências que recentemente, no ano de 2020, quando cursava uma das disciplinas da Especialização em Ensino de História⁴, no Colégio Pedro II, pude constatar, ao longo da minha trajetória como professor regente de história, uma ausência significativa dos estudos e pesquisas do meio ambiente dentro do ensino de história na Educação Básica. Não é difícil perceber, no currículo de história do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino que já trabalhei⁵, a valorização de conteúdos que dialogam com questões de natureza política e econômica. Traça-se uma biografia política da nação brasileira inserida dentro do mundo ocidental, como se a origem do país resultasse, sobretudo, do contato com a civilização europeia. Esses currículos, por sua vez, repercutiram na elaboração dos materiais didáticos que utilizei com meus alunos. Eles serviram como uma espécie de espinha dorsal para os livros didáticos de história que tendiam novamente a reproduzir esse mesmo silêncio quanto à temática ambiental.

Na proposta de história escolar desses currículos e livros didáticos para ser ensinada nas salas de aula, são destacados processos e personagens históricos, fatos, datas, e as relações econômicas do mercado. Mas, dentro desses currículos e livros didáticos de história para o ensino fundamental, não está sendo reservado o devido espaço para se pensar, discutir e problematizar novos temas e enfoques para os quais a pesquisa acadêmica na área de

⁴ Uma disciplina em específico, “*Ensino de História, Ciências e Temas Transdisciplinares*”, ministrada pelo professor Dr. Júlio Cesar Paixão Santos, foi importantíssima para me chamar a atenção para a questão ambiental no ensino de história. Por meio dessa disciplina, pude entrar em contato com alguns textos sobre História Ambiental.

⁵ Minha primeira experiência como docente da rede pública foi na Prefeitura de Campos dos Goytacazes, onde trabalhei como professor regente de história nos Anos Finais do Ensino Fundamental entre os anos de 2012 e 2013, numa escola situada numa região de periferia. Em 2013, exonerei da Prefeitura de Campos dos Goytacazes e tomei posse na Prefeitura Municipal de Itaguaí, onde continuei lecionando a disciplina de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental até agosto de 2020, quando, então, passei a trabalhar como coordenador de história da rede municipal de Itaguaí; e, desde 2018 até o presente momento, atuei também na educação pública da rede estadual do Rio de Janeiro, lecionando história para o Ensino Fundamental e Médio.

história já está voltada desde as últimas décadas do século XX.⁶ Dentre esses temas, está justamente a questão do meio ambiente, que não só está cada vez mais se consolidando como um campo de pesquisa acadêmica dentro da historiografia, como também se tornou um assunto presente em nosso cotidiano, de forma imperiosa, nos noticiários, documentários, em jornais, revistas, filmes, séries etc.

São vários os problemas ambientais que têm afetado a humanidade nos últimos tempos: efeitos do uso de armamento e energia nuclear; falta de água potável; assoreamento de rios; lançamento de esgoto e/ou lixo orgânico e inorgânico não tratado no meio ambiente; a diminuição do ciclo das chuvas; degradação do solo; novas doenças; queima de combustíveis fósseis; aquecimento global; queimada e/ou desmatamento das florestas; extinção de espécies; intempéries; uso de pesticidas na produção agrícola etc. E a lista parece continuar aumentando cada vez mais, acompanhando o mesmo compasso do surgimento e desenvolvimento de novas tecnologias.

Não são só os currículos de história e os livros didáticos de história para o Ensino Fundamental que estão invisibilizando o meio ambiente no ensino de história. O mesmo costuma acontecer na proposta de ensino de história para o ensino médio. Esse quadro de silenciamento sobre temáticas ambientais dentro do ensino de história ao longo da Educação Básica está persistindo já há um longo tempo. Quando terminei o Ensino Médio, no ano de 2005, no Colégio Pedro II⁷, o estudo do meio ambiente acontecia, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, basicamente nas disciplinas de biologia e geografia, mas não na de história. Pontuar isso é relevante para minha trajetória de estudante na Educação Básica, entre os anos de 1994 e 2005, no Colégio Pedro II. A falta de contato que tive com o estudo da questão ambiental dentro da disciplina de história nos ensinos fundamental e médio pode ser considerada como um caso ilustrativo de como isso não era considerada uma questão importante o suficiente para estar presente nos currículos de história e livros didáticos de história da Educação Básica. Se isso acontecia numa instituição de Educação Básica federal que tinha vários docentes com titulação de mestrado e

⁶ Esses novos temas se debruçam, por exemplo, em questões de gênero, direitos humanos, cultura, ciência e tecnologia, direitos humanos, sexualidade e corpo humano, alimentação, história regional e o meio ambiente. Para mais ver PINSKY, 2009.

⁷ O Colégio Pedro II (CPII), no início dos anos 2000, estava localizado apenas na cidade do Rio de Janeiro. Ele possuía unidades nos bairros de São Cristóvão, no Centro, na Tijuca, no Engenho Novo e no Humaitá. O CPII atendia alunos do Ensino Fundamental e Médio, e possuía convênios com instituições públicas federais para ofertar ensino técnico aos discentes. Possuía também um curso técnico de processamento de dados funcionando nas unidades Tijuca e Centro para os alunos do Ensino Médio. A partir do ano de 2004, o CPII começaria um momento de expansão, inaugurando uma unidade no bairro de Realengo e, depois, nas cidades de Niterói e Duque de Caxias. Atualmente, o CPII, além de fornecer Ensino Fundamental, Médio e Técnico, oferta Educação Infantil e Educação Superior com cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

doutorado, e que, além disso, era considerada, na época, referência de ensino de qualidade na cidade do Rio de Janeiro – aprovando todo ano centenas de alunos concluintes do ensino médio nos exames de vestibular para as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro –, pode-se indagar que em outras instituições de ensino de Educação Básica espalhadas pelo país, provavelmente, o quadro não deveria ser tão divergente assim.

Hoje, como professor regente de história da rede pública estadual do Rio de Janeiro – onde já atuei lecionando para os ensino fundamental e médio, no ensino regular e EJA (Ensino de Jovens e Adultos) – e da rede pública municipal da cidade de Itaguaí – onde lecionei para alunos dos Anos Finais do ensino fundamental e, atualmente, trabalho como Coordenador de História da rede –, percebo que pouco mudou.⁸ É possível afirmar sem medo de cometer nenhum tipo de exagero que, ao longo de muito tempo, não tem existido uma grande preocupação de pensar o meio ambiente dentro do ensino de história. Há, de forma geral, uma insuficiência de conteúdos de natureza factual, conceitual e atitudinal sobre o meio ambiente no ensino de história da Educação Básica.⁹ Quando se olha para o que ocorre nos centros de formação de professores de história, observa-se novamente essa insuficiência que se configura numa enorme lacuna sobre a questão ambiental. Via de regra, apesar do estudo sobre o meio ambiente estar ganhando mais espaço dentro das faculdades de história, tal temática costuma ser estudada apenas em laboratórios ou disciplinas eletivas.

O olhar para todas essas questões levou ao desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Visando compreender como a história escolar praticada nos Anos Finais do Ensino Fundamental tem lidado com os assuntos pertinentes ao meio ambiente, analisou-se ao longo deste estudo documentos curriculares produzidos no âmbito da gestão federal e manuais didáticos de história voltados para esse segmento da educação aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Após a adequada compreensão do quadro do ensino de história demandado e/ou cancelado pelo poder

⁸É importante salientar que as unidades escolares públicas estaduais e municipais do estado do Rio de Janeiro, de maneira geral, possuem algumas particularidades quando comparadas ao Colégio Pedro II e outras instituições de ensino públicas da Educação Básica da rede federal. Aquelas geralmente atendem, majoritariamente, discentes residentes em áreas de comunidades marcadas pela naturalização cotidiana da violência e pela pouca presença do poder público. Muitas delas estão situadas justamente em regiões de comunidade. Além do corpo docente ter que lidar com situações de desvalorização profissional, precisa enfrentar a realidade do fracasso escolar que pode ser notado através do elevado número de casos de analfabetismo funcional, reprovação e evasão escolar. De forma geral, os alunos que terminam o Ensino Médio não almejam o ingresso imediato no nível superior em universidades públicas após a sua conclusão. Eles estão mais preocupados em ingressar no mercado de trabalho e/ou prestar serviço militar obrigatório.

⁹ Para mais sobre a classificação dos possíveis tipos de conteúdos a serem ensinados, que são nada mais do que tudo aquilo que o corpo discente precisa aprender numa perspectiva de ensino integral, ver ZABALA, 1998 e SANTOS, 2020.

público, foi proposto algumas formas de inserir as questões ambientais no ensino de história do Brasil. Esses objetivos nortearam então a produção desta pesquisa.

Assim, buscou-se, primeiramente, empreender um esforço de atualização bibliográfica para entender o que já existe de pesquisa na historiografia e na área de educação sobre o meio ambiente. Esse esforço levou, respectivamente, a escrita dos dois capítulos iniciais deste TCC. No primeiro capítulo, visou-se apresentar o que é a história ambiental, definindo-a e retracando sua trajetória, bem como pontuando alguns trabalhos que se tornaram referências aqui no Brasil. No segundo capítulo, buscou-se avaliar o surgimento e desenvolvimento da Educação Ambiental e seus desdobramentos na Educação Básica no Brasil. Sabendo que existem múltiplas práticas de Educação Ambiental, o olhar deste capítulo focou em acompanhar algumas políticas públicas voltadas para essa dimensão da educação. No terceiro capítulo, foi averiguado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e coleções de livros didáticos de história do PNL D – uma coleção publicada antes da BNCC e outra depois dela. Espera-se, assim, mapear, a partir do currículo oficial de história e dos livros didáticos de história, qual o lugar destinado para o meio ambiente dentro do ensino de história antes e depois da BNCC. Por fim, no quarto capítulo, foi sugerida uma proposta pedagógica de guia de estudos que incorporasse a questão do meio ambiente no ensino de história. Não se trata de nada definitivo e completo a respeito disso. Antes, buscou-se pensar em caminhos e formas de inserir o meio ambiente nas aulas de história, nos últimos quatro anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

2 HISTÓRIA: UMA CIÊNCIA QUE ESTUDA TAMBÉM O MEIO AMBIENTE?

“A ideia de história como história do homem foi substituída pela ideia da história como história dos homens em sociedade. Mas será que existe, se é que pode existir, somente uma história do homem? Já se desenvolveu uma história do clima – não se deveria escrever também uma história da natureza?” (LE GOFF, 1994, pp. 8-9)

“Ora, a obra de uma sociedade que remodela, segundo suas necessidades, o solo em que vive é, todos intuem isso, um fato eminentemente ‘histórico’.” (BLOCH, 2001, p.53)

Cabe à História, enquanto “ciência dos homens no tempo” – de acordo com a proposição clássica do historiador francês Marc Bloch – o estudo da natureza? O próprio Marc Bloch, ainda que esse não fosse diretamente o seu objetivo, já deixava apontado alguns indícios para, ao menos, refletir sobre esse questionamento. Isso é algo de imensa relevância e que ajuda a lançar luz para pensar qual o lugar que o meio ambiente deve ocupar dentro da História e se deve galgar a condição de um objeto a ser investigado e pesquisado pela História.

De acordo com Marc Bloch, um fenômeno natural, como um golfo ou as correntes marítimas, por exemplo, não pode ser visto como um objeto de estudo para o qual a História não possua nenhuma contribuição a ser dada. Por mais que haja diversos fenômenos naturais que fujam do controle humano – tais como os climáticos, astronômicos e geográficos – atuando sobre um golfo ou sobre as correntes de água, a ação dos homens, isolada ou interagindo em sociedade, não deve ser negligenciada, pois ela pode causar transformações no meio ambiente que afetam, especificamente, esse golfo e/ou as correntes de água em questão. Assim sendo, onde há ação humana, há também um fato histórico a ser analisado, investigado e (re)construído (BLOCH, 2001, pp. 52-54).

Bloch, de forma alguma, estava preocupado em delinear um novo campo de pesquisa na historiografia, envolvendo como foco central o estudo da natureza ou do meio ambiente. Menos ainda com as recentes demandas contemporâneas da década que vivemos agora, nos anos 2020, envolvendo discussões em torno da ecologia e da sustentabilidade do planeta. Tentando delimitar que tipo de ciência é a História, argumentando que o seu campo de estudo não se resume simplesmente apenas ao estudo daquilo que é genericamente intitulado de “passado”, o historiador francês da Escola dos Annales acabou por chegar a uma conclusão que mais tarde seria caríssima para um campo historiográfico de pesquisa que se consolidará a partir dos anos 1970: cabe a história estudar a natureza – ou o meio ambiente – pois ela

sofre interferências da ação – intencional ou não – dos seres humanos. Outras assertivas, assim como questões envolvendo o estudo do meio ambiente dentro da História, seriam lançadas e aprofundadas a partir da constituição da chamada “História Ambiental”. Por ora, cabe então a seguinte pergunta: o que vem a ser a “História Ambiental”?

2.1 História Ambiental: um campo de pesquisa interdisciplinar na História

Definir a História Ambiental não é uma tarefa tão simples assim. Já existe uma enorme lista bibliográfica de trabalhos voltados para essa temática, usando diversos tipos de fontes, quadros teóricos e metodologias. Portanto, não se pretende aqui, de maneira alguma, citar até a exaustão todas as pesquisas, nacionais e internacionais, dentro da historiografia sobre esse campo de pesquisa. Antes, ambiciona-se, primeiramente, explicar sinteticamente em que ele consiste, para, posteriormente, acompanhar a história do seu desenvolvimento e depois indicar alguns trabalhos importantes que colaboraram para a constituição dele no Brasil.

A História Ambiental é um campo de pesquisa de fronteira que se forma na interseção com vários ramos da ciência. Ela dialoga com várias disciplinas: ecologia, antropologia, arqueologia, geografia, sociologia, geologia, zoologia, paleontologia, agronomia, botânica e, ainda, outras áreas do conhecimento científico que trazem um olhar voltado para o mundo natural. Seu objetivo não é fazer um inventário em ordem cronológica de como a vida dos seres humanos foi determinada pela natureza, numa espécie de determinismo geográfico. Antes, ela busca entender as transformações e permanências que podem ser observadas ao longo do tempo na relação das sociedades humanas com a natureza.

Seu olhar está voltado também para analisar como a natureza pode interferir nos projetos de vida humana. E o contrário também. Como os seres humanos, interagindo uns com os outros, dentro de um dado meio ambiente, podem intervir na estrutura dessa natureza modificando seu funcionamento. Isso nem sempre deve ser interpretado necessariamente como episódios de devastação do mundo natural, embora seja isso que a sociedade vem se acostumando a assistir há algum tempo em seu cotidiano.

É válido frisar que há situações em que a interação humana, desde que ocorra com baixa densidade demográfica, causa impactos ambientais semelhantes – ou até mesmo inferiores – aos próprios fenômenos naturais (tempestades, inundações, quedas de árvores,

erupções vulcânicas, terremotos, tsunamis, queda de meteoros, dentre outros exemplos). Assim sendo, a relação entre seres humanos e natureza não precisa ser caracterizada por uma antítese baseada na crença que a essência humana instintivamente se opõe à preservação e ao cuidado da natureza. É possível estabelecer relações baseada na harmonia entre ambos.

A história ambiental, primeiramente, entende que os seres humanos estão inseridos no mundo natural. Logo, justamente por eles viverem no mundo natural, irão usá-lo e, conseqüentemente, causar modificações e transformações nele – ainda que esses impactos sejam de pequena ordem no meio ambiente. A historiadora ambiental Regina Horta Duarte ilustra isso de maneira bem didática, exemplificando como diferentes sociedades da Antiguidade alteraram ecossistemas ao seu redor para construção de casas, navios e realização de guerras. Assim, ela conclui que “a nossa sociedade capitalista contemporânea não foi a primeira a alterar o meio natural com ações e práticas destrutivas” (DUARTE, 2013, pp. 38-39). A diferença estaria na velocidade cada vez mais acelerada com que essas transformações passaram a acontecer desde o advento da Revolução Industrial.

2.2 Caminhos da História Ambiental

Como já se começa a notar, a História Ambiental segue o pressuposto que absolutamente tudo pode ser objeto da história, ou seja, tudo pode ser historicizado, inclusive a própria natureza: solo, clima, movimentos geológicos, rios etc. Isso não é algo inédito se for levado em consideração que Marc Bloch (2001) e Lucien Febvre (2000) já haviam feito um esforço teórico/metodológico nesse sentido, ao buscarem um diálogo entre história e geografia. E que isso teve continuidade no trabalho de outros integrantes do *Annales*.¹⁰

É possível identificar, também, outros estudos ao longo da história da humanidade que já se debruçavam sobre o mundo natural. Por diversos caminhos, eles lembram que os seres humanos não vivem num limbo, num lugar exterior ao mundo natural. Sua vida acontece dentro e em interação com a natureza. Logo, em qualquer época e tipo de sociedade, é possível identificar os seres humanos construindo relações com o mundo natural e atribuindo significados e sentidos para isso a partir dos valores culturais historicamente compartilhados em suas respectivas sociedades. Se se pode afirmar, então, que as interações

¹⁰ Refiro me aqui ao livro “*Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*” de Fernand Braudel. Posteriormente, Emmanuel Le Roy Ladurie escreveria um trabalho sobre a história do clima. Para mais sobre essas duas pesquisas, ver, respectivamente, BRAUDEL, 2016 e LADURIE, 1988.

entre os seres humanos com o meio ambiente já existiam desde muito tempo, não é correto, todavia, dizer que havia uma questão ecológica colocada da forma como existe nos dias hoje, alimentando o interesse de um grupo de pesquisa de trabalhos de história identificados com a temática ambiental.¹¹

Apenas na década de 1970 que se pode identificar um ramo de estudo dentro da História que escolhe, por excelência, o tema da natureza. Isso não estava acontecendo por um acaso. As demandas sociais daquele momento estavam repercutindo nos centros acadêmicos. Regina Duarte (2013) recupera um pouco de como essa preocupação ambientalista se constituiu, recuando para os anos imediatamente posteriores ao término da Segunda Guerra Mundial. O mundo achava-se, então, imerso nos tensos anos de Guerra Fria. No bloco capitalista, os países de primeiro mundo, classificados dessa forma por serem capitalistas e industrializados, julgavam estar no ápice do desenvolvimento até então existente. Eles insistiam que o grau de desenvolvimento que haviam galgado era um caminho inexorável a ser perseguido por todas as demais sociedades do mundo. Argumentavam que a ciência e toda a sua produção tecnológica, ao explorar os recursos naturais colocados ao seu alcance, poderiam elevar qualquer país atrasado de terceiro mundo à condição de desenvolvido.

Essa fé cega na ciência e tecnologia não deixava de ser uma forma de tentar incentivar que os países de terceiro mundo abrissem suas fronteiras para que seus recursos naturais fossem explorados. Entretanto, as críticas a todo esse discurso desenvolvimentista vieram logo. Elas nasceram justamente de dentro dos países do primeiro mundo. Foram expressas através de peças teatrais, filmes, músicas, livros, criação de ONGs e partidos políticos verdes. Talvez, o que exemplifica de forma mais clara essas críticas seja o festival de Woodstock, de 1969, e toda a contracultura que o inspirou, criticando os valores conservadores da sociedade americana e seu estilo de vida baseada num consumismo desenfreado que trazia por trás de si a seguinte interrogação: quanto custa o progresso e o desenvolvimento econômico para as espécies e os ecossistemas? É movido por esse espírito

¹¹ Na idade moderna, por exemplo, a relação entre as metrópoles europeias com suas colônias espalhadas no globo terrestre faz emergir a percepção de que a exploração intensiva dos recursos naturais existentes nas áreas coloniais tropicais poderia ocasionar transformações ecológicas, com o esgotamento e erosão dos solos, a alteração do clima e do ciclo das chuvas, o desaparecimento da fauna e flora local e a diminuição do volume dos rios. Isso era motivo de inquietação para as autoridades coloniais pelo fato de que essas transformações no meio ambiente, levadas a cabo pelos agentes coloniais, pudessem ameaçar lógicas econômicas e políticas dos impérios coloniais assentadas no acúmulo rápido de lucro. Para mais, ver DUARTE, 2013.

que se assiste, nos anos 1970, à protestos contra testes nucleares e à fundação do *Greenpeace*¹², que reuniria ativistas compromissados com a defesa do meio ambiente.

A última pá de cal contra esse discurso eufórico advogando o desenvolvimento econômico através da industrialização e da tecnologia viria com os transtornos ambientais ocasionados por esse mesmo desenvolvimento: as chuvas ácidas, correlacionadas com a queima de combustíveis fósseis, e os prognósticos nada animadores em relação a ela; o buraco na camada de ozônio e o efeito estufa e seus desdobramentos para o clima em todo o planeta. Como todos esses problemas ambientais não conhecem nem respeitam fronteiras determinadas em mapas políticos, o mundo se viu obrigado a pensar formas de combater esses problemas através de tratados e convenções internacionais, como, por exemplo, a Conferência de Estocolmo em 1972.¹³ No bojo disso, nasceria o termo “desenvolvimento sustentável” para englobar as práticas que continuam a manter o desenvolvimento das sociedades humanas, sem, contudo, ameaçar a vida no planeta das futuras gerações devido a extinção de recursos naturais básicos.

Nesse contexto de preocupação com a natureza, com grupos sociais reivindicando políticas públicas voltadas a preservação do meio ambiente, que o conceito “História Ambiental” foi cunhado nos Estados Unidos para identificar um grupo de pesquisas históricas que tinha como mote a questão temática do meio ambiente. Nesse espírito, foi fundado, em 1977, a *American Society for Environmental History* (Sociedade Americana de História Ambiental). Segue-se a esse grupo a criação de uma revista especializada no assunto, a *Environmental History*, e a organização de congressos anuais.

De modo geral, as pesquisas sobre História Ambiental debruçavam-se sobre o passado, buscando enxergar as relações criadas entre sociedade e natureza, bem como as representações culturais produzidas a respeito da natureza ao longo do tempo. Assim, a história ambiental se consolidaria enquanto campo historiográfico de pesquisa (DUARTE, 2013). Ela foi aprimorando suas teorias, metodologias e práticas de pesquisa, configurando-se num empreendimento acadêmico nem sempre produzido numa linguagem de fácil

¹² O *Greenpeace* é uma organização internacional, sem fins lucrativos, fundada por um grupo de ecologistas. O *Greenpeace* tem, desde sua fundação, atuado de forma independente, tendo a seguinte agenda: a proteção da biodiversidade do planeta; a luta contra a poluição e as mudanças climáticas. Tal instituição sobrevive a partir de doações, não aceitando recursos financeiros de governos, empresas e nem partidos políticos. Para mais sobre essa organização não-governamental, consulta o site dela no Brasil: <https://www.greenpeace.org/brasil/> (acessado em 29/08/2022).

¹³ No próximo capítulo será analisado com maiores detalhes o que foi a Conferência de Estocolmo e outros encontros internacionais para discutir sobre o meio ambiente, bem como seus desdobramentos para o estudo das questões ambientais e o desenvolvimento de uma educação ambiental.

compreensão para aqueles leitores leigos simpáticos às reivindicações em prol do meio ambiente.

2.3 História Ambiental no Brasil

O estudo da natureza e sua relação com a História do Brasil pode ser apontado nos trabalhos clássicos de Capistrano de Abreu, Gilberto Freire, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda¹⁴. Cada um deles, ao seu modo, realizou um esforço de interpretação da construção da sociedade estabelecida no Brasil. Mas, mais do que isso, eles enxergaram uma determinada ação do mundo natural que não poderia ser ignorada para a devida compreensão da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira. Ainda que não tivessem as preocupações que guiaram a criação da História Ambiental, a natureza estava presente no trabalho deles, ora sendo um fator dificultador da colonização, ora sendo um grande estímulo (DUARTE, 2013; BARRETO, 2017).

Nos anos 1980 é possível identificar alguns trabalhos de história do meio ambiente do Brasil (PÁDUA, 1987; DEAN, 1989). Contudo, a problematização, discussão e debate da natureza a partir da História Ambiental, no Brasil, demoraria para acontecer. De acordo com Ely Bergo de Carvalho, isso teria ocorrido apenas na década de 1990. Consoante ele, dois trabalhos, nos anos 1990, podem ser considerados fundamentais para a discussão de História Ambiental no Brasil:¹⁵ o primeiro é o artigo “*Para fazer História Ambiental*” de Donald Worster; o outro é o livro de Warren Dean, “*A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*”.

Donald Worster foi um dos fundadores da História Ambiental nos Estados Unidos. O artigo “*Para fazer História Ambiental*” foi publicado, nos Estados Unidos, originalmente, com o título “*Doing environmental history*”¹⁶. Ele foi integralmente traduzido para a língua portuguesa para fazer parte de uma edição temática da revista “*Estudos Históricos*”, de 1991, com título de “*História e Natureza*”. Nele, Donald Worster busca delimitar o que é a História

¹⁴ Trata-se, respectivamente, dos seguintes livros: “*Capítulos de História Colonial*” de Capistrano de Abreu, publicado em 1907; “*Nordeste*” de Gilberto Freyre, publicado em 1937; “*Formação do Brasil Contemporâneo*” de Caio Prado Júnior, publicado em 1942; “*Monções*” publicado em 1945 e “*Visão do Paraíso*” publicado em 1954, ambos os livros de autoria de Sérgio Buarque de Holanda.

¹⁵ Para mais, ver a palestra “Ensino de História, BNCC e História Ambiental”, disponível no YouTube, no canal da “Associação Nacional de História – Anpuh Brasil”, a partir dos 51 minutos, no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Fx2tolvRSww> Acessado em 19/01/2022.

¹⁶ WORSTER, Donald. *The ends of the Earth – perspectives on modern environmental history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp. 198-215.

Ambiental. Além disso, ele reconstrói sinteticamente a trajetória desse campo de pesquisa historiográfico – mostrando um pouco do seu desenvolvimento na França, a partir do *Annales*, e, principalmente, nos Estados Unidos – e convida os historiadores a começarem a prestar atenção na natureza, desafiando-os a uma prática de interdisciplinaridade, se apropriando dos conhecimentos e dados formulados pelas ciências naturais, pelas ciências sociais, e, sobretudo, pela ecologia, que poderia inspirar a proposição de novas perguntas, o que não dispensaria a necessidade de, em algum momento, sujar seus calçados em caminhadas por campos e florestas para melhor entender o lugar da natureza dentro dos estudos de história (WORSTEN, 1991).

Uma das recomendações que o autor dá nesse artigo para um historiador que se propõe a entrar nessa seara acadêmica é não perder de vista que a historicidade do meio ambiente antecede a presença humana nele. Nesse sentido que Worsten assinala que o historiador ambiental deve levar em consideração “a reconstrução de paisagens do passado, verificando como eram e como funcionavam antes que as sociedades humanas as penetrassem e modificassem” (WORSTEN, 1991, p. 203). É justamente dessa forma que outra pesquisa importantíssima para o desenvolvimento da História Ambiental do Brasil, de autoria do brasileiro Warren Dean, se inicia.¹⁷ Trata-se do livro “*A Ferro e Fogo*”, publicado em língua portuguesa, no Brasil, no ano 1996.

Muitos viram nesse trabalho uma espécie de modelo do que deveria ser a História Ambiental praticada na América Latina. Dean, levando em consideração questões biológicas, botânicas, climáticas, geológicas e geográficas, constrói uma história ecológica da Mata Atlântica¹⁸ iniciada a partir do período pré-histórico – quando a floresta estava se formando –, enxergando-a sob o prisma de um longo processo de duração onde, a partir do contato com o ser humano, não houve nada mais além de exploração e destruição promovido por ele. Os humanos, surgindo como uma espécie invasora na floresta atlântica, segundo Dean, desde sempre teriam relacionado-se com ela de forma problemática, organizando sua existência em detrimento dela, visto ela ser entendida por Dean (1996, p. 28) como um lugar inóspito para eles habitarem.

¹⁷ Em fins dos anos 1980 o estadunidense Warren Dean já era reconhecido como uma referência em História Ambiental do Brasil pelo seu trabalho pesquisando a exploração da borracha na Mata Amazônica e a dificuldade de fazer isso a partir de um sistema de *plantation* devido a questões de natureza ecológica. Para mais, ver DEAN, 1989.

¹⁸ Para Dean, a Mata Atlântica é tida como um sistema único. Em sua visão, ela se diferenciava das florestas em zonas temperadas – nos Estados Unidos e Europa, por exemplo – sobretudo pela extraordinária diversidade que possuía, contendo espécies endêmicas, e por ter sido o último continente do mundo a ser ocupado pelo homem.

Isso teria sido uma constante que se manteve quando os povos europeus começaram o processo de conquista do continente americano. Eles deram início a um processo de trocas, levando parte da fauna e flora da Mata Atlântica para outros locais do mundo, como também introduziram fauna, flora e microrganismos – alguns patogênicos para os povos originários – na floresta atlântica. Apesar dos europeus estimularem o corte da árvore pau-brasil, Dean pondera que, durante algum tempo, a presença europeia repercutirá sem acarretar tão somente prejuízos para a mata, pois levará, devido à violência da conquista somada aos episódios de epidemias, a morte de milhares de indígenas que usavam os recursos florestais. O raciocínio de Dean pode ser resumido assim: a diminuição da densidade demográfica humana é um alento para o meio ambiente, pois preserva e favorece manutenção da natureza existente.

Mas, depois, essa mesma presença europeia acabará se tornando um problema imensurável para a floresta devido à implementação de atividades econômicas voltadas para geração rápida de lucro que eram altamente predatórias do meio ambiente, tais como, o estabelecimento da agricultura a partir do sistema de *plantation*, a criação de gado bovino e a exploração de minerais (ouro e diamantes). Tais atividades exigiram a devastação de vários hectares de área florestal primária repetidamente, numa velocidade que não permitia tempo hábil para a floresta rebrotar, colocando em xeque sua biodiversidade.

Tudo isso se intensificaria gradualmente até chegar em fins do século XX, quando a maior parte da mata Atlântica já não existia mais. Essa situação foi possível porque, no último século, diversos interesses econômicos, com conivência das autoridades públicas, insistiram em pensar a Mata Atlântica com uma única função: oferecer lenha, carvão, madeira de lei e tudo o mais que fosse preciso para o desenvolvimento da economia e a prosperidade financeira do país. Ao longo do século XX, foram criados alguns órgãos públicos fiscalizadores. A ação de ativistas ambientais, cientistas, ONGs e ocorrências de desastres ambientais costumavam colocar em evidência a importância de tratar com seriedade as questões ambientais correlacionadas ao que havia restado de Mata Atlântica. Apesar disso, os interesses em conservá-la, de um modo geral, tiveram sua ação prática bem limitada devido à falta de investimento financeiro e ao pouco interesse da sociedade como um todo na preservação da mata (DEAN, 1996).

É inquestionável que o trabalho de Dean foi de grande fôlego, consultando uma ampla e variada documentação, cruzando a história da Mata Atlântica com a história da própria formação do Brasil, ressaltando o despertar do interesse científico sobre a mata, os recursos e potencialidades que ela possuía que foram aproveitados ou desperdiçados, a

preocupação em conservá-la, bem como a ação política e econômica dos diversos atores históricos – agentes coloniais, povos indígenas, africanos e seus descendentes submetidos a processos de escravização – que interagiram dentro desse espaço geográfico ocupado pela Mata Atlântica ao longo do tempo. Todavia, seu trabalho, conforme expõe Ely Bergo de Carvalho (2005), foi criticado devido as seguintes questões: entender a floresta como uma entidade coesa e homogênea; pelo fato de interpretar que a relação humana com o meio ambiente, no caso a floresta, sempre desagua em algo negativo para a natureza, pois desemboca, invariavelmente, num processo de devastação ambiental; em condenar os povos originários do Brasil e todos os demais que entraram em contato com a Mata Atlântica como responsáveis pela sua destruição, como se apenas eles fossem os únicos destruidores das florestas, esquecendo-se que processo semelhante aconteceu em outros lugares do mundo (CARVALHO, 2005).

Ainda na década de 1990 é defendida, por José Augusto Pádua, no IUPERJ, sua tese de doutorado que depois será aprofundada por ocasião da publicação, em 2002, do seu livro, “*Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)*”. Tal obra tornou-se uma grande referência em História Ambiental do Brasil. Nela, Pádua busca reconstruir uma história do pensamento brasileiro a respeito da destruição do ambiente natural entre fins do século XVIII até fins do século XIX. São analisados, de forma contextualizada com a própria história do Brasil, um *corpus* documental que abrange mais de 100 autores. Toda a documentação histórica escrita consultada por Pádua trata sobre diferentes regiões do Brasil. Por isso, ela não deve ser considerada homogênea – ainda mais por adotar enfoques diferentes sobre o meio ambiente. Contudo, essas fontes históricas possuem em comum uma tradição de preocupação com temas e ideias correlacionados a destruição da natureza do Brasil.

Emerge nesses textos, através de um prisma racionalista, pragmático e antropocêntrico, compreensões sobre o mundo natural do Brasil com preocupações marcadamente políticas e econômicas. Não há uma preocupação com a natureza em si mesma devido a possibilidade dela ser detentora de um valor intrínseco e singular ou de uma beleza que satisfaça necessidades humanas de fruição estética daquele que a contempla. A consciência política de preservação do meio ambiente que estava se desenvolvendo enfatizava que a construção do Brasil se achava condicionada à administração astuta dos recursos naturais que o seu território de extensão continental era dotado de maneira abundante. Assim, toda forma de destruição ambiental deveria ser, no mínimo, recalculada. Definitivamente, o ato de devastar os recursos naturais não era considerado uma espécie de

fatura a se pagar pelo progresso – como corriqueiramente está presente em alguns discursos nos dias de hoje. Antes, era criticado enquanto o “preço do atraso”, devido ao uso de práticas exploratórias ultrapassadas que poderiam privar para sempre o país de recursos naturais cruciais para sua formação e desenvolvimento. De acordo com Pádua,

na tradição original da crítica ambiental brasileira, a destruição do meio natural não era vista como um preço do progresso, mas sim como um preço do atraso. O avanço tecnológico não era entendido como uma ameaça ambiental. O que realmente degradava e destruía a paisagem era a permanência de práticas arcaicas e ignorantes, como a agricultura de queimadas, que poderiam ser superadas através de novas tecnologias e de utopias modernizantes (PÁDUA, 2004, p. 116).

Tal linha de pensamento, embora alertasse para a necessidade de modernizar a mentalidade da sociedade e atualizar a forma como os recursos naturais que ela possuía eram explorados – não só devido à baixa produtividade das práticas “arcaicas e ignorantes” para as atividades econômicas do Brasil, mas também devido ao impacto ambiental que causavam –, estava bem longe de ser majoritariamente compartilhada socialmente, mesmo entre o restrito grupo da elite intelectual brasileira. Na realidade econômica-social da grande lavoura, muitos fazendeiros, por exemplo, sequer cogitavam outra possibilidade de cultivar a terra que não fosse com o uso de trabalhadores escravizados em latifúndios com ampla disponibilidade ao seu derredor de mata primária que pudesse ser derrubada e queimada a fim de ceder lugar para o plantio e cultivo da colheita de forma ininterrupta até que o solo fosse levado à exaustão, ficando finalmente estéril. A partir de então, se repetiria todo esse ciclo numa nova região de mata primária, desperdiçando inumeráveis quantidades de toras de madeira úteis para construção e/ou fornecimento de lenha.

Não por acaso, essas ideias sobre os perigos que o meio ambiente corria não conseguiram sair do papel. Mas, merecem, no entanto, atenção, já que fazem parte da crítica ambiental que nascia no universo da modernidade. Aliás, esse certamente é um dos pontos de destaque da pesquisa de Pádua, ao conseguir reconstruir como os usos econômicos da natureza do Brasil propiciaram reflexões sobre o mundo natural a partir das influências teóricas da economia da natureza, da fisiocracia e – em menor escala – da cultura romântica, inserindo, assim, o Brasil dentro de uma rede internacional de críticas ambientais cujos pontos difusores, inicialmente, estavam localizados nas academias científicas e nos jardins botânicos (PÁDUA, 2004).

Nos últimos anos, os trabalhos de História Ambiental produzidos, analisando alguma parte da história do Brasil, têm se multiplicado, abordando variados temas: Mata Atlântica; Floresta Amazônica; agropecuária no sul e centro-oeste do país; clima, solo e biodiversidade

de acordo com as regiões do território brasileiro; tragédias socioambientais provocadas pela exploração tecnológica de recursos naturais; processo de urbanização e os desdobramentos disso ao meio ambiente; a história das ideias sobre a natureza e daquilo que hoje se conhece por “ambientalismo”. Diante de toda essa amplitude de temas de História Ambiental, enfocando diversos recorte espaciais e temporais da história do Brasil, um dado salta aos olhos: grande parte desses trabalhos são de autoria de historiadores estrangeiros, escrevendo em língua inglesa.¹⁹

Atualmente, em diversas partes do mundo, projetos políticos que promovem o avanço do agronegócio e da exploração de recursos minerais em detrimentos da diversidade ambiental têm se multiplicado. No bojo disso, sobretudo no Brasil, a História Ambiental precisa ocupar um lugar de maior protagonismo nos debates públicos levados até a população. Ao demonstrar em suas pesquisas a existência de variadas formas de interação dos seres humanos com o meio ambiente e seus recursos naturais, ela demonstra que não há apenas uma possibilidade da sociedade, hoje, se relacionar com o mundo natural. Portanto, os historiadores ambientais devem buscar com urgência sair do isolamento dos muros da academia e buscar iniciar um diálogo mais comprometido com os vários coletivos sociais que se mobilizam pela sustentabilidade do planeta e com aqueles indivíduos que são simpáticos às causas ambientais, mas, todavia, não apreciam os jargões técnicos compreensíveis apenas pelos historiadores profissionais.

¹⁹ Para mais sobre os livros que abordam sobre História Ambiental do Brasil, consultar o recente artigo de revisão historiográfica Pádua [et al.], 2021. Os autores realizaram um árduo trabalho de mapeamentos das pesquisas publicadas em livros sobre História Ambiental do Brasil.

3 UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Chegamos a um momento da história em que devemos orientar nossos atos em todo o mundo com particular atenção às consequências que podem ter para o meio ambiente. Por ignorância ou indiferença, podemos causar danos imensos e irreparáveis ao meio ambiente da terra do qual dependem nossa vida e nosso bem-estar. Ao contrário, com um conhecimento mais profundo e uma ação mais prudente, podemos conseguir para nós mesmos e para nossa posteridade, condições melhores de vida, em um meio ambiente mais de acordo com as necessidades e aspirações do homem. As perspectivas de elevar a qualidade do meio ambiente e de criar uma vida satisfatória são grandes. É preciso entusiasmo, mas, por outro lado, serenidade de ânimo, trabalho duro e sistemático. Para chegar à plenitude de sua liberdade dentro da natureza, e, em harmonia com ela, o homem deve aplicar seus conhecimentos para criar um meio ambiente melhor. A defesa e o melhoramento do meio ambiente humano para as gerações presentes e futuras se converteu na meta imperiosa da humanidade, que se deve perseguir, ao mesmo tempo em que se mantém as metas fundamentais já estabelecidas, da paz e do desenvolvimento econômico e social em todo o mundo, e em conformidade com elas (Declaração da Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, 1972)²⁰.

A epígrafe deste capítulo é parte da Declaração da Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, realizada na Suíça em princípios da década de 1970. Nesse recorte textual salta um espírito de inquietação em relação à uma situação limite que acometia o meio ambiente. Por isso, era compartilhado um entendimento naqueles anos da década de 1970 que o mundo todo tinha que ser mobilizado, não poupando esforços, a fim de gerar uma resposta para a crise global desencadeada pelas ameaças à natureza. Portanto, era urgente uma ação de forma organizada no sentido de criar estratégias para combater os problemas ambientais existentes – gerados, seja pelo desenvolvimento econômico, seja pela concentração da renda que propiciou a expansão da extrema pobreza em algumas regiões. O caminho para isso não se limitava a simples constatação da existência dessa situação, mas na superação dela.

A realidade de uma crise global na iminência de explodir sem saber ao certo seu impacto em cada país fez muitos pesquisadores e intelectuais refletirem acerca disso. Assim, dentro desse cenário, conforme visto no capítulo anterior, consolidou-se, por exemplo, a História Ambiental. E a partir desse mesmo contexto de preocupação com a situação do meio ambiente foi ficando cada vez mais evidente que não dava mais para postergar o investimento numa educação comprometida em assegurar uma coexistência harmônica dos seres humanos com o meio ambiente. Esse é justamente o foco deste capítulo: compreender que educação é essa. Como ela se define? Quais seus objetivos? Quais as políticas públicas

²⁰<https://cetesb.sp.gov.br/posgraduacao/wpcontent/uploads/sites/33/2016/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declara%C3%A7%C3%A3o-da-Confer%C3%Aancia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf> Acessado em 10/04/2022.

foram importantes para o seu desenvolvimento no Brasil? Foram esses questionamentos que nortearam a elaboração deste capítulo, num esforço de síntese sobre a Educação Ambiental. Mais do que analisar exaustivamente até esgotar esse tema, a pretensão desse capítulo é compreender minimamente o que é a Educação Ambiental para, posteriormente, no próximo capítulo, problematizar, analiticamente, se a História, principalmente a História Ambiental, pode colaborar para sua prática a partir do ensino de história na Educação Básica.

3.1 Educação Ambiental

Definir o que é a Educação Ambiental não é uma das tarefas mais simples como alguns podem imaginar. A estrutura dela, objetivos e princípios, foram passando por modificações ao longo do tempo, acompanhando seu desenvolvimento e evolução. Todo esse processo seguiu de perto as variações do significado do conceito de “meio ambiente”, motivo pelo qual se faz pertinente entender sinteticamente um pouco mais sobre esse conceito para depois apresentar uma definição de Educação Ambiental.

Inicialmente, o termo “meio ambiente” estava circunscrito apenas as realidades do mundo natural, sem incorporar suas interdependências e conexões com as realidades sociais. Hoje, o conceito “meio ambiente” não reflete mais essa realidade reducionista. Entretanto, sua definição se tornou mais complexa e difícil. Ele é evocado em várias mídias, está presente em discursos políticos, consta em livros didáticos e inspira manifestações artísticas como filmes, teatros, quadros de artes plásticas e músicas, sem, contudo, apresentar necessariamente um significado idêntico toda vez que é acionado. Nem mesmo dentro do mundo acadêmico há uma definição única sobre o conceito de meio ambiente. Ele tem variado de acordo com a ciência de conhecimento. E mesmo os cientistas com a mesma formação nem sempre tem um entendimento convergente sobre o que é o meio ambiente (KLOETZEL, 1993; REIGOTA, 2009). Neste estudo, recorreremos a definição de “meio ambiente” cunhada pelo especialista em educação ambiental Marcos Reigota. Para ele, o meio ambiente é entendido como

um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2009, p. 36).

Essa definição formulada por Marcus Reigota é altamente pertinente, pois não confina a noção de meio ambiente apenas aos seus aspectos de ordem biológica, antes, abre espaço para reflexões sociais e culturais em torno dessa realidade. Ela ajuda a entender então que a educação ambiental não deve se confundir com a ecologia ou a biologia. Ela ultrapassa os limites das ciências ditas “naturais”, nos convidando, na prática, a repensar até onde é válido particionar o estudo dos fatos socioambientais em diversas áreas científicas sem fomentar nenhum tipo de diálogo entre elas.

É interessante estar atento a esse processo de mudança de significado do conceito de meio ambiente pois ele ajudará a entender um pouco como foi e agora é – ou ao menos deveria ser – entendida a Educação Ambiental. Inicialmente, ela funcionava muito próximo daquilo que entendemos por ecologia.²¹ Ela preocupava-se com a proteção da fauna e da flora, ignorando as questões sociais e políticas que interferem no meio ambiente, causando até a extinção de espécies animais e vegetais. Com a nova compreensão mais holística a respeito do conceito de “meio ambiente”, o entendimento do que é a Educação Ambiental também foi modificado e alargado. Isso pode ser visto, por exemplo, na própria legislação brasileira, através da lei de nº 9795/1999. Ela dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. No capítulo I dessa lei, o artigo primeiro indica a Educação Ambiental como

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Como fica indicado no próprio texto dessa lei, a Educação Ambiental não se confunde necessariamente com a ecologia ou a biologia. Primeiramente porque ela não é uma disciplina em específico; e depois, porque ela vai além dessas áreas científicas, caracterizando-se como uma perspectiva pedagógica e política que na educação formal atravessa – ou ao menos deveria atravessar – todas as disciplinas. Não sendo uma área profissional particular de alguma especialidade do conhecimento humano, a Educação Ambiental trabalha com questões sociais, econômicas, culturais e com os processos por meio dos quais são formados valores, conhecimentos, habilidade e atitudes voltados para a preservação e sustentabilidade do meio ambiente, a fim de garantir um bem comum para a sociedade. Ou seja, ela não se resume a fomentar a prática de hortas, composteiras, atividades

²¹ Para mais sobre ecologia, consultar PÁDUA, LAGO, 1984.

de reciclagem, aulas de campos em jardins botânicos etc. Logo, a Educação Ambiental não se restringe apenas a prática docente daqueles que lecionam ciências ou biologia. Embora as questões biológicas sejam importantes para a Educação Ambiental, elas sozinhas não compõem – ou ao menos não deveriam compor – o conteúdo programático dos temas socioambientais a serem estudados nos espaços formais (escolas e universidades) e não-formais de ensino – parques e reservas públicas, canais de comunicação da mídia etc. (DIAS, 2004).

A Educação Ambiental interessa-se em como transcorre as relações entre os seres humanos com o mundo natural. Essas relações são mediadas por questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Não há como não aceitar que essas relações foram ensinadas e aprendidas, de maneira formal e/ou não-formal. Em outras palavras, elas envolveram educação, processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a Educação Ambiental deve estimular a reflexão do que ocorre no meio ambiente, a participação dos seres humanos na tomada das decisões a respeito da natureza e ajudar no desenvolvimento de competências e habilidades que promovam a mudança de comportamentos, valores e atitudes que pautam as interações dos seres humanos com o mundo natural.

A Educação Ambiental tem o objetivo de analisar as questões socioambientais, trazendo para dentro das disciplinas escolares o mundo natural. Ela busca fazer isso em diálogo com a realidade dos discentes, de forma contextualizada, a fim de frear o processo acelerado de degradação ambiental, valorizando e promovendo políticas e ações fundamentadas na sustentabilidade do meio ambiente, sem, contudo, ignorar aquelas realidades geográficas mais distantes.

Talvez, a grande insuficiência da Educação Ambiental esteja na falta de atenção com as realidades cronológicas mais distantes dos alunos. Reverter isso certamente colaborará para ela cumprir plenamente o seu objetivo de conscientizar os alunos sobre a urgência de (re)pensar a relação humana com o meio ambiente, visando respeitar e proteger os ecossistemas, como forma de, em última instância, assegurar sua própria existência e das futuras gerações também.

Dessa forma, a Educação Ambiental cria estratégias para problematizar e superar as realidades que promovem a destruição e depredação do mundo natural e suas formas de vida, bem como amplia e aprimora as práticas que favorecem o meio ambiente. Assim, nota-se que a educação ambiental envolve questões que estão pautadas em valores e atitudes que tem por princípio a cidadania, a liberdade, a autonomia e intervenção dos alunos, para

exercer sua cidadania de forma ativa, seja com comportamentos individuais, seja através da participação em sua comunidade.

Uma das principais questões éticas da Educação Ambiental é combater a postura antropocêntrica que coloca o homem como a principal forma de vida no mundo e todo o restante das outras formas de vida com a função de atender as demandas e necessidades humanas. Tal postura, chega, por vezes, a considerar a vida humana como não pertencente à natureza. O homem é tido não só como elemento externo à natureza, mas como superior à própria natureza (COIMBRA, 2004; GRÜN, 1996).

A Educação Ambiental por si só não é capaz de lidar com todos os problemas ambientais existente no mundo. Mas ela tem um papel importantíssimo ao formar seres humanos com consciência ambiental. Dessa forma, ela se torna um instrumento de combate contra o “analfabetismo ambiental”²² que tem crescido ultimamente, favorecendo a manutenção de um quadro de apatia, indiferença e propagação de inverdades em relação aos problemas ambientais. Tudo isso vem acompanhado da ampliação do desprestígio da adoção de novas práticas de interação entre os seres humanos com o meio ambiente em que estão inseridos.

3.2 História da Educação Ambiental

O contexto histórico que levou ao nascimento da Educação Ambiental é o mesmo daquele que levou ao nascimento da História Ambiental que foi visto no capítulo anterior. Após a Segunda Guerra Mundial, não importava de que lado fosse, a vida no planeta parecia estar com os dias contados. Havia a ameaça de uma hecatombe nuclear. Os níveis de poluição lançados sobre a atmosfera propiciavam uma infinidade de doenças respiratórias, dermatológicas, oftalmológicas, dentre outras. A pobreza dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento era associada como mais um dos fatores geradores de problemas ambientais. Chegou-se até a afirmar que a causa da degradação ambiental acelerada estava no crescimento demográfico da população no mundo.

²² O termo “analfabetismo ambiental” foi empregado durante a Conferência RIO-92 para indicar aqueles indivíduos ignorantes sobre as dinâmicas socioambientais mais fundamentais para a manutenção da vida. A formação de cidadãos conscientes e comprometidos com as questões socioambientais é a solução para o analfabetismo ambiental (NERES, 2018).

Todavia, muitos intelectuais, pesquisadores e ativistas dos países menos desenvolvidos enxergavam essa situação toda por um outro prisma. Para eles, o real problema estava no sistema capitalista e na concentração do consumo desses recursos naturais pelos países mais desenvolvidos. Assim, a solução passava por uma distribuição mais justa e equitativa desses recursos naturais e pelo desenvolvimento e difusão de uma educação atenta a isso, a fim de garantir a dignidade de todas as vidas humanas (REIGOTA, 2009).

Com essa preocupação sobre o meio ambiente ameaçado por diferentes frentes, e as discussões políticas em torno dele, nasceu a Educação Ambiental com o duro desafio de evitar um futuro sombrio para o planeta. Ela colocou em pauta o uso privilegiado que pequena parte da população mundial fazia dos recursos naturais. Enquanto para alguns havia abundância a ponto de gerar desperdício, a maior parte da população sequer conseguia ter acesso aos mesmos recursos naturais, ainda que eles fossem utilizados de forma racionalizada. Outra questão importante que mobilizou a educação ambiental foi a temática da proteção e conservação de espécies vegetais e animais, cada vez mais ameaçadas pela expansão dos interesses capitalistas, através de um discurso que autorizava o avanço do desenvolvimento econômico ainda que fosse ao custo da extinção dessas formas de vida.

O termo Educação Ambiental data do ano de 1965. Ele foi empregado pela primeira vez na Grã-Bretanha, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele (Dias, 2004, p. 78). A partir daí, a história da Educação Ambiental acompanharia as conferências mundiais e movimentos sociais organizados pelo mundo para tratar sobre o meio ambiente e as questões que o ameaçavam. Alguns desses encontros, devido à importância das decisões tomadas, serão destacados a partir de agora.

O primeiro encontro que apresentou repercussão mundial por debater sobre o meio ambiente foi o Clube de Roma, ocorrido em abril de 1968, na Itália. Trinta especialistas com formações das mais variadas áreas reuniram-se na Accademia dei Lincei para discutir acerca daquilo que era tido na época como os dilemas atuais e também futuros do homem: o consumo de recursos naturais não-renováveis e o crescimento da população. Havia um entendimento entre os integrantes do Clube de Roma de que os principais problemas que afligiam a humanidade naquele momento eram de tamanho grau de complexidade e estavam de tal maneira interconectados, que exigiam respostas novas que não deveriam ser implementadas de forma isolada apenas por uma instituição em específico. Como problemas que atingiam todas as nações, eram apontados:

pobreza em meio à abundância; deterioração do meio ambiente; perda de confiança nas instituições; expansão urbana descontrolada; insegurança de emprego; alienação da juventude; rejeição de valores tradicionais; inflação e outros transtornos econômicos e monetários (MEADOWS, 1978, p. 11).

A partir desse evento, em 1968, seria publicado mais tarde, no ano de 1972, com o auxílio de uma equipe de cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachussetts, um relatório batizado de “Limites do Crescimento”²³. Ele indicava um prognóstico de colapso do meio ambiente caso nada fosse feito em breve. Um dado alarmante era apresentado nele: continuar mantendo um ritmo cada vez mais acelerado de exploração dos recursos naturais e o processo de industrialização poderia levar não a um almejado estado de desenvolvimento, mas sim a inviabilidade da vida no planeta, num cenário totalmente apocalíptico.

Devido a imensa reverberação dos trabalhos do Clube de Roma, ocorre em junho de 1972, em Estocolmo, na Suécia, a Conferência da Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano.²⁴ Participaram dela representantes de 113 países, ONGs e jornalistas. O tema chave dessa conferência gravitou em torno do problema da poluição provocada pelas indústrias. Nela traçou-se uma agenda ambiental materializada através da Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano. Trata-se de um documento que contém 26 princípios sobre os direitos que os seres humanos, hoje e no futuro, possuem de desfrutar do meio ambiente e dos recursos que ele oferece. Portanto, o documento defendia que era preciso fazer um uso responsável desse meio ambiente, pensando na sua preservação como um todo, não ignorando sua flora, fauna e o perigo de esgotar os recursos não-renováveis que existem nele.

Nesse sentido, uma decisão importante que surgiu dessa conferência foi a disposição de educar o cidadão visando a resolução dos problemas ambientais. No Princípio 19 da Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano, consta o seguinte:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, seja às gerações jovens, seja aos adultos, o qual dê a devida atenção aos setores menos privilegiados da população, a fim de promover a formação de uma opinião pública bem-informada e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade para com a proteção e melhora do meio ambiente em toda a sua dimensão humana. (Declaração da

²³ Esse relatório foi publicado num livro com tradução para a língua portuguesa pela editora Perspectiva. Para consultá-lo, ver MEADOWS, Donella H. [et al]. *Limites do crescimento: um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o Dilema da Humanidade*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

²⁴ Majoritária parte dos estudos costuma apontar a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano como a primeira conferência convocada pela ONU para tratar sobre o meio ambiente. Lílian Duarte esclarece a respeito disso que essa conferência foi antecedida pela Conferência da Biosfera realizada em 1968 na França, na cidade de Paris. Esse encontro teve como peculiaridade seu caráter científico. Para mais, ver DUARTE, 2003.

Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, 1972. *In*: São Paulo, 1993, p. 23.).

Portanto, pode-se apontar a partir disso o nascimento da Educação Ambiental. Na Conferência de Estocolmo foi colocada, pela primeira vez, com enorme grau de clareza, a necessidade de educar as pessoas para que produzissem soluções para os problemas ambientais. Se eles eram inegáveis, uma das formas de solucioná-los e preveni-los passava, irremediavelmente, pelo desenvolvimento de uma Educação Ambiental visando trazer benefícios de forma imediata para as gerações contemporâneas e também assegurar o mínimo necessário para a sobrevivência no futuro das gerações que ainda estavam por vir.

Após essa conferência de 1972, ocorreu em 1975 o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, na cidade de Belgrado, na Iugoslávia. Nessa reunião com especialistas de 65 países foi produzida a Carta de Belgrado. Trata-se de um documento que preconizava a utilização dos recursos naturais em benefício de toda a humanidade e sugeria a criação de um Programa Mundial em Educação Ambiental, onde estariam definidos os objetivos dessa nova proposta educacional (Dias, 2004).

Cerca de dois anos depois, a Unesco – órgão da ONU responsável pelas áreas de educação, ciência e cultura – organizou na cidade de Tbilissi (Geórgia), em 1977, o Primeiro Congresso Internacional de Educação Ambiental. Essa última conferência revolucionou a Educação Ambiental até então praticada. Ela colocava que a dimensão ambiental tinha que ser incorporada em todas as formas de educação, formal ou não-formal, para pessoas de todas as faixas etárias. Foi indicada a necessidade de preparar profissionais para a promoção dela e investir na criação de material educativo e em novos métodos de ensino. Nesse encontro, importantes decisões foram tomadas a respeito dos objetivos e princípios que deveriam nortear o progresso da Educação Ambiental. Conforme Dias,

Para o desenvolvimento da Educação Ambiental, foi recomendado que se considerasse todos os aspectos que compõem a questão ambiental, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos; que a Educação Ambiental deveria ser o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas, que facilitassem a visão integrada do ambiente; que os indivíduos e a coletividade pudessem compreender a natureza complexa do ambiente e adquirir os conhecimentos, valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais; que se mostrassem, com toda clareza, as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos dos diversos países poderiam produzir consequências de alcance internacional; que suscitasse uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade e enfocando-as através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora; que fosse concebida como um processo contínuo, dirigido a todos os grupos de idade e categorias profissionais (Dias, 2004:82-83).

Em 1987, sob os auspícios da ONU, um grupo de especialistas que compunham a Comissão sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento produziu o “Relatório Nosso Futuro Comum”, também conhecido como “Relatório Brundtland”. Esse documento é de grande importância pois ele consolidou o conceito de “desenvolvimento sustentável” – que rapidamente se popularizou. Tal termo carrega consigo a ideia de crescimento econômico sem privar as gerações futuras dos recursos ambientais imprescindíveis para a vida no planeta. Sobre o “Relatório Nosso Futuro Comum”, cabe, ainda, destacar que ele forneceu os subsídios para uma nova conferência da ONU, a Rio-92. Mas antes de chegarmos à conferência que ocorreu no Brasil, é importante salientar outro evento que aconteceu nesse ano de 1987.

O Segundo Congresso Internacional de Educação Ambiental da Unesco ocorreu em 1987, na cidade de Moscou, na então União Soviética. Participaram dele cerca de trezentos educadores ambientais representando cem países. A conferência de Moscou tinha objetivo de avaliar, dez anos depois do encontro ocorrido em Tbilissi, os avanços e dificuldades na implementação da Educação Ambiental nos países membros da Unesco. Nesse encontro foi reiterado os objetivos e princípios estabelecidos em Tbilissi que norteavam o funcionamento da Educação Ambiental além de ser proposto um plano de ação para sua prática na próxima década que estava por vir.

Com a proximidade da virada do milênio, a ONU convocou o mundo para uma nova conferência onde debateriam mais uma vez a respeito do meio ambiente. Isso ocorreu em 1992. Nesse ano, foi realizada, na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Ela foi oficialmente denominada “Conferência de Cúpula da Terra” (PEDRINI, 1997, p. 30), mas ficou popularmente conhecida como Rio-92. Participaram dela representantes de 182 países. Ela foi prestigiada com a presença de 103 chefes de Estado. Dentre os objetivos desse encontro internacional pode-se elencar a busca do equilíbrio entre o meio ambiente e o desenvolvimento econômico, sem gerar a degradação do primeiro. Nesse sentido, debateu-se também sobre os avanços do direito ambiental. Diferentemente das conferências anteriores, a Rio-92 foi aberta a participação da sociedade civil. Isso, de alguma forma, colaborou para a maior divulgação da Educação Ambiental. Nessa conferência também foram elaborados importantes documentos, como a Agenda XXI, o Tratado sobre a Educação Ambiental para

as Sociedades Sustentáveis e a Carta da Terra – todos trazendo novos elementos para fortalecer e consolidar as bases da Educação Ambiental.²⁵

Nos últimos anos, a mobilização sobre as questões ambientais, tanto da ONU²⁶, como de ONGs internacionais, mudou um pouco o foco. Elas não estão mais comprometidas, necessariamente, com uma Educação Ambiental, antes, com uma educação para o desenvolvimento sustentável. Esse processo pode ser acompanhado num processo de média duração através da alteração do nome das conferências de Estocolmo, Rio de Janeiro e depois Johannesburgo, em 2002 (REIGOTA, 2009). Outra ação é bem sintomática dessa nova postura adotada: a ONU escolheu que entre os anos de 2005 até o ano de 2014 aconteceria a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Essa ênfase que privilegia os aspectos econômicos nas discussões sobre meio ambiente tem sofrido algum tipo de críticas e resistência, de forma geral, dentro da América Latina.

3.3 Educação Ambiental nas políticas públicas brasileiras

No Brasil, a implementação da Educação Ambiental num primeiro momento não foi vista com bons olhos. Quando o mundo debatia sobre a necessidade e a formulação de uma educação que contemplasse as questões ambientais, o Brasil vivia os anos de Regime Militar. As gestões federais dos governos militares não eram simpáticas com as propostas que eram caras para a Educação Ambiental, já que elas divergiam frontalmente da estratégia adotada até então pela política federal para a economia do país.

Na época da Conferência de Estocolmo, o Estado brasileiro adotou uma posição de defesa da continuidade do crescimento econômico, ainda que isso significasse não combater a degradação ambiental. Tratou-se de uma postura de conformismo com o modelo econômico até então adotado, enxergando o processo de industrialização no país como algo de maior relevância, onde o cuidado com o meio ambiente não deveria ocupar um espaço de destaque. Para tanto, diante da pressão internacional em relação aos assuntos sobre o meio

²⁵ Também foram aprovados na Rio-92 a Convenção sobre Mudanças Climáticas, a Convenção sobre Manejo das Florestas e a Declaração do Rio.

²⁶ Em 2002 nova conferência foi realizada na África do Sul, em Johannesburgo. Foi a Conferência para o Desenvolvimento Sustentável. Ela ficou mais conhecida pelo nome “Rio+10”, pois aconteceu 10 anos depois da Rio-92 com o objetivo de analisar se aquilo que havia sido determinado uma década antes havia sido cumprido. Ela não teve grande repercussão mundial, pois, na época, o mundo estava focado nos desdobramentos do atentado de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos e a guerra ao terror proclamada contra o Talibã e o Iraque. Mesmo assim, a Rio+10 foi uma oportunidade de os cidadãos do continente africano mostrarem suas dificuldades diárias com doenças epidêmicas, poluição do ar e da água, dentre outras coisas.

ambiente, o Brasil reivindicou seu direito a soberania absoluta dos ecossistemas do seu território. Na verdade, o país desejava nada mais do que repetir os passos de outras nações já industrializadas, buscando, primeiramente, o desenvolvimento industrial, para, posteriormente, pensar em como arcar com os ônus dos danos ambientais que tudo isso causava (DIAS, 2004; DUARTE, 2003; DUARTE, 2015).

Um dos argumentos que o Brasil levou para a Conferência de Estocolmo foi o de que o pior tipo de degradação ambiental é aquele derivado da pobreza. Assim, associava a superação da pobreza, e conseqüentemente, dos problemas ambientais, ao crescimento econômico. A condição *sine qua non* para o meio ambiente estar protegido e em segurança era a existência de altos níveis de renda acumulados. Daí viria então os recursos destinados para a prevenção e resolução dos problemas ambientais. Portanto, enquanto o Brasil não atingisse o mesmo patamar dos países desenvolvidos, ele acabou se auto desincumbindo de responsabilidade em relação à defesa do meio ambiente – para o desespero daqueles que já entendiam a Amazônia enquanto um dos principais repositórios de oxigênio do mundo (DIAS, 2004; PEDRINI, 1997).

A partir de então, foi desenhando-se uma imagem internacional do Brasil como um vilão ambiental. Embora tivesse enormes ecossistemas, como a Amazonia, por exemplo, o pouco cuidado e preservação deles eram denunciados mundo a fora de diferentes formas, a fim de cobrar um posicionamento mais incisivo do país em relação à promoção de políticas que implementassem a defesa, valorização e promoção dos meios ambientes.

Havia ainda a pressão do Banco Mundial e de instituições ambientalistas instaladas no Brasil para que o país emplacasse medidas concretas em relação aos cuidados e à preservação do meio ambiente. A Declaração de Estocolmo conclamava que os países criassem órgãos que assumissem o compromisso de enfrentar as problemáticas ambientais existentes dentro de suas fronteiras. No bojo desse amplo contexto, exigindo uma postura e resposta do Brasil em relação às questões ambientais, ocorre a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), no ano de 1973, vinculada ao Ministério do Interior. Ela foi o primeiro órgão público de gestão do meio ambiente no Brasil, sendo dirigida por Paulo Nogueira Neto, ecólogo e professor da USP.²⁷

A história da Educação Ambiental no Brasil nasce marcada por entraves e dificuldades. Não foi por acaso que o Regime Militar a colocou de lado, não a tratando como

²⁷ A Sema iniciou suas atividades com apenas 3 funcionários. Isso é bem sintomático do grau de importância que o governo federal na época dava para os assuntos e questões correlacionados ao meio ambiente. Para mais, ver Dias, 2004, p. 80.

uma de suas prioridades. Os princípios dela simplesmente deslegitimavam o modelo econômico empregado e defendido pelos governos militares, como, por exemplo, a construção de hidroelétricas e a exploração de minérios²⁸ – atividades de altíssimo impacto ambiental. Por isso, ela foi taxada de revolucionária e/ou subversiva (Dias, 2004). Isso explica a demora que houve, no Brasil, para a implementação da Educação Ambiental. Data do ano de 1981 a lei federal que a instituiu²⁹, através da Política Nacional do Meio Ambiente, atendendo o pleito de parlamentares simpáticos à causa “verde”, de ambientalistas, de pesquisadores acadêmicos e de ONGs.

O desenvolvimento da Educação Ambiental, no Brasil, acumulou uma dívida muito maior para com os órgãos ambientais do que com as instituições da área da educação. Marcos Reigota afirma que a Sema era responsável por projetos de Educação Ambiental (REIGOTA, 2009, p.84). Coube a ela os primeiros esforços para criar as diretrizes que norteassem a Educação Ambiental. Abaixo da esfera federal, foram as instituições públicas estaduais e municipais de meio ambiente que buscaram um contato com as secretarias de educação para estabelecer parcerias no sentido de concretizar um projeto de Educação Ambiental³⁰. Nesse sentido, cabe destacar que o primeiro encontro de Educação Ambiental no Brasil foi promovido por uma secretaria de meio ambiente.³¹

Essa dificuldade dos órgãos e instâncias públicas de educação em lidarem com propriedade a respeito da Educação Ambiental pode ser observada na própria Constituição de 1988 que ainda está em vigor. Ela foi a primeira Carta Constitucional do Brasil a prever a Educação Ambiental. No inciso VI do artigo 255, do capítulo VI do Meio Ambiente, fica assinalado como incumbência do Poder Público a tarefa de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Apesar desse avanço, no entanto, permanece notória a dificuldade em inserir a Educação Ambiental sob a alçada da Educação e dos assuntos pedagógicos, haja visto como ela ainda é tratada – justamente no capítulo sobre o Meio Ambiente e no capítulo referente à educação, omitir-se completamente a respeito da Educação Ambiental. Isso é um indicativo de como, na década de 1988, ainda se interpretava os assuntos relativos sobre o

²⁸ Apenas para citar alguns exemplos disso, pontua-se o Projeto Carajás e a Usina Hidroelétrica de Tucuruí.

²⁹ Trata-se da lei 6938/1981.

³⁰ Nos cursos de nível superior, as graduações de engenharia passaram a contar com a disciplina “Ciências Ambientais” e foram criadas graduações voltadas para o meio ambiente. Ironicamente, não foi criado nada em específico sobre Educação Ambiental para as faculdades de educação no Brasil.

³¹ Trata-se do I Encontro de Educação Ambiental organizado pela Secretaria de Meio Ambiente de Porto Alegre em 1982. Para mais, ver Reigota, 2009.

meio ambiente a partir de um prisma que privilegiava um enfoque mais ecológico em detrimento de uma visão mais holística.

O grande *boom* da Educação Ambiental no Brasil tem dois marcos que tiveram grandes repercussões no país: o assassinato, em 1988, de Chico Mendes, em virtude da sua luta empreendida pelos direitos dos seringueiros e à preservação das florestas; e a Rio-92. Nesse cenário, que o MEC baixou, em 1991, uma portaria³² recomendando que fosse instituída a Educação Ambiental através de conteúdos disciplinares em todos os níveis e modalidades de ensino. Isso deveria acontecer sem a criação de matérias ou disciplinas específicas para se estudar sobre o meio ambiente. Insere-se, também, nesse contexto, os vários encontros de educação ambiental que ocorreram pelo Brasil. Um deles, por exemplo, foi um workshop promovido, em 1992, pelo Ministério da Educação que aprovou a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental” que destacava o papel que o Estado deveria assumir através de órgãos públicos de educação na implementação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

Em 1994, através do trabalho conjunto do Ministério do Meio Ambiente, do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis)³³ – uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Meio Ambiente – e do Ministério da Educação, é elaborado o primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) do Brasil.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³⁴, que ainda está em vigor no Brasil, tendo a sua legislação passado por algumas atualizações até aqui. Ela dispõe sobre o funcionamento do sistema educacional no Brasil, regulamentando, dentre outras coisas, a própria Educação Básica. Em relação à Educação Ambiental, observa-se nela uma insuficiência no sentido de que ela não busca esclarecer sobre como ela deve ocorrer. Em seu artigo 32, inciso II, fica determinado que Ensino Fundamental também tem por objetivo a compreensão do ambiente natural, sem esclarecer como isso será assegurado. No artigo 26 da LDB, é mencionado que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter uma base nacional comum. No § 1º desse artigo, fica detalhado que os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo “do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

³² BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 678/1991.

³³ O IBAMA foi criado em 1989 reunindo órgãos públicos ambientais do governo federal com funções superpostas.

³⁴ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. Eles tinham a intenção de servir como um guia de referência para a educação pública no país, sinalizando alguns temas sociais que eram candentes no país e que, por isso, deveriam ser estudados como temas transversais a todas as disciplinas escolares. A Educação Ambiental deveria ser inserida através do tema transversal do Meio Ambiente.³⁵ Ele, junto com os outros temas transversais indicados pelos PCNs, mobilizaria o currículo de todas as disciplinas escolares do Ensino Fundamental. Na época, os PCNs foram duramente criticados. Pesquisadores apontavam a impossibilidade de aplicar um currículo único para um país como o Brasil, caracterizado pela sua amplitude geográfica com múltiplas realidades sociais.³⁶

Em 1999, o Brasil tornou-se o primeiro país da América Latina a ter uma política nacional para a Educação Ambiental através da lei 9795/1999. Essa lei foi regulamentada alguns anos depois, em 2002, pelo decreto 4281/2002. Entre outras coisas, esse decreto criava o Órgão Gestor de Educação Ambiental, atribuindo como sua competência a coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental. Ele seria dirigido pelos Ministros do Meio Ambiente e da Educação, que indicariam os responsáveis em seus respectivos ministérios para responder sobre as questões pertinentes à Educação Ambiental.

Entre os anos de 2010 e 2012, depois de estudos, debates e audiências públicas, o Conselho Nacional de Educação editou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Diferentemente dos PCNs, os DCNs não possuem uma organização por disciplinas escolares e, além disso, apareciam como um conjunto de exigências que não poderiam ser suprimidas dos currículos da Educação Básica, a fim de promover o seu aperfeiçoamento. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no artigo 2º do capítulo 1, foi registrado o seguinte:

Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2013, p. 558).

³⁵ Juntamente com o meio ambiente, foi estabelecido como tema transversal: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

³⁶ De acordo com Marcos Reigota, “os PCN receberam muitas críticas e adesões, dos quais as principais críticas partiram dos mais renomados pesquisadores do Brasil, principalmente de especialistas em currículo, como, entre outros, Antônio Flávio Nogueira, Maria Vorreber Costa, Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Silvio Gallo e Tomaz Tadeu da Silva” (2009, p. 41).

Novamente é ratificado o entendimento de que a Educação Ambiental não é uma disciplina específica do currículo. Antes, ela caracteriza-se enquanto uma dimensão que compõe a educação, não se restringindo, portanto, a um componente curricular em específico. Nos artigos subsequentes – do 3º ao 6º – desse mesmo capítulo 1, foram reiterados, de forma geral, importantes aspectos da Educação Ambiental que já vinham se consolidando e que não devem ser, portanto, negligenciados. Por isso, serão citados a seguir, *ipsi litteris*:

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2013, p. 558).

3.4 Avaliação a respeito Educação Ambiental no Brasil

O desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil é marcado por um tímido envolvimento dos educadores e órgãos públicos da educação. Conforme exposto ao longo desse capítulo, foi crucial para sua implementação no país a ação de técnicos e pesquisadores ambientais vinculados aos órgãos públicos de gestão ambiental. Isso ajuda a compreender por que a Educação Ambiental, apesar de ser uma dimensão da educação, continua sendo vista como algo a ser trabalhado exclusivamente pelas disciplinas de ciências, biologia e geografia, dentro de um enfoque mais voltado para a ecologia. Reflexo direto disso é o fato da maior parte da bibliografia sobre Educação Ambiental estar sendo produzida por biólogos e ecologistas.

É preciso que os profissionais da educação reconheçam que a Educação Ambiental deve estar presente em suas aulas, independentemente da disciplina que lecionam. Isso ajudará na construção de uma concepção holística do meio ambiente, colocando em diálogo as realidades sociais, culturais, físicas e biológicas do mundo. Assim, mais do que

conscientizar alunos sobre o meio ambiente, será fomentado neles uma ação cidadã de intervenção, mudança e transformação de valores, hábitos, condutas e atitudes frente às relações entre seres humanos com o mundo natural. Certamente isso somará esforços na luta pela construção de uma sociedade que busque viver de forma mais harmônica com a natureza.

4 QUESTÕES AMBIENTAIS NA HISTÓRIA ESCOLAR: CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DO MEIO AMBIENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

“[...] o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais na transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular.” (BITTENCOURT, 2002, p. 72)

“O ambiente emerge como um pensamento holístico que busca reintegrar as partes de uma realidade complexa; é o campo de saber que viria completar as visões parciais e o desconhecimento da natureza por parte dos paradigmas científicos da modernidade. Desta maneira, uma série de disciplinas científicas, de práticas profissionais e de ações sociais vem se "ambientalizando". Dentre elas, uma das mais atrasadas entre as ciências sociais é a história. Não somente por ter esquecido dos condicionantes naturais dos fatos históricos e colocado de lado a destruição da natureza gerada pela sua visão da supremacia do homem e das "ações humanas", mas também por ter se subtraído do seu objetivo de indagar o tempo. Hoje esta responsabilidade da história é inelutável [...] (LEFF, 2005, p. 11).”

Pelo que já foi apresentado até aqui, não é exagero algum afirmar que o meio ambiente deve estar presente nas aulas de todas as disciplinas escolares, não isentando, assim, o ensino de história. Já há uma série de documentos produzidos em diferentes contextos, nacionais e internacionais, para promoção e desenvolvimento da Educação Ambiental. Já foi exposto também que, desde a década de 1970, se consolidou uma área acadêmica específica dentro da historiografia: a História Ambiental – que tem desde então produzido pesquisas de relevância, tratando o meio ambiente e a forma como os seres humanos interagem com ele como foco privilegiado de investigação das sociedades históricas. A despeito disso tudo, o que se espera é que no ensino de história o meio ambiente seja um tema de estudo presente e proeminente na vida escolar dos discentes da Educação Básica.

Essa expectativa nos conduz então à construção deste capítulo. Nele, pretendeu-se averiguar quais as implicações que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, trouxe para o estudo do meio ambiente dentro de livros didáticos de história dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Devido à crise pandêmica da Covid-19, quando o acesso aos professores e alunos ficou mais dificultado, trabalhar com currículo e livro didático foi a forma mais viável encontrada para analisar como o meio ambiente se faz ou não presente nas aulas de história. Não ignoramos que, muitas vezes, o currículo programático exigido não é cumprido na sala de aula em virtude de diversas situações

inesperadas que ocorrem. E que o professor não limita seu trabalho em sala de aula ao que está no currículo, inserindo em seu planejamento anual temas e conteúdos que pondera como pertinentes para a realidade social dos seus discentes. Da mesma forma, temos ciência dos problemas em torno do uso do livro didático no Brasil por conterem, por vezes, uma linguagem inacessível e pouco adequada à realidade dos discentes. Nesse sentido, os docentes acabam buscando outros materiais pedagógicos para serem utilizados em suas aulas. Apesar disso, a BNCC e os livros didáticos conseguem trazer à tona vozes do que alguns setores da sociedade anseiam que seja o ensino de história no Brasil.

Assim, além de analisar a BNCC, serão analisadas também as coleções didáticas “*Sociedade & Cidadania*”, de autoria de Alfredo Boulos, publicado pela editora FTD. Serão utilizadas a coleção de 2015 e de 2018. Devido à questão do prazo para conclusão deste TCC e os desdobramentos da pandemia, juntamente ao fato da coleção do Boulos ter sido a mais escolhida para ser utilizada nas unidades escolares da rede pública do Brasil nos dois últimos PNLD, decidiu-se, metodologicamente, por trabalhar apenas com os livros didáticos produzidos por Boulos.

Portanto, será analisada, inicialmente, a coleção do Boulos concluída no ano de 2018. Ela foi feita a fim de atender ao edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. Esse foi o primeiro PNLD que exigiu que os livros didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental fossem elaborados a partir das habilidades previstas pela BNCC. Depois será analisada a coleção do Boulos que foi concluída no ano de 2015. Ela foi elaborada para atender ao edital do PNLD de 2017. É importante levar isso em consideração, pois, em 2015, ainda não havia sido homologada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. Assim, espera-se acompanhar as permanências e/ou rupturas do estudo do meio ambiente numa dada coleção didática de história aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático. No caso de ser constatado alguma modificação, será averiguado se isso pode ser correlacionado, especificamente, ao advento da BNCC ou se há, para além desse documento curricular, outras variáveis em jogo, influenciando isso e que merecem, portanto, atenção.

Esse capítulo começará, então, com uma breve reflexão teórica sobre o que é um currículo, para se obter, então, um melhor entendimento sobre a BNCC, e, depois, será investigado o que esse documento prescreve – ou não – em relação ao estudo do meio ambiente, sobretudo, dentro do componente curricular de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Após isso, o olhar será voltado para como a BNCC está sendo interpretada e posta em prática através dos livros didáticos de história para Anos Finais do

Ensino Fundamental, especificamente, no estudo das questões ambientais. Por fim, a partir daquilo que for constatado na análise da BNCC e dos livros didáticos, serão levantadas algumas conclusões sobre a forma como a disciplina escolar História vem tratando as questões ambientais.

4.1 Currículo e a BNCC

A escola é, por excelência, um espaço destinado para o ensino e aprendizagem. Sendo assim, nela se ensina e aprende algum conteúdo e/ou saber. Mas qual conteúdo/saber deve ser ensinado e aprendido dentro da escola? Como isso deve ser feito? Quais os objetivos de ensinar determinado saber e não outro? Todas essas perguntas levam-nos em direção à temática altamente debatida por diferentes autores e linhas teóricas sobre o currículo. Não há uma definição consensual sobre o que seja o conceito de currículo. Ao longo do tempo, têm surgido diversas interpretações e teorias sobre o que é o currículo, mostrando que ele é um conceito muito amplo e de enorme complexidade para o campo da educação, ultrapassando aquela concepção simplista que o imagina apenas como uma grade de disciplinas ou um conjunto de expectativas de aprendizagem.

Mas há alguns pontos fundamentais envolvendo o assunto sobre currículo que são pertinentes indicar aqui: ele é um artefato cultural, portanto, dotado de historicidade. Ele é fruto das demandas contemporâneas que conseguiram se impor na condição de hegemônicas. Logo, a primeira conclusão que se pode chegar é que o currículo é uma construção social, obra dos embates de políticas públicas e privadas que representam interesses emanados de órgãos públicos, da sociedade civil, dos profissionais da educação, dos discentes, dos seus responsáveis legais, do mercado econômico e das editoras que publicam materiais didáticos. Ele traz os saberes e aprendizagens que foram escolhidos – nem sempre de forma democrática – como essenciais e, por isso, devem ser, obrigatoriamente, ensinados aos estudantes. Sendo assim, o currículo não é um objeto neutro e imparcial. Por conseguinte, esses saberes e conteúdos prescritos no currículo não são ensinados de forma gratuita, sem nenhum objetivo específico, apenas para os alunos, numa situação caricatural, exercitarem sua capacidade de memorização e virarem “enciclopédias ambulantes” repletas de erudição.

Se os conteúdos prescritos no currículo forem ensinados, e, claro, aprendidos corretamente pelos discentes, espera-se, no mínimo, que eles se tornem diferentes do que

eram anteriormente. Portanto, em torno do currículo não há só um embate por selecionar determinados conteúdos a serem ensinados em detrimento de outros – embora essa seja justamente a parte mais visível do currículo, pois é exatamente ela que tende a causar acaloradas polêmicas sociais. O currículo traz consigo uma fórmula padrão de resposta – às vezes com uma série de limitações – a uma pergunta que nem sempre está feita de forma explícita e clara: o que as crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados na Educação Básica devem vir a ser? Há, portanto, uma questão identitária por trás do currículo, pois a partir do aprendizado e aquisição de determinados conteúdos e saberes, está sendo formado um determinado tipo de ser humano. Isso tudo nos convida a pensar, então, em que tipo de indivíduo social almeja-se formar, através da educação formal escolarizada, para a futura sociedade. Em outras palavras, o currículo envolve questões que, às vezes, passam de forma periférica, sendo despercebidas por grande parte da sociedade, sobre quais valores éticos, morais e saberes cognitivos e motores são imprescindíveis para o desenvolvimento integral dos alunos.

Se a questão identitária em torno do currículo nem sempre é percebida, há outra que é quase imperceptível. Trata-se da questão de poder que existe sobre a elaboração e aplicação dele, pois, na medida em que ocorre um ato de selecionar conteúdos e saberes, elegendo-os como imprescindíveis, está sendo beneficiado algum grupo social e sendo, também, privilegiado um determinado perfil que um indivíduo deve futuramente se tornar. Se essa questão de poder em torno do currículo nem sempre é clara, que fará a resposta sobre quais são os agentes sociais, afinal, autorizados a construir o perfil idealizado de indivíduo para a futura sociedade, e com quais objetivos fazem isso e como conseguem obter tal poder para executar tal operação (SILVA, 2015).

Todo esse debate sobre currículo tem chamado mais do que nunca a atenção de pesquisadores da área de educação nos últimos anos. Isso se deve porque, até recentemente, o Brasil não possuía uma base curricular comum estipulando quais os conteúdos e aprendizagens mínimas deveriam ser assegurados para os estudantes da Educação Básica. Havia apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na década de 2010, houve uma enorme mobilização para que fosse produzido um documentado curricular norteador para a Educação Básica de todo o país, com validade para todas as redes públicas e privadas estabelecidas no território brasileiro. Toda a produção dessa base comum curricular foi motivo de fortes disputas e embates sociais. Foram abertos canais de comunicação para que a sociedade civil pudesse expressar o que pensava das versões apresentadas da BNCC.

Foram elaboradas, no total, três versões da Base Nacional Comum Curricular. Comparando os três documentos, nota-se que a versão inicial acabou ficando bastante distante da versão final. Em parte, isso pode ser entendido devido ao contexto do golpe de 2016, quando a presidente eleita democraticamente, Dilma Rousseff, teve seu mandato interrompido devido ao processo de *impeachment*, onde foi acusada de uso irregular das verbas públicas. Com o seu afastamento, assumiu o seu vice-presidente, Michel Temer – claramente um político mais alinhado aos interesses do mercado econômico. A chegada de Temer ao governo federal mudou a gestão política do país e afetou, dentre outras coisas, o processo de construção da versão final da BNCC.

É nesse contexto que a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017. Para o ensino Médio seria aprovada no ano seguinte, em 2018³⁷. A partir de então, os entes federativos tiveram que atualizar seus currículos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, podendo ainda adicionar mais conteúdos nos seus currículos que consideraram imprescindíveis. É o caso, por exemplo, daqueles conteúdos ligados às realidades regionais. Conseqüentemente, nesse mesmo movimento, as unidades escolares teriam, então, que elaborar uma revisão de seus projetos políticos pedagógicos consoante os currículos de suas redes de ensino. Como pode ser percebido, a BNCC impactou diversas faces da Educação Básica – inclusive a produção de livros didáticos. E há ainda toda uma expectativa que as avaliações externas e os processos de formação inicial e continuada dos professores no Brasil passem por transformações para garantir a aplicação da BNCC nas

³⁷ O currículo de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental que veio à luz através da BNCC foi fruto de alguns anos de acalorado debate entre diversos participantes da sociedade civil, mobilizando imprensa, professores da educação básica, professores universitários, e instituições privadas. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada pelo MEC para ser analisada pela sociedade em setembro de 2015 e foi fortemente criticada, sobretudo por professores de história vinculados à universidades públicas, por não incluir temas tradicionais da história ensinada na Educação Básica, como a história antiga e medieval, e por apresentar uma ênfase – considerada excessiva por muitos segmentos sociais – sobre a história do Brasil, da África e dos povos originários do Brasil – sendo por causa disso taxado, de forma negativa, de “Brasil-Centrismo”, em contraposição ao eurocentrismo. Em maio de 2016 foi disponibilizada uma nova versão da BNCC. Nessa segunda versão a proposta para o currículo de história sofreu grandes transformações em relação a primeira versão. Abandonava-se o que foi taxado pejorativamente de “Brasil-Centrismo” e retornava-se para um currículo tradicional, sem grandes rupturas com aqueles temas já selecionados amplamente pelas editoras de livros didáticos do Brasil, abordando conteúdos, fatos e recortes cronológicos consagrados da história da Europa, inclusive inserindo a obrigatoriedade do estudo de temas da história antiga e medieval. Essa perspectiva foi mantida na terceira e última versão da BNCC, que acabou sendo homologada em dezembro de 2017. A BNCC para o Ensino Médio esperaria mais um ano para ser aprovada, reestruturando o Ensino Médio. Como esse estudo não pretende investigar o Ensino Médio, não será aprofundado a análise sobre a elaboração da BNCC para essa etapa da Educação Básica. Para mais sobre a trajetória e as polêmicas em torno do currículo de história proposto pela Base Nacional Comum Curricular, consultar CERRI, COSTA, 2021; VALÉRIO [et al], 2017. Para o uso da expressão “Brasil-Centrismo”, ver, nessa mesma obra, o artigo “Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC” de Nilson Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues.

salas de aula da Educação Básica, seja das redes privadas de ensino, seja das redes públicas de ensino.

A BNCC foi homologada e propagandeada pelo governo federal como uma garantia de igualdade educacional para todos os estudantes do Brasil. Assim, ela foi divulgada pelos órgãos oficiais como um instrumento com grande potencial para promover a equidade entre os alunos de todo o país, independentemente de qual lugar geográfico ou condição social ocupassem. Uma política de justiça social para a educação do país. Apesar das críticas geradas por essa compreensão, no mínimo ingênua – da BNCC enquanto promotora de equidade social³⁸ –, é preciso averiguar o que ela espera que seja o ensino de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental em todo o Brasil.

4.2 Cartografia da BNCC e do seu componente curricular de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental

A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos do Brasil devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Essas aprendizagens essenciais que constam na BNCC são apresentadas nesse documento como direitos dos estudantes da Educação Básica e devem levá-los ao desenvolvimento de dez competências gerais que os prepararão para o mundo do trabalho, ao pleno exercício da cidadania e à vida cotidiana em toda a sua complexidade. Numa macro perspectiva, toda essa formação dos estudantes colaborará, por sua vez, para a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Destarte, a BNCC pauta, então, aqueles saberes que os alunos devem aprender e serem capazes de mobilizar, nas diversas circunstâncias de sua vida, visando a formação integral deles, levando em conta todas as suas dimensões: intelectuais, afetivas, física, ética, moral e social. Ela ainda busca romper com a tradicional fragmentação disciplinar do conhecimento, fomentando que tudo aquilo que for aprendido seja contextualizado e seja possível de ser aplicado na vida do aluno dentro da realidade na qual ele se acha socialmente inserido, propondo, mediante essa lógica, um protagonismo do estudante no seu processo de aprendizagem no transcorrer da Educação Básica.

³⁸ Para mais sobre as críticas em torno da BNCC, consultar CAIMI [et al], 2021.

Na BNCC, o Ensino Fundamental é apresentado em cinco áreas de conhecimento: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; ensino religioso. O critério para a formação dessas áreas do conhecimento é agrupar os componentes curriculares que possuem conhecimentos e saberes que dialogam entre si. Cada componente curricular está dividido em unidades temáticas, que são constituídas por objetos do conhecimento que possuem habilidades específicas – identificadas no documento por códigos alfanuméricos –, para serem trabalhadas. Essas habilidades traduzem aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver.

A área de ciências humanas é composta por dois componentes curriculares: Geografia e História. Essa área de conhecimento é atravessada pelos conceitos de tempo e espaço e, através dela, espera-se que o aluno desenvolva uma melhor compreensão do mundo, tornando-o mais apto para intervir no mesmo. Conforme encontra-se no texto da BNCC,

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (Brasil, 2018, p. 354).

Especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de entender cada indivíduo como um ator social que age dentro de um coletivo que está em processo de movimentação, exigindo constante comunicação. Almeja-se ainda que eles consigam ampliar seus conhecimentos de forma complexa sobre territórios e temporalidades históricas para além daquelas que se acham inseridos. “A área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2018, p. 356). Assim, a área de Ciências Humanas possui sete competências específicas para o Ensino Fundamental.

Dentro da área de Ciências Humanas, conforme já foi indicando anteriormente, encontra-se o componente curricular de História. A BNCC caracteriza a História como uma ciência dedicada ao estudo da temporalidade – o passado e o presente e como se constitui a relação entre ambos. Ela esclarece que o conhecimento sobre o passado é produzido a partir

dos problemas do presente que inquietam a sociedade, utilizando, para tanto, documentos históricos que são pensados a partir de referenciais teóricos. Assim sendo, o conhecimento produzido pela História não é encarado como algo dado, antes, ele é fruto de disputas pela produção de significados e interpretações sobre o passado – algo que está longe de ser neutro. O estudo deste componente curricular abrange questões correlacionadas à própria identidade individual e coletiva do estudante, bem como colabora na compreensão da alteridade, no seu respeito e na sua valorização, municiando-o de ferramentas que o habilitam a lidar e superar questões de injustiça social.

Um dos pontos de maior destaque do componente curricular de História na BNCC é a proposta da “atitude historiadora” que consiste em elevar docentes e discentes à condição de protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, visando, assim, dentre outras coisas, a autonomia de pensamento do aluno. Ao todo, a BNCC indica sete competências específicas no componente curricular de História para o Ensino Fundamental que serão reproduzidos, a seguir, em sua integralidade:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (Brasil, 2018, p. 402)

É a partir dessas competências que o currículo de história determina seus objetos do conhecimento e habilidades, agrupando-os em unidades temáticas ao longo dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

Vejamos, então, agora, o que está prescrito no currículo de História para essa etapa final do Ensino Fundamental. O currículo de história proposto pela Base Nacional Comum

Curricular indica para o 6º ano do Ensino Fundamental o estudo introdutório sobre a história, pré-história, história antiga, história medieval e povos originários do continente americano. No 7º ano, são estudadas as conexões entre os continentes europeu, africano e americano entre os séculos XV e XVIII. O recorte está concentrado na história moderna e os processos de expansão ultramarina empreendidos pelos impérios coloniais europeus. No 8º ano, é estudado iluminismo, revoluções burguesas, processos de contestação ao domínio das metrópoles europeias nas colônias americanas, processos de independência na América, nacionalismos, o Brasil da segunda metade do século XVIII até fins do século XIX e o imperialismo e suas lutas de resistência. No 9º ano, grosso modo, pode-se resumir o que é estudado como a história do Brasil e do “mundo” do início do século XX até os dias atuais, a partir de uma perspectiva que enfoca, no primeiro caso, a história política do Brasil ao longo do período republicano, e no outro, a história política do mundo ocidental e de como o Ocidente relacionou-se com os países orientais.

De forma sintética, o currículo de história da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental espera que o aluno estude, num intervalo de quatro anos, do Big Bang até os dias de hoje. Para tanto, a BNCC estabelece um total de 99 habilidades no currículo de história, onde cerca de 60% delas devem ser desenvolvidas nos 8º e 9º anos.

4.3 Procurando diálogos entre o Ensino de História e o estudo do meio ambiente na BNCC

Investigando o currículo de história prescrito pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível encontrar apenas uma habilidade que propõe claramente o estudo do meio ambiente. Trata-se da habilidade prevista para o 6º ano, identificada com código EF06HI05, que espera que o aluno desenvolva a capacidade de “descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas” (Brasil, 2017, p. 421). Essa habilidade está relacionada ao objeto de conhecimento denominado de “as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”.

Ter apenas uma habilidade em todo o currículo de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental correlacionada ao estudo do meio ambiente, não causa, inicialmente,

uma surpresa, pois o ensino de história escolar desde muito tempo está comprometido com o estudo de conteúdos de natureza política e econômica – e recentemente cultural –, sem enxergar o meio ambiente como um objeto que deve ser estudado dentro da história. Mais adiante, ainda neste capítulo, isso será aprofundado. Investigar-se-á a forma como a ciência História se constituiu e depois foi estabelecida à disciplina escolar história. Por ora, convém, por enquanto, salientar que beira à incoerência a BNCC conter apenas uma habilidade sobre o meio ambiente dentro do currículo de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Analisando-a em sua totalidade, constata-se que isso não deveria acontecer.

A BNCC, em alguns pontos do seu texto, indica a relevância da temática ambiental na Educação Básica, defendendo o desenvolvimento das seguintes capacidades: a necessidade de preservação da natureza; a valorização da aquisição e do uso de conhecimentos sobre o mundo físico; a formulação e defesa de ideias e valores que promovam uma consciência socioambiental e ajudem na sustentabilidade do planeta; o estudo de temas contemporâneos que afetem a vida humana, justificando a importância da educação ambiental numa perspectiva transversal e integradora.³⁹ Há duas competências de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental e uma competência específica de História para o Ensino Fundamental que direcionam para preocupações vinculadas às questões ambientais que serão transcritas a seguir:

Competência específica de ciências humanas para o Ensino Fundamental:

3. **Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza** e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a **consciência socioambiental**, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 357).⁴⁰

Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental:

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se

³⁹ Isso pode ser localizado nas competências gerais para a Educação Básica de nº 1, 7 e 10, e também nos seguintes recortes feitos a seguir: “Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’ (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2018, p.8); Ver também Brasil, 2018, p. 19, 354, 357, 402.

⁴⁰ Grifo meu.

criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, **sustentáveis** e solidários (Brasil, 2018, p. 402).⁴¹

A pergunta que surge é onde estão as habilidades – e mesmo objetos do conhecimento – do currículo de História voltadas para o desenvolvimento dessas competências que acabamos de ler? Ou não cabe ao componente curricular de História a formação de uma consciência socioambiental, buscando que os estudantes adquiriram valores e atitudes pautadas em valores sustentáveis? “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza” é entendido como algo que a História não tem contribuição alguma a fornecer? A análise dos objetos do conhecimento e das habilidades do currículo de História não trazem respostas compatíveis com as competências listadas acima, tampouco com as demandas cotidianas colocadas pelo atual mundo em relação ao debate sobre o meio ambiente, a destruição dele e a urgência pela preservação e o desenvolvimento de novas racionalidade que norteiem o uso dos recursos naturais.

4.4 Livro Didático: currículo editado e escolha metodológica

A BNCC também impactou diretamente a produção dos livros didáticos de história para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As últimas coleções didáticas de história aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já foram formuladas de acordo com o que está sendo solicitado pela Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, não se pode ignorar que os livros didáticos são uma maneira de reiterar, sobretudo na rede pública de ensino, que todos os conteúdos e habilidades previstas pela BNCC sejam trabalhados e desenvolvidos com os alunos. Portanto, pode-se olhar para os livros didáticos de história como uma estratégia política de colocar em prática o currículo comum oficial elaborado para ser usado como norte por toda a Educação Básica no Brasil.

Portanto, antes de prosseguir, é válido, minimamente, refletir teoricamente a respeito do livro didático. De acordo com Kazumi Munakata (2009), os livros didáticos de história podem ser usados como fontes para pesquisar o ensino de história. Ele propõe que o livro didático, bem como o sistema educacional brasileiro, sejam enxergados como mais uma fonte histórica dentro daquela compreensão proposta pela nova história (3ª Geração dos

⁴¹ Grifo meu.

Annales)⁴² de alargamento do conceito de fonte primária. Assim, o livro didático – e, igualmente, o ensino e a educação escolar – pode servir como objeto de pesquisa para entender uma face da realidade social histórica.

Para Munakata, a escola tem um papel fundamental no processo de formação de identidades através do compartilhamento de determinadas memórias. E o livro didático é o dispositivo que potencializa esse processo. Contudo, o livro didático, costumeiramente, é visto como algo sem importância e valor por muitos pesquisadores, tratado como um objeto de menor prestígio, digno, portanto, de ser analisado pelos pedagogos. Trata-se, sem dúvida, de uma visão pejorativa do livro didático e, por tabela, também do ofício dos pedagogos (MUNAKATA, 2009, p. 283-284).

Sobre as pesquisas realizadas, utilizando como objeto os livros didáticos, Munakata pontua que esses materiais pedagógicos acabaram por se tornar um objeto corriqueiro nas pesquisas sobre educação. Nessas pesquisas, as conclusões tendem a ser superficiais, convergindo para um lugar comum que consiste em apontar as falhas e possíveis equívocos e erros que podem vir apresentar em relação aos fatos e processos históricos. Essas pesquisas não vão além disso. Querem enfatizar, via de regra, que os livros didáticos não estão atualizados com as mais recentes pesquisas acadêmicas. Mas essas pesquisas sobre os livros didático poderiam fazer mais do que apenas apontar erros, distorções, equívocos, ausências e omissões de certos conteúdos e temas. Elas poderiam, por exemplo, questionar e estudar se isso não se trata de um projeto para construção de uma memória hegemônica da nação, por exemplo. Todavia, poucos pesquisadores estão interessados nisso.

Outra parte das críticas contra o livro didático apega-se ao fato dele só ser necessário, apenas, para professores que não têm domínio dos conteúdos da sua disciplina. Dessa forma, o livro didático teria a função de servir como uma espécie de recurso do professor que não teve uma adequada formação. Esse tipo de professor ministraria suas aulas de acordo com o que está escrito e proposto no livro didático, sem conseguir ir além disso. Essa linha de raciocínio, contudo, obscurece o fato que o professor pode se apropriar do livro didático e usá-lo com uma intenção e objetivo não previstos pelo autor do livro – e essa possibilidade de uso do livro didático acontece em muitas salas de aulas.

⁴² Peter Burke identifica o surgimento de uma Terceira Geração dos Annales em fins dos anos 1960, quando Fernand Braudel deixa a presidência da VI Seção e ela passa a ser ocupada por Jacques Le Goff. As pesquisas históricas produzidas por essa geração de historiadores do Annales têm alguns pontos em comum. Elas abordam sobre temas antes negligenciados e mesmo considerados de pouca importância pela historiografia francesa. Assim, são escritos trabalhos sobre, por exemplo, a história da infância, do corpo, do cheiro, da família, e das mulheres, do mundo social das ruas, dentre outros temas. Para mais sobre essa geração, consultar BURKE, 1977.

Para melhor entender o papel que o livro didático exerce dentro da Educação Básica no Brasil, é preciso antes compreender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ele começou, no Brasil, em 1985/86, quando o governo federal passou a comprar livros didáticos para distribuir para os alunos da rede pública. Os professores teriam autonomia para selecionar os livros didáticos. Não se pode ignorar que isso gerou um mercado para o livro didático, no Brasil, cujo Estado tem uma função importantíssima. A partir de 1996, o Estado passou a recrutar especialistas para darem pareceres sobre os livros didáticos. Talvez, muitas das críticas mais recentes que se tem feito a respeito dos livros didáticos seja, provavelmente, uma forma de grupos hegemônicos tentarem dominar esse nicho do mercado editorial dos livros didáticos, desprestigiando e desvalorizando o PNLD com suas críticas e os próprios professores por escolherem livros que são apontados com problemas e falhas.

Vistas todas essas questões em torno do livro didático, será dado foco agora a respeito de como o livro didático de história do 6º ano, “História: Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos, publicado pela FTD, trabalha com a habilidade de código EF06HI05. Essa é a única habilidade, conforme foi pontuado acima, que aborda claramente sobre o meio ambiente dentro do currículo de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Antes de prosseguir, cabe alguns esclarecimentos sobre as escolhas metodológicas adotadas nesta análise. Apesar de ser possível encontrar, em outros capítulos do material didático criado por Boulos, algum tipo de proposta de diálogo entre o meio ambiente e o ensino de história, optou-se, apenas, por analisar o capítulo que se propõe a contemplar a habilidade EF06HI05. Toda discussão feita sobre meio ambiente que pode, porventura, ser localizada nos outros capítulos dos quatro volumes da obra, foi feita para além daquilo que é considerado o mínimo das aprendizagens que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental devem obter dentro do componente curricular de História, conforme prescrito pela BNCC.⁴³

Quanto à escolha de trabalhar com a obra de Boulos e não com outras coleções que também foram aprovadas pelo PNLD⁴⁴, ressalta-se duas questões: a primeira, pelo fato de

⁴³ No próprio livro do 6º ano, os capítulos que se propõem a estudar sobre o Egito antigo (onde a civilização se desenvolve numa área desértica em torno do aproveitamento do rio Nilo) e a Mesopotâmia (que também se desenvolve numa área geográfica pouco favorável graças a proximidade dos rios Tigre e Eufrates), por exemplo, apresentam uma discussão sobre a interação dessas sociedades históricas com o meio ambiente, mas sem ser esse um objetivo claramente definido. Antes, apenas para introduzir rapidamente o contexto do surgimento e desenvolvimento dessas civilizações. Assim, a questão do meio ambiente é até colocada, mas de forma periférica sem nenhum convite a uma reflexão mais profunda. O ambiente e a natureza continuam a servir apenas como pano de fundo, sem serem problematizados.

⁴⁴ São elas Araribá Mais - História; Vontade de Saber História; Estudar História: das origens do homem à era digital; Historiar; Teláris História; História.doc; Inspire História; História: escola e democracia; Tempo;

ser uma coleção que já estava familiarizado, pois a utilizava durante muito tempo; a segunda se deve ao fato, constatado posteriormente ao longo da pesquisa, dela ter sido a mais comprada pelo PNLD 2017. Somando os quatro volumes de livros didáticos, dos alunos e os manuais dos professores, foram adquiridos um total de 3.387.161 unidades de livros. Só para melhor compreender o que significa isso, é válido informar que a segunda coleção mais comprada foi o “Projeto Araribá - História”. Um total de 1.781.161 unidades de livros didáticos dessa coleção foram adquiridos pelo PNLD. Apenas um pouco mais que a metade em relação à coleção do Boulos. No site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁵, foram divulgados dados estatísticos sobre os livros do PNLD 2020 para o ano letivo de 2020. Foram informados dessa vez, não só a quantidade de unidades de livros adquiridos, como também os valores gastos. Novamente, a coleção do Boulos encabeçou a lista. Foram comprados 3.571.389 exemplares de livros dos alunos, gerando um investimento do poder público na aquisição desse material na ordem de R\$ 28.802.702,40. De manuais de professores foram encomendados 70.285 exemplares ao custo total de R\$ 1.249.605,25. O segundo na lista foi a coleção “Araribá Mais - História” que conseguiu ter 1.763.478 livros didáticos de alunos obtidos pelo PNLD a um custo de R\$ 14.743.441,93. Em relação aos manuais de professores, foram contabilizados 39.816 volumes num valor de R\$ 667.638,55. A partir desses dados, pode-se afirmar que há, portanto, uma tendência no mercado editorial de livros didáticos de história para os Anos Finais do Ensino Fundamental, em que os livros didáticos escritos pelo Boulos têm obtido uma aceitação muito grande entre os professores de história das redes públicas de ensino no Brasil.

4.5 Livro didático: meio ambiente no ensino de História

A habilidade EF06HI05 é trabalhada no capítulo quatro do livro, intitulado “Primeiros habitantes da América”. Nesse capítulo, também estão sendo trabalhadas as habilidades de código EF06HI04 e EF06HI06⁴⁶. Esse capítulo começa abordando sobre a

Geração Alpha História; Convergências História. Os dados foram obtidos dos seguintes sites: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020> acessado em 27/02/2022 e <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> acessado em 27/02/2022.

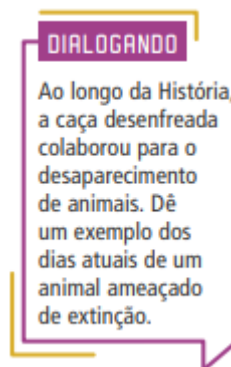
⁴⁵ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> acessado em 27/02/2022.

⁴⁶ Respectivamente, são as seguintes habilidades: “Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano”; “Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano”.

importância das descobertas científicas dos fósseis de Lucy e Luzia, localizados, respectivamente, no continente africano e americano. Esses fósseis indicaram alguns caminhos para os pesquisadores refletirem, a partir da teoria evolucionista, sobre a origem da vida humana no continente africano e da procedência dos grupos de humanos pré-históricos que viveram no continente americano. Nessa parte do livro, ainda é abordado que, embora os cientistas concordem sobre a origem da vida humana no continente africano, não conseguem estabelecer um denominador comum sobre como os humanos chegaram até a América. A partir dessa lacuna, o capítulo segue com informações sobre esses habitantes pré-históricos que viveram no Brasil, apresentando algumas conclusões sobre as pesquisas do povo de Lagoa Santa, o povo de umbu e os sambaquis.

Ao longo dessa parte do material didático, encontram-se, de forma esparsada e sem maior aprofundamento, exemplos da intervenção humana no meio ambiente. Há uma menção sobre como os povos dos sambaquis acumulavam conchas, construindo montanhas com elas, utilizando-as com a finalidade de moradia e para enterrar seus mortos. Mas sem refletir, propriamente dito, sobre a relação desses povos com o meio ambiente. Da mesma forma, o capítulo informa que os povos da região amazônica começaram a praticar, desde 7 mil atrás, a agricultura, especificamente, o cultivo da mandioca, utilizando-a depois para produção de farinha, beiju e tapioca. Mas não se propõe problematização alguma sobre como essa produção de mandioca era feita. Tampouco sobre a relação deles com o meio ambiente.

É preciso salientar que há, no início do capítulo, uma página inteira, em que se buscou retratar, de forma altamente sintetizada, as condições da natureza do espaço geográfico correspondente as fronteiras atuais do Brasil na época que os primeiros grupos humanos passaram a viver nesse território. Conforme está escrito nessa parte do texto, “quando os primeiros seres humanos aqui chegaram, as características das terras onde é hoje o Brasil eram muito diferentes das atuais: predominavam campos de vegetação baixa, um clima seco e frio com invernos rigorosos” (BOULOS, 2018, p. 58). Após essa frase, o livro segue destacando o uso do fogo que esses primeiros grupos humanos podem ter feito e da existência de animais de megafauna na região. Correlacionado justamente a isso, há um pequeno *box*, intitulado “Dialogando”, que segue reproduzido abaixo:

FIGURA 1: *Box* Dialogando

Fonte: BOULOS, 2018, p. 58.

O texto desse *box* induz o leitor a realizar uma associação entre o desaparecimento desses animais da megafauna com a caça praticada dentro dos padrões caracterizados como “desenfreada”. Está embutido nisso uma concepção de que a caça de animais desde sempre foi feita de forma devastadora, sem nenhuma modificação até hoje. Fica sugerido nesse *box* que a causa desses animais não existirem mais é responsabilidade dos povos pré-históricos. Por fim, há outro *box* onde são descritos quatro desses animais da megafauna, acompanhados da sua ilustração espalhada pela página.

O capítulo poderia ter focado numa análise mais profunda sobre como era o meio ambiente do continente americano na época que esses grupos humanos pré-históricos – o povo de Lagoa Santa, os povos dos sambaquis, o povo de umbu e da região amazônica – viviam, para ajudar, assim, os alunos a refletirem sobre as dificuldades e possibilidades de vida que esses povos tinham, e como produziam seus utensílios, objetos cotidianos e moradia a partir daquilo que conseguiam utilizar do meio ambiente. Tudo isso ficou ausente e, conseqüentemente, não houve uma descrição das “modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos”, tampouco uma discussão sobre “a natureza e a lógica das transformações ocorridas”, conforme prevê a habilidade de código EF06HI05.

Não há como omitir que o autor conseguiu trabalhar o que as habilidades de código EF06HI04 e EF06HI06 prescrevem, indicando teorias sobre a origem do ser humano americano e as possibilidades de rota utilizadas por ele para chegar até a América. Todavia, em relação à habilidade EF06HI05, foi apenas apontado e descrito alguns dos povos pré-históricos que habitaram o continente americano e feita uma rápida menção sobre Lucy – sem informar nada sobre como o povo dela viveu. Na verdade, não fica nem claro que o achado de Lucy foi no continente africano.

Ao longo do capítulo, não houve um esforço visível no sentido de problematizar quais modificações esses povos pré-históricos podem ter causado no meio ambiente em que viveram. Apenas no *box* já reproduzido e descrito anteriormente, o autor busca induzir o leitor a pensar no desaparecimento dos animais da megafauna da mesma forma que alguns animais silvestres hoje entram em extinção devido à caça predatória, não apontando outras possibilidades para o desaparecimento desses animais pré-históricos, como, por exemplo, o caso de algum tipo de doença epidêmica, mudanças climáticas, desaparecimento da sua base alimentar ou uma tragédia da natureza.

Analisando os exercícios no final desse capítulo, todas as conclusões acima se repetem. As atividades de ensino propostas pelo livro didático buscam dar conta das habilidades EF06HI04 e EF06HI06. O último exercício desse livro é sobre arte rupestre, com uma imagem representando um animal. Ao longo do capítulo não foi trabalho nada sobre arte rupestre. Ainda assim, elaborou-se um exercício sobre arte rupestre que espera que o aluno a entenda como uma forma de comunicação, registro ou sinal dos homens pré-históricos. Talvez, pudesse ter sido abordado a partir da imagem dessa arte rupestre, o porquê desses registros terem sido deixados nas paredes das cavernas e como eles eram feitos. Isso poderia ser uma forma de fazer o aluno refletir sobre o meio ambiente que os povos pré-históricos viviam e quais modificações eles podem ter causado nesses locais. Levar o aluno a pensar o porquê desse registro ter sido feito em paredes de pedras e a opção pelo local de moradia de alguns desses povos em cavernas possibilitaria ao mesmo questionar quais eram as outras possibilidades de moradia desses seres humanos pré-históricos.

A conclusão que se chega sobre essa parte do livro é a seguinte: ao final da leitura e realização dos exercícios, se não houver uma intervenção do professor em sala de aula junto à turma, os alunos acreditarão que os povos pré-históricos não conseguiram realizar nenhuma modificação na natureza nem na paisagem, talvez, por causa de uma incapacidade física ou intelectual – ideias tão comumente compartilhadas pelo senso comum sobre os povos pré-históricos que, nessa linha de pensamento, apenas sobreviviam em condições totalmente desfavoráveis num meio ambiente altamente adverso à vida humana. Tudo isso encaminha o aluno para um anacronismo, em que só hoje o ser humano é capaz de ser criativo e inteligente para explorar os recursos naturais, modificando paisagens, ao passo que o seu humano pré-histórico não era dotado desse grau de “civilização”, pois ainda estaria num patamar de “infância” da humanidade.

Ao analisar “História: Sociedade & Cidadania” do 6º ano que Boulos publicou no ano de 2015 pela FTD antes da homologação da BNCC, constatou-se alguns pontos que são

pertinentes serem destacados. O capítulo da obra de 2015 correspondente à parte do texto do volume do 6º ano que está em acordo com a BNCC – e que já foi analisado acima –, é também o capítulo de número quatro. Comparando esses dois volumes do 6º ano, o que foi publicado em 2015 com o que foi publicado em 2018 – já seguindo as normas da BNCC –, não foi constatado grandes diferenças. Toda a estrutura do texto de 2015 basicamente manteve-se na obra de 2018. Os subtítulos que dividem o capítulo quatro no livro de 2015 reaparecem na versão de 2018 sem alteração, exceto o último – cuja modificação será abordada no próximo parágrafo. Os boxes também se mantiveram.

Houve algumas modificações, mas que não representaram uma ruptura no texto do capítulo quatro do volume didático mais recente comparado ao mais antigo. Em algumas frases, palavras foram acrescentadas ou retiradas. O mapa que indica os possíveis trajetos de migração dos primeiros seres humanos que ocuparam o continente americano continuou sendo o mesmo, sendo apenas recolorido. O mapa da área arqueológica de São Raimundo Nonato foi atualizado por um mais recente, mas a temática continuou a mesma. Algumas imagens desapareceram de uma coleção para outra. No volume de 2015, o último subtítulo chamava-se “Agricultores e ceramistas da Amazônia”. No volume de 2018, foi suprimida do subtítulo a palavra “ceramistas”. Isso não se trata somente de uma modificação estética no subtítulo. Havia duas páginas descrevendo a cultura marajoara, especificamente, suas obras de cerâmica que, na edição mais recente, foi eliminada. Houve ainda uma modificação do título do capítulo quatro. Na versão de 2015, era “A ‘Pré-História’ brasileira”. Na versão de 2018, ficou “Primeiros Habitantes da América”. Apesar do novo título do capítulo indicar um recorte geográfico mais amplo para ser estudado, o foco dele continuou sendo os habitantes pré-históricos do Brasil. Nenhum agrupamento de seres humanos pré-históricos do continente americano é analisado, exceto aqueles que deixaram rastros da sua existência onde hoje corresponde ao território brasileiro.

Olhando rapidamente os exercícios, é bem claro que de um livro para outro, a quantidade foi diminuída. Eram nove atividades pedagógicas. No mais recente volume são sete. A alteração não foi só na quantidade dos exercícios. Houve uma opção por deixá-los com outra estrutura pedagógica. Exercícios que traziam longos textos e/ou imagens para serem lidas e interpretadas foram retirados. Dentre eles, um que trabalhava, justamente, sobre as condições de vida dos habitantes pré-históricos do Brasil a partir da sua relação com o meio ambiente. Trata-se de uma atividade que traz um recorte do livro “Arqueologia

Brasileira”⁴⁷, do arqueólogo André Prous, acompanhada da imagem de uma pintura rupestre em que há um homem numa espécie de embarcação. O texto desse recorte informa sobre quais eram as características dos lugares preferidos para os homens pré-históricos habitarem. Deveria sempre estar próximo de locais com mata, terras férteis e água – seja rios ou cachoeiras. Nesses locais, eles estabeleciam moradias e praticavam a pesca e agricultura. Após a leitura do texto e da imagem, espera-se que o leitor consiga associar a importância que os seres humanos pré-históricos davam à fixação de sua morada próxima a locais com facilidade de acesso à água. Depois da leitura, o enunciado do exercício emite um comando solicitando que o aluno analise quatro frases em que terá de identificar quais são as verdadeiras e transcrevê-las em seu caderno.

Sem dúvida, é um exercício muito rico em conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998; SANTOS, 2020), pois remete o aluno à reflexão sobre as possibilidades que o meio ambiente pré-histórico da região que hoje corresponde ao Brasil oferecia aos seres humanos e como eles poderiam ter interagido com tal lugar. Tudo isso feito a partir da leitura de um texto acadêmico e de uma fonte primária iconográfica. E não há como não mencionar, é uma forma também de valorizar a importância que os recursos naturais tiveram – e continuam tendo até hoje – para a vida humana. Portanto, a supressão desse exercício no último volume do livro do 6º ano encaminha para um questionamento que precisa ser colocado: por que justamente o exercício que conseguiu problematizar sobre as possíveis interações dos seres humanos com o meio ambiente e transformações nas paisagens, contemplando a habilidade EF06HI05, não foi reaproveitado no último volume, visto que quase todo esse capítulo quatro foi reutilizado? O projeto de ensino de história que está sendo ofertado através dessa coleção do Boulos é feito deliberadamente de maneira deficitária ao dar menos atenção à habilidade EF06HI05 ou há algo por trás disso que merece uma atenção maior?

Uma resposta que pode ser levantada para as indagações feitas acima é através da análise do edital do PNLD de 2017 e do PNLD de 2020, que nortearam, respectivamente, a produção dos livros publicados nos anos de 2015 e 2018. No PNLD de 2017, o tamanho

⁴⁷ O texto do exercício é este: “Um dos elementos mais importantes para escolher um lugar para morar é a proximidade de água. Alguns povos valorizaram também a existência de rios navegáveis, terras férteis ou uma mata, nas proximidades. Lugares com todas estas características são pouco numerosos e, por isso, foram constantemente reocupados por grupos humanos. [...] No Brasil [...] a abundância das matas em todo o país, pelo menos ao longo dos rios, justifica o predomínio do uso da madeira, mais leve e apropriada a habitações não permanentes. Durante os períodos recentes, nos quais, ao que parece, ocorreram mais guerras, a maior parte dos grupos humanos instalava suas aldeias nas encostas dos morros [...] perto de cabaceira de pequenos afluentes ou próximo de cachoeiras onde a pesca era muito fácil. [...] A agricultura deve ter estimulado a construção de moradias permanentes, pois é preciso esperar seis meses para o milho amadurecer e um ano para a mandioca, sendo que esta pode ser colhida durante muito tempo. (BOULOS, 2015, p. 88).”

máximo do livro do estudante foi cravado em 400 páginas ao passo que o PNLD de 2020 determinou 1024 páginas para os quatro livros da coleção – uma média de 256 página para cada volume. É nítido, então, que foi determinada uma redução ou na quantidade máxima de páginas de cada livro didático. Isso se traduziu na eliminação de alguns conteúdos que antes estavam presentes na coleção de 2015.

Todavia, a resposta acima gera outra interrogação. A pergunta agora que carece de uma solução é a seguinte: por que da escolha do conteúdo a ser eliminado na versão publicada do ano de 2018 recaiu, justamente, sobre aquele que já era o menos abordado na versão de 2015, apesar de estar sendo cobrado pela BNCC? Não há como ignorar que isso abrange uma opção do autor e/ou da equipe editorial envolvida na elaboração da obra didática. Mas, para além dessas questões, essa indagação não deixa de direcionar para um entendimento daquilo que se espera que deva ser o ensino de história e qual a sua finalidade dentro dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O próprio fato da BNCC indicar apenas uma habilidade de aprendizagem abordando o meio ambiente dentro do componente curricular de história para esse segmento de ensino dá maior base para a conclusão que está para ser proposta daqui por diante sobre o ensino de história a partir de sua própria trajetória histórica.

4.6 Persistência de um ensino de história sem estudar o meio ambiente

A constituição e consolidação da história enquanto disciplina escolar – composta de saberes próprios organizados de forma específica para serem ministrados e estudados a partir de metodologias de ensino voltadas para um espaço social escolar – ocorre no século XIX. Isso se deu num contexto em que os grupos políticos que comandavam seus respectivos estados necessitavam elaborar programas oficiais e manuais didáticos que apresentassem um passado em comum capaz de gerar e amarrar as tramas de uma identidade nacional coletiva em processo de gestação. Dessa forma, a escrita da história e o ensino dela em escolas ocorre a fim de atender aos interesses de ordem política dos Estados. Ela visava dar legitimidade a determinados projetos nacionais e integração entre os indivíduos, por mais diversas que fossem suas culturas e trajetórias de vida.

No caso específico brasileiro, o nascimento da história enquanto disciplina escolar não destoia do que foi apresentado acima. Ele remonta ao século XIX, no período imperial,

quando a educação era pensada como uma estratégia, por excelência, de formar uma elite intelectual para ocupar os cargos burocráticos de comando do país. Mas, além disso, ela é imaginada como uma possibilidade de cimento social, capaz de fomentar uma identidade coletiva para um Estado de dimensões geográficas continentais. Toda essa identidade coletiva deveria ser construída por cima da pluralidade étnica-cultural existente.

No bojo desse processo, caberia ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)⁴⁸ o papel de escrever a história do Brasil que, posteriormente, seria ensinada dentro das unidades escolares. Conforme Circe Bittencourt,

Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional, dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização. A Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma “grande nação”. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação (BITTENCOURT, 2009, p. 79).

Convergindo com esse esforço de divulgar uma história para o Brasil, o Imperial Colégio Pedro II (CPII), criado em 1837⁴⁹, introduziu logo em 1838 o ensino de História durante suas oito séries. O modelo de ensino de história era aquele praticado no ensino da França, recorrendo-se, inclusive, até ao uso dos manuais franceses. Dessa forma, o CPII acabou se tornando referência de ensino para outras escolas no Brasil que, conseqüentemente, passaram a seguir o seu modelo de currículo delineado. Juntamente com a criação do CPII, foi introduzido o estudo da história do Brasil. Buscando recuperar o que era, inicialmente, lecionado pela disciplina de história no CPII, Elza Nadai enfatiza que o ensino da história do Brasil, no quarto ano da instituição, caminhava à reboque da história da Europa ocidental:

a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos Anos Finais do ginásio, com número ínfimo de aulas,

⁴⁸ O IHGB foi criado com o propósito de fomentar a pesquisa e preservação de dados históricos e geográficos sobre o Brasil. Dom Pedro II era patrono dessa instituição e fazia questão de participar de suas reuniões. Para mais sobre o IHGB, ver GUIMARÃES, 2011.

⁴⁹ O Colégio Pedro II foi criado pelo decreto do Regente Araújo Lima. Era uma instituição onde os filhos da elite estudavam. Seu funcionamento foi acompanhado de perto pelo imperador dom Pedro II e se tornou referência de ensino secundário no país, durante o período imperial e também depois no período republicano.

sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de data e de batalhas (NADAI, 1992-1993, p. 146).

Circe Bittencourt, em sua análise sobre a situação inicial do ensino de história no país, também converge com Elza Nadai. Ela assevera que predominava o estudo de “história geral”, com sua tradicional subdivisão *quadripartite*: história antiga – com ênfase para as civilizações greco-romana –, história medieval, história moderna e história contemporânea. Havia ainda uma história sagrada. Quanto ao estudo da história do Brasil, apenas nos anos 1850 ele passaria a ser feito de forma autônoma, continuando a ser ofertado apenas para os alunos das séries finais (BITTENCOURT, 2009). Nadai ainda aponta que, em fins do século XIX, o ensino da História das civilizações ocidentais e do Brasil estava estruturado de forma cronológica, apresentando um conhecimento histórico baseado em fatos e acontecimentos de natureza política. Já Thais Fonseca destaca que, ao longo do século XIX, se conformou um ensino de história de caráter político e nacionalista, valorizando a colonização portuguesa, o papel missionário da Igreja católica e a monarquia (FONSECA, 2017). Circe Bittencourt resume o ensino de história praticado no Brasil, no século XIX e boa parte do século XX, da seguinte maneira:

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis (BITTENCOURT, 2009, p. 61).

Deste modo, no século XX, embora não houvesse mais um governo monárquico e em seu lugar funcionasse uma república, o ensino de história escolar continuou fortemente comprometido em narrar um passado em comum para a nação. A história do Brasil deveria ser capaz de inspirar valores e atitudes morais e cívicos nos alunos e moldá-los para constituírem um povo ajustado a ordem social e a estrutura política em vigor, para assim cumprir com suas responsabilidades, primeiro com a pátria, e depois com a humanidade. Portanto, importava estudar a biografia de personagens históricas que se destacaram diante de grandes acontecimentos justamente pelas suas posturas cívicas e patrióticas. Esse legado de devoção, respeito, culto e valorização ao país deveria servir de inspiração para as gerações mais novas.⁵⁰ Por trás de tudo isso é possível enxergar um esforço no sentido de assegurar,

⁵⁰ Fonseca constata que os conceitos de pátria, tradição, família e nação norteavam os programas curriculares e orientações metodológicas. Eles formariam “na população o espírito de patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de ‘cientificidade’ para o ensino de História, algumas matrizes

acima de tudo, unidade nacional visando atender, então, aos interesses demandados pelo Estado.

Nessa proposta de ensino de História “tradicional”, o papel de protagonista é conferido apenas às grandes personagens históricas cultuadas como modelos típicos de heróis do patriotismo. São elas o grande motor da história, cabendo a todo o restante da sociedade a conformação com papéis coadjuvantes ou de figurantes, que devem gravitar em torno desses “grandes vultos” da história, como satélites em torno do seu astro (FONSECA, 2017). Temas que hoje são objeto de pesquisa da História Social, História Cultural e Micro-História não tinham espaço dentro desse tradicional ensino de história.

O quadro dentro do qual acontecia o ensino de história no Brasil começaria a esboçar novos contornos a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, quando o Regime Militar enfrentava críticas mais contundentes em fins dos anos 1970 e anos 1980. Havia um interesse de que o ensino de história estivesse mais do que nunca comprometido com valores democráticos e atitudes que fomentassem o exercício da cidadania dentro da sociedade. A partir de então, começaria um esforço para deslocar as luzes dos grandes fatos políticos da história oficial – e da vida daqueles que lideravam isso – e projetá-las na direção das grandes massas anônimas que por tanto tempo haviam sido invisibilizadas e, conseqüentemente, silenciadas, negando-as qualquer espécie de agência histórica. Isso se deu sob inspiração dos estudos Marxistas, da Historiografia Inglesa e da Nova História, dentro de uma estratégia político-pedagógica de fortalecer mais ainda as lutas e movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização do país. Contudo, o foco do ensino de história acabou não chegando aos indivíduos, tendo parado sob as “opacas cortinas” do materialismo histórico que, naquele momento, se atentava mais aos modos de produção, as lutas de classes e a história do capitalismo (FONSECA, 2017, p. 64-69).

Apesar disso, não há como negar que, a partir dos anos 1980, reformas curriculares foram debatidas por todo o Brasil. Revisões temáticas e metodológicas levaram a discussões sobre a necessidade de repensar os caminhos pelos quais se dava o ensino de história no e do Brasil. Professores de história que lecionavam na Educação Básica queriam pensar um novo modelo de ensino de história, em diálogo com a produção acadêmica na área da história e na área da educação. Isso resultou em algumas importantes ações do poder público federal – como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou lei 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); as Diretrizes Curriculares

da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação (FONSECA, 2017, p. 59)”.

Nacionais (DCNs) – a fim de garantir uma educação que formasse alunos com pensamento crítico e para o exercício pleno da cidadania. Soma-se a isso a lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e depois a lei 11.645/2008 que acrescentou a obrigatoriedade da história e cultura indígena.

A despeito de todas as modificações e reformas curriculares que atingiram o ensino de história no e do Brasil desde a década de 1980, fazendo uso de diversas abordagens teórico-metodológicas, travando um diálogo mais atento ao conhecimento histórico produzido pela academia, incorporando temáticas do cotidiano, e levando em consideração as teorias pedagógicas sobre como se dá o processo de aprendizagem, o que se averigua é a seguinte situação: os novos temas de pesquisa na história acadêmica tendem a ser preteridos dentro da disciplina escolar história. Ela continua dando preferência a narrar um passado em comum para a nação brasileira.

Existe uma tradição dentro do ensino de história de longa duração. Ela tem seus fundamentos e alicerces lançados no momento que essa disciplina escolar estava se constituindo. A persistência dessa tradição pode ser observada na educação básica brasileira em um ensino que insiste em privilegiar conteúdos factuais e conceituais voltados, sobretudo, para a história política – e em menor grau para a econômica –, a fim de montar uma gênese para a biografia do Brasil enquanto um Estado-nação. Nessa narrativa do passado, a nação brasileira tem seu surgimento antecipado para muito antes do século XIX.

Caricaturizando a situação, haveria um primeiro momento, espécie de estado embrionário do país que só pode ser plenamente entendido a partir da história das civilizações ocidentais europeias. É do encontro dessas civilizações com os povos originários do Brasil e, posteriormente, dos africanos escravizados, que o Estado-Nação nasceria, vivendo desde então um longo período de menoridade que se encerra quando é reivindicado a sua maturidade durante o advento do processo de emancipação política do Brasil de Portugal.

Não é por acaso que durante muito tempo os livros didáticos e os currículos se tornaram peças-chaves para a propagação de discursos fundadores da nacionalidade. Embora, nos últimos anos, tenham surgido propostas curriculares – PCNs, DCNs e a própria BNCC – encaminhando novos temas, métodos e objetivos para o ensino de história, ainda assim assuntos que abordam sobre, por exemplo, cultura, trabalho, relações étnico-raciais, gênero, direitos humanos, ciência e meio ambiente não conseguem tanto espaço como a história política que narra a biografia do Estado-Nação brasileiro dentro de uma tradição que remete a uma filiação com as civilizações europeias ocidentais.

Essa estrutura toda levou a que hoje o ensino de história, nos Anos Finais do Ensino Fundamental – e talvez possa se dizer da Educação Básica como um todo –, não se envolvesse em abordar questões sobre o estudo do meio ambiente. Conquanto isso nem sempre seja feito de forma previamente planejada e intencional pelos professores de história regentes de turma, o ensino de história, via de regra, continua a perpetuar, implicitamente, uma consciência histórica que não se propõe a pensar criticamente o mundo natural e as relações e representações humanas estabelecidas com ele ao longo do tempo. Para melhor entender o que isso significa, será preciso fazer uma breve digressão sobre o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen.

O conceito de consciência histórica cunhado por Jörn Rüsen pode ser extremamente útil para problematizar o estudo do meio ambiente dentro do ensino de história. Esse conceito funciona como uma chave analítica que ajuda a compreender a história enquanto ciência. Mas não só isso. Ele é um pilar fundamental para a vida prática e cotidiana dos sujeitos históricos do tempo presente. A operação da consciência histórica é exercida por todos os seres humanos. Rüsen trabalha com esse conceito tratando-o

como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, pp. 56-57).

É através da consciência histórica que o ser humano consegue relacionar-se com a natureza e todo o entorno onde está inserido, conseguindo interpretar o mundo e a si mesmo de forma crítica enquanto uma construção histórica e não como algo dado de forma atemporal. Portanto, para um indivíduo agir, ele precisa antes realizar essa interpretação para então atuar com um sentido e intenção capazes de projetá-lo para além da realidade temporal em que ele se acha inserido.

Assim, o conceito de consciência histórica abre portas que são capazes de oferecer ferramentas para um discente do Ensino Fundamental construir uma aprendizagem do meio ambiente altamente significativa, importante e relevante a partir do ensino de história. Quando o ensino de história ocorre, portanto, silenciando ou se furtando de tratar sobre questões ligadas à historicidade do meio ambiente, ricas oportunidades são perdidas para que o aluno consiga compreender, a partir do tempo da história, que as interações do homem com a natureza não são dadas nem fixas. Elas são construídas por cada sociedade histórica e, portanto, são múltiplas e variaram ao longo da história. Mas é preciso indicar também que

o não reconhecimento de um lugar de estudo do meio ambiente dentro do ensino história vem colaborando para a formação de um dado tipo de consciência histórica que entende que a história, enquanto disciplina escolar, não tem nenhuma obrigação ou responsabilidade para com as questões de ordem ambiental, dentre elas, a própria crise ambiental – com enorme grau de visibilidade – que hoje está colocada em discussão pela sociedade e presente no cotidiano de muitos alunos.

Contudo, o problema do ensino de história com o meio ambiente não está só no fato de não haver dentro dele um lugar previamente delimitado para estudar questões ambientais e as consequências ocasionadas a partir disso – que vimos logo acima – traduzindo no desenvolvimento entre os alunos de uma dada consciência histórica carente de ferramentas cognitivas que os levem a refletir criticamente sobre suas experiências com o meio ambiente dentro de um tempo histórico de duração mais longa.

Há, ainda, outra tradição de longa duração no ensino de história que Carlos Carola denomina de consciência antiecológica. De acordo com Carola, no mundo ocidental, desde o século XVIII, foi consolidado um modelo explicativo que enxerga e organiza a escrita da história assentado sobre três ideologias: civilização, progresso e evolução. Dentro dessa lógica, a humanidade estaria numa marcha única e linear, em que as sociedades que mais se destacaram foram aquelas mais adiantadas na marcha rumo ao progresso. Através do desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural, esse progresso tornou-se cada vez mais factível e fazia dessas sociedades importantes civilizações, que cada vez mais se autoconsideravam “evoluídas” em contraposição as outras demais sociedades que não compartilhavam das mesmas manifestações culturais.

Dentro dessa narrativa da história, o mundo natural é dado como o oposto da civilização. Assim, quanto mais evoluída e desenvolvida uma sociedade for, não só mais distante ela deve ser do mundo natural, mas também deve dominar sobre ele, explorando todo o potencial que ele tem para satisfazer suas necessidades. Daí então reside um grau de cumplicidade na crise ambiental contemporânea que a história teria, pois ela não apenas se omitiu de estudar de forma crítica como os seres humanos em grupos sociais se relacionavam com o meio ambiente, como serviu de base de sustentação para “um modo de pensar que permite que os seres humanos intervenham no meio ambiente de maneira deletéria, superexplorando a natureza e discriminando modos de vida alternativos (CAROLA, 2009, p. 175)”. Em outras palavras, por mais absurdo que soe aos ouvidos, o ser humano simplesmente seria alienígena ao mundo natural.

Ely Bergo de Carvalho também aponta para uma conclusão que se aproxima com a de Carlos Carola a respeito da forma como a história tem mantido uma distância em relação ao estudo do meio ambiente e a resistência – enquanto disciplina escolar ministrada por docentes com formação na área de história – em se tornar uma prática de educação ambiental transversal que deveria acontecer em todas as disciplinas escolares, inclusive ela própria. Carvalho acentua que, atualmente, o olhar humano para o mundo natural ocorre mediado por um filtro que naturalizou a disjunção entre os fatos socioculturais – que envolvem os seres humanos – e os fatos ambientais envolvendo apenas o mundo natural. A partir dessa premissa, os seres humanos simplesmente não fazem parte do mundo natural e não existe qualquer tipo de interdependência entre ambos (CARVALHO, 2021).

Para Ely Bergo de Carvalho, essa lógica que divorcia o social-cultural da natureza pode ser mapeada desde a Idade Moderna. A partir das conclusões de Edgar Morin, Carvalho aponta que tal lógica se converteu num paradigma para as ciências. E esse paradigma pode ser visto moldando o funcionamento das ciências humanas. Nesse sentido, Carvalho lembra, por exemplo, como a sociologia de Durkeim, Marx e Weber, para escapar do determinismo biológico e geográfico, deslocou a relação entre seres humanos e natureza para um lugar secundário que acabou levando a um apagamento da natureza dentro das ciências humanas no século XX. E a partir desse ponto, Carvalho chama a atenção para como Marc Bloch, no início do século XX, está compreendendo a história: uma ciência que estuda os homens no tempo. Implicitamente, fica colocado que a história, embora não deva negligenciar as realidades do mundo natural, não tenha a função de privilegiar um olhar mais atento para a historicidade da relação entre seres humanos e o mundo natural. Como o próprio Marc Bloch colocou,

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar (Bloch, 2001, p. 54).

E, nessa caça pelos homens no tempo, a História tem tido grande dificuldade para narrar a historicidade da relação dos seres humanos com a natureza, pois ela resiste à ideia de reconhecer que esse é necessariamente, também, um de seus objetivos. Por vezes a natureza até adquiriu algum espaço, mas quase sempre como pano de fundo. A História tem entendido desde muito tempo que tudo aquilo que envolve qualquer tipo de estudo ou análise

da natureza cabe, preferencialmente, às outras ciências. Isso traduz-se de maneira explícita no ensino de história, que não só não assume um compromisso com a investigação da historicidade do mundo natural e dos problemas ambientais, como se nega a qualquer iniciativa de abraçar uma Educação Ambiental, relegando tal tarefa para as disciplinas de geografia, ciências e biologia.

4.7 Por uma história que não ignora o meio ambiente

Trabalhar dentro do ensino de história com os conceitos de natureza e cultura como se fossem opostos um ao outro pode levar a equívocos e mesmo a distorções sobre os fatos cunhados como “sociais” e aqueles denominados de “ambientais”. Esse arranjo artificial, operado numa ótica humana, dissociando elementos “naturais” e elementos “sociais/culturais”, acaba por ofuscar a relação dialética existente entre esses dois elementos. Isso só se agrava quando os seres humanos são reconhecidos como parte integrante do mundo natural – o que nunca deixaram de ser.

Essa disjunção entre seres humanos e o mundo natural tornou o estudo do meio ambiente na Educação Básica um dever a ser cumprido unicamente nas aulas de ciência, biologia e geografia. Isso tem furtado dos alunos a oportunidade de compreender uma relação dos seres humanos com o mundo natural dentro de diversas durações temporais – curta, média e longa. Ainda que essas disciplinas escolares tenham como objeto de investigação o mundo natural, elas deixam uma grande lacuna no processo de formação integral dos alunos da Educação Básica, visto que nenhuma delas manipula a variável do tempo histórico, pois, na verdade, esse não é o objetivo delas. Analisar as mudanças e permanências ao longo do tempo é, por excelência, o objeto de estudo da História.

É preciso com máxima urgência que os historiadores (re)pensem e coloquem em prática estratégias para superar esse hiato existente entre história e o mundo natural, a começar, primeiramente, pela formação inicial e depois pela formação continuada. É possível e necessário incorporar as variáveis ambientais dentro do ensino de história em todos os níveis da educação. Isso repercutirá na prática docente da Educação Básica com mais profissionais de história levando a análise do meio ambiente para suas aulas, trabalhando-o como um tema transversal e cobrando um lugar para ele dentro dos currículos de história da Educação Básica.

Pois, como lembra Enrique Leff, a crise ambiental planetária em voga hoje não é tão-somente uma crise ecológica. É uma crise de racionalidade. Ao longo do tempo, um regime de racionalidade que ameaça a sustentabilidade da vida no mundo se naturalizou de tal forma que hoje se incrustou no senso comum. Vários setores da sociedade, de maneira geral, possuem uma enorme dificuldade para enxergar outra forma de viver, explorar e utilizar os recursos naturais, sem ser de forma predatória e devastadora. Para eles, não se cogitam outras possibilidades dos seres humanos travarem uma relação com a natureza. A única possível é aquela financeiramente atrativa, a saber, a que tem maior potencial de lucro imediato. A ausência de uma lucratividade rápida converte-se, então, num empecilho para aquilo que, ironicamente, foi batizado de desenvolvimento e bem-estar da sociedade.

Esse tipo de pensamento, cunhado de *racionalidade moderna* por Enrique Leff, não existiu desde sempre. Vale lembrar que a economia não funcionou em todas as sociedades históricas pautadas dentro dessa lógica que visa unicamente atender aos interesses por lucro dos agentes sociais do mercado econômico. O acúmulo de capital não deve acontecer sob o sacrifício das formas de vida existentes. É preciso que o respeito ao direito de ser da natureza de todas as espécies de vidas animais e vegetais seja considerado um bem indiscutível, acima dos interesses financeiros do mercado. Conforme Leff, isso não é passível de se concretizar por dentro da racionalidade moderna. É preciso estabelecer um novo paradigma que levante outra pauta norteadora que agirá sobre o sistema econômico: a vida – e não o lucro – como patrimônio da humanidade a ser cuidado, preservado e valorizado. Esse novo paradigma, Leff intitula de *racionalidade ambiental* (LEFF, 2021).

Essa racionalidade ambiental não será alcançada, concretizada e universalizada no mundo de forma espontânea e consensual, da noite para o dia. Há um longo processo que envolverá embates e resistências com aqueles que se beneficiam da exploração ambiental depredatória. Por isso, é muita ingenuidade acreditar que apenas através da educação se conseguirá criar uma sociedade nova que adote um ethos baseado na racionalidade ambiental. Mas não se pode, por outro lado, menosprezar a importância que a educação tem nesse processo, funcionando como um agente alavancador quando não reitera o *status quo*. Nesse sentido que a disciplina escolar de história tem um papel de relevância nesse cenário.

A história ensinada no chão da escola, quando devolve a agência para grupos históricos subalternos silenciados pelos grupos dominantes – que têm o controle das relações sociais, culturais e econômicas –, mostra que existiram múltiplas realidades no passado. A partir disso, se torna mais factível a percepção de que, no tempo pretérito, havia uma pluralidade de projetos de futuro que não vingaram e terminaram por cair no esquecimento.

Compreender como isso transcorreu é algo muito caro para um ensino de história significativo. Mas tão importante quanto isso é entender que a história dos seres humanos no tempo não se trata de uma marcha num processo inexorável e teleológico. Antes, envolve uma série de escolhas dentro de um universo de várias outras possíveis. Isso ajuda a vislumbrar que o futuro é um horizonte de expectativas que não está de antemão pré-determinado e, sim, que ele se constitui enquanto um mundo de possibilidades e projetos construídos no presente, nem sempre de maneira harmônica.

5 UM GUIA DE POSSIBILIDADES DE ESTUDOS HISTÓRICOS SOBRE O MEIO AMBIENTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“A educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas quando analisa temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades.” (REIGOTA, 2009, p. 45)

A educação formal, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, e chegando até o Ensino Superior com os cursos de graduação e pós-graduação, constitui-se como espaço de suma importância para a realização da Educação Ambiental. A lei de nº 9795/1999 corrobora justamente isso.⁵¹ Ela determina que a Educação Ambiental se faça presente em todos os níveis de ensino e modalidades da educação. Ela deve acontecer em caráter formal e não-formal. Como esta pesquisa de TCC se propôs a investigar o estudo do meio ambiente dentro da disciplina escolar de história durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, será proposto, neste capítulo, um guia que visa indicar possibilidades de inserir o meio ambiente dentro do currículo de História dessa etapa da Educação Básica. Vale frisar que não é pretensão deste capítulo dar conta de todas as possibilidades existentes. Antes, deseja-se apontar para um horizonte e trazê-lo até a sala de aula, mostrando então a viabilidade e potencialidade de, também, trabalhar no ensino de história as questões ambientais – levando em consideração as pesquisas de história ambiental, a perspectiva da Educação Ambiental e o diálogo interdisciplinar com os demais campos científicos que investigam e estudam o meio ambiente.

Como já foi defendido ao longo deste estudo, incorporar a dimensão ambiental na Educação Básica é uma questão de grande relevância para a formação integral dos alunos. Contudo, de forma geral, há um problema crônico de incompreensão por parte dos docentes sobre o que vem a ser a Educação Ambiental. Via de regra, muitos a entendem como atividades que são incompatíveis com a dinâmica de uma aula dita “tradicional”, com as cadeiras enfileiradas dispostas de frente para o quadro – todo preenchido com a matéria do dia – e o professor lecionando de forma expositiva. Para eles, o estudo do meio ambiente deve ocorrer *in loco*. Quando muito, há uma brecha para que ocorra dentro das salas de aulas, desde que seja sob responsabilidade dos docentes que lecionam ciências e biologia – e, em algumas situações, geografia também.

⁵¹ Para mais sobre essa lei, consultar neste TCC o capítulo “Uma contribuição à Educação Ambiental”.

De forma alguma, compartilhamos dessa visão sobre a Educação Ambiental. Acreditamos já ter exposto bastantes argumentos que deixam claro que ela não se importa tão-somente com as temáticas diretamente relacionadas aos conteúdos da biologia e/ou ecologia. Ela também está atenta às questões sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem e fazem mediação sobre as relações humanas com o meio ambiente. Por isso, não há nenhum impeditivo para que ela ocorra dentro das salas de aula – embora uma aula extraclasse envolvendo alguma atividade de campo possa ser, inicialmente, mais atrativa para os alunos pelo fato deles terem a oportunidade de experimentar e/ou averiguar diretamente aquilo que estão estudando. Fundamental é que a aula em si seja bem planejada, com objetivos e metodologias bem delineados para, assim, conseguir trabalhar os saberes disciplinares⁵² e os saberes curriculares⁵³, sem perder de vista a importância de sempre deixar um espaço aberto para a participação dos discentes na aula.⁵⁴

Uma maneira de ajudar na promoção da Educação Ambiental dentro do ensino de história seria através do investimento em cursos de formação continuada. Contudo, a oferta de cursos sobre Educação Ambiental ainda é pequena e, quando acontece, destina-se, sobretudo, aos professores de ciências e/ou biologia. Outra forma que somaria esforços para introduzir o estudo do meio ambiente na disciplina de história seria através de materiais didáticos voltados para apoiar o trabalho docente. Contudo, há ainda uma carência de material pedagógico para auxiliar o professor de história com a prática da Educação Ambiental. Os livros didáticos – exceto das disciplinas de geografia, biologia e ciências – não incorporam de forma satisfatória essa dimensão da educação.

Por isso, a partir da BNCC e da análise da coleção didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental, “História: Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos, publicada em 2018 pela editora FTD, será elaborada uma proposta de guia sobre o estudo do meio ambiente, indicando conteúdos que se encaixam na interseção da História Ambiental com a Educação Ambiental e que, portanto, podem e devem ser estudados entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica foi construída da seguinte maneira: após analisar a obra de Boulos, notou-se que alguns capítulos poderiam ter abordado com

⁵² Para mais sobre o conceito de saberes disciplinares, consultar a nota de rodapé de nº 1 deste TCC.

⁵³ Tardif denomina como saberes curriculares aqueles que são selecionados pelo mundo escolar para serem transmitidos aos alunos da Educação Básica durante seu processo de escolarização (TARDIF, 2014; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

⁵⁴ De forma alguma está sendo defendido que uma aula exitosa e significativa para os discentes depende unicamente do bom trabalho docente. Há outras situações, como, por exemplo, a violência – apenas para citar uma – que estão além da alçada do docente, e que podem afetar diretamente o funcionamento de uma aula e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, comprometendo-o em algum grau apesar de todo o comprometimento do professor no preparo e execução da sua aula.

propriedade questões ambientais, correlacionando-as, sem grandes malabarismos, com os tradicionais conteúdos já trabalhados pela história escolar, como por exemplo, da história política e/ou econômica. A partir disso, foram apresentadas algumas propostas em que o meio ambiente pode ser explorado no ensino de história com forte potencialidade. Essas propostas de temas sobre as questões ambientais foram determinadas em torno de um recorte espacial: assuntos que envolvam a história do Brasil. O objetivo disso é partir de temas mais próximos da realidade dos alunos, para, assim, tornar mais relevante a prática da Educação Ambiental. A maneira de trabalhar teoricamente sobre o meio ambiente dentro do ensino de história foi operacionalizada a partir de dois conceitos: “paisagem” e “consciência histórica”.

5.1 Paisagem e Consciência Histórica: chaves analíticas para o estudo do meio ambiente no ensino de história

A BNCC, através da habilidade EF06HI05, considera que a capacidade de descrever as modificações da paisagem e as lógicas por trás disso é uma aprendizagem básica dentro do componente curricular de história. Por isso, ela deve ser assegurada para todos os alunos que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental. No entanto, cabe registrar que não há, nesse documento curricular, nenhuma habilidade ou objeto do conhecimento que busque previamente delimitar em que consiste o conceito de paisagem. A mesma falta repete-se na coleção didática mais recente de “História: Sociedade & Cidadania”, publicada em 2018.

Em busca de conceitos que viabilizassem caminhos teóricos e metodológicos para a introdução do meio ambiente no ensino de história, foi encontrado a categoria de “paisagem”. Foi constatado que ela já tem sido empregada pela historiografia. Porém, mais do que isso, vislumbrou-se que ela pode oferecer uma rota na direção de uma Educação Ambiental que se constrói sem negligenciar um dos objetivos do ensino de história: o desenvolvimento da consciência histórica. Esse último conceito, ao colocar, no centro de discussão do ensino de história, a necessidade dos seres humanos se localizarem e se orientarem temporalmente, torna-se altamente relevante para uma formação integral dos alunos, pois ele os ajuda no período de escolarização, na construção e desenvolvimento de leituras e interpretações críticas sobre as realidades socioambientais cotidianas e de tempos pretéritos.

Debrucemo-nos, então, sobre o conceito de “paisagem”. Conforme Dora Corrêa, “descrever e investigar paisagens pretéritas são os objetivos mais comuns das pesquisas em história ambiental (CORRÊA, 2012, p. 47)”.⁵⁵ É preciso pontuar, como lembra Francisco Carlos Teixeira da Silva, que a intenção disso não é promover um reducionismo geográfico. Antes, o que interessa é uma apreciação holística da paisagem a partir de dados físicos, biológicos e sociais (SILVA, 1997). Contudo, em parte, devido à falta de um debate teórico a respeito disso, ainda não há um consenso claro sobre a definição do conceito de “paisagem”. Marcia Pinto Bandeira de Mello tentou, inicialmente, defini-lo “como testemunho visual de elementos estéticos e simbólicos construídos historicamente (Mello, 2012, p. 50)”. Depois, acrescentou a necessidade de levar em conta que a paisagem, seja ela qual for, representa materialmente mais de uma temporalidade, além de ser portadora de sons e odores. De forma bem resumida, José Augusto Pádua afirma que “a paisagem é o elo necessário entre sociedade e natureza (PÁDUA, 2009, p. 126)”.

Corrêa, num instigante artigo, analisou como a categoria “paisagem” tem sido empregada nos trabalhos dos historiadores que vem estudando a natureza. Consoante a mesma, eles têm recorrido a esse termo para trabalhar as interpretações e representações presentes nas fontes – escritas, iconográficas, orais – históricas do espaço físico que foi visto. Essa perspectiva ocorre mais entre aqueles que se aproximam da prática da história cultural, que querem compreender os significados dado a natureza e ao ambiente.⁵⁶ Outros utilizam o termo “paisagem” em busca de analisar as formas como o espaço era organizado socioambientalmente, para, assim, levantar uma realidade concreta – a materialidade dela – e os processos de modificação que experimentou ao longo do tempo.⁵⁷ Por fim, há também os pesquisadores que englobam as duas perspectivas sobre a categoria de “paisagem”, tanto na sua condição material, quanto na sua condição de símbolo cultural. Eles demonstram como ela pode ser entendida como fruto de processos humanos e naturais. Algumas ações reais de intervenção na natureza, por exemplo, são tomadas a partir de valores culturais que norteiam o percebido e visualizado sobre o meio ambiente⁵⁸ (CORRÊA, 2012).

Todas essas possibilidades teóricas para definir “paisagem” enquanto conceito científico potencializam o trabalho com o meio ambiente dentro do ensino de história,

⁵⁵ Essa mesma pesquisadora possui um vídeo curto, de menos de 10 minutos, gravado no YouTube onde aborda justamente sobre o conceito de paisagem na História Ambiental. É possível trabalhar partes desse vídeo na Educação Básica. O vídeo está disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=rN0riZFuXtw>.

⁵⁶ É o caso dos trabalhos “Paisagem e Memória” (SCHAMA, 1996) e “O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais, 1500-1800” (THOMAS, 2010).

⁵⁷ É o caso do trabalho “A ferro e fogo: a história da devastação a Mata Atlântica brasileira” (DEAN, 1996).

⁵⁸ LUCHIARI, 2001; ARRUDA, 2000.

colaborando na incorporação da dimensão ambiental da educação, assegurando um lugar para ela na sala de aula da Educação Básica. Elas ajudam a entender que tudo aquilo que é visto e observado sobre o meio ambiente, bem como as interpretações e percepções realizadas acerca disso, podem, portanto, ser pensadas e tratadas enquanto objetos de investigação da história.⁵⁹ A análise disso oferece um caminho fértil para a construção em bases críticas e reflexivas do conhecimento histórico que os alunos operacionalizam hoje e o farão no futuro. Assim, alcança-se um terreno bastante propício para refletir sobre os propósitos do ensino e aprendizagem da história enquanto disciplina escolar.

A respeito disso, Jösen Rüsen traz reflexões pertinentes sobre a finalidade da história. Para ele, essa ciência não pode ser divorciada das necessidades da vida prática – como creem, equivocadamente, alguns historiadores acadêmicos. Conforme argumenta, se a história quer apenas investigar o passado, então ela não possui utilidade alguma para os problemas do presente e, menos ainda, para aqueles que ainda virão no futuro. Discordando de um viés teórico, no qual a história não tem nenhum compromisso com o tempo presente, Rüsen recorre justamente ao conceito de “consciência histórica” que vimos no capítulo anterior. Segundo ele,

a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro (BARCA, MARTINS, SCHMIDT, 2010, pp. 36-37).

Portanto, novamente, volta-se à tônica do papel do ensino de história ou didática da história – como Rüsen nomeia – diante da forma como se desenvolve a consciência histórica: a necessidade de orientação que todo ser humano carece diante dos diversos tempos históricos que ele precisa lidar cotidianamente ao longo de toda a sua vida. É, portanto, através desses dois conceitos, “paisagem” e “consciência histórica”, que será norteado a proposta de guia de estudos históricos sobre o meio ambiente que segue adiante. Os dois conceitos serão a base para construção teórica e aplicação das temáticas ambientais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

⁵⁹ Para mais sobre a paisagem enquanto uma fonte histórica, consultar Mello, 2015.

5.2 6º Ano: Paisagens da Pré-História

Para o 6º ano sugerimos o trabalho com o conceito de paisagens aliado ao de biomas quando o docente for trabalhar o 4º capítulo do livro do 6º ano, “História: Sociedade & Cidadania”. Essa parte do livro, conforme já visto, foi elaborada visando atender, entre outras habilidades, ao código EF06HI05. Todavia, é preciso, primeiramente, chamar a atenção dos alunos para o fato de que havia várias configurações de paisagens na região que hoje corresponde ao território do Brasil durante o período pré-histórico – algo que não fica tão claro assim nesse livro didático do 6º ano.

As comunidades humanas estabelecidas onde hoje corresponde ao espaço que compõe o Brasil não usufruíam das mesmas configurações de paisagens. Quem vivia no litoral, por exemplo, detinha condições de alimentação, moradia e confecção de instrumentos bem distinta de quem vivia em regiões de densa mata. Não se deve negligenciar o que cada paisagem oferecia para seus habitantes, visto que os seres humanos pré-históricos tinham uma intensa relação com o meio natural.

Pádua operacionaliza essa diversidade ecológica recorrendo a categoria de “bioma”. Para ele, “o conceito possui, inicialmente, uma grande capacidade de agregação. A ideia de bioma unifica um conjunto de ecossistemas que têm identidade física e ecológica (PÁDUA, 2009, p. 122).” Nesse mesmo trabalho, Pádua argumenta que a interação por milhares de anos de grupos paleoindígenas⁶⁰ e indígenas com a natureza pode ser entendida como um dos motivos para as modificações e alterações nas paisagens.

Algumas dessas paisagens passaram, então, a apresentar algumas características específicas. Isso tornou-se, em algum momento, tão claro que, na época que os portugueses fizeram os primeiros contatos com as comunidades indígenas do tronco linguístico tupi-guarani, que habitavam o litoral da América do Sul, já havia palavras de cunho classificatório distinguindo as paisagens a partir das características visíveis de sua flora. Assim, as palavras da língua tupi *caá-etê* (mata verdadeira) e *caá-guaçu* (mata grande) identificavam as regiões da Mata Atlântica e Floresta Amazônica; já *caá-tinga* (mata branca) dizia respeito à vegetação típica do sertão nordestino que, hoje, denomina-se caatinga; *caá-ta* (mata dura) era o nome dado à região do Cerrado; *caá-igapó* (mata que a água enche) era a forma

⁶⁰ O termo paleoindígena é empregado para designar hominídeos anteriores e diferentes dos mongoloides, especificamente aqueles de biotipo semelhante aos africanos e australianos que ocuparam o continente americano. Esses grupos de humanos não praticavam a agricultura, caracterizando-se como sociedade de caçadores-coletores, sendo contemporâneos aos animais da megafauna.

utilizada para denominar as regiões amazônicas que alagavam devido ao período de cheia dos rios.

Essas palavras da língua tupi-guarani não devem ser pensadas como provas de que as paisagens de hoje continuam iguais ao que foram durante o período pré-histórico ou da época da conquista da América pelos europeus. Elas devem ser vistas como indícios de que havia várias conformações de paisagens. Recuperar isso e retratar as dinâmicas que os grupos humanos que viveram nesses ambientes criaram com a natureza é muito importante, pois as sociedades pré-históricas estavam constantemente em busca de recursos naturais. O trabalho interdisciplinar com a arqueologia é bastante útil para alargar a compreensão sobre o modo de vida dessas sociedades e como elas interagiram com o meio ambiente.⁶¹ De acordo com Suzana Hirooka,

A Arqueologia Ambiental surge como nova concepção na análise arqueológica, em que, além da cultura material, o espaço geográfico e seus elementos bióticos e físicos passam a ser fatores interpretativos na análise do comportamento do homem do passado. Segundo HENFRIW & BAHN (1993), Arqueologia Ambiental é uma disciplina que se ocupa em estabelecer as relações entre homem e meio ambiente. A inter-relação é feita sob o aspecto teórico do sistema ecológico ou ecossistema. Os elementos naturais, como vegetação, fauna, relevo, clima, servem como indicadores do comportamento dos homens que procuram maneiras estratégicas de se adaptarem ao ambiente natural. A Arqueologia Ambiental possui várias técnicas e indicadores que possibilitam o estabelecimento do ambiente das comunidades humanas no passado (HIROOKA, 2003, p. 50).

Uma forma de promover a interdisciplinaridade entre história ambiental e arqueologia ambiental, em sala de aula, com alunos do 6º ano, é através do que foi proposto por Evandro Cardoso do Nascimento. Trabalhando com as artes rupestres do Parque Nacional da Serra da Capivara⁶², ele buscou reconstruir as paisagens locais pretéritas durante a pré-história a partir das percepções representadas nessas gravuras pelos seres humanos pré-históricos. Essas pinturas e gravuras cravadas nas pedras tornaram-se, portanto, uma janela para enxergar algumas cenas dessas paisagens pretéritas perdidas, como eram sua flora e fauna, bem como a forma como esses grupos de paleoindígenas viviam entre si e com o ambiente. Nessa proposta pedagógica é fundamental o diálogo com a arqueologia. Foi com a ajuda dela e a interpretação das artes rupestres que Nascimento conseguiu chegar, junto a seus alunos de 6º ano, à conclusão de que algumas espécies de vida animal desapareceram

⁶¹ Consultar também LOIOLA, 2006 onde é apresentado mais uma possibilidade de entendimento das paisagens pretéritas a partir do diálogo entre a arqueologia, geografia e história ambiental.

⁶² Localiza-se no estado do Piauí. Esse parque possui o maior acervo de pinturas rupestres da América.

devido a fatores correlacionados às mudanças climáticas, que repercutiram na configuração da paisagem local. Consoante Nascimento,

há cerca de 60 mil anos a região possuía um clima úmido com uma vegetação de mata amazônica em continuidade com a mata atlântica. O ressecamento da região iniciou-se por volta de 18 mil anos atrás causando a retração das florestas úmidas e abrindo caminho para a caatinga e o cerrado. Essas mudanças climáticas, ocorridas no Pleistoceno, revelam que o ambiente nunca é estático e que sempre está passando por transformações que alteram ecossistemas inteiros (NASCIMENTO, 2022, p. 460).

Depreende-se disso que a paisagem não é uma realidade inerte, que fica parada no tempo, sem sofrer transformações. Antes, ela enfrenta modificações. E isso se dá não só devido à ação humana, mas também aos fatores que vão além da intervenção dos seres humanos (Nascimento, 2022).

Para ajudar o docente em seu trabalho em sala de aula com a arte rupestre, indicamos a consulta ao site da Fundação do Museu do Homem Americano – FUMDHAM. Nele há fotos de alta qualidade sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, demonstrando suas formações rochosas, sua vegetação e suas pinturas rupestres. O link para consultar é este: <http://fumdham.org.br/parque/>. No YouTube, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=bY1A2SGOUAw>, há um documentário sobre esse parque e as atividades de pesquisa que estão sendo executadas, a fim de preservar as artes rupestres, digitalizando-as em três dimensões. É propício também consultar a seguinte bibliografia:

FUNARI, Pedro Paulo; NOELI, Francisco Silva. Pré-história do Brasil. São Paulo: Contexto, 2012.

GASPAR, Madu. A arte rupestre no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. “o ensino de história ambiental na educação básica: uma Aula-Oficina sobre a ‘pré-história’”. In: *Revista História Hoje*, v. 11, nº 22, 2002, pp. 449-467.

Outra paisagem existente no período pré-histórico, em boa parte do litoral do que hoje corresponde a costa do Brasil, foi a denominada de “sambaquis”. Compará-la com a que existiu na região da Serra da Capivara certamente ajudará os alunos a vislumbrarem que havia vários arranjos ecológicos de paisagens. Embora o volume do 6º ano escrito por Boulos

até tenha separado uma página do capítulo 4 para abordar sobre essa temática (BOULOS, 2018, p. 61), o fez deixando de explorar de forma mais potente as questões ambientais.

Primeiramente, cabe destacar que “sambaquis” é uma palavra de origem indígena, derivada da expressão de língua tupi *tamba* (conchas) e *aki* (amontoamento), que significa amontando conchas. Ela designa grandes montes de conchas (de ostras e/ou mariscos) misturados a outros materiais (artefatos de pedra e osso, pontas de flechas, restos de comida, espinhas de peixes, ossos de aves e mamíferos). Alguns sambaquis chegaram a ter cerca de 30 metros de altura e 400 metros de extensão. Eles foram, preferencialmente, construídos em áreas planas. Por isso, destacam-se com facilidade na paisagem. Os pesquisadores apontam que os sambaquis não são decorrentes de fenômenos da natureza, como, por exemplo, o recuo do mar junto à ação do vento fazendo acumular conchas. Eles foram construídos de forma intencional, podendo servir para os seguintes objetivos: enterrar os mortos; servir de moradia para seus construtores – atendendo às necessidades do cotidiano, como preparo de artefatos e comidas, por exemplo.

Devido ao tamanho e estrutura que alguns adquiriram, podem indicar até a existência de algum grau de sedentarização, estratificação e hierarquização social. Os sambaquis também ajudam a reconstituir algumas das condições ambientais de que dispunham os grupos de seres humanos que os construíram – chamados de povos dos sambaquis ou simplesmente sambaquieiros. Trata-se de ambiente muito sensível às dinâmicas do mar. A fonte de alimentação era, sobretudo, vegetais e alimentos procedentes do mar. Uma dificuldade que tinham, por exemplo, talvez fosse o consumo de água doce. Com a elevação da maré, a água salgada proveniente do mar invadia a foz dos rios, obrigando os povos dos sambaquis a ter de subir bastante o curso dos rios em busca de água para ingerir.

Todas essas variáveis ambientais em torno de onde se ergueram os sambaquis destacam a necessidade que os povos pré-históricos tinham de se estabelecer em ambientes próximos a corpos aquáticos. A sugestão que oferecemos, para além da comparação entre as paisagens exploradas pelos povos que habitaram a região da Serra da Capivara e os que construíram sambaquis, é também trabalhar com os alunos sobre os níveis que o mar tinha no passado. Em tempos remotos, o nível do mar era bem mais elevado do que hoje. Alguns pesquisadores acreditam que a alteração do nível do mar tenha desorganizado o ambiente marinho existente no litoral, afetando a oferta de recursos marinhos até então disponíveis, o que repercutiu de alguma forma sobre a dinâmica de vida dos sambaquieiros.⁶³ Por fim, cabe

⁶³ Esse estudo poder ser consultado neste site: <https://www.nature.com/articles/s41598-021-02888-7> (Acessado em 12/05/2022).

ainda uma reflexão sobre como as sociedades contemporâneas têm se apropriado dos ambientes aquáticos e quais interferências têm sido feitas nessas paisagens. Como sugere Rafael Cardoso, “os modos de viver e lidar com a natureza dos antigos têm muito a ensinar (CARDOSO, 2016, p. 12)”.

Para colaborar com o trabalho do docente em sala de aula, deixa-se indicado um curto documentário sobre sambaquis – menos de 14 minutos de duração – com a participação da professora de arqueologia da USP, Maria Scatamacchia. Ele está disponível no YouTube, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=3rY4RTXnnhE> . Para os alunos compreenderem os efeitos da variação do nível do mar sobre a vida dos sambaquieiros, há uma matéria na Revista Galileu que aborda sobre esse assunto escrito numa linguagem acessível para leigos. Ela pode ser lida através do acesso a este site: <https://revistagalileu.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2021/12/mudancas-ambientais-afetaram-povos-pre-colombianos-no-brasil-ha-2-mil-anos.html> . A consulta à bibliografia sobre o tema certamente se faz necessária. Portanto, os seguintes textos foram selecionados:

CARDOSO, Rafael Said Bhering. *Transformação da paisagem: os sambaquis e a relação com o patrimônio arqueológico no município de Guarapari-ES no período de 1984-2011*. Dissertação de Mestrado. UFV, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012;

GASPAR, Madu. *Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000;

PROUS, André. *Arqueologia brasileira*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992.

5.3 7º Ano: Paisagem da Mata Atlântica e a instalação do engenho colonial

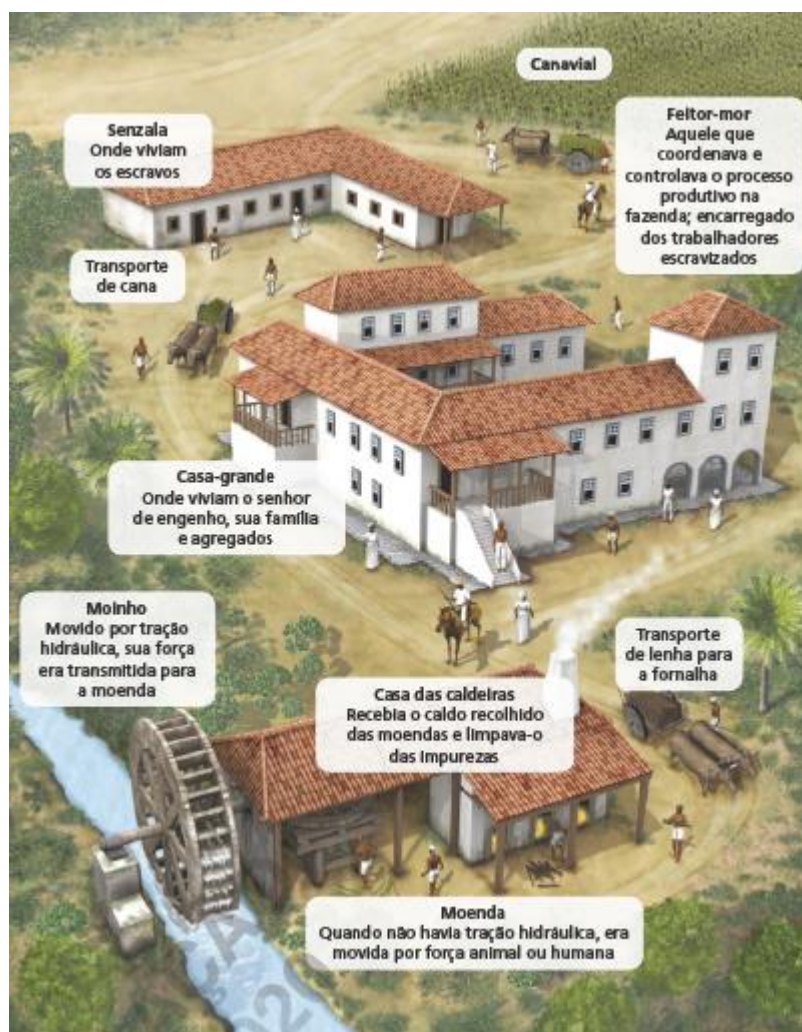
Analisando a BNCC, não há uma habilidade específica no componente curricular de história para o 7º ano do Ensino Fundamental prevendo o estudo da exploração do cultivo da cana-de-açúcar e da produção do açúcar na América portuguesa. Nesse documento curricular, constam duas habilidades que preveem o desenvolvimento de competências mais gerais voltadas para os aspectos econômicos da interação dos europeus com o Novo Mundo. Trata-se das habilidades EF07HI02 (“Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a

complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlânticos, Índico e Pacífico”) e EF07HI13 (“Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico”).

O volume do 7º ano da coleção didática “História: Sociedade & Cidadania”, utilizou, especificamente, a habilidade EF07HI02 para promover o estudo da produção açucareira no período colonial. Isso é feito no capítulo nove da obra, intitulado “América portuguesa: colonização”. Nessa parte do livro são abordados os seguintes assuntos: o processo de encontro entre portugueses e os povos ameríndios; a forma como se estruturou, administrativamente, a colônia (capitanias hereditárias, governo-geral e câmaras municipais); e as atividades econômicas desenvolvidas nela.⁶⁴ É dentro desse contexto que se insere o estudo sobre a produção de açúcar. Especificamente sobre essa temática, o enfoque recaí sobre a montagem do engenho. Na página 166 desse livro, é reconstituído, de forma ilustrada, um engenho colonial. Vejamos então essa ilustração:

⁶⁴ Há um *box* na página 170 sobre a interação entre as colônias portuguesas na América, África e Ásia, relativizando até onde o pacto colonial era cumprido. Possivelmente, o objetivo deste *box* seja atender ao que é solicitado pela habilidade EF07HI06 (“Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI”), visto que esse nono capítulo também se propõe a contemplar essa habilidade.

FIGURA 2: Ilustração sobre o funcionamento de um engenho de açúcar colonial



Fonte: Boulos, 2018, p. 166

Através da imagem fica mais fácil a compreensão do que era o engenho. Ela exemplifica bem o que o parágrafo antes dela mencionou, na página 165, a saber:

“Nos tempos coloniais, o açúcar era produzido em engenhos. Inicialmente, engenho era o nome que se dava ao equipamento usado na fabricação do açúcar. Com o tempo, passou a significar um conjunto que incluía as **matas**, o canavial, a casa de engenho (onde se produzia o açúcar), a roça (onde se plantavam os alimentos), a casa-grande (habitação do senhor de engenho), a senzala (moradia dos escravos), a capela (onde se realizavam batizados, missas etc) e a moradia dos trabalhadores livres (BOULOS, 2018, p. 165).” (Grifo meu).

Embora tanto o texto quanto a imagem sinalizem para o leitor que a arquitetura do engenho era montada em numa paisagem cercada pela mata, não fica claro que isso aconteceu na Mata Atlântica, que dominava toda a região litorânea do atual estado Rio

Grande do Sul até o Rio Grande do Norte. Além disso, em certa medida, a presença dessa mata foi explorada para os propósitos da produção do açúcar. O bom funcionamento do engenho dependia de madeira. Seja para fornecer lenha que alimentaria a fornalha; seja para, depois, encaixotar o açúcar que seria transportado até os mercados consumidores. Menos nítida ainda está a questão do aproveitamento dos rios. Não consta nada no texto fazendo alusão a como o rio era útil para um engenho colonial. Há apenas uma sugestão na imagem de que as águas do rio eram utilizadas para fazer girar a moenda que esmagava a cana. Para além disso, essa água também era utilizada no consumo humano e para transportar mercadorias, dentre elas, o próprio açúcar encaixotado. E era desse rio que viria a água para consumo dos animais e, talvez, até mesmo para regar o que era cultivado em períodos de maior intervalo do ciclo da chuva. Essa mesma água servia para lavar os tachos e demais instrumentos que auxiliavam no preparo do açúcar.

Como já é possível notar, não é tão difícil inserir as questões ambientais em consonância com a História Ambiental e Educação Ambiental numa aula sobre a montagem dos engenhos de açúcar coloniais. Através do conceito de paisagem, pode-se, primeiramente, explorar o que havia anteriormente nesse espaço onde é montado o engenho. A resposta é indicada no livro didático. A própria imagem apresentada na obra de Boulos permite inferir que havia uma região de mata – a Mata Atlântica. É possível e necessário lembrar que na região nordestina havia o solo de “massapê” que era muito propício ao plantio da cana.

Em relação a devastação da mata, Pádua demonstra que ela era derrubada e queimada para abrir terreno onde a cana-de-açúcar fosse cultivada (PÁDUA, 2013). O problema em si não está em derrubar a mata para depois colocar fogo nela. Os povos indígenas praticavam sua agricultura baseada no sistema de coivara. A questão é que eles permitiam que houvesse um tempo para a terra recuperar sua fertilidade. A forma como trabalhavam a terra pode ser caracterizada por ser um plantio com baixo impacto. No sistema de *plantation*, a agricultura é praticada de forma extenuante. Investe-se na monocultura e latifúndio. Ignora-se o tempo necessário para o repouso e descanso do solo. Assim, a questão está na velocidade e extensão com que a mata é derrubada, sem permitir que houvesse um tempo para a terra recuperar seus nutrientes e uma vegetação secundária surgir em seu lugar (DRUMMOND, 1997).

Depois, pode-se trabalhar como os locais onde acontecia a produção de açúcar passaram por um processo de transformação de suas paisagens. Embora o sabor doce do açúcar gerasse grande lucro na época, ele pode ser apontado como um dos motivos para o desmatamento de florestas tropicais do continente americano. Sendo cultivada em grandes latifúndios, a produção de açúcar acabou diminuindo a oferta de pequenas e médias

propriedades, onde a agricultura teria mais chances de ser desenvolvida atenta a um uso mais prudente e menos predatório da terra. Acrescenta-se que a monocultura teve como efeito colateral a alteração do ecossistema da Mata Atlântica – marcado pela sua grande biodiversidade –, que foi reduzido à predominância de uma espécie vegetal exótica, a cana-de-açúcar (DRUMMOND, 1997). O impacto ecológico para a paisagem da Mata Atlântica não para por aí. Conforme argumenta Drummond,

O processo industrial de fabricação do açúcar exigia grandes quantidades de lenha, o que multiplicava as pressões sobre as florestas. Bovinos, equinos e muars usados para transporte, alimentação e tração nas fazendas exigiam a abertura de pastos, também conquistados às matas. Os resíduos industriais do processamento da cana eram lançados nas águas de córregos, rios e lagos, afetando a fauna aquática e a qualidade de água para o consumo humano. Os processos de reflorestamento natural por sucessão vegetal se retardavam ou frequentemente se frustravam completamente por causa da exaustão dos solos, da falta de estoques de sementes ou da extinção de animais dispersadores dessas sementes (DRUMMOND, 1997, pp. 62-63).

Além disso, pode-se colocar as necessidades que os habitantes dos engenhos coloniais tinham das águas fluviais e comparar com as necessidades contemporâneas que hoje a sociedade, de uma maneira geral, tem dessas águas.

Como material de apoio didático para essa aula, fica indicado o vídeo Engenho da Colonização. Ele está disponível no YouTube, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=LiNaqCTSiwk>. Ele é um documentário de 18 minutos, com a participação dos seguintes professores de história: João Paulo Pimenta, Rafael Bivar Marquese e Vera Lúcia Amaral Ferlini. Ele procura reconstruir as realidades sociais e econômicas envolvidas nos engenhos de açúcar, e, indiretamente, recupera também questões ambientais que eram cruciais para o sucesso da produção de açúcar. Como bibliografia de apoio para essa atividade pedagógica, ficam indicados os seguintes textos:

DRUMMOND, José Augusto. *Devastação e preservação ambiental: os parques nacionais do estado do Rio de Janeiro*. Niterói: EDUFF, 1997.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar (século XVI a XVIII)*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PÁDUA, José. “O amargo avanço da doçura.” *In: Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 8, nº 94, 2013, pp. 18-21.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

5.4 8º Ano: Paisagem da Mata Atlântica diante da expansão dos interesses ligados a cafeicultura

Sabe-se que, durante o período imperial, o principal produto da economia do Brasil foi a produção de café. A produção desta cultura possibilitou ao Império a acumulação de capital e deu proeminência a vários fazendeiros que conseguiram até ganhar títulos de nobreza – via de regra, se tornavam barões – e exerceram papel importante na política imperial. Apesar da importância do café para a história do Brasil oitocentista, a BNCC não indica nenhuma habilidade a respeito disso no currículo de história do 8º ano do Ensino Fundamental – embora ela preveja como objetos do conhecimento a serem estudados o seguinte: “O Brasil do Segundo Reinado: política e economia”; “O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial”.

Mesmo não existindo uma habilidade específica na BNCC sobre a cafeicultura, o volume do 8º ano da coleção “História: Sociedade & Cidadania” irá dedicar algumas páginas para tratar desse assunto. Isso acontece no capítulo onze do livro, intitulado “Segundo Reinado: política, economia e guerra”. Esse capítulo foi elaborado visando atender às habilidades EF08HI15 (“Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e Segundo Reinado”), EF08HI17 (“Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império”) e EF08HI18 (“Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito”).

O capítulo 11 busca dar conta de um recorte temporal que vai do início do governo de D. Pedro II até a Guerra do Paraguai, dividindo o seu foco em dois temas: as questões políticas e as questões econômicas. Especificamente sobre a parte que aborda a economia do Segundo Reinado é que se trabalha a cafeicultura no Brasil – nas páginas 183 até 185. A abordagem inicia-se na página 183, explicando de onde o café é originário e porque ele se tornou uma *commodity*. Depois, passa a explicar sobre como ele foi introduzido no Brasil e o processo dele de expansão pelo Vale do Paraíba até chegar ao Oeste Paulista. É destacado que um dos motivos para o deslocamento da cafeicultura para a região paulista foi o esgotamento dos solos. Mas não é detalhado como isso transcorreu.

Na página seguinte, há um mapa que exhibe o sudeste do país, dando ênfase especial aos locais onde houve produção de café. E depois, na página 185, há um *box* que será reproduzido em *fac-símile* abaixo devido a sua relevância para a proposta deste estudo:

FIGURA 3: *Box* Para Refletir

PARA REFLETIR

Leia o texto e observe a imagem.


Fonte 1

O texto a seguir é do Barão de Pati do Alferes, que presenciou a expansão do café no Império.

[...] O maior desperdício que se encontra em quase todos os lavradores, não só deixando apodrecer as madeiras [...] podendo conduzi-las [...] para o armazém, como lançando-lhes fogo com o maior sangue-frio, como se estivessem fazendo grande coisa [...] em menos de uma hora deixam em cinzas aquilo que a natureza levou séculos a criar.

ALFERES, Barão de Pati do apud MARTINS, Ana Luiza. *O trabalho nas fazendas de café*. São Paulo: Atual, 1994. p. 20. (A vida no tempo).

Fonte 2



Derrubada da floresta, em obra de Rugendas, 1835.

a) O que o cafeicultor está criticando na fonte 1?

b) O que se vê na imagem?

c) Que relação se pode estabelecer entre a fonte 1 e a fonte 2?

Fonte: BOULOS, 2018, p. 185.

Assim, o capítulo encerra a abordagem específica sobre a produção de café no Brasil oitocentista. A partir disso, é possível tirar algumas conclusões sobre como as questões

ambientais estão sendo abordadas em relação ao cultivo de café. Isso é feito a partir de um prisma que privilegia aspectos econômicos. Não houve em nenhum momento a preocupação em explicitar o porquê do esgotamento do solo onde o café era cultivado. E mesmo o *box* acima, trazendo a condenação de um importante fazendeiro do café sobre a devastação da Mata Atlântica, o faz de novo sob um aspecto econômico: “o maior desperdício”, foi o que o Barão do Pati de Alferes deixou registrado. Infere-se disso que o grande problema não está diretamente na questão ecológica de destruir um ecossistema e os impactos ambientais derivados disso. Mas sim o não aproveitamento da madeira das árvores, que ficavam apodrecendo ou, então, eram reduzidas a cinzas através de queimadas.

A proposta pedagógica para cobrir o *gap* encontrado no livro a respeito das questões ambientais, sobre a produção de café no Brasil ao longo do século XIX, passa por analisar e entender a paisagem da Mata Atlântica e como ela foi alterada, a fim de atender as dinâmicas econômicas e comerciais daquela sociedade. Segundo Drummond, as “plantações de café em terras fluminenses, embora iniciadas em grande escala apenas em torno de 1780-90, foram a atividade europeia que mais radicalmente afetou os ecossistemas e as paisagens do Estado do Rio de Janeiro (DRUMMOND, 1997, p. 87).” Rafael de Bivar Marquese estima que a modificação da paisagem natural do médio vale do rio Paraíba do Sul tenha transcorrido num intervalo de duas gerações. Segundo ele, no século XVIII, essa região permaneceu relativamente desocupada. Para evitar o contrabando de ouro extraído de Minas Gerais, a Coroa portuguesa havia criado impedimentos para a ocupação das terras do Vale do Paraíba (MARQUESE, 2010). Embora a Cora portuguesa tenha criado empecilhos para a colonização dessa região, cabe destacar que isso não significa necessariamente a existência de um vazio demográfico no local. Povos indígenas habitavam vários locais que na concepção dos colonos eram simplesmente regiões desabitadas.

O cultivo do café foi levado para essa região do sudeste do Brasil devido às condições geográficas e climáticas favoráveis nela para o cultivo desta planta. Conforme Warren Dean, a planta de café precisa de

precipitação pesada de chuvas, de 1300 a 1800 milímetros por ano, porque transpira continuamente e, como uma árvore do sub-bosque, não tem nenhum mecanismo para armazenar ou conservar umidade. Submetida a uma estação seca em seu hábitat nativo, retira umidade do solo a profundidades consideráveis – três metros ou mais – como reserva de água [...].

O café é mesial, isto é, exige solos que não sejam nem encharcados nem secos. Nas áreas altas do Rio de Janeiro, os fundos dos vales eram fracamente drenados e, dessa forma, o plantio tinha de ser feito em encostas íngremes e desencorajantes – os “mares de morros” ou “meias-laranjas” da paisagem física regional. A Mata Atlântica estabilizara-se nessas áreas, ao longo de milhares de anos de incipiente intervenção humana, um solo raso mas moderadamente fértil e

ácido. Este material e a biomassa da própria floresta podiam, por um certo tempo, suprir os nutrientes essenciais (DEAN, 1996, p. 195).

A produção do café no Brasil ao longo de boa parte do século XIX foi feita baseada no sistema de *plantation*, que combinava o latifúndio, trabalho escravo, monocultura e venda para o mercado externo.⁶⁵ A plantação acontecia mediante uma agricultura predatória. Derrubava-se a mata e depois colocava-se fogo. Após isso, o terreno era cultivado, sem ser previamente adubado, senão pelas cinzas da mata queimada. Os fazendeiros não trabalhavam com nenhum tipo de repouso da terra. Ela era plantada até que, enfim, atingisse sua completa exaustão. A partir disso, o processo de derrubada de floresta repetir-se-ia em outra área ocupada pela Mata Atlântica. Os fazendeiros de café valiam-se de terem vários hectares de floresta disponíveis para derrubar e poder cultivar o café. A mata era vista por eles como um misto de empecilho à expansão do café e também uma reserva de terra para, futuramente, atender aos seus interesses econômicos. Em algumas décadas, esse processo gerou o esgotamento do solo do Vale do Paraíba Fluminense, que passou, então, a ser utilizado para a criação de gado. E mesmo no Vale do Paraíba Paulista e no Oeste Paulista, onde houve o uso de mão-de-obra de imigrantes europeus, persistiu a experiência do modelo de uso da terra que levava ao seu esgotamento rapidamente. Uma consequência desse modelo está apontada no estudo que Richard Gonçalves André realizou sobre a experiência da cafeicultura paulista:

com o desflorestamento ocorrido no interior paulista, a acidez da superfície do solo foi elevada pelo contato com a radiação solar, diminuindo sua taxa de nutrientes e, conseqüentemente, reduzindo a qualidade do café produzido. A qualidade dos solos da Mata Atlântica dependia diretamente da composição arbórea nela existente, desenvolvida numa esfera de tempo geológico – relativo à formação da Terra –, de modo que a destruição da cobertura vegetal e a agricultura predatória transgrediam um dos princípios básicos daquele ecossistema.

Além da perda da fertilidade dos solos, outro dano significativo ocasionado pelas práticas de plantio foi a devastação desenfreada da biodiversidade da Mata Atlântica, o que afetou indiretamente a produção de café em quase todo o estado de São Paulo (André, 2007, p. 153).

Essa devastação levou ao desaparecimento de espécies de vida animal que eram predadores das formigas-saúvas que atacavam os cafezais. Cabe destacar que a forma como eram cultivados os pés de café também propiciaram um processo de erosão dos solos. Eles eram plantados seguindo um princípio de alinhamento vertical, da base do morro até o topo.

⁶⁵ Com o encerramento do tráfico atlântico de africanos escravizados no ano de 1850 e depois com o avanço das políticas abolicionistas, os cafeicultores paulistas passam a empregar mão de obra de imigrantes europeus. Todavia, continuam praticando a plantação de café nos mesmos moldes: uso do latifúndio voltado para monocultura e exportação da produção.

Dessa forma, era mais fácil para o capataz controlar visualmente o trabalho dos escravizados. Cada um deles ocupava uma fileira e da base do morro eles eram vigiados e controlados quanto ao ritmo do trabalho que desempenhavam. Apesar dessa paisagem implementada pelos fazendeiros ajudar no aumento do volume de produção das safras de café, ela trazia o seguinte impacto:

A erosão causada pelo alinhamento vertical reduzia a vida útil dos cafezais no Vale do Paraíba a, no máximo, duas décadas. Após esse período, a cobertura de solo original desaparecia por completo; para manter a produção da fazenda em patamares estáveis, seus donos se viam obrigados a plantar com frequência novos cafezais em matas de derrubada. Não por acaso, a partir da segunda metade do século XIX, a avaliação dos bens de fazendas inventariadas passou a discriminar três tipos de terreno: terras em cafezais, capoeiras e matos virgens. Na medida em que avançava o século e o ritmo de devastação dos recursos naturais, os valores das matas cresciam mais acentuadamente que os das terras em cafezais. Esse diferencial de preços indica que os fazendeiros do Vale do Paraíba tinham ciência das implicações ecológicas dos esquemas de administração da paisagem que empregavam (MARQUESE, 2010, p. 109).

Outro processo que levou à devastação da Mata Atlântica correlacionado com a cafeicultura foi a construção de ferrovias que ligavam as zonas produtoras de café aos portos do Rio de Janeiro e de Santos. Na época, as locomotivas e as estradas de ferro eram sinônimos de modernidade, pois encurtavam distâncias, dando novos sentidos à experiência da passagem do tempo, que passava a correr de forma acelerada. Contudo, elas deixaram um rastro de destruição ambiental que merece atenção. Muita mata foi derrubada. Primeiro para ceder espaço para a construção das ferrovias. Depois, para se obter madeira para os dormentes e para servir de combustível para os trens (ANDRÉ, 2007).

Em síntese, a experiência da cafeicultura no sudeste do Brasil alterou radicalmente a paisagem então existente, trazendo danos não só para os ecossistemas que havia. O próprio modelo de produção levado a cabo sem respeitar a estrutura da paisagem originária – que garantia a fecundidade da terra – acabou impedindo que o café continuasse a ser cultivado nas mesmas terras. Nas cidades do Vale do Paraíba, que foram as primeiras onde o café foi explorado em larga escala, no fim do século XIX, as terras já não davam mais café. Só davam capim. Assim, essas terras acabaram virando pastos para a criação de gado, a fim de atender a demanda de carne e leite da cidade do Rio de Janeiro (STEIN, 1990). A história do café no século XIX, sobretudo no Vale do Paraíba fluminense, pode e deve ser ricamente explorada na sua dimensão ambiental, sobre os limites e as formas de aproveitamento dos recursos naturais e as consequências do uso predatório deles. De acordo com Pádua, o café deixou como legado a necessidade de se atentar “à exploração do mundo biofísico. O Vale do

Paraíba é um contraexemplo neste sentido. Ele apenas favoreceu a continuidade de métodos predatórios que já vinham sendo adotados desde o período colonial (Pádua, 2010, p. 34)”.

Como material pedagógico de apoio para o docente trabalhar essas temáticas envolvendo a cafeicultura, indicamos dois vídeos disponíveis no YouTube, ambos no canal da UNIVESP. O primeiro vídeo tem duração de aproximadamente 28 minutos. Ele narra a história do café no Vale do Paraíba, com a participação dos historiadores Marco Antônio Villa e Rafael de Bivar Marquese. Eles retratam como o café entrou no país e o saldo negativo em termos ecológicos que ele deixou no Vale do Paraíba fluminense. Esse vídeo encontra-se acessível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=4ZkREjRkZqQ> . O outro vídeo é um documentário de cerca de 15 minutos. Ele mostra como é possível trabalhar o meio ambiente no ensino de história através do estabelecimento de ferrovias na Serra do Mar. Esse vídeo acha-se disponível no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=fel4eGtCQ6c> . Como sugestão bibliográfica para montar uma atividade pedagógica sobre os impactos da cafeicultura na Mata Atlântica, deixamos indicados os seguintes textos:

ANDRÉ, Richard Gonçalves. “Cafeicultura e degradação ambiental”. In: MARTINEZ, Paulo Henrique (Org.). *História ambiental paulista: temas, fontes e métodos*. São Paulo: Senac, 2007, pp. 147-159.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARQUESE, Rafael de Bivar. “O Vale do Paraíba cafeeiro e o regime visual da segunda escravidão: o caso da fazenda Resgate”. In: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v. 18. n. 1. p. 83-128. Jan-jul 2010.

MARTINS, Ana Luiza. *Império do café: a grande lavoura no Brasil, 1850 a 1890*. São Paulo: Atual, 1990.

STEIN, Stanley. *Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

5.5 9º Ano: Paisagens a serviço do projeto econômico do Regime Civil-Militar

Conforme já foi colocado nos dois primeiros capítulos lidos anteriormente, a questão climática foi debatida com imenso alarmismo após a Segunda Guerra Mundial. Em diversos países surgiu a preocupação dos recursos naturais extinguirem-se, misturado ao temor do planeta acabar devido ao uso das tecnologias de destruição que estavam sendo inventadas no contexto da Guerra Fria. No Brasil, especificamente durante o período do Regime Civil-Militar, esse debate também foi colado em pauta. Contudo, como foi apresentado no segundo capítulo deste estudo, o país adotou uma política de oposição ao discurso ambientalista que estava ganhando força na década de 1970.

Não há nenhuma habilidade específica na BNCC sobre as questões ambientais no Brasil da segunda metade do século XX. Todavia, há algumas brechas que podem ser exploradas visando a inserção da dimensão ambiental dentro do ensino de história do Brasil durante o período do Regime Civil-Militar. Uma delas está na habilidade EF09HI21 (“Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura”). Embora o objetivo dessa habilidade não seja o meio ambiente, é possível transformá-la numa ponte que faça a ligação até isso. Através dela, o docente pode trabalhar com seus alunos alguns dos projetos econômicos que o governo militar tinha para o Brasil e os impactos que eles causavam para os povos indígenas e quilombolas através da alteração da natureza onde viviam e interagiam.

O volume do 9º ano da coleção didática “História: Sociedade & Cidadania”, de Boulos, procura trabalhar essa habilidade num *box*, na página 206, intitulado “Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar”. Metade do *box* é sobre a criação do Movimento Negro Unificado e na outra metade é apresentado o relato de como os indígenas resistiram às tentativas do governo militar de abrir estradas dentro da floresta amazônica que passariam justamente por suas terras. Essa parte do *box* será reproduzida a seguir:

FIGURA 4: *Box Para Saber Mais*

PARA SABER MAIS

Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar

No texto a seguir, o yanomami Davi Kopenawa expressa a visão de um indígena sobre o projeto dos governos militares de ocupação estratégica da região amazônica.

[...] Eu tinha ouvido gente da **Funai** contar que, para abrir o trecho que liga Manaus a Boa Vista, os soldados tinham atirado nos Waimiri-Atroari e jogado bombas em sua floresta. Eles eram guerreiros valorosos. Não queriam que a estrada atravessasse suas terras. Atacaram os postos da Funai para que os brancos não entrassem onde eles viviam. Foi isso que deixou os militares enfurecidos. [...] Muitos foram [...] as mulheres, crianças e velhos que morreram entre nós por causa da estrada. Não foram mortos pelos soldados, é verdade. Mas foram as fumaças de epidemia trazidas pelos operários que os devoraram. [...] “Esse caminho dos brancos é muito ruim! Os seres da epidemia *xawarari* vêm seguindo por ele, atrás das máquinas e dos caminhões. [...] Terão aberto a estrada para silenciar a floresta de nossa presença? Para aqui construir suas casas, sobre os rastros das nossas? [...]”.

Funai:
Fundação Nacional do Índio, criada em 1967. Sucedeu o SPI.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 306.

Fonte: BOULOS, 2018, p. 206.

Conforme é depreendido da leitura acima, o foco da análise está em como a vida dos indígenas foi afetada pelos projetos do governo militar e como eles buscaram resistir a tudo isso. Dentro dessa perspectiva, o texto aponta que muitos deles foram assassinados por soldados, contaminados por doenças e viram máquinas e caminhões destruírem o local onde viviam: a floresta. Assim, a destruição da floresta é abordada de forma indireta, sem explicar o que afinal era a região amazônica e menos ainda o que governo militar vislumbrava para ela. É a partir disso que sugerimos uma atividade pedagógica. E, conforme será colocado mais a frente, a partir da relação que o Regime Militar delineou com meio ambiente, será possível ainda contemplar outra habilidade da BNCC: “(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar”.

Para entender a agenda do Regime Militar para a região amazônica, é preciso antes ter uma visão mais macro sobre o que era ambicionado pelo governo para o país. Era almejado transformar o Brasil numa grande potência. Essa mensagem foi transmitida através de propagandas oficiais e também pelos projetos faraônicos delineados no período. Contudo, cabe ressaltar que essa política do Regime Militar deixou para o país um legado não só de endividamento, como também um sensível impacto ambiental. Dentre esses grandes projetos, podem ser listados a Hidroelétrica de Itaipu, Hidroelétrica de Tucuruí, o projeto Grande Carajás, a construção da usina atômica Angra I e Angra II. Havia também o projeto

de rasgar o espaço ocupado pela floresta amazônica por uma enorme estrada que ligaria a região nordeste à região norte do país: a rodovia Transamazônica. Toda essa marcha econômica do progresso propalada pelo regime Militar deixou rastros por onde passou, não só por meio de graves impactos ambientais, como também no modo de vida dos povos que viviam nessas regiões.

Analisemos, então, como isso transcorreu no território amazônico, focando no seu povoamento e na exploração dos seus recursos naturais. O início disso não está entre as décadas de 1960 e 1980, quando vigorava, no país, o Regime Militar. Os povos indígenas, por exemplo, viveram durante séculos a partir dos recursos naturais disponíveis da floresta amazônica – e muitos deles lutam para continuar a manter essa forma de vida. Na virada do século XIX para o XX, desenvolveu-se, na mata amazônica, uma nova atividade econômica: a extração do látex. Esse tipo de atividade baseava-se na preservação das seringueiras, portanto, não visava o desflorestamento da região. Assim, até o início da década de 1970, a paisagem amazônica já tinha passado por experiências de ocupação humana e exploração de seus recursos naturais, contabilizando apenas cerca de 1% de devastação florestal. É importante esclarecer isso porque, nos anos 1970, ocorreu uma modificação no ritmo de devastação da floresta amazônica.

Jose Augusto Pádua aponta que nesses anos houve uma vontade política até então nunca vista de aumentar a ocupação da região amazônica. Isso foi patrocinado pela ação do poder público que capitaneou investimentos para serem aplicados nessa área. Sob o lema de “integrar para não entregar”, foi propalado que havia um vazio demográfico na região que deveria ser revertido, a fim de assegurar a soberania das fronteiras nacionais, para, assim, evitar que estrangeiros se apossassem dessa área – um verdadeiro reservatório de riquezas naturais (PÁDUA, 2010).

O objetivo do Regime Militar era levar um modelo de progresso e civilização para a Amazônia que antagonizava com a paisagem caracterizada pela forte presença da natureza. A paisagem amazônica, marcada por hectares de área verde repleta de biodiversidade, aos olhos dos gestores militares, era como um “inferno verde”. A ideia de que essa floresta tropical era um local hostil para a vida humana foi construída na década de 1910, nos escritos de Alberto Rangel e Euclides da Cunha.⁶⁶ Inferno verde era um epíteto que enxergava a Amazônia como um local extenso, de vida selvagem, com povos indígenas bárbaros,

⁶⁶ Conforme estudo monográfico de Sara Rocha Fritz (2022), o conceito de “Inferno Verde” aparece nos escritos de Alberto Rangel e Euclides da Cunha, respectivamente nas obras “Inferno Verde: cenas e cenários do Amazonas” – datado de 1908 – e “À margem da história” – publicado em 1909 (FRITZ, 2022, p. 16).

mistérios, perigos, doenças. Assim, a mata amazônica era um inferno sem fogo, um local impenetrável que sufocava e oprimia todas as “raças” tidas como superiores. Sua existência por si só simplesmente se opunha a todo esforço de desenvolvimento da vida humana. Era uma paisagem tediosa e inferior a todos os outros lugares do Brasil. Lugar do animalesco e do exótico, ela estava abandonada pela civilização. Tudo isso fazia dela um problema, uma ameaça para o país. Por causa de tudo isso, ela era portadora de um vazio demográfico⁶⁷ que não deveria continuar. Era preciso integrar a região ao país (FRITZ, 2022).

Inferno Verde, portanto, era sinônimo de um passado a ser superado pelo avanço da civilização. A Amazônia tinha que deixar de ser esse inferno verde. Isso poderia acontecer caso a Amazônia fosse conquistada através do trabalho de homens que derrubassem a floresta para traçar no meio dela um rasgo de progresso que abrisse caminho para o desenvolvimento, crescimento e prosperidade do local. A forma de atingir essa civilização seria por meio de estradas, plantações de milho, arroz, etc., que abasteceriam as cidades. Em outras palavras, a redenção dela dar-se-ia através da construção de estradas e projetos de colonização para gerar o povoamento e subsídios para atração do grande capital.

Visando, portanto, apagar essa imagem de inferno, integrar essa região ao país e fornecer terras para trabalhadores desprovidos dela, que o governo militar deu início, em 1970, à construção da rodovia Transamazônica – também conhecida como BR-230. Ela foi planejada para ter mais de quatro mil quilômetros, ligando o nordeste ao norte do país. Em 1972, a primeira parte do seu trecho foi inaugurado. Suas obras nunca foram totalmente concluídas e vários dos seus trechos estão danificados e são de difícil circulação. A rodovia Transamazônica seria o caminho pelo qual a civilização chegaria até a região amazônica. Ela solucionaria dois problemas concretos: o de trabalhadores sem-terra, no Nordeste, e o da falta de gente para povoar a Amazônia. Através dela seria incentivado o deslocamento de nordestinos desprovidos de terra para a região amazônica (FRITZ, 2022). Dessa forma, o Regime Militar levou a cabo sua proposta de reforma agrária. Longe de transformar as estruturas fundiárias do país, almejava tão-somente distribuir terras públicas em locais que os gestores militares tinham por inabitados através da formação de colônias.

A própria construção da Transamazônica já estava atraindo nordestinos para a região amazônica para trabalhar na derrubada da mata e construção da estrada. Essa rodovia ajudou a mudar a ideia de inferno verde que pairava sobre a região amazônica. A partir dela se tornava possível a penetração nessa região. Ela iniciava o processo de redenção da

⁶⁷ A ideia de vazio demográfico não levava em conta que o território amazônico era habitado por povos indígenas, seringueiros e populações ribeirinhas.

Amazônia. Antes da Transamazônica, havia na região uma floresta considerada inútil para a nação. Essa realidade transformava-se a partir das obras de construção da rodovia. Isso deu início a um processo de modificação da paisagem da floresta amazônica que viu surgir um novo panorama visual e ecológico para região. “Ainda em 1978, por exemplo, a área total de desflorestamento já havia atingido a marca dos 15,2 milhões de hectares (cerca de 3,5% da cobertura original). Ou seja, em sete anos desflorestou-se 2,5 vezes mais do que em todos os séculos anteriores (PÁDUA, 2010, p. 806)”.

Houve outros projetos do governo militar para o território amazônico: construção de outras estradas; a exploração da madeira para, a partir dos recursos gerados por isso, saldar a dívida externa do país; a edificação de uma hidrelétrica em Tucuruí, no Pará; o estabelecimento de fazendas de gado no território tomado da floresta.

Na virada da década de 1960 para 1970, justamente quando o governo desejava devastar com a floresta, em resposta a isso, a Amazônia começava a ser interpretada dentro do contexto do ambientalismo, marcado por uma crescente conscientização ecológica da sociedade. Esse debate era feito entre pesquisadores, cientista especialistas e ambientalistas. Ele começa a ter receptividade em vários setores da sociedade. Isso está correlacionado ao movimento de contracultura e aos protestos e movimentos de resistência à ditadura. Na década de 1970, o movimento ambientalista se chocou com o projeto que os militares tinham para o meio ambiente. Assim, não se aceitaria mais a ideia de que a Amazônia tinha que ser devastada, a fim de promover o progresso. A floresta passa a ser vista como o pulmão do mundo, riqueza em biodiversidade, uma região que precisava, urgentemente, ser protegida contra a exploração depredatória. Era preciso manter e salvar toda a paisagem da floresta amazônica. A Amazônia tornava-se o grande símbolo mundial da preservação ambiental. O mundo passa a vê-la como responsável pelo clima global.

No Brasil, destacou-se, na luta em prol da defesa da Amazônia, a figura de José Lutzenberger, engenheiro agrônomo – que depois se tornaria um renomado ambientalista. Em 1971, ele criou, no Rio Grande do Sul, a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural. Ela foi a primeira associação ecologista do Brasil. Tinha como objetivo impedir a devastação ambiental, preservar áreas de biodiversidade e promover a conscientização através de uma ética ecológica. José Lutzenberger lutou contra o uso dos agrotóxicos e não apoiou a Revolução Verde – baseada numa agricultura mecanizada que utilizasse fertilizantes sintético-minerais e pesticidas. Ao invés disso, defendeu uma agricultura ecológica. Ele criticou em várias oportunidades o governo militar pelas suas ações antiecológicas que não se atentavam aos impactos ambientais – sem, contudo, fazer qualquer

tipo de apologia ao comunismo. Sua ação visava à conscientização popular, via imprensa e poder público, sobre as questões ambientais, criticando a sociedade de consumo (PEREIRA, 2016).

Sua militância ganhou maior repercussão justamente na defesa da Floresta Amazônica. Ele divulgou internacionalmente os projetos governamentais que colocavam em risco a biodiversidade da maior floresta do mundo. Sobre esse tema proferiu palestras, escreveu artigos em revistas e livros e até participou de gravação de documentários que denunciavam o processo de devastação que lá ocorria. A partir do movimento ecológico de cuidado e preservação dessa paisagem que acabou surgindo uma outra frente de críticas ao governo militar. De acordo com Elenita Malta Pereira,

a luta contra [...] a devastação da Amazônia favoreceu tanto a organização de manifestações públicas – algo duramente reprimido e proibido durante “os anos de chumbo” do regime – como uma crítica aberta a ele. Parece que os estudantes e outras categorias encontraram uma espécie de “brecha” para manifestarem sua resistência à ditadura através da luta pela Amazônia, ela mesma uma luta política (PEREIRA, 2016, p. 341).

A imprensa internacional não viu com bons olhos o que estava acontecendo com a Amazônia. Ela criticou as obras de construção da rodovia Transamazônica, como uma ameaça para todo o mundo. Já a imprensa nacional, que endossava as propostas políticas do governo militar, se posicionou a respeito disso considerando que a região amazônica estava sendo injustiçada justamente no momento em que se trabalhava para erradicar dela o inferno verde. Assim, as preocupações ambientais e o movimento de conscientização ecológica eram tratados pela imprensa nacional apenas como uma manobra para prejudicar o desenvolvimento do país. O governo militar também enxergará essa situação nessa mesma perspectiva. Ele recebeu todas essas críticas contra a exploração da Amazônia como uma ameaça à soberania do país.

Assim, construía-se um embate, uma oposição, entre interesses ecológicos e os interesses econômicos. As obras da Transamazônica, caso fossem interrompidas, conforme os ecólogos pleiteavam, deixariam vários trabalhadores desempregados e privaria as populações ribeirinhas de terem mais uma via de locomoção para além dos rios. Depreende-se de toda essa tessitura histórica cosmovisões distintas e opostas sobre o meio ambiente. Não transformar a paisagem delimitada pela floresta era o mesmo que impedir a chegada do progresso e do desenvolvimento econômico aos olhos dos tecnocratas do governo e daqueles ligados ao interesse do grande capital. Esse tipo de racionalidade, que defende o avanço da economia ao custo do meio ambiente, ainda hoje repercute entre vários setores da sociedade,

que minimizam a importância da questão climática. Para o caso da experiência amazônica durante o período em questão, Pádua aponta que os apregoados “benefícios” do desenvolvimento econômico não só trouxeram prejuízos ecológicos para a mata, como também acentuaram “a concentração de renda em detrimento do bem-estar social, especialmente das comunidades que já existiam na região (PÁDUA, 2010, p. 806)”.

Como material didático para o docente problematizar a construção da Transamazônica com seus alunos em sala de aula, fica indicado o vídeo “Rodovia Transamazônica – do progresso ao esquecimento”. Ele está disponível no YouTube, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=JJT3T8gRZXc> . Trata-se de um documentário de cerca de 10 minutos sobre a construção dessa rodovia e das justificativas empregadas para tal. Esse documentário também aborda a preocupação com o desmatamento e o porquê tal empreendimento foi considerado um grande fracasso, além das consequências que ele trouxe para os povos locais, dentre eles, os indígenas. Como bibliografia de apoio para essa atividade pedagógica, ficam indicados os seguintes textos para consulta:

DUARTE, LÍlian Cristina Burlamaqui. *Política externa e meio ambiente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DUARTE, Regina Horta. ““Turn to pollute”: poluição atmosférica e modelo de desenvolvimento no “milagre” brasileiro (1967-1973)”. In: *Tempo*. v. 21, n. 37, p. 64-87, jun. 2015.

FRITZ, Sara Rocha. *O “Inferno Verde” na ditadura: os usos do conceito nas páginas de O Cruzeiro e Manchete (1965-1975)*. TCC. Florianópolis, UFSC, 2022.

PÁDUA, José Augusto. “Biosfera, história e conjuntura na análise da questão amazônica”. In: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. vol. VI (suplemento), pp. 793-811, setembro 2000.

PEREIRA, Elenita Malta. *A ética do convívio ecossustentável: uma biografia de José Lutzenberger*. (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

5.6 Ensino de História, História Ambiental e Educação Ambiental

Ao longo deste capítulo foram apresentadas algumas maneiras para trabalhar a dimensão ambiental nas aulas de história dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste estudo, recorreremos aos conceitos de paisagem e consciência histórica. Foi estudado como, em diferentes realidades pretéritas do território que hoje constitui as fronteiras do Brasil, paisagens se conformavam e como elas foram apropriadas pelos seres humanos. Tomar ciência disso tudo e refletir criticamente a respeito disso certamente colabora para o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Básica. Assim, ampliam-se as experiências temporais dos discentes, fornecendo para os mesmos uma maior oferta de estruturas e alicerces que conformarão sua consciência histórica.

Diante disso, o aluno pode interrogar o mundo, a si mesmo e buscar ponderar qual o seu papel diante da questão climática. Portanto, o meio ambiente pode e deve ser inserido nas aulas de história. Fazer isso através do conceito de paisagem é uma forma que possibilita problematizar o mundo natural enquanto objeto de estudo da história. Assim, o meio ambiente não é mais algo dado, mas uma realidade que possui uma historicidade. Sua configuração ecológica, formada num tempo de longa duração, é introduzida no ensino de história mediante questões historiográficas concretas, como, por exemplo, o desenvolvimento da empresa açucareira na América portuguesa ou da cafeicultura no Brasil imperial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira pela qual está, hoje, estruturada a carreira do magistério na Educação Básica obstaculiza que muitos docentes consigam refletir criticamente sobre seu exercício profissional. São tantas as demandas – entre aulas a serem lecionadas, avaliações para elaborar e depois corrigir, notas para serem fechadas e reuniões pedagógicas – que, ironicamente, o único momento que o professor possui para pensar sobre sua prática docente costuma ser quando ele está fora da unidade escolar, no período de recesso ou de férias. Ainda que seja previsto para o docente da rede pública o direito a no máximo dois terços da jornada de trabalho em interação com os discentes, ter no mínimo 1/3 de tempo para as atividades extraclasse não parece ser suficiente para dar conta de todas as demandas já pontuadas.⁶⁸ Ainda mais com as turmas sendo formadas ultrapassando os limites de lotação. Sem dúvida, tudo isso integra algo mais amplo e complexo que faz parte de um processo de precarização da carreira docente na Educação Básica, sobretudo nas redes públicas de ensino.

A denúncia da baixa qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas, especialmente nas públicas, tem servido para alimentar um discurso de crise e falência da educação que estrategicamente foi propalado nas mídias e em palanques políticos e empresariais e, por fim, foi utilizado como pretexto para elaboração de uma base comum curricular no Brasil. O início da aplicação da BNCC coincidiu justamente com a pandemia de Covid-19. Uma das justificativas para elaboração dela era garantir igualdade de aprendizagem entre todos os alunos do Brasil. Mas a pandemia deixou claro, logo em março de 2020, no segundo mês de aula, que é preciso bem mais que um currículo mínimo de conteúdos a fim de assegurar equidade nas condições de aprendizagem. Vários alunos em todo o país sequer tiveram acesso às aulas retomas síncronas ou assíncronas.

A partir da vacinação dos profissionais da educação e depois dos próprios estudantes, as aulas presenciais retornaram. Durante todo o período de aulas exclusivamente remotas, falou-se muito sobre o novo normal da educação que deixaria definitivamente sepultada aquela realidade existente lá no longínquo ano de 2019. A pandemia seria um divisor de águas. Depois dela, as escolas teriam que, obrigatoriamente, incorporar, no seu cotidiano, as metodologias ativas de ensino e o uso dos recursos tecnológicos. Isso era tão certo que

⁶⁸ Para mais, consultar a Lei 11738/2008, que trata sobre o piso nacional dos profissionais do magistério público da Educação Básica e prevê que haja no mínimo 1/3 da jornada deste profissional a ser cumprida sem interação com os discentes.

retornar para sala de aula e utilizar quadro e livro didático parecia um retrocesso abissal – uma heresia pedagógica.

Todavia, mais uma vez, o discurso não encontrou eco no mundo real da educação pública. Nela, o retorno às atividades presenciais foi marcado por problemas que até então não estavam sequer no centro dos debates. Talvez porque entre os debatedores não houvesse nenhum professor acostumado às lides cotidianas da sala de aula da escola pública. Foram entrevistados e convidados para debater pediatras, infectologistas, políticos, pais que não aguentavam mais ensinar seus filhos em casa. Todos foram considerados aptos para ponderar sobre a experiência do ensino remoto. O convite só não se estendeu aos professores. E qual foi a surpresa quando, no ano de 2022, assim que era encerrada a experiência do ensino remoto, os maiores desafios enfrentados pelas escolas públicas e privadas não residiam nas novas metodologias pedagógicas, nas ferramentas tecnológicas, e nem mesmo na reforma curricular implementada pela BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio – embora ela tenha causado mais problemas do que apresentado soluções.

Nesses seis meses de aulas presenciais, em 2022, sem a experiência do ensino híbrido ou remoto, professores foram lançados nas suas antigas salas de aula, com os mesmos problemas estruturais, muitos ainda sem a possibilidade real de fazer uso das novas tecnologias. Com um currículo de conteúdos extensos para seguir, tendo, ainda, que dar sequência ao ensino *continuum*, constataram a tragédia que o ensino remoto foi para seus alunos.

Mas o maior drama não ficou por conta do déficit de aprendizagens básicas e fundamentais, ainda que muitos alunos em processo de conclusão do Ensino Fundamental e até do Ensino Médio nem mesmo tivessem consolidado o processo de alfabetização – alguns tinham tantos problemas de leitura e escrita que sequer seus próprios nomes conseguiam escrever corretamente. A letra cursiva não estava sob o domínio deles. As quatro operações básicas da matemática eram um horizonte distante. Esse cenário de terror pedagógico não foi o pior de tudo. Mais lamentável que isso foi ver alguns discentes – e docentes também – retornando para as atividades presenciais de ensino e aprendizagem com traumas psíquicos. Transtornos de ansiedade, depressão e automutilação tornaram-se a nova realidade da educação.

Toda essa crise educacional gerada pela pandemia tornou claro que a escola não se limita a ser apenas um espaço privilegiado para a educação formal. Hoje, se tornou bem difícil dar destaque e relevância as reivindicações em prol do *homeschooling*. Ninguém questiona também que a escola é um local fundamental de sociabilidade para várias crianças

e adolescentes e que isso tem um efeito mental salutar para a mente deles. Mas não é só isso. Ela oferece algum tipo de proteção contra diversas formas de violência doméstica. Ela é ainda um lugar da certeza de uma refeição ao dia para quem está em situação de insegurança alimentar.

Ter clareza sobre quadro real da Educação Básica no Brasil, principalmente da rede pública – onde estão matriculados a maior parte das crianças e adolescentes –, é um pré-requisito para qualquer tipo de análise sobre o ensino de história tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Pensar enquanto professor de história da Educação Básica em que consiste esse ofício, sobre o que é ensinado, o porquê de ser ensinado e como é ensinado são questões muito caras e basilares. Isso precisa ser uma rotina que todo docente deve se fazer. Essas questões devem ser os pilares que estruturam as aulas de história. Elas ajudam a ponderar sobre o que era o ensino de história lá em 2019, antes da pandemia da Covid-19; a avaliar o que foi durante o período de pandemia e o que precisa ser hoje, após a experiência do ensino remoto.

O mundo tem passado por rápidas mudanças. Várias dessas transformações têm alcançado o Brasil. Entretanto, o ensino de história, aqui, continua praticamente incólume a tudo isso. A BNCC, apesar de todas as críticas feitas contra ela – que não se pode negar que possuem fundamentos – tornou obrigatório o desenvolvimento de habilidades que buscam promover o estudo sobre temas que até 2019 dificilmente eram explorados nas aulas de história do Ensino Fundamental. Dentre eles, podem ser destacados: o estudo dos povos originários, no Brasil, não se limitando mais apenas ao século XVI; a comparação da situação social das mulheres na antiguidade clássica e no medievo; a cultura oitocentista, no Brasil, e a construção da imagem da nação no século XIX; a relação entre um passado escravista, no país, e o papel das políticas de ação afirmativa; a pós-abolição e a luta contra o racismo; o protagonismo feminino no Brasil e no mundo; os direitos humanos; o combate à violência contra as minorias sociais (negros, mulheres, indígenas, homossexuais⁶⁹e pobres).

Todavia, esses temas, embora importantíssimos para a formação dos estudantes, ainda são periféricos dentro do ensino de história. Eles começam gradualmente a ganhar espaço dentro dos livros didáticos. Uns temas com mais facilidade e aceitação do que outros. Contudo, o lugar de destaque continua a ser dado à genealogia da nação brasileira dentro de

⁶⁹ O termo “homossexuais”, usado na BNCC, não representa hoje todas as identidades de gênero – como tampouco representava na época em que o documento era produzido. Apesar do uso da sigla “LGBTQIAP+” representar melhor as múltiplas identidades de gênero, decidiu-se manter o termo “homossexuais” porque é o que consta na BNCC.

uma lógica de continuidade com as civilizações europeias. As formas como transcorreram a construção dessa nação, a partir da exploração de forma predatória dos recursos naturais existentes, ainda não é devidamente problematizada nas aulas de história. É preciso repensar o ensino de história para além dessa genealogia política do Estado-nação brasileiro, principalmente depois dessa pandemia causada pelo contágio de um vírus em todo o mundo. Não é mais possível insistir num ensino de história que não reconhece um espaço de estudo, análise e investigação das questões ambientais. Sobre isso que esse trabalho buscou até aqui refletir e apresentar possibilidades para aproximar a natureza do ensino de história.

Neste trabalho de conclusão de curso foi analisado como os estudos históricos têm se apropriado das questões ambientais. A partir de caminhos teóricos-metodológicos dos mais diversos, a História Ambiental tem colocado a importância e relevância do estudo da natureza – de suas paisagens pretéritas e como as sociedades históricas buscaram se apropriar disso. A questão não está só em ampliar os conhecimentos sobre o passado, especialmente das configurações ecológicas do mundo natural e de como elas foram modificadas a partir da intervenção humana. Dentre outros enfoques, tem sido colocada a urgência de se pensar em novas racionalidades que norteiam outros olhares e formas de interação entre seres humanos com o mundo natural para além da busca do lucro rápido e imediato obtido a partir da devastação ambiental.

Ironicamente, a Educação Ambiental tem caminhado em busca desse mesmo objetivo. Conscientizar os seres humanos sobre a finitude dos recursos naturais e a ameaça que o atual estilo de vida representa para o próprio planeta Terra e as formas de vida existentes nele. Desenvolvimento econômico e progresso sem levar em conta as realidades biológicas e ecológicas do meio ambiente são uma enorme falácia. Mas mais que isso. Um retrocesso de difícil dimensionamento que pode causar consequências irreversíveis. Muitos, desde comunidades humanas à fauna e à flora são vitimizados pelo avanço dos interesses capitalistas que querem converter a natureza num espólio de guerra que deve ser rapinado por completo, sem deixar absolutamente nada para trás.

Diante do atual problema colocado, o diálogo entre História Ambiental e Educação Ambiental dentro da Educação Básica precisa acontecer, pois ele pode ser extremamente frutífero e significativo na vida dos estudantes e repercutir na sociedade como um todo. Cabe à história ensinada na escola não só buscar reconstituir as paisagens do passado, a fim de que os alunos compreendam, minimamente, como se configurava a natureza. Tão importante quanto isso é que eles alcancem a compreensão de que não havia apenas uma única forma de se relacionar com o mundo natural no passado. Existiam outras possibilidades que eram

viáveis e que merecem, portanto, ser estudadas. Em última instância, elas podem acenar concretamente que o mundo hoje está sendo constituído de uma determinada forma que não existia no passado. Se o presente não é aquele sonhado nas utopias, cabe ao dia de hoje lutar contra as distopias hegemônicas contemporâneas, a fim de que haja modificações, alterações e superações para algo melhor e mais harmônico, com respeito e ética ao meio ambiente.

Há uma breve história narrada por um europeu que tentou se estabelecer na cidade do Rio de Janeiro, no século XVI, que resume perfeitamente bem tudo que foi defendido acima. Jean Léry, na segunda metade do século XVI, participou da expedição de protestantes franceses que tentou fundar a França Antártica na cidade do Rio de Janeiro. Embora o empreendimento francês não tenha logrado êxito, parece que ele aprendeu alguma coisa com alguns indígenas tupinambá. Provavelmente, num grande exemplo de etnocentrismo, Jean Léry deve ter considerado esses nativos, no mínimo, muito ingênuos ou talvez irracionais. Afinal, eles trocavam preciosas toras de pau-brasil por peças de roupas, facas, machados e outros objetos fornecidos pelos europeus. Madeira tão valiosa nos mercados europeus sendo obtida a partir de objetos de tão pouco valor agregado dentro da economia europeia. Uma loucura!

Dessa experiência do escambo, Jean Léry então registra um diálogo que deveria ser mais lido e estudado pelos estudantes da Educação Básica. Trata-se de uma fonte histórica que evidencia o choque de duas cosmovisões totalmente distintas a respeito da natureza e faz repensar seriamente quem afinal é o louco da história. Pela riqueza desse diálogo, que dá voz a um indígena – o que até hoje é difícil de acontecer – o diálogo será transcrito por inteiro nas linhas a seguir:

Uma vez, um velho índio perguntou-me:

– Que significa isto de virdes vós outros [...] buscar tão longe lenha para vos aquecer? Não a tendes por lá em vossa terra?

Respondi que tínhamos lenha, e muita, mas não daquele pau, e que não o queimávamos, como ele supunha, mas dele extraímos tinta para tingir.

Retrucou o velho:

– E por ventura precisais de tanto pau-brasil?

– Sim – respondi –, pois em nosso país existem negociantes que têm mais panos, facas, tesouras, espelhos e mais coisas do que vós aqui podeis supor e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

– Ah! Tu me contas maravilhas – disse o velho e acrescentou, depois de alcançar o que eu lhe dissera:

– Mas esse homem tão rico não morre?

– Sim, morre como os outros.

– E quando morre para quem fica o que é dele?

– Para seus filhos, se os tem, e, na falta, para os irmão ou parentes próximos.

– Na verdade – continuou o velho, que não era nada tolo – agora vejo que vós [...] sois uns grandes loucos, pois que atravessais o mar com grandes incômodos, como dizeis, e trabalhais tanto a fim de amontoardes riquezas para os filhos ou parentes! A terra que vos alimentou não é suficiente para alimentá-los a eles? Nós aqui

também temos filhos, a quem amamos, mas como estamos certos de que após nossa morte a terra que nos nutriu os nutrirá também, cá descansamos sem o mínimo cuidado... (INÁCIO, 1993, pp. 39-41).

Fica difícil depois desse diálogo avaliar quem é o louco da história: aquele que busca levar uma vida a partir daquilo que exatamente precisa para viver ou aquele que coloca em risco sua própria vida, a fim de não desperdiçar nenhuma oportunidade de acumular mais do que precisa para viver, a ponto de deixar herança disso para outros que não tiveram que se inquietar e nem correr perigo de vida algum. Essa indagação ainda hoje continua ecoando no mundo contemporâneo regidos pelas leis do mercado. A grande diferença é que hoje já não há a mesma certeza que o antigo velho indígena tupinambá, no século XVI, possuía a respeito da natureza: “estamos certos de que após nossa morte a terra que nos nutriu os nutrirá também”. Talvez seja uma utopia, um sonho, um excesso de otimismo, mas no dia que o mundo obtiver de novo a mesma certeza que outrora havia, a vida humana tornar-se-á menos hostil ao meio ambiente. Até lá, cabe à história escolar abrir um grande espaço nos currículos, livros didáticos e, principalmente, nas aulas de história, para que o meio ambiente seja estudado ao longo do tempo, com atenção às modificações e permanências que estão ocorrendo a partir da interação dos seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Isabel Aparecida Pinto. “Nos meandros da planície: industrialização e meio ambiente em Cubatão”. *In*: MARTINEZ, Paulo Henrique (Org.). **História ambiental paulista: temas, fontes e métodos**. São Paulo: Senac, 2007, pp. 259-274.

ANDRÉ, Richard Gonçalves. “Cafeicultura e degradação ambiental”. *In*: MARTINEZ, Paulo Henrique (Org.). **História ambiental paulista: temas, fontes e métodos**. São Paulo: Senac, 2007, pp. 147-159.

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões**. Bauru: Edusc, 2000.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFRP, 2010.

BARRETO, Cristiane Gomes; LOPES, Márcia Helena; VITAL, André Vasques. “O papel do ambiente no pensamento social brasileiro: contribuições a partir de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior”. *In*: **História Revista**. v. 22, n. 2, mai/ago. 2017, pp. 45-63.

BEATO, Juliana Araujo. “Ensinando história a contrapelo: reflexões benjaminianas”. *In*: **Revista Encontros**, v. 16, 2018, pp. 33-48.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história**, 1940. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf>

BERITTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RJH, 2009.

BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOCH, Marc. **A Terra e seus Homens: agricultura e vida rural nos séculos XVII e XVIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

BOULOS, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 7º ano. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 8º ano. São Paulo: FTD, 2018.

- BOULOS, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 9º ano. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II**. São Paulo: Edusp, 2016, v. 1 e 2.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação da Editora UNESP, 1977.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. “Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola”. *In: Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021, pp. 1-22.
- CARDOSO, Rafael Said Bhering. **Transformação da paisagem: os sambaquis e a relação com o patrimônio arqueológico no município de Guarapari-ES no período de 1984-2011**. Dissertação de Mestrado. UFV, 2016.
- CARNEIRO, Maristela. **Metodologia do ensino de história**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.
- CAROLA, Carlos Renato. “Meio ambiente”. *In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 173-200.
- CARVALHO, Ely Bergo. “Os historiadores e as florestas: dez anos depois de A Ferro e Fogo”. *In: Esboços*. v. 13. Florianópolis, 2005, pp. 107-124.
- CARVALHO, Ely Bergo. **Ensino de história e educação ambiental**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.
- CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. “O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental”. *In: Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021, pp. 1-21.
- COIMBRA, José de Ávilla Aguiar. Antropocentrismo e Ecocentrismo na ciência jurídica. **Revista dos tribunais**, São Paulo, ano V, nº 36, pp. 9-42, out/dez, 2004.

CORRÊA, Dora Shellard. “História ambiental e a paisagem”. **Halac**. Belo Horizonte, v. 2, nº 1, Set. 2012, pp. 47-69.

DEAN, Warren. **O Brasil e a luta pela borracha**. São Paulo: Nobel, 1989.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUARTE, Lílian Cristina Burlamaqui. **Política externa e meio ambiente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DUARTE, Regina Horta. **História & natureza**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DUARTE, Regina Horta. ““Turn to pollute”: poluição atmosférica e modelo de desenvolvimento no “milagre” brasileiro (1967-1973)”. *In: Tempo*. v. 21, n. 37, p. 64-87, jun. 2015.

DRUMMOND, José Augusto. **Devastação e preservação ambiental: os parques nacionais do estado do Rio de Janeiro**. Niterói: EDUFF, 1997.

FEBVRE, L. **O Reno: Histórias, Mitos e Realidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. **A civilização do açúcar (século XVI a XVIII)**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERRI, Gil Karlos. **História Ambiental: historiografia comprometida com a vida**. *In: Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-ambiental-historiografia-comprometida-com-a-vida/>. Publicado em: 5 abr. 2017. Acesso: 18/11/2021.

FRITZ, Sara Rocha. **O “Inferno Verde” na ditadura: os usos do conceito nas páginas de O Cruzeiro e Manchete (1965-1975)**. TCC. Florianópolis, UFSC, 2022.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELI, Francisco Silva. **Pré-história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

FUNES, Eurípedes Antônio; RIOS, Kenia Souza. “História Ambiental: desafio do tempo presente”. *In: REIS, Tiago Siqueira [et al.] (Org.). História do tempo presente*. Vol. 1. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, pp. 206-221.

GASPAR, Madu. **Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GASPAR, Madu. **A arte rupestre no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996.

- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus, 2012.
- HIROOKA, Suzana Schisuco. “Arqueologia Ambiental: uma Interpretação Ecológica das Sociedades Pré-Históricas”. *In: Caderno de Publicações UNIVAG*, Várzea Grande, v. 1, n.1, p. 49-59, 2003.
- KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LADURIE, Emmanuel Le Roy. “O clima: história da chuva e do bom tempo.” *In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.) História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, pp. 11-32.
- LEFF, Enrique. **Ecologia política: da desconstrução do capital à territorialização da vida**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- LERY, Jean. “História de uma viagem feita à terra do Brasil” apud INÁCIO, Inês da Conceição [et al.]. **Documentos do Brasil colonial**. São Paulo: Ática, 1993, pp. 39-41.
- LOIOLA, Sérgio Almeida. “Compatibilidade entre arqueologia, geografia e história ambiental no trato das marcas pretéritas na paisagem”. *In: III Congresso de pesquisa, ensino e extensão da UFG*, 2006, Goiânia. III Congresso de pesquisa, ensino e extensão da UFG., 2006.
- LUCHIARI, Maria Tereza Duarte Paes. “A ressignificação da paisagem no período contemporâneo”. *IN ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.) Paisagem, memória e espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, pp. 9-28.
- MARCONDES, Henrique Serra; ROCHA, Lucas Vinícius Erichsen da. “A história ambiental: da teoria à prática”. *In: Revista Ateliê de História*, v. 6, 2018, pp. 17-22.
- MARQUESE, Rafael de Bivar. “O Vale do Paraíba cafeeiro e o regime visual da segunda escravidão: o caso da fazenda Resgate”. *In: Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v. 18. n. 1. p. 83-128. Jan-jul 2010.
- MARTINEZ, Paulo Henrique (Org.). **História ambiental paulista: temas, fontes e métodos**. São Paulo: Senac, 2007.
- MARTINS, Ana Luiza. **Império do café: a grande lavoura no Brasil, 1850 a 1890**. São Paulo: Atual, 1990.
- MELLO, Marcia Pinto Bandeira de. “Paisagens, temporalidades e ensino de história”. *In: Encontros*. Ano 13, nº 24, 2015, pp. 47-59.

MANUKATA, Kazumi. “Devem os livros didáticos de história ser condenados?” *In: ROCHA, Helenice [et al]. A Escrita da História Escolar: memória e historiografia.* Rio de Janeiro: FGV, 2009, pp. 281-292.

NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. *In: Revista Brasileira de História.* V. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 93, pp. 143-162.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. “o ensino de história ambiental na educação básica: uma Aula-Oficina sobre a ‘pré-história’”. *In: Revista História Hoje*, v. 11, nº 22, 2002, pp. 449-467.

NERES, Júlio Cesar Ibiapina [et al.]. “Analfabetismo ambiental: a percepção dos docentes e discentes sobre o ambiente de uma escola do município de Guaraí-TO”. *In: Ambiente & Educação*, 23(1), 198–224, 2018.

PÁDUA, José Augusto; LAGO, Antônio. **O que é ecologia.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

PÁDUA, José Augusto. “Natureza e projeto nacional”. *In: PÁDUA, José Augusto (Org.). Ecologia e política no Brasil.* Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; IUPERJ, 1987, pp. 11-62.

PÁDUA, José Augusto. “Biosfera, história e conjuntura na análise da questão amazônica”. *In: História, Ciências, Saúde-Manguinhos.* vol. VI (suplemento), pp. 793-811, setembro 2000.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888).** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PÁDUA, José Augusto. “Um país e seis biomas: ferramenta conceitual para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental”. *In: PÁDUA, José Augusto (Org.). Desenvolvimento, justiça e meio ambiente.* Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Peirópolis, 2009, pp. 118-150.

PÁDUA, José Augusto. “Café - Doce ou Amargo?” *In: Revista de História da Biblioteca Nacional.* Rio de Janeiro. Ano 5, nº 57, jun. 2010, p. 34.

PÁDUA, José. “O amargo avanço da doçura.” *In: Revista de História da Biblioteca Nacional.* Ano 8, nº 94, 2013, pp. 18-21.

PÁDUA, José Augusto; CARVALHO, Alesandra Izabel de. “A construção de um país tropical: apresentação da historiografia ambiental sobre o Brasil”. *In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos.* v. 27, nº 4, out.-dez. 2020, pp. 1311-1340.

PEREIRA, Elenita Malta. **A ética do convívio ecossustentável: uma biografia de José Lutzenberger.** (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

- PROUS, André. **Arqueologia brasileira**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.
- QUINO. **Mafalda no jardim de infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. *In: Educação e Sociedade*. Ano XXI, nº73, Dezembro/00, pp. 209-244.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- RÜSEN, Jörn. Razão histórica: **Teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- SANTOS, Julio Cesar Paixão. “Conteúdos do ensino de história: a abordagem tipológica dos conteúdos no ensino de história”. *In: Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, 2020.
- SÃO PAULO. **Coordenadoria de Educação Ambiental, Meio Ambiente e desenvolvimento**: documentos oficiais, Organização das Nações Unidas, Organizações não governamentais / Secretaria do Meio Ambiente, coordenação de Educação Ambiental. São Paulo: A Secretaria, 1993.
- SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. “História das Paisagens”. *In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, pp. 203-216.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. “Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa”. *In: Educar em Revista* nº 28. Curitiba: Editora UFRP, 2006, pp. 201-216.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- STEIN, Stanley. **Vassouras**: um município brasileiro do café, 1850-1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente”. *In: Teoria & Educação*. Nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VALÉRIO, Mairon Escorsi; JÚNIOR RIBEIRO, Halfred Carlos (Org.). **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paço Imperial, 2017.

WORSTER, Donald. “Para fazer História Ambiental”. *In: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Vol. 4, nº 8, 1991, pp. 198-215.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998