



MARCUS DA SILVA MARQUES

PROJETO CASA VERDE SOCIOAMBIENTAL: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA “ECOLOGIZADO”

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
NOVEMBRO/2021



MARCUS DA SILVA MARQUES

**PROJETO CASA VERDE SOCIOAMBIENTAL: POR UM ENSINO DE
HISTÓRIA “ECOLOGIZADO”**

Dissertação apresentada para a Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (ProfHistória/UFF), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Pinheiro Barreto

Niterói/RJ

2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M357p Marques, Marcus da Silva
Projeto Casa Verde Socioambiental : por um ensino de
história "ecologizado" / Marcus da Silva Marques ; Marcos
Pinheiro Barreto, orientador. Niterói, 2021.
235 f.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Niterói, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2021.mp.08685953731>

1. Ensino de História. 2. História Ambiental. 3.
Educação Ambiental. 4. Educação Paraescolar. 5. Produção
intelectual. I. Barreto, Marcos Pinheiro, orientador. II.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III.
Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

MARCUS DA SILVA MARQUES

**PROJETO CASA VERDE SOCIOAMBIENTAL: POR UM ENSINO DE
HISTÓRIA “ECOLOGIZADO”**

Dissertação apresentada para a Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (ProfHistória/UFF), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em História.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Pinheiro Barreto – UFF (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Maria Jacqueline Girão Soares de Lima – UFRJ

Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade – UFF

Prof.^a Dr.^a Larissa Moreira Viana – UFF (Suplente)

Os fundamentos para o novo já foram lançados. Mais e mais pessoas se aperceberam que devemos mudar, caso quisermos continuar sobre este pequeno e belo planeta. Talvez chegará um momento em que efetivamente não teremos outra alternativa senão mudar. Não se perguntará se queremos ou não queremos; é a condição de nossa sobrevivência. Como a pulsão de vida é mais forte do que a pulsão da morte, como sentimos cada vez mais forte o chamado da vida pedindo mais vida, temos fundada esperança de que faremos essa travessia dolorosa como um parto rumo ao novo modo de ser que irá nascer.

Leonardo Boff (2017)

AGRADECIMENTOS

Seria injusto nomear as pessoas que trilharam junto comigo essa longa estrada que é a realização de um projeto de mestrado. Provavelmente acabaria esquecendo de alguns parceiros no momento em que escrevo essas linhas. Então, desde já, agradeço a todos, meu pai (William), minha mãe (Aida Helena), meus quatro irmãos (Alessandra, Vitor, Guilherme e Rachel), meus familiares, meus amigos, meus parceiros no projeto e no ofício, enfim, todos que sabem que os considero demais e que esse trabalho não teria sido possível de ser finalizado sem a parcela de ajuda, compreensão, tolerância e paciência de cada um de vocês.

Por outro lado, preciso deixar registrado todo apoio que tive das direções que geriram a Escola Municipal Promotor Luís Carlos Cáffaro, local onde desenvolvemos nossos projetos ao longo desse período. Também gostaria de registrar a importante participação de dois professores que estiveram junto comigo desde os primeiros passos do projeto Casa Verde Socioambiental. O professor Pedro Lins, que leciona nesta mesma escola municipal, e esteve comigo desde os primeiros momentos quando começamos a imaginar as primeiras atividades pedagógicas que ali faríamos até o presente momento, em que estamos reformando algumas partes e ainda construindo outras. Grande estudioso das práticas agroflorestais, sua experiência nessa área está sendo fundamental para o ecossistema local. Da mesma forma, não posso deixar de mencionar a pertinente participação do professor Marcus Vinícius Gondim, professor de Língua Inglesa, mas que atuou no projeto a partir de seu talento no campo da marcenaria, da construção civil e da culinária.

Agradeço, também, aos professores do ProfHistória com quem tive a oportunidade de aprender muitas coisas, saberes que me fizeram entender o ofício docente na educação básica de uma forma muito mais prazerosa, segura, inteligível e consciente. Com Everardo Paiva compreendi a importância que devemos dar à trajetória docente, considerando o professor da educação básica como autor e como historiador. Com Rodrigo de Almeida aprendi a importância do rigor metodológico, quando me apresentou campos históricos que mudaram minha forma de entender este saber: a história pública, a performance na educação, a decolonização do ensino de História, temas que todo historiador deveria se ocupar no tempo presente. Com Larissa Vianna, que me ensinou como fazer um projeto de pesquisa e me apresentou leituras fundamentais sobre o tema

de modo que hoje entendo que a base da concretização de qualquer pesquisa, estudo ou qualquer coisa que desejamos realizar, consiste na elaboração de um bom e viável projeto. Com os professores Alain Pascal e Marina Berthet, que me apresentaram diversos autores africanos, mostrando-nos que a historiografia, a filosofia, a literatura e a arte africanas são magníficas e merecem destaque nas salas de aula e nas pesquisas acadêmicas. Com o professor Christiano Britto Monteiro grande historiador dos games, com uma brilhante trajetória docente tanto na educação básica quanto na superior, ensinou-nos que, para além da reconhecida importância de se trabalhar com games como ferramenta didática nas aulas de História, também nos convida a considerar a metodologia da “gamificação”, que pode nos trazer ótimos resultados pedagógicos nas turmas de educação básica.

Aos mestres da UFRJ, onde cursei Teoria da História no primeiro período semestre do curso de mestrado. O professor Fabio Garcez, com quem já tive uma excelente experiência em um projeto que fizemos para a Semana de Arte e Cultura do Colégio de Aplicação da UFRJ no ano de 2005, quando fizemos as trilhas na Floresta da Tijuca com os seus alunos do 2º ano, usufruindo toda a maravilha da paisagem, da fauna e da flora, além dos sufocos que passamos no final do trabalho de campo para sair da floresta já no início da noite. Além dele, a professor Ana Maria Monteiro, que também lecionou essa disciplina externa e de quem guardo as melhores lembranças quando fui deu aluno de graduação, me tornando seu fã. Ana foi minha professora e orientadora de estágio de docência no CAP/UFRJ. Graças a ela, desenvolvemos o projeto na Floresta da Tijuca, além de ter me ajudado muito na minha monografia no fim da graduação, orientando-me na parte do ensino de História, enquanto o professor José Augusto Pádua me orientava no campo da história ambiental.

Gostaria de agradecer ao professor Rodrigo de Almeida Ferreira, da Faculdade de Educação da UFF/RJ pelos futuros professores historiadores que cursam Pesquisa e Prática de Ensino com ele e que me foram encaminhados. Alex Camacho, Bruno Packness, Francisco Henriques, Luís Felipe, Matheus Morena, Carolline Melo, Gabriela Alves, Ingrid Job, Isaac Pinto, Luciana Santos e Natália Pinheiro, vocês fizeram um excelente trabalho e espero que nossa parceria possa se prolongar por muito tempo.

Agradeço também aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca, Everardo Paiva, Jacqueline Girão e Larissa Vianna, desculpando-me, desde já, pelos erros e pela escrita não tão bem articulada. Mesmo com as falhas e erros, aprendi muito e essa dissertação só foi possível de ser realizada graças ao trabalho que meu orientador realizou.

Marcos Barreto é muito mais que um orientador para mim. Ele é uma referência. Uma referência de professor, de orientador, de amigo, de conselheiro, enfim, de um ser humano fantástico. Alguém em que me espelho para buscar ser uma pessoa melhor, mais paciente, mais empático, mais compreensivo, mais humano.

Gostaria de agradecer aos colegas da turma do ProfHistória, tanto a minha quando as que tive contato antes de entrarmos nessa loucura pandemia que se desdobrou no nosso isolamento social e na interrupção daquela rotina maravilhosa no Gragoatá, que eu vivenciava todas às sextas-feiras e a Covid-19 nos roubou esses momentos que viveríamos. Cláudio, Vinícius, Suzana, Jane, Brenno, Ana Luiza, Cláudia, Saulo (Jesus), Sabrina, Felipe (UERJ), Ivanilson (UERJ), Lilian, Matheus, todos vocês ficarão marcados na minha vida nesse momento tão importante que foi a experiência de vivenciar o mestrado profissional. Espero reencontrá-los, assim como conhecer a turma do Christiano, já que só nos conhecemos remotamente.

Por fim, agradeço a paciência e a colaboração de minha companheira Priscilla e de meu filho João pelas ausências nos momentos em que tive que mergulhar fundo na pesquisa e na produção da dissertação e do produto. Com fim desse processo, vamos poder passar mais tempo juntos. Agradeço também à Jadir da Silva Dias por ter cedido o imóvel para que pudéssemos concretizar o Projeto Casa Verde Socioambiental, além dos depoimentos das memórias dela e de Joaquim Miranda, nossas principais fontes de história oral sobre o local.

À CAPES pelo financiamento, sem o qual o Projeto Casa Verde Socioambiental não teria sido possível de ser viabilizado, em especial, o espaço de educação paraescolar que estamos viabilizando.

Pela memória de minhas avós Licínia da Cunha Marques e Aida Martingil da Silva, além de meus avôs Wallace Marques e Dilon Gomes da Silva, dedico este trabalho.

RESUMO

A presente dissertação foi motivada pelas seguintes questões relacionadas aos desafios da educação básica diante da crise socioambiental que vivemos, particularmente do ensino de História. Como desenvolver em sala de aula um saber histórico escolar que rompa com a dicotomia entre a cultura humana e o restante do mundo natural? O meio ambiente pode ser considerado apenas o cenário por onde as sociedades humanas desenrolam suas trajetórias? Os recursos naturais, que são esgotáveis, podem ser ignorados pela cultura escolar, quando estudamos os usos que os humanos têm feito historicamente do meio biofísico? Como o professor de História pode mediar didaticamente a relação imbricada que existe entre nós e o resto da natureza? Visando um ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado”, procuramos estudar as contribuições que a História Ambiental pode oferecer tanto para o currículo da área de História como para as práticas de educação ambiental escolar e paraescolar. No tocante à questão curricular realizamos um estudo crítico do Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itaboraí, no Rio de Janeiro, onde o autor leciona no ensino fundamental. Como experiência de educação paraescolar desenvolvemos o Projeto Casa Verde Socioambiental, onde são oferecidas atividades voltadas tanto para estudantes da educação básica quanto para formação inicial e continuada de professores. Na confluência entre os campos da História Ambiental, do Ensino de História e da Educação Ambiental, a pesquisa procura contribuir para o amadurecimento teórico e metodológico de uma educação ambiental de inspiração freireana, crítica, emancipatória e transformadora, em respostas à grave crise socioambiental contemporânea.

Palavras-chave: Ensino de História Socioambiental – História Ambiental– Educação Paraescolar – Educação Ambiental Freireana

ABSTRACT

This dissertation was motivated by the following questions related to the challenges of basic education in the face of the socio-environmental crisis we are experiencing, particularly in the teaching of History. How to develop in the classroom a school historical knowledge that breaks with the dichotomy between human culture and the rest of the natural world? Can the environment be considered just the scenario through which human societies unfold their trajectories? Can natural resources, which are exhaustible, be ignored by school culture, when we study the uses that humans have historically made of the biophysical environment? How can the history teacher didactically mediate the intertwined relationship that exists between us and the rest of nature? Aiming at teaching Socio-Environmental History or “Greening”, we sought to study the contributions that Environmental History can offer both to the curriculum in the area of History and to the practices of school and paraschool environmental education. Curriculum of the Public Teaching Network of Itaboraí, in Rio de Janeiro, where the author teaches in elementary school. As an educational experience for schools, we developed the Casa Verde Socioambiental Project, where activities aimed at both basic education students and initial and continuing teacher education are offered. At the confluence between the fields of Environmental History, History Teaching and Environmental Education, the research seeks to contribute to the theoretical and methodological maturation of an environmental education inspired by Freire, critical, emancipatory and transformative, in response to the serious contemporary socio- environmental crisis.

Keywords: Teaching of Socio-environmental History – Environmental History – Para-School Education – Freirean Environmental Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – foto de Serguei com a Banda Pandemonium

Figura 2 – professor Alex Costa Ribeiro

Figura 3 – professor Hélio Alberto de Moraes

Figura 4 – Imagem com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 30

Figura 5 – Tabela sobre os campos da educação com base em Gohn (2006)

Figura 6 – Projeto Jardim Suspenso Comestível. Alunos pintando vaso de garrafas pet.

Figura 7 – Idem

Figura 8 – Idem

Figura 9 – Idem

Figura 10 – Projeto Jardim Suspenso Comestível. Alunos instalando produto na escola.

Figura 11 – Idem

Figura 12 – Idem

Figura 13 – Idem

Figura 14 - Projeto Jardim Suspenso Comestível. Alunos instalando produto na Casa Verde Socioambiental.

Figura 15 – Idem

Figura 16 – Idem

Figura 17 – Idem

Figura 18 – Recorte espacial da área de recorte espacial do primeiro projeto da Maquete Viva retirada do Google Maps.

Figura 19 – Logo do Projeto Casa Verde Socioambiental

Figura 20 – print da página inicial do canal do Youtube do Projeto Casa Verde Socioambiental.

Figura 21 – print da capa de abertura da exposição “Raízes Tupis: relações entre grupos humanos e a natureza” com QRCode para acessar o material por completo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAp/UFRJ – Colégio de Aplicação da UFRJ

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF/1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

EUA – Estados Unidos da América do Norte

FACNEC – Faculdade Cenecista de Itaboraí/RJ

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPE IV – disciplina Pesquisa e Prática Educativa IV

ProfHistória – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 16-22
------------------------	-----------------

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HISTÓRIA AMBIENTAL POR UM SABER HISTÓRICO ESCOLAR SOCIOAMBIENTAL OU “ECOLOGIZADO”: ROMPENDO COM A DICOTOMIA ENTRE CULTURA HUMANA E NATUREZA

1.1. Palavras iniciais.....	p. 23-24
1.2. Educação ambiental e ensino de História: qual o papel do professor historiador na Educação Básica?	
1.2.1. <i>A emergência da Educação Ambiental, as conferências e as bases legais..</i>	p. 24-30
1.2.2. <i>O campo em disputa da Educação Ambiental.....</i>	p. 30-36
1.2.3. <i>O papel dos professores de História na Educação Ambiental.....</i>	p. 36-39
1.3. História Ambiental na sala de aula: um exercício de reflexão pedagógica	
1.3.1. <i>A emergência do campo da História Ambiental e sua agenda de estudos...</i>	p. 40-50
1.3.2. <i>A importância dos temas da História Ambiental nas salas de aula.....</i>	p. 50-63

CAPÍTULO 2. POR UM ENSINO DE HISTÓRIA SOCIOAMBIENTAL OU “ECOLOGIZADO”: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA TURMAS DE 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ/RJ À LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR DA CIDADE

2.1. O ProfHistória e a questão do saber escolar.....	p. 64-65
2.2. O saber escolar e o campo da História.....	p. 65-70
2.3. O ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado”: a tríplice fronteira e suas implicações curriculares.....	p. 71-78
2.4. A experiência com as turmas de 6º e 7º anos no município de Itaboraí/RJ...	p. 78-94

CAPÍTULO 3. O PROJETO CASA VERDE SOCIOAMBIENTAL: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PARAESCOLAR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

3.1. A educação paraescolar no contexto dos campos educativos: refletindo acerca dos espaços de educação paraescolares socioambientais.....	p. 95-105
3.2. O Projeto Casa Verde Socioambiental: das primeiras ideias ao produto.....	p. 105-107

3.2.1. <i>Dos primeiros passos à produção, inacabada no momento</i>	p. 107-113
3.2.2. <i>O espaço externo</i>	
3.2.2.1. Área de Recepção.....	p. 113-114
3.2.2.2. Berçário de Mudas.....	p. 114
3.2.2.3. Composteira, reciclagem e reuso.....	p. 114-115
3.2.2.4. Cozinha Socioambiental e Cantinho Eco-reflexivo.....	p. 115-116
3.2.2.5. Jardim Suspenso Comestível.....	p. 116-120
3.2.3. <i>O espaço interno</i>	
3.2.3.1. Sala de Estudos e Reuniões.....	p. 120
3.2.3.2. Sala de Estar com Cantinho do Vinil, CDteca e Caçamba do Saber/Cine Green House.....	p. 120-121
3.2.3.2. Áreas de Suporte	
3.2.3.2.1. Cozinha interna.....	p. 121
3.2.3.2.2. Área de Serviço.....	p. 121
3.2.3.2.3. Banheiro.....	p. 121
3.2.3.2.4. Almoxarifado/Depósito.....	p. 121
3.3. Subproduto I – Horta Ecopedagógica.....	p. 121-122
3.3.1. Canteiros de História Socioambiental.....	p. 122
3.3.1.1. Canteiros das atividades econômicas de extração e plantation que provocaram crises socioambientais ao longo da história do Brasil.....	p. 123
3.3.1.2. Canteiros das plantas já utilizadas pelos povos originários americanos antes da invasão europeia.....	p. 123
3.3.2. Canteiros de Educação Socioambiental.....	p. 123
3.3.2.1. Canteiro das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs).....	p. 123
3.3.2.2. Canteiro das plantas de uso medicinal: “Farmácia Verde”.....	p. 123-124
3.3.2.3. Canteiros dos tubérculos e raízes.....	p. 124
3.3.2.4. Canteiros dos aromas e temperos.....	p. 124
3.3.2.5. Canteiros das hortaliças e folhas.....	p. 124
3.3.3. Canteiros Híbridos Externos	
3.3.3.1. Cabana Acerola.....	p. 124

3.3.3.2. Canteiro da Goiabeira.....	p. 124
3.3.3.3. Canteiro da Mangueira.....	p. 124
3.3.3.4. Canteiro das Suculentas e dos Cactos.....	p.124
3.3.3.5. Canteiro da Diversidade.....	p. 125
3.4. Subproduto II – A Maquete Viva	
3.4.1. <i>O que é a Maquete Viva e quais suas possibilidades</i>	p. 125
3.4.2. <i>Primeiro projeto: a história ambiental local de Itaboraí a partir da região de manguezal do Recôncavo da Guanabara</i>	p. 125-126
3.5. A Casa Verde Socioambiental como espaço de formação de professores: as produções dos professores historiadores em formação da UFF/RJ que realizam estágio de PPE no Projeto Casa Verde Socioambiental e na escola municipal onde lecionamos	
3.5.1. <i>A Turma 2020/2: o Roteiro da Horta Ecopedagógica e o Canal do Youtube. Autores: Alex Camacho, Bruno Packness, Francisco Henriques, Luís Felipe e Matheus Morena</i>	p. 126-128
3.5.2. <i>A Turma 2021/1: a exposição paradidática virtual “Raízes Tupis”: relações entre grupos humanos e a natureza”. Autores: Carolline Melo, Gabriela Alves, Ingrid Job, Isaac Pinto, Luciana Santos e Natália Pinheiro</i>	p. 128-133
CONCLUINDO PROVISORIAMENTE	p. 134-135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 136-144
ANEXO I – Quadro comparativo entre o Referencial Curricular da Rede Pública de Itaboraí e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acrescido de algumas possíveis contribuições para um ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado” para turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.....	p. 145-175
ANEXO II – O Diário de Campo de produção do Projeto Casa Verde Socioambiental em imagens (abr.2019 – out.2021)	p. 176-195
ANEXO III – Definição do tema, conteúdo a ser trabalho, análise de conteúdo e curadoria da exposição paradidática virtual “Raízes Tupis” produzido pela turma de estágio 2021/1.....	p. 196-218
ANEXO IV - Algumas atividades impressas que os alunos da escola municipal receberam neste período de aulas remotas e que foram pensadas em uma perspectiva de um saber histórico escolar socioambiental para turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental.....	p. 219-235

INTRODUÇÃO

Escrever história é um dos esforços empreendidos pelas sociedades para se auto-observarem em todas as suas dimensões que lhe pareçam relevantes(...). De acordo com os desafios ecológicos que nós enfrentamos nos dias de hoje, o meio ambiente tornou-se uma dimensão relevante para o pensamento histórico.

Verena Winiwarter, 2010, p. 19

Ainda aluno na antiga 8ª série do 1º grau (atual 9ºano do ensino fundamental) eu já me imaginava dando aulas de História numa sala de aula da Educação Básica. O que me inspirou, além dos livros e discos que tinha em casa, foi um professor que me deu aulas do último ano do ensino fundamental e durante todo o ensino médio. Também baterista da *Banda Pandemonium* que atuou com o cantor Serguei durante algum tempo participando do cenário cultural underground do Rio de Janeiro, chegando a tocar em lugares como o *Garage*, localizado próximo à famosa Vila Mimosa. O professor Alex da Costa Ribeiro, pelas últimas notícias que tive dele, é professor de História da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).



Alex com Serguei ¹



Professor Alex²

Nessa época, entre os anos de 1996 e 1999, eu estudava em um colégio particular em Miguel Pereira, cidade da região Centro-Sul Fluminense, que adotava o Sistema de Ensino da empresa Objetivo, que fornecia material didático e paradidático para escola, além de orientações curriculares para construção do Projeto Pedagógico da escola. Foi neste colégio que o professor Alex respondia minhas perguntas sobre o ofício docente,

¹ Fonte <<http://redutodorock.com.br/redutodorock/site/2010/04/19/serguei-e-pandemonium-parceria-para-de-rock-n-roll/>> Acesso em 28.out.2021.

² Fonte Twitter. <https://twitter.com/axe_ribeiro> Acesso em 28.out.2021.

sobre como é uma faculdade de História e sobre sugestões de leituras e outras fontes históricas. Ele foi o primeiro que me fez pensar na possibilidade de cursar História, mas não foi o único que me estimulou a fazer essa opção de curso superior no momento de preenchimento da inscrição do vestibular. Tínhamos três professores de História ao longo do ensino médio. E os três me marcaram profundamente e foram decisivos na minha escolha pelo Ensino de História.

O professor Hélio Alberto de Moraes já era bastante experiente quando lecionou para mim, além de ter uma casa de veraneio em Miguel Pereira, onde nós encontrávamos com ele para ouvir suas histórias e suas memórias da trajetória docente e de outros professores com quem ele trabalhou junto como Rubin Santos Leão de Aquino, José Luis Werneck da Silva, Francisco Jacques Moreira de Alvarenga e muitos outros. Ainda tenho grande interesse em investigar a trajetória docente deste e outros professores que marcaram a história do ensino de História no Rio de Janeiro e no Brasil. Hélio é uma biblioteca viva da história do ensino de História. Infelizmente, perdi seus contatos telefônicos e não me arrisquei em aparecer ser avisar em sua residência, localizada na rua Pache de Farias, no coração do Méier. Espero poder encontra-lo após a pandemia e poder passar muitas horas em sua companhia fazendo registros históricos que, acredito, contribuirão muito para pesquisas no campo da história do ensino de História e da história da trajetória e da produção docente de muitos professores que inspiraram milhares de pessoas que, como eu, estão em sala de aula lecionando esta área.



Professor Hélio Alberto sendo homenageado no SINPRO³

³ Imagem retirada da Fonte

<<https://www.facebook.com/sinprorio1931/photos/a.1149680085060790.1073741869.298247816870692/1149680395060759>> Acesso em 28.out.2021.

Além do Alex, que lecionava História do Brasil e do Hélio Alberto, que se dedicava à História Geral, tive outro professor que me inspirou muito, não na área do fazer docente, mas no campo da historiografia, da leitura de obras históricas importantes. O professor Adriano Fontes, que lecionava História da América, foi o que me encaminhou na transição da leitura de livros didáticos e paradidáticos para leituras historiográficas mais profundas. Apresentou-me Marc Bloch, Michel de Certeau, Ronaldo Vainfas, José Murilo de Carvalho e muitos outros. Com essas três grandes referências e inspirações, não tive dúvida na hora de me inscrever para os vestibulares da UFRJ e da UERJ no curso de História, na certeza de que objetivava num futuro próximo estar em sala de aula lecionando.

Como professor da área de História e historiador, procuro encontrar a origem de todo objeto de estudo sobre o qual me debruço. Neste primeiro passo da pesquisa tento entender qual o papel e quais as contribuições que o professor de História pode fornecer para o processo de ensino e aprendizagem da educação ambiental escolar. Atuo nas redes públicas de ensino municipal e estadual na cidade de Itaboraí, no Estado do Rio de Janeiro desde o ano de 2008. Foi aqui em Itaboraí que tive meu segundo contato com uma escola pública, pois estudei em escolas particulares a minha vida toda. Quando realizei o vestibular, no ano 1999, fui estudar numa universidade pública, a Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e fiz a prática de ensino no seu Colégio de Aplicação (CAp/UFRJ). Esse foi meu primeiro contato com uma escola pública.

As diferenças eram gritantes. Fui me adaptando à realidade da escola pública brasileira sem a mínima noção do que ela era. Ainda no CAp/UFRJ ouvia dizer que o colégio era bem diferente das escolas das redes municipal; com salas superlotadas, falta de materiais, dificuldades para realização de uma gestão pedagógica eficiente, interferências políticas na gestão escolar, falta de um diálogo e parcerias mais amplos com a comunidade escolar, sindicato enfraquecido e sem voz. Não poderia deixar de lembrar da questão da pouca valorização dos profissionais de educação. Com planos de carreira deficientes ou inexistentes, salários defasados, excesso de cobranças burocráticas no campo da gestão administrativa, nós professores acabamos assumindo uma segunda matrícula, prevista em lei, assim como aceitando aumentar a carga horária através de horas extras. Foi nessa esteira que embarquei entre os anos de 2008 e 2018. Para otimizar todo esse processo, desenvolvia minhas aulas baseado quase que exclusivamente em

livros didáticos. Às vezes, dava para passar uns vídeos ou fazer um trabalho de campo (também chamado nas escolas de passeio escolar).

No Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) descobri que nosso papel vai muito mais além de meros mediadores de conteúdo do livro didático: somos professores autores e o ensino de História é um campo legítimo do fazer histórico. Não transmitimos conteúdos, mediamos didaticamente saberes dos mais diversos domínios da História e dos mais diversos temas transversais desenvolvidos no chão da escola.

No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí ofereceu aos professores da rede um curso de pós-graduação lato sensu na Faculdade Cenecista de Itaboraí (FACNEC). Eram três opções de curso e eu optei por fazer o de Gestão Escolar na Rede Pública. Foi ali que comecei a entender e imergir de fato no mundo da escola. Compreendi como era o funcionamento de uma escola pública, quais os domínios da gestão escolar e como trabalhar para uma gestão escolar democrática. Após o curso, fui assistir à uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense intitulada “Intelectuais mediadores na Primeira República”, lecionado pelas professoras Alessandra Shueller e Irma Resende. Não consegui concluir a disciplina por conta do falecimento de minha avó materna, mas comecei a pensar na possibilidade de fazer um mestrado ou prosseguir nos estudos.

Conheci o ProfHistória numa festa de aniversário infantil em julho de 2018, quando fiquei na mesma mesa de uma professora de Língua Portuguesa que comentou comigo sobre os cursos de mestrado profissional em ensino, me indicando procurar informações sobre o mestrado em ensino de História. Fiz o concurso no fim do ano, mas com poucas esperanças de ser aprovado, pois eram mais de 70 candidatos para apenas 12 vagas. Tive sorte na prova, pois a parte discursiva foi sobre uma temática que gosto de estudar: a ditadura civil-militar brasileira oriunda do Golpe de 1964. Após a realização da prova, fiquei esperançoso e consegui ficar dentro das doze vagas.

Ao longo do curso de mestrado fui sendo apresentado à leituras que mudaram radicalmente minha forma de olhar e agir enquanto professor de História. Pensar o ensino de História como uma das dimensões do universo historiográfico; ter ferramentas para exercer o ofício de docente de História de forma mais autônoma, consciente e

significativa; poder vivenciar a experiência de pesquisa e produção acadêmica na área em que atuo.

Em primeiro lugar, o que me motivou a optar por esse tema foi a preocupação com a crise socioambiental e como mediar esse assunto nas aulas de História. Nesse âmbito, pensei no seguinte problema: qual o papel e a contribuição que os professores de História podem dar no campo da educação ambiental escolar? Essa questão acaba nos direcionando para outra não menos importante: como os professores de História podem abordar a relação entre os humanos e o restante da natureza ao longo do tempo? São questões que convergem para a necessidade de se romper a visão dicotômica predominante que parte do princípio de que os seres humanos e o mundo natural são duas entidades diferentes.

No primeiro capítulo, escrevemos algumas linhas para situar o leitor sobre as origens, bases legais e conferências que consolidaram o estímulo ao fomento de práticas educativas ambientais tanto em ambientes escolares como nos paraescolares. Estudamos as possíveis relações e as contribuições que o professor de História pode fornecer para uma educação ambiental escolar, que defendemos que seja a partir de uma perspectiva freireana (DICKMANN e CARNEIRO, 2021), transformadora e emancipatória (LOUREIRO, 2013 e LOUREIRO e LIMA, 2012) sem deixar de lado o caráter político da educação ambiental (REIGOTA, 2009). A seguir, refletimos sobre o papel do professor de História na práxis escolar (CARVALHO, 2021 e GERDhardt e NODARI, 2010).

Em um seguinte momento deste primeiro capítulo, tratamos da mediação didática de história ambiental na sala de aula. Introduzimos o leitor na gênese e nas bases teóricas e metodológicas desta dimensão do campo histórico à luz de obras tanto do universo acadêmico dos estudos históricos ambientais (WORSTER, 1991; DRUMMOND, 1991; PÁDUA, 2010; SOFFIATI, 2008 e 2016) como historiadores que pensaram a questão histórico ambiental em função do Ensino de História na Educação Básica (SOFFIATI, 1990; BITTENCOURT, 2003; CARVALHO, 2021; DRUMMON, 2002). Encerrando o primeiro capítulo, buscamos refletir sobre como seria possível promover um saber histórico escolar socioambiental baseado, principalmente na História Ambiental, mas também considerando autores que estudam os humanos e a natureza ao longo do tempo mas que não são historiadores ambientais. Alguns temas são pontuados como sugestões, mas sem a pretensão de esgotar o tema ou de impor pautas.

No segundo capítulo, na busca por um ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado”, nós tentamos dialogar com pesquisadores e historiadores do ensino de história, levando em consideração os estudos de Monteiro (2007 e 2018) sugerindo, a partir do conceito do “ensino de História como lugar de fronteira”, propor que o saber histórico escolar socioambiental seria um lugar de “tríplice fronteira” já que dialogaria com o ensino de História na sua dimensão pedagógica na educação básica, além dos campos histórico academicamente consagrados, incluindo entre eles o da História Ambiental. Também teríamos que buscar relações com a Ecologia como forma de tentar romper com a dicotomia existente entre o que é cultura humana e o que é meio ambiente. Monteiro (2018) também nos auxilia a pensar lugar da história ambiental no currículo da Área de História na educação básica, levando em conta que este é um território conflituosos, onde impera as disputas e relações de poder que visam obter hegemonia no processo de configuração do currículo escolar, mas que a autora destaca veementemente que o professor precisa ter uma posição protagonista nesse processo na medida em que é ele que “faz acontecer” em sala de aula, é ele que media didaticamente os temas e desenvolve os objetivos. Engessar o professor e relegar-lo a mero transmissor ou mediador de temas e habilidades já predefinidos por outros sem dar condições do docente exercer sua “função autor” ou sua função de historiador do ensino de História pode ser um obstáculo na melhoria das práticas históricas desenvolvidas nas salas de aulas das escolas brasileiras.

É nessa sintonia que nos debruçamos sobre as Referenciais Curriculares de Itaboraí para as turmas de 6º e 7º anos na Área de História e propomos algumas sugestões de experiências que estamos vivenciando na escola municipal onde atuamos na busca de um Ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado”. No fim deste capítulo, sugerimos algumas obras que podem facilitar o trabalho dos professores nesse sentido. No Anexo I poderão encontrar uma tabela que abarca todo os Eixos Temáticos de História para 6º e 7 anos do ensino fundamental. Ali comparamos o Referencial Curricular de Itaboraí com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também introduzimos algumas sugestões para um saber histórico escolar socioambiental.

No terceiro e último capítulo abordaremos nosso produto que é o Projeto Casa Verde Socioambiental. Apresentamos, inicialmente, com base em Gohn (2006) o lugar e a importância dos espaços de educação paraescolar (não-formal) no contexto dos campos da educação para, em seguida, apresentar a Casa Verde Socioambiental. A partir do diário

de campo, narramos as origens e o processo de construção do espaço (ainda inacabado), assim como descrevemos os recursos do espaço externo (Área de Recepção, Berçário de Mudas, Composteira e a Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo) e do espaço interno (Sala de Estudos e Reuniões; Sala de Estar – Cantinho do Vinil, CDteca e Caçamba do Saber / Cine Green House).

Também apresentamos três sub-produtos que estão em fases distintas de execução. O projeto do Jardim Suspenso Comestível, concluído em novembro de 2019 com alunos do 6º e 7 anos da escola municipal. Também apresentamos a Horta Ecopedagógica com cinco canteiros internos (dois canteiros de História Socioambiental e três canteiros de Educação Socioambiental) e quatro canteiros externos (Canteiro da Goiabeira; Canteiro dos Cactos e Suculentas; Canteiro da Diversidade; Canteiro do Guandu). Além disso, mencionamos as áreas externas e internas de suporte (Cabana Acerola, Cozinha interna, Área de Serviço interna, Banheiro e Almoxarifado/Depósito).

Por fim, não poderíamos deixar de registrar os valorosos trabalhos e as excelentes parcerias que construímos com licenciandos da UFF da disciplina Pesquisa e Prática Educativa IV coordenada pelo professor Rodrigo de Almeida. Os parceiros da turma do 2º semestre do ano letivo de 2020 desenvolveram escritos sobre história das plantas que farão parte do roteiro da Horta Ecopedagógica, além de criar a logomarca do Projeto Casa Verde Socioambiental e de um canal do YouTube da Casa Verde onde postaremos vídeos e podcasts. Já os parceiros e parceiras da turma do 1º semestre de 2021 produziram uma linda exposição paradidática online para os alunos do 6º ano de ensino fundamental. Chamada “Raizes Tupis: as relações dos seres humanos com a natureza”, eles apresentam aos alunos uma história pública, decolonial e socioambiental.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HISTÓRIA AMBIENTAL POR UM SABER HISTÓRICO ESCOLAR SOCIOAMBIENTAL OU “ECOLOGIZADO”: ROMPENDO COM A DICOTOMIA ENTRE CULTURA HUMANA E NATUREZA

1.1 Palavras iniciais

No decorrer deste capítulo, pretendemos, na primeira parte, explanar acerca das origens e das bases legais da educação ambiental para, em seguida, estabelecer diálogos entre algumas de suas tendências. A partir dos conceitos de tendências de educação ambiental conservadora e emancipatória, desenvolvido por Barreto (2009), optamos por três autores de tendência emancipatória: Reigota (2014), entusiasta de uma educação ambiental política; Loureiro (2003), defensor de uma educação ambiental transformadora e Dickmann; Carneiro (2021), que contribuíram para as reflexões acerca de uma educação ambiental freireana. Na tentativa de estabelecer uma ponte com o ensino de História, vamos apreciar Carvalho (2021) que produziu o primeiro livro que trata especificamente de ensino de História e educação ambiental.

Na segunda parte do capítulo, iremos nos debruçar sobre as contribuições que a História Ambiental pode oferecer para os professores almejando romper com a dicotomia entre cultura humana e meio biofísico, levando a reflexão entre a relação entre os seres humanos e o restante da natureza ao longo do tempo, “ecologizando” o ensino de História na Educação Básica. Acreditamos que essa possa ser uma grande contribuição que o professor de História tenha a oferecer para o desenvolvimento da educação ambiental escolar. Inicialmente abordaremos as origens e bases teóricas da História Ambiental a partir de Worster (1991), Drummond (1991 e 2002) e Pádua (2010). Em seguida, vamos nos dedicar a apontar as contribuições que Soffiati (1990, 2008, 2014), Bittencourt (2003), Horta (2005), Gerdhardt e Nodari (2010) e Carvalho (2021) prestaram às primeiras discussões sobre ensino de História e as questões socioambientais, buscando identificar algumas propostas efetivas de temáticas e abordagens sugeridas pelos autores.

Na terceira parte do capítulo vamos apresentar uma proposta de desenvolvimento da relação entre ensino de História e meio ambiente no currículo dos 6º

e 7º anos do ensino fundamental. Iremos utilizar como referência as Orientações Curriculares das escolas de Itaboraí, cidade fluminense, localizada na região metropolitana.

1.2. Educação ambiental e ensino de História: qual o papel do professor historiador na educação básica?

1.2.1. A emergência da educação ambiental, as conferências e as bases legais

Encontrar as origens de um objeto de estudo me parece algo inatingível. Sempre podemos ir mais a fundo, procurando elos e semelhanças que podem associar essa temática sempre a algo anterior ao que tínhamos como referência. Essa foi a impressão que eu tive quando comecei a procurar as raízes mais profundas da educação ambiental ou de uma educação voltada para a reflexão sobre as relações, muitas vezes imbricadas, que estabelecemos com o mundo natural. Se for a fundo, podemos considerar que os primeiros humanos já procuraram ensinar aos mais jovens como “dialogar” com a natureza, usando seus recursos para sobrevivência, transformando um pedaço de pedra em um raspador ou machado, fabricando fogo a partir de palha e madeira, montar uma tenda com ossos e peles de animais abatidos. É possivelmente um ato pedagógico, porém não encontrei referências que confirmem que era um ato consciente de sua função educacional ou algo metodologicamente organizado e pensado.

Dessa forma, quais seriam as possíveis origens de uma Educação Ambiental consciente enquanto uma prática pedagógica a ser sistematizada nos espaços de educação escolar e paraescolar? Dias (2004) entende que a origem da educação ambiental está no final do século XIX, quando Patrick Geddes sugere que os alunos teriam um processo de aprendizagem mais significativo ao ter contato com o estudo do meio ambiente no qual está inserido. Ele seria o “pai da Educação Ambiental”. (DIAS, 2004) Apesar de ser um pouco questionável delegar a criação de um saber a uma única pessoa, na medida em que o conhecimento é construído a partir de referências e diálogos, podemos ter uma indicação do momento histórico que o intitulado “pai” ou “criador” atuou e estabelecer conexões com estudos contemporâneos a ele.

Dessa forma, localizar a origem da Educação Ambiental no final do século XIX é interessante, pois ela ocorre na esteira das consequências da Revolução Industrial,

iniciada na segunda metade do século e intensificada na segunda metade do século seguinte, com destaque para o aumento do extrativismo de petróleo e da emissão de gases poluentes na atmosfera. Pádua (2002) na sua obra “Um sopro de destruição” mostra as preocupações de políticos e pensadores brasileiros, na mesma época, acerca de impactos socioambientais negativos que causaram problemas das mais diversas ordens como secas e enchentes. Então, podemos deduzir que ao longo do século XIX já era explícita a preocupação humana sobre a crise socioambiental e, com isso, a identificação da necessidade de se inserir no currículo escolar das crianças e adolescentes, temáticas concernentes à relação imbricada entre os humanos e o meio ambiente, ou melhor, uma visão de mundo que considere os seres humanos como parte integrante da natureza, passível de interferir e de ser afetado pelo meio biofísico onde vive.

Cascino (1999) procura entender a genealogia do movimento ambientalista e sua ligação com a emergência de uma educação ambiental escolar em período mais recente, já no século XX. Ele aponta como momento crucial para consolidação dessas bases, o Segundo Congresso Mundial de Educação Ambiental, ocorrido na antiga União Soviética no ano de 1987. Enquanto no Primeiro Congresso (1977) realizado na Geórgia (ex-URSS) foram limitados a apresentação de trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos, o congresso de 1987 consolidou o entendimento da necessidade de se focar na reflexão dos impactos socioambientais no meio escolar (CASCINO, 1999).

Por outro lado, Reigota (2009) salienta que mesmo a origem “oficial” da Educação Ambiental seja relacionada às conferências e movimentos que eclodiram em diversas partes do mundo a partir dos anos 1960, “é necessário lembrar que, muito antes deles, pessoas e grupos, de forma discreta, mas muito ativa, já realizavam ações educativas e pedagógicas próximas do que se convencionou chamar de educação ambiental” (REIGOTA, 2009, p. 21).

Mais importante que identificar as origens da Educação Ambiental de uma forma mais ou menos precisa, seria, creio eu, olhar para o que as conferências e encontros internacionais, assim como a legislação brasileira, conseguiram produzir para o fomento da Educação Ambiental nas escolas brasileiras. É o que tentaremos fazer nas linhas a seguir.

No intenso ano de 1968, um grupo de pesquisadores se encontraram em Roma, na Itália, para debater sobre problemas socioambientais relacionados com recursos

naturais não renováveis e crescimento demográfico. Batizado de Clube de Roma, esse encontro mostrou para o mundo a necessidade de se olhar para os problemas socioambientais levando em conta a realidade planetária como um todo e não apenas as realidades locais ou nacionais (REIGOTA, 2009, p. 22-23). Consolidou-se a compreensão, naquele momento, de que os humanos não poderiam explorar os recursos naturais sem um limite, podendo incorrer num episódio de colapso ambiental ou esgotamento de recursos imprescindíveis para a manutenção da vida humana. Mediante o alerta, quatro anos depois, se realizou a Primeira Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente Humano ou Conferência de Estocolmo.

Realizada entre os dias 5 e 16 de junho de 1972 na capital sueca, esse encontro internacional reuniu mais de uma centena de países e lançou um alerta mundial para a necessidade de se adotar uma postura preservacionista e consciente dos perigos dos problemas gerados pelo impacto humano no meio biofísico. Dela, também, conseguimos extrair recomendações para fomento de políticas de educação ambiental escolar como disserta Dias

Considerada um marco histórico-político internacional, decisivo para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental, a Conferência gerou a “Declaração sobre o Ambiente Humano”, estabeleceu um “Plano de Ação Mundial” e, em particular, recomendou que deveria ser estabelecido um Programa Internacional de Educação Ambiental. A Recomendação nº 96 da Conferência reconhecia o desenvolvimento da Educação Ambiental como o elemento crítico para combate à crise ambiental. (DIAS, 2004, p. 79)

Na direção da Conferência de Estocolmo, a UNESCO organizou a Conferência de Belgrado, antiga Iugoslávia em 1975 em sintonia com a 96ª Recomendação da Conferência de 1972, que ressaltou o pertinente papel da Educação Ambiental no âmbito das ações vislumbrando um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Durante o encontro foram construídos os alicerces que guiariam um caminho para o fomento da educação ambiental nos mais diversos países do globo. Produto da Conferência, a Carta de Belgrado preconiza a urgente missão dos governos de todos os cantos do mundo de rever seus sistemas educacionais e as relações preestabelecidas entre a escola e a comunidade escolar. Para isso, é necessário se construir um “programa mundial de Educação Ambiental” baseado numa nova aliança entre os agentes envolvidos nesse processo (DIAS, 2004, p. 101-103).

No ano de 1977, realizou-se na Geórgia (ex-URSS) a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental que consolidou ainda mais as estruturas para o florescimento de uma educação ambiental escolar. Também conhecida como Conferência de Tbilisi, o encontro destaca que a educação deveria ter um papel de protagonista no processo de conscientização humana com relação a sua atuação no meio ambiente. Vale destacar que essa educação ambiental escolar deveria ser acessível a todos os estudantes, independente da sua idade ou nível de ensino. Outro ponto importante é salientar que ela deve acontecer tanto no espaço de educação escolar quanto no não-formal (DIAS, 2004).

Dez anos após o encontro em Tbilisi, testemunhamos o Congresso de Moscou fazendo um balanço sobre a crise socioambiental desde os primeiros congressos e chegando a conclusão de que houve pouco avanços. E o pior: as tendências para os anos subsequentes não foram nada animadoras. Sua conclusão foi que era preciso atuar no campo do comportamento humano a partir do estímulo de hábitos e o desenvolvimento de habilidades que mirassem uma capacidade crítica de solucionar problemas e agir de forma ecologicamente equilibrada e sustentável. Para tal, a educação ambiental não deve ser desenvolvida apenas em sala de aula. Trabalhos de campo e aulas em espaços de educação paraescolar também são fundamentais, assim como o tratamento trans e interdisciplinar das áreas que tradicionalmente organizam o conhecimento escolar. Finalmente, vale ressaltar o incentivo à produção de material didático voltado para o processo de ensino e aprendizagem em educação ambiental (DIAS, 2004).

O próximo encontro internacional que discutiu a pauta da educação ambiental foi sediado no Rio de Janeiro em junho de 1992 e ficou marcado por destacar com ênfase a ideia de desenvolvimento sustentável como principal alicerce das práticas educacionais ambientais. Cascino (1999) destaca a atuação das ONG neste momento, além da grande cobertura da mídia e da grande recorrência dos debates acerca das questões socioambientais no âmbito da sociedade civil. Também vale destacar a confecção do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Em suma, foi provavelmente a partir desse momento que a educação ambiental ganhou mais espaço nas escolas (CASCINO, 1999).

A Agenda 21 foi outro importante documento gestado no decorrer da Rio-92. Segundo Dias, foi “um plano de ação para o século XXI, visando à sustentabilidade da

vida na Terra” (DIAS, 2004, p. 522). No capítulo 36 intitulado *Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento*, o documento destaca que

O ensino, inclusive o ensino formal, a consciência pública e o treinamento devem ser reconhecidos como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio-econômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação. (AGENDA 21, 36.3)

Mais recentemente, a Agenda 2030 assinada em 2015 em Nova Iorque enfatizou a necessidade de se erradicar a pobreza como principal desafio para as atuais gerações na busca por um desenvolvimento sustentável, consolidando a importância de se olhar para um mundo como uma só nação, sem fronteiras políticas, sociais ou econômicas de tal forma como se todos habitassem uma mesma morada: a Terra. O documento estipulou 169 metas, divididas em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como mostra a imagem a seguir.



Fonte: <<http://www.agenda2030.org.br/>>

Em se tratando dos aparatos legais organizadores da educação ambiental nos espaços de educação escolar e paraescolar, encontramos na Constituição Federal brasileira um capítulo inteiro dedicado à questão socioambiental, normatizando que:

“todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. ” (BRASIL, Constituição Federal de 1988 Título VIII: Da Ordem Social, Capítulo VI: Do Meio Ambiente, Artigo 225.)

É pertinente ressaltar que esse direito não se concretiza apenas com a ação do Estado, também sendo responsabilidade de todos os cidadãos brasileiros, o que torna a questão um inegável objeto de apreciação e atuação dos professores como formadores de cidadãos críticos, conscientes e proativos. Nela, encontramos algumas incumbências do poder público no que se refere às questões socioambientais. Atentando para o sexto capítulo do título VIII, podemos perceber que a responsabilidade dos professores fica evidente na medida em que o Estado deve “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, CF/1988).

Existem outros dispositivos legais que dizem respeito à temática socioambiental. Entre eles, podemos destacar a Lei nº 6.938 de 1981 que estabeleceu a Política Nacional do Meio Ambiente ou a Lei nº 9.605 de 1998 que versa sobre os crimes ambientais. Sobre tudo, no campo educativo, temos a Lei nº 9.795 de 1999 que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Nesta lei, podemos encontrar a conceituação

de uma prática educativa de caráter conservacionista e desenvolvimentista sustentável, assim como as responsabilidades dos agentes sociais dos mais diversos setores da sociedade civil na sua concretização. Estabelece, da mesma forma, princípios e objetivos básicos, considerando os seres humanos como parte integrante e interdependente do restante da natureza assim como o estímulo à diversidade, à autonomia, à postura crítica, respeitosa e sustentável nas suas diversas relações. A caracterização dos espaços de educação escolar e paraescolar, nomeados como formal e não-formal, também se faz presente no apreciado dispositivo legal (Lei nº 9.795/1999).

1.2.2. *O campo em disputa da Educação Ambiental*

Considerados os documentos e a legislação pertinentes à educação ambiental, devemos dar o próximo passo nos perguntando: qual educação ambiental devemos apreciar nos espaços de educação? Barreto nos orienta a entender que a educação ambiental pode ser examinada mais facilmente se olharmos para dois tipos de tendências observáveis que “disputam estrategicamente as possibilidades político-pedagógicas da Educação Ambiental”: uma tendência conservadora e outra emancipatória. (BARRETO, 2009, p. 59) De acordo com ele

Os postulados conservadores correspondem a uma valorização de ações pedagógicas que pouco incorporam o caráter interdisciplinar preconizado desde Tbilisi e assumido pelos segmentos mais críticos do campo ambiental; identificam a educação com mudanças comportamentais e individuais, quase sempre motivadas por uma perspectiva conservacionista em relação à natureza, como se as sociedades contemporâneas pudessem ser transformadas por uma educação conscientizadora capaz de mobilizar os indivíduos para ações ambientalmente corretas em relação à natureza. Como não trabalha o conceito de contradição, que nos permite compreender a natureza dos conflitos socioambientais contemporâneos, a sustentabilidade pode, assim, ser alcançada por meio de uma transição harmônica e consensual, para a qual a educação ambiental deve concorrer. (BARRETO, 2009, p. 61)

Na mesma sintonia, Loureiro e Lima alertam para a hegemonia das ações dos setores empresariais no desenvolvimento da educação ambiental nas escolas de educação básica a partir de uma noção de sustentabilidade que deve propiciar o crescimento econômico sem prejudicar ou com menores impactos possíveis no meio biofísico, projetando a construção de uma narrativa que corrobore ideia de que o sistema capitalista pode continuar se desenvolvendo sem causar grandes impactos nos ecossistemas.

A educação ambiental, nesse contexto, seria capaz de fazer com que as pessoas mudassem suas posturas e seu modo de encarar a relação que estabelecemos com a natureza acerca dos principais problemas de natureza socioambiental que enfrentamos no tempo presente, afastando dos domínios da educação ambientais as polêmicas pautas de cunho político que podem vir a questionar e criticar ações de empresas e até mesmo o próprio sistema capitalista contemporâneo. Essa conduta, segundo os autores, tem como meta evitar conflitos entre grupos sociais antagônicos nos seus interesses, almejando construir uma suposta harmonia social que perpetuasse as relações baseadas na exploração, na desigualdade e no aumento da destruição da natureza, ocultando a realidade arbitrária e injusta das relações socioambientais. As ações “educativas” de corporações invariavelmente responsáveis por sérios danos ambientais, procuram privatizar os espaços escolares da rede pública, eliminando a autonomia, a transdisciplinaridade e ignorando a urgente necessidade de concretização de projetos que possam tratar a educação ambiental de forma crítica e emancipatória (LOUREIRO e LIMA, 2012).

Como podemos encontrar alternativas ante a hegemonia das tendências conservadoras no campo da educação ambiental escolar? Dentre o extenso leque de opções que estão em sintonia com uma educação ambiental crítica e emancipatória, sugerimos três que acreditamos que possam ser boas alternativas, mesmo que teoricamente heterogêneas.

A primeira delas foi desenvolvida por Marcos Reigota (2009) e podemos chamá-la de uma *educação ambiental política*. A partir da crítica ao modelo hegemônico de educação ambiental que limita suas ações a práticas protecionistas e conservacionistas, como se o autor defendesse a ideia de que esse campo do ensino precisa ir além de uma ecologia biológica e devesse procurar considerar também o universo das ciências humanas, almejando examinar as relações estabelecidas entre os seres humanos e o meio ambiente.

Segundo o pesquisador, seria pertinente harmonizar os aspectos reflexivos e práticos de tal maneira que as pessoas mudassem suas posturas estabelecendo o que ele chamou de “nova aliança” entre os próprios humanos e entre eles e o restante do universo biofísico, colocando as questões éticas como centrais nesse processo de mudança. Os humanos precisariam, então, romper com a predominante visão de mundo antropocêntrica e compreender que também fazem parte da natureza. Ele mesmo conclui que existe um

pouco de utopia no que defende como modelo necessário para as práticas educativas ambientais assim como em relação às mudanças de posturas humanas predominantes. Também reconhece que as práticas educativas ambientais não têm condições de lograr êxito nessa empreitada se forem as únicas envolvidas com esse projeto, sendo substancial a atuação de outros atores e instituições (REIGOTA, 2009).

Defendendo uma perspectiva mais radical do que Reigota, no que diz respeito à necessidade de uma educação ambiental transformadora, Loureiro (2003) presume que as disputas em torno do modelo mais apropriado ocorre a partir de dois campos divergentes, tendo um deles um caráter conservador, que prega certa transformação (até mesmo pelo caráter inovador e questionador da educação ambiental) mas sem ousar um aprofundamento necessário na medida em que estimula mudanças comportamentais e atitudinais sem questionar ou modificar o modelo de sociedade capitalista em que vivemos. Como dissemos anteriormente, este modelo é hegemônico no nosso atual cenário, desenvolvendo metodologias e reflexões que “não abordam quais são os maiores beneficiários deste processo, nem a lógica do consumismo/produtivismo e do supérfluo, ou mesmo as percepções e simbolismos presentes...” (LOUREIRO, 2003, p. 38)

Em disputa com esse modelo conservador, o autor nos apresenta um tipo de educação ambiental emancipatória e revolucionária que provocaria profunda transformação na vida humana culminando em

mudanças radicais individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais; em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência. (LOUREIRO, 2013, p. 39)

Dessa maneira seria preciso construir um novo modelo de sociedade, superando o capitalismo ao passo que ele não pode se conciliar com uma sociedade ecologicamente equilibrada. Porém, Loureiro (2013) nos adverte que a educação ambiental não pode ser a única onde seus agentes fomentam práticas e reflexões transformadoras e revolucionárias no âmbito das sociedades humanas, se fazendo inescusável o papel de outras instituições e organizações sociais e políticas para que esse processo possa se consolidar de maneira satisfatória.

Dickmann e Carneiro (2021) produziram uma obra que pode vir a se tornar uma grande referência no campo da educação ambiental crítica e emancipatória. Aliando as bases da educação ambiental crítica com a filosofia pedagógica do nosso saudoso Paulo

Freire, eles nos brindam com a intitulada Educação Ambiental Freireana. Vale destacar que eles não foram os primeiros e, provavelmente, não serão os últimos a reinventar as ideias de Paulo Freire à luz da educação ambiental praticada nos ambientes escolares de nosso país, mas seu valor se encontra na originalidade em sistematizar e reunir num livro o conjunto de estudos que se assume como uma educação ambiental de inspiração freireana.

Segundo os autores, a educação ambiental escolar deve ser fundamentada na Ética da Responsabilidade, na Sustentabilidade, na Complexidade e na formação dos agentes responsáveis pela mediação didática deste saber. A partir daí a educação ambiental freireana está estruturada em seis alicerces:

1. *A concepção do ser humano como parte da natureza*, mas também como um ser inacabado, consciente e que tem a capacidade de ser educado socioambientalmente. Freire classificava o ser humano como ser inacabado e como parte integrante do meio biofísico que, por sua vez, também seria inacabado. De acordo com o autor, “diante desses pressupostos epistemológicos, já não é mais possível postular uma dicotomia entre sociedade e natureza, pois ambas são partes de um todo complexo e dinâmico, que se fazem e se refazem nas relações socioambientais” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 95). Da mesma forma que o inacabamento dos seres humanos se traduz na oportunidade de transformar o mundo em que vive, revolucionando a forma pela qual a espécie encara o mundo natural, adquirindo uma consciência socioambiental crítica e consciente. Os humanos também são seres que se relacionam não apenas com outros humanos, mas com todo o meio biofísico no qual está inserido, sendo inevitável a concretização de relações dialéticas entre os seres humanos e o restante do mundo natural. Finalmente, devemos entender que os humanos devem prezar pela ética, pela responsabilidade e pela liberdade.
2. *A concepção de mundo como lugar da presença humana na sua imbricada relação com o restante da natureza* que configura uma realidade que precisa ser descoberta. Isto posto, percebemos que o ser humano não pode se sustentar fora do universo biofísico terrestre sendo, inclusive, parte integrante dele. “Neste contexto, há uma conectividade complexa entre ser humano e mundo, para além da simples presença de estar no mundo, pois é uma inter-relação garantidora da vida – do Planeta, do ser humano e dos seres não-humanos” (DICKMANN e CARNEIRO, 2021, p. 119).

3. A *dimensão formativa humana* consiste numa conscientização que promova a passagem da ingenuidade para a criticidade, decifrando a realidade e idealizando transformações, almejando o exercício de uma cidadania socioambiental. Segundo os autores, para florescer uma educação de cunho integral é crucial a construção de meios voltados para a formação de cidadãos éticos e políticos e um processo permanente dialético e afetivo. Ético em termos da responsabilidade que todos têm para com o equilíbrio do mundo biofísico e político a partir de práticas e ações emancipatórias críticas e reflexivas. “É nessa concepção de Educação – Crítica, Libertadora e Emancipatória – que está situada a Educação Ambiental, pois a práxis do educador ambiental tem desdobramentos sociais, políticos, econômicos, culturais, éticos e estéticos. Não é uma prática desfocalizada, estreita e reduzida às questões do ambiente; ao contrário, busca integrar o mundo apreendido na totalidade de suas manifestações” (DICKMANN e CARNEIRO, 2021, p. 148).
4. A *dimensão do conhecimento*, de acordo com Dickmann e Carneiro (2021), se faz no diálogo a partir de significados e entendimentos em torno dos problemas socioambientais vivenciados pelos agentes envolvidos nesse processo educativo ambiental visando solucionar as situações-problemas ligadas à práxis social identificadas, traduzindo-se em ato sociopolítico em comunhão com a leitura de mundo de todos os sujeitos abrangidos. Segundo os autores, os educadores ambientais demandam a reinvenção das mais variadas áreas de conhecimento envolvidas na trans e interdisciplinaridade das temáticas socioambientais. A curiosidade advinda das meditações e das vivências merecem ser configuradas epistemologicamente na medida em que caminham para o “saber mais” incessante e crítico, dotado de toda rigorosidade metódica que o objeto de estudo exige.
5. A *dimensão metodológica* é algo crucial para a efetivação de uma educação ambiental crítico-emancipatória freireana, objetivando romper com a “educação bancária” totalmente afastada do mundo biofísico real. Segundo Dickmann e Carneiro (2021), Freire comunga da ideia da imprescindibilidade da prática dialógica na sala de aula de modo que o conhecimento e as reflexões dos alunos sejam considerados, respeitados e ponderados visando uma educação libertadora, crítica e que leve os agentes envolvidos à efetiva ação emancipatória e revolucionária. Metodologicamente, eles citam os temas geradores para discussão dos problemas socioambientais como exemplo de aproximação entre a educação ambiental crítica e a freireana. No que concerne à questão do rigor de seu método, dizem os autores, uma educação ambiental

freireana caminha no sentido de se aproximar o máximo possível dos objetos de conhecimento, porém com o compromisso de se confeccionar criticamente saberes pertinentes numa relação em pé de igualdade entre educando e educador na certeza de que o conhecimento precisa ser edificado através do componente reflexivo superando a mera transmissão de conteúdos pelo docente.

Desta forma, a Educação Ambiental reaparece como uma educação para a cidadania participativa, desvinculada da educação tradicional que imobiliza os cidadãos sóciopoliticamente, apaga a sua criatividade, afasta-os do mundo sociocultural e cria a falsa imagem de que a realidade ambiente é simplesmente externa aos sujeitos – sendo reduzida a uma objetividade inerte, da qual apenas usurpamos os bens naturais para a nossa sobrevivência. A Educação Ambiental é, neste sentido, uma perspectiva pedagógico-metodológica que permite a transição da postura ingênua da consciência ambiental do cidadão para uma postura crítica, com base na Educação Libertadora e Emancipatória, necessária ao nosso tempo (DICKMANN e CARNEIRO, 2021 *apud* LOUREIRO et al, 2009; CARVALHO, 2004)

6. No que concerne a *relação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem*, Dickmann e Carneiro (2021) concordam que se formos imergir em uma educação ambiental de disposição emancipatória, devemos entender os agentes envolvidos como seres inacabados que precisam construir os conhecimentos através da relação dialógica educador-educando. Para eles, o professor enquanto educador ambiental não pode deixar de abordar as questões políticas de forma crítica no âmbito das temáticas concernentes à reflexão das relações entre as sociedades humanas e o restante do mundo natural visando “(...) superar as contradições da realidade concreta, conciliando tensões, fomentando o respeito ao outro e a tolerância ao diferente, como ação-reflexão-ação comprometida com a transformação da realidade-mundo e a busca permanente de soluções para os problemas socioambientais” (*apud* NOGUEIRA, 2009). Assim, o professor quando atua como educador ambiental numa perspectiva freireana tem que ir além do ofício de docente, ele necessita “ser mais”. Sua vida profissional e pessoal viram uma só para que os educandos possam ter a experiência de testemunhar a educação ambiental na sua totalidade, dentro e fora dos muros da escola, para que se entenda que a práxis social se faz na mudança e em uma vida sustentável e ecologicamente equilibrada. Somos, enfim, não apenas cidadãos brasileiros, somos cidadãos do mundo, compartilhando uma “Casa Comum”⁴ como explana o teólogo Leonardo Boff

⁴ Para conhecer mais sobre esse conceito, BOFF, Leonardo. Ética e espiritualidade: como cuidar da Casa Comum. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2017. p. 22-33.

todos somos humanos; todos somos habitantes da mesma Casa Comum; cada qual é portador de um equipamento biológico e cultural que oferece habilidades para organizar as relações para com a Mãe Terra; todos somos igualmente submetidos às mesmas ameaças e aos mesmos riscos como jamais ocorreram anteriormente, nestas proporções globais, na história humana. Eis a razão a mais para elaborarmos uma coligação de princípios e valores, fundados em nossa própria natureza comum, com os quais possamos, com sucesso, enfrentar os desafios que nos antolham.” (BOFF, 2017, p. 53)

1.2.3. *O papel dos professores de História na Educação Ambiental*

Uma pergunta emerge neste momento: qual a contribuição que os professores de História podem oferecer para o desenvolvimento transdisciplinar e interdisciplinar da educação ambiental no contexto da educação básica? Gerhardt e Nodari (2010) entendem que o professor de História pode contribuir para a educação ambiental escolar em três frentes. A primeira seria ampliar a interdisciplinaridade das reflexões acerca das temáticas ambientais, contribuindo para a desconstrução da dicotomia existente entre os humanos e o restante da natureza, propondo que a questão seja ampliada para mediações socioambientais; a segunda contribuição é a do professor poder contextualizar e analisar a crise socioambiental nos seus aspectos históricos, entendendo que ela se dá ao longo do tempo e não como algo que surgiu apenas no tempo presente tanto em nível global quanto local; a terceira contribuição caminha na esteira do caráter complexo que envolvem as temáticas socioambientais e que precisa da atuação dos professores de todas as áreas de conhecimento, inclusive da História.

Neste ponto, Carvalho (2021) afirma que a consolidação da educação ambiental escolar como um tema transversal presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ficou reduzida a uma certa quantidade de conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos principalmente por professores das áreas de Geografia e Ciências da Natureza. Além disso, ele aponta três fatores que impedem o pleno desenvolvimento de uma educação ambiental emancipatória e crítica no cotidiano da escola.

O primeiro deles é que a questão ambiental deveria ser um problema a ser resolvido apenas nos limites dos muros das escolas, ignorando que as questões são socioambientais e vão muito além dos limites da escola, abraçando uma dimensão planetária; o fator seguinte diz respeito a escassez de recursos didáticos e pedagógicos, especialmente nas unidades escolares das redes públicas municipais e estaduais; por fim, o autor identifica a fragmentação e a falta de diálogo entre as áreas de conhecimento que compõem do currículo escolar na educação básica, herdada da modernidade, que

direciona a relação entre os humanos e o restante da natureza para o domínio humano e não para a convivência harmônica e equilibrada entre todos os componentes do mundo biofísico. Carvalho (2021) argumenta que, no tocante ao professor de História, o que se observa é, em geral, uma preparação carente de bases teóricas e metodológicas mais consistentes que permitam ao docente historiador contribuir de maneira mais intensa com as temáticas de orientação socioambiental. “Sendo a História uma disciplina voltada para o ser humano no tempo, aparentemente, o mundo natural estaria fora de seus objetivos” (CARVALHO, 2021, p. 38), medita o autor.

Mesmo assim, defende ele, quando elementos do universo biofísico são introduzidos nas temáticas históricas ou nos documentos didáticos referentes à educação ambiental, os seres humanos ainda são encarados como um elemento “de fora” da natureza, que muitas vezes acaba sendo apenas o cenário onde os fatos históricos se desenrolam. O autor nos adverte ainda, que se procurarmos reduzir os estudos sobre a relação da cultura humana com o meio ambiente ao longo do tempo a uma espécie de história da devastação humana da natureza, incorreremos no problema de generalizar a relação de todas as culturas humanas como se a prática de destruição do meio ambiente fosse imanente à condição humana. Carvalho (2021) sustenta que é pertinente considerar e refletir sobre as diferentes formas pelas quais os diferentes grupos culturais humanos lidam com o meio biofísico, empenhando-se em lutar por alternativas ecologicamente mais equilibradas na práxis social, o que ele chama de “uma história para o futuro”.

Nessa linha, Gerdhardt e Nodari (2010) defendem que a educação ambiental não pode sobrecarregar os professores com mais conteúdos a serem mediados didaticamente. Eles sugerem que se repensem a grade curricular da área abrindo mão de conteúdos tradicionais ou clássicos em favor de temáticas de cunho socioambiental e projetos que liguem a educação ambiental escolar ao ensino de História, inserindo o mundo natural no universo histórico. Além disso, alertam para a urgência de assuntos que estimulem ações práticas, na mesma direção dos pesquisadores que trabalham com a educação ambiental freireana. Nesse âmbito, sugerem a abordagem de assuntos relativos aos direitos humanos e sua relação com a educação ambiental. Outra proposta que apontam gira em torno da Agenda 21, que nós podemos, atualmente, sugerir também a Agenda 30.

O professor de História pode contribuir para a educação ambiental escolar crítica e emancipatória ao oferecer a mediação didática de conteúdos que possam fazer os alunos refletirem sobre como a natureza interferiu na vida das sociedades humanas ao longo do

tempo e vice-versa. Carvalho (2021) nos fornece alguns exemplos como o colapso das grandiosas cidades-estado maias ou da população da Ilha de Páscoa. O ocaso de ambas tem íntima relação com a forma pelas quais elas impactaram o meio ambiente, gerando grave crise socioambiental, com consequências incalculáveis para seus povos.

Sem querer propor propriamente uma história comparada entre o que esses povos passaram e a nossa crise socioambiental do tempo presente, o autor sugere uma aproximação entre o colapso socioambiental desses povos com a história do capitalismo nas sociedades humanas, que veio a encarar o meio biofísico como mais uma mercadoria que gerou e gera lucros para a burguesia. Nesse caso, nós somos levados a questionar: seria esse modelo sustentável e ecologicamente equilibrado? Poderia esse modelo causar tamanho esgotamento dos recursos naturais e aumento da poluição de modo que pudesse colocar a existência da espécie humana em xeque? Mais uma vez, a educação ambiental freireana pode nos dar suporte metodológico e teórico para sonharmos com uma possível mudança a partir da reflexão-ação dos agentes envolvidos, que também seriam multiplicadores de uma outra maneira de “ser no mundo”, menos consumista, mais consciente do seu papel para transformar o mundo em um lugar ecologicamente mais equilibrado e socioambientalmente mais justo.

Quais seriam as possíveis contribuições que o professor de História poderia dar para a educação ambiental escolar à luz das orientações curriculares disponíveis? Para tal, dispomos de dois documentos: o livro do tema transversal Meio Ambiente que é parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no ano de 1997 e o tema contemporâneo transversal Meio Ambiente, presente na Base Nacional Comum Curricular, que veio à tona há pouco mais de dois anos atrás.

Os PCNs dispuseram de um volume inteiro para desenvolver a questão do meio ambiente. Já na apresentação do documento sobre o Tema Transversal Meio Ambiente (BNCC/2017), podemos perceber o papel do professor de História quando ele afirma que os problemas ambientais são decorrentes de contextos históricos pois são provocados pela ação humana ao longo do tempo e que só poderão ser superados se refletirmos sobre como as sociedades humanas podem se relacionar de forma mais equilibrada com o restante do mundo natural. Para isso, segundo o documento, o processo de ensino e aprendizagem em educação ambiental deve considerar quatro pontos. Primeiramente, deve se considerar tanto a realidade local quanto a global nos estudos, permitindo que o professor de História possa inserir temáticas socioambientais nos estudos acerca das sociedades humanas ao

longo do tempo, tanto no campo da história local quanto no da história mundial. Outro tópico é o estabelecimento de pontes com a comunidade escolar, criando condições para que todos no entorno das escolas possam refletir e agir mais equilibradamente no meio ambiente onde vivem. O item seguinte medita sobre alternativas que visem a superação de um conhecimento fragmentado e isolado, exigindo um olhar interdisciplinar para a educação ambiental nas escolas; o quarto ponto diz respeito ao caráter transversal da educação ambiental escolar, privilegiando tantos os temas de orientação física ou ecológica quanto os de caráter histórico-social. (BRASILIA, 1998).

Com relação aos objetivos propostos pelo documento em apreciação para a educação ambiental escolar, destacamos três tópicos que acreditamos ter mais relação com o ensino de História. Inicialmente o que sugere a reflexão acerca da diversidade natural e sociocultural; o segundo objetivo é o que orienta para um olhar crítico para as temáticas socioambientais; e o último versa a respeito das relações entre os fenômenos naturais e a vida humana levando em conta o fator “tempo”, permitindo que possa ser mediado por um professor da área de História.

Já no tange à questão dos conteúdos sugeridos pelo documento, há uma divisão em três blocos? O caráter “cíclico” da natureza; sociedade e meio ambiente; e manejo e conservação ambiental, sendo o ensino de História, assim como as outras áreas, capaz de abraçar qualquer um dos blocos, em especial o segundo pois nos leva a embarcar numa viagem pela história ambiental das sociedades humanas a partir da Revolução Industrial.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontramos poucas referências à educação ambiental. O documento apenas classifica a Educação Ambiental junto com a Educação para o Consumo como partes integrantes do Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente. Carvalho (2021) acredita que a elaboração dos PCNs e da BNCC foram momentos em que a legislação educacional brasileira conseguiu chegar mais próximo da complexa tarefa de se buscar uma alternativa para o problema da fragmentação dos saberes escolares. Isso se deu devido ao tratamento transversal proposto para temas urgentes que deveriam ser abordados no contexto escolar, entre eles, o meio ambiente, tarefa delegada à educação ambiental. Contudo, esse esforço parece ter sido em vão devido à manutenção do que ele chamou de “adestramento ambiental” e também mediante a hegemonia de uma postura educacional ambiental conservadora, principalmente na configuração da BNCC.

1.3. História Ambiental na sala de aula: um exercício de reflexão pedagógica

Poderia ser a História Ambiental uma importante contribuição para o professor de História desenvolver nas suas aulas uma proposta educação ambiental crítica, emancipatória e de inspiração freireana? De que forma poderíamos pôr em execução através da mediação didática e da realização de projetos na escola, um ensino de História que considerasse alguns caminhos teóricos e/ou metodológicos da história ambiental? Porém essa tarefa, se possível, não será algo de fácil realização como podemos observar nas pesquisas de Soffiati (1990), Bittencourt (2003) e Carvalho (2021).

1.3.1. A emergência do campo da História Ambiental e sua agenda de estudos

Soffiati (1990) foi um dos primeiros historiadores a sugerir a inclusão de temáticas socioambientais no ensino de História no Brasil. No seu pioneiro artigo para a Revista Brasileira de História ele constata que mesmo com a mudança de postura observadas nos livros didáticos de História que passaram de um enfoque factual para outro mais crítico, a abordagem das temáticas relativas a relação entre os seres humanos e o restante da natureza continuaram ausentes ou tratada de forma superficial, ainda sustentando hegemonia da postura que trata de forma dicotômica os humanos e o meio biofísico. O autor acredita que esse silenciamento tenha se dado por conta da visão antropocêntrica herdeira da modernidade e do cartesianismo, além de uma postura de controle do meio ambiente alicerçado nas ideias marxistas e liberais como se os humanos fossem os “donos da natureza”.

Esse quadro começa a mostrar sinais de mudança a partir da crise socioambiental acentuada a partir dos anos 1960. A partir desse momento já não era mais possível ignorar o fato de que as ações antrópicas no meio biofísico causam desastres e outros eventos adversos que prejudicam toda a vida terrestre, inclusive a da espécie humana. Essa constatação não era algo inédito. Pádua (2002) pontua que já havia a percepção de que algumas ações humanas provocam efeitos ambientais adversos na medida em que ele encontrou documentos que mostraram, ainda no período colonial, uma preocupação com algumas ações antrópicas que estariam causando problemas ambientais.

O autor propõe, ainda nos anos 1990, quatro itens para que consigamos superar a ausência da natureza no ensino de História da educação básica. O primeiro deles seria a inserção de conteúdos que apreciem a relação das sociedades humanas com a natureza ao longo do tempo levando em consideração suas representações mentais. A segunda

proposta gira em torno das necessidades de abordagem desses conteúdos anteriormente mencionados, acompanhados das mais diversas fontes históricas disponíveis para o processo de mediação didática. O terceiro item seguinte salienta a necessidade de se fomentar linhas de pesquisas na área da história ambiental e a última sugestão é de fornecer um lugar de fala para professores de História no âmbito do desenvolvimento da educação ambiental escolar para que eles possam dar suas contribuições pertinentes ao tema. (SOFFIATI, 1990)

Por sua vez, Bittencourt (2003) sinaliza que abordar temáticas que vão ao encontro das reflexões sobre as relações imbricadas entre as sociedades humanas e o meio biofísico são pouco usuais na medida em que dão a impressão de que os docentes historiadores da educação básica estão adentrando em um campo que não lhe é adequado, pois que seria exclusivo das disciplinas ligadas às ciências da natureza. Para suprir essa lacuna, a autora sugere que, inicialmente, devemos buscar um diálogo que aproxime as ciências da natureza e humanas de modo que possamos inferir que os problemas ambientais são, na verdade, problemas socioambientais já que a ação antrópica nesse contexto já foi identificada e compreendida, podendo ser mediada didaticamente pelos professores de História nas escolas. Em sintonia com Soffiati e Carvalho, Bittencourt (2003) concorda com a escassez de produções sobre a questão socioambiental nos domínios da História até os primeiros anos do século XXI. O saber histórico escolar seguiu essa tendência, agravada pela concepção tradicional de conhecimento compartimentado em disciplinas presente nas escolas, o que dificulta a realização de mediações didáticas de cunho transdisciplinar ou interdisciplinar, característica fundamental da educação ambiental, apresentado nas políticas curriculares como um tema transversal, não como uma disciplina a parte.

Ela entende que após a Segunda Guerra Mundial, com todo o avanço tecnológico que se sucedeu, assim como o aumento exponencial da cultura consumista, ficou mais evidente que os humanos exploram os recursos naturais de forma irracional e desequilibrada, levando a graves crises socioambientais que afetam sobremaneira a vida humana e a existência de todo o mundo biofísico. Todavia, como sustenta a historiadora, esses avanços produziram grande “conhecimento do mundo” e pouco “conhecimento sobre o mundo” de modo que os problemas decorrentes da ação antrópica sobre o meio biofísico ainda não haviam sido satisfatoriamente ponderados ou alguma mudança no sentido de reverter esse quadro, iniciada. (BITTENCOURT, 2003)

Nessa esteira, segundo Bittencourt (2003), a História e as outras ciências humanas foram convidadas a meditar sobre possíveis mudanças nas suas orientações teóricas e metodológicas. Ela identifica como exemplos disso as meditações acerca dos grupos socialmente excluídos ou marginalizados no âmbito dos estudos históricos, que teve como consequência um diálogo maior dos historiadores com os estudos e pesquisas antropológicas e, em decorrência disso, com as ciências da natureza. Da mesma forma que os movimentos sociais ambientalistas chamaram a atenção dos historiadores para a urgência em se debruçar sobre as questões socioambientais.

Já Carvalho (2021) acredita que levar a natureza para as aulas de História é uma “difícil aproximação” de tal maneira que observamos até os dias atuais uma disjunção entre o estudo de História e o estudo da natureza. Para ele, as raízes dessa dicotomia encontram-se a visão mecanicista fomentada ao longo dos tempos modernos a partir das heranças da chamada Revolução Científica do século XVII. Inspirado em Edgar Morin, que destaca o caráter mecanicista do mundo moderno, provocando a simplificação do mundo a partir de um olhar racionalista sobre as coisas, não conseguimos abrir caminhos para um entendimento mais amplo sobre as imbricadas relações entre os humanos e o restante do mundo natural, pois o racionalizar esse elo, acaba por fomentar o aprofundamento da dicotomia entre o que Soffiati (2008) chama de natureza humana e não-humana. Assim, segundo o autor, a História, que durante considerável tempo, estaria em sintonia com a natureza não-humana, viu esse quadro se inverter a partir da Revolução Científica do século XVII e aprofundou-se no decorrer das Revoluções Industriais, que perpassaram os séculos XVIII, XIX e XX. Essa natureza não-humana foi reduzida a uma fonte que se acreditava inesgotável e a serviço dos seres humanos. Esse quadro só veio a sofrer uma mudança a partir dos anos 1960 na esteira dos movimentos ambientalistas.

A história ambiental aparece formalmente no campo dos domínios da História a partir da década de 1970. O autor nos lembra que o professor Roderick Nash foi o primeiro a promover um curso de nível superior dedicado à História Ambiental em 1972 na Universidade da Califórnia/EUA. Mesmo sendo um historiador cultural, Nash justificou sua escolha em função dos desafios de natureza socioambiental que estavam sendo postos pela sociedade naquele momento. Outro acontecimento ressaltado por Pádua (2010) foi a edição da Revista dos Annales publicada em 1974 intitulada “História e Ambiente”, organizada por Emmanuel Le Roy Ladurie. Nas suas investigações

histórico ambientais, ele encontra exemplos de historiadores que anteriormente se debruçaram historicamente sobre a questão da natureza nas suas produções.

Os autores são diversos e podem nos levar desde intelectuais e políticos do século XVIII até autores clássicos brasileiros como Sérgio Buarque e Gilberto Freyre. Sem embargo, Pádua nos alerta que “não é o caso de afirmar que esses autores estavam praticando uma historiografia ‘ambiental’. Mas uma percepção histórica sobre processos de mudança ambiental, produzidos por uma interação entre fatores humanos e naturais, estava sendo claramente delineada.” (PÁDUA, 2010, p. 86). Dessa forma, o professor de História da educação básica tem a seu dispor um imenso leque com as mais variadas referências bibliográficas, inclusive aquelas produzidas antes do surgimento das bases teóricas e formais da história ambiental no campo historiográfico.

Pádua (2010) vai mais a fundo em sua imersão rumo ao encontro com as origens das reflexões acerca das relações entre os humanos e o restante do mundo biofísico ao meditar sobre o conceito de natureza tendo como ponto de partida os antigos gregos, possíveis inventores da palavra natureza. *Phsysys* nasceu eivada de um marcante dualismo em relação ao humano mesmo sendo um conceito que foi se moldando arrebatadoramente amplo ao longo do tempo. Em contrapartida, foi se fortalecendo sua dicotomia em relação a tudo aquilo que seria humano. Isso tudo somado ao fator dos dogmas religiosos, foram construindo uma visão na qual nossa espécie seria algo “superior” às coisas da natureza de tal forma que detivesse uma espécie de “direito natural” para explorar seus recursos da forma que quisesse, sem preocupações maiores das consequências que tal abuso porventura trouxesse à tona.

Tal cenário começa a apontar para uma mudança, segundo o autor, a partir de duas renovações no âmbito da atmosfera epistemológica. A primeira delas é a revisão dos marcos cronológicos originários. Durante muito tempo, acreditou-se que a vida humana na Terra teria cerca de seis mil anos de acordo com a cronologia inspirada no Antigo Testamento da Bíblia cristã. Isso começou a ser questionado com mais veemência no decorrer do século XVIII, culminando nos estudos geológico no século XIX que já calculavam a história da Terra na casa dos milhões de anos. Nos séculos seguintes essa escala aumentou exponencialmente chegando aos bilhões de anos. Segundo o historiador ambiental, essa revolução cronológica promovida pelas ciências da natureza causou grande repercussão nas pesquisas historiográficas de tal sorte que possibilitaram aos historiadores considerar a história da humanidade em função de uma escala temporal bem

mais ampla do que aquela do Antigo Testamento. Contudo, ele alerta para o fato de que não se faz necessário trabalhar exclusivamente com um recorte temporal de longuíssima duração no âmbito dos estudos históricos ambientais, mas que seria pertinente considerar que essas grandes escalas temporais exercem uma inegável influência nos temas sobre os quais nos debruçaremos. Drummond (1991) reforça essa questão ao sugerir que devemos buscar os elos entre o tempo geológico e o tempo social a partir da inserção das sociedades humanas no meio biofísico, considerando que os elementos naturais interferem na longa trilha percorrida pela espécie humana desde sua origem até o tempo presente.

A segunda mudança de cunho gnosiológico gira em torno da constatação de que o meio biofísico sempre está constante mudança ao longo do tempo o que para ele pode ser um elo entre as historicidades humana e biofísica, configurando uma realidade socioambiental. Dessa maneira,

Ao dialogar hoje com as ciências naturais, a história ambiental se situa em um contexto teórico muito diferente daquele que alimentou as formulações deterministas do passado. Sem falar na herança teórica de toda a crítica interna produzida nas ciências sociais em relação aos riscos dos reducionismos geográfico, biológico etc. As ciências naturais adquiriram maior sofisticação teórica, calcando-se em finas metodologias ecológicas, radicalmente abertas e interativas. (PÁDUA, 2010, p. 90)

Outra observação pertinente é a de que a origem da história ambiental se cruza com as vozes das ruas que ecoaram no mundo a partir do final dos anos 1960 que, entre tantas pautas levantadas, podemos encontrar a do ambientalismo. Segundo Pádua

A ideia de “ecologia” rompeu os muros da academia para inspirar o estabelecimento de comportamentos sociais, ações coletivas e políticas públicas em diferentes níveis de articulação, do local ao global. Mais ainda, ela penetrou significativamente nas estruturas educacionais, nos meios de comunicação de massa, no imaginário coletivo e nos diversos aspectos da arte e da cultura. (PÁDUA, 2010, p. 82)

Apesar disso, a história ambiental não se estruturou somente a partir do viés político. Ela emerge, também, das mudanças epistemológicas afloradas no decorrer do século XX. O professor Pádua (2010) identifica três mudanças que ocorreram na compreensão da relação entre os seres humanos e o mundo natural que merecem destaque. A primeira é o convencimento de que a ação humana pode gerar impactos no meio ambiente. Outra mudança é relacionada com a questão do tempo, ao identificar os tempos astronômicos e geológicos que romperam com a ideia de que as origens da humanidade remontam a aproximadamente seis mil anos, data que orientava as narrativas

históricas e de outras áreas das ciências humanas. Com o desenvolvimento dos estudos arqueológicos e de ciências naturais, esse intervalo de tempo da existência da espécie humana se alargou em pelo menos dois milhões de anos. Ademais, percebia-se que o mundo natural também possuía a sua história, experimentando mudanças e permanências, continuidades e rupturas no decorrer do tempo que possivelmente poderia ter algum elo com a espécie humana.

Nesse contexto, a história ambiental foi buscando legitimidade no universo acadêmico, procurando aliar o ativismo político com os problemas teóricos e metodológicos que se colocaram como um convite a enfrentar novos desafios intelectuais e suprir algumas lacunas presentes no saber histórico acadêmico. Nessa empreitada, o historiador Donald Worster (1991) salienta que a gênese da história ambiental, como um legítimo campo dos domínios da História, se traduz no desejo de contribuir para uma nova forma de olhar e fazer a ciência histórica, acrescentando objetos e problemas até então silenciados ou não enfrentados pelos historiadores de ofício. Não era mais cabível considerar que o conhecimento histórico continuasse a se desenrolar sem influência do meio biofísico, assim como não poderia mais ser aceito que a espécie humana continuasse a escrever sua história sem considerar a influência do restante da natureza, bem como os impactos da ação antrópica no meio ambiente. Segundo o pesquisador

A história ambiental nasceu, portanto, de um objetivo moral, tendo por trás fortes compromissos políticos, mas, à medida que amadureceu, transformou-se também num empreendimento acadêmico que não tinha uma simples ou única agenda moral ou política para promover. Seu objetivo principal se tornou aprofundar nosso entendimento de como os seres humanos foram, afetados pelo seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados. (WORSTER, 1991, p. 200)

O historiador ambiental estadunidense destaca três problemas ou objetos de estudo imprescindíveis *para fazer História Ambiental*. O primeiro deles é oriundo da indispensabilidade de se procurar conhecer saberes, conceitos e conteúdos ligados às ciências da natureza. Conhecer tanto o universo orgânico quanto o inorgânico para estabelecer laços de convivência com as sociedades humanas. O autor cita saberes de geologia e climatologia, mas destaca que a ecologia seria o mais importante deles a tal ponto que muitos historiadores a chamam pelo nome de História Ecológica ou como Soffiati (2008), Eco-história tamanho os laços que percebem nessa relação. Nessa sintonia, os seres humanos são dependentes dos outros organismos biológicos de tal forma que seria impossível sua sobrevivência num ambiente totalmente isolado do

restante do mundo biofísico, configurando toda uma única unidade ecológica que habita uma mesma “Casa Comum”.

O segundo traço marcante seria, de acordo com Worster (1991) as relações sociais que são realizadas entre as atividades produtivas humanas e os recursos naturais disponíveis no nosso planeta. Mesmo sendo produtores de cultura, de ferramentas, de objetos com as mais variadas utilidades, os humanos só conseguem isso porque se utilizam de matérias-primas que são elementos integrantes do mundo biofísico. Em suma, a cultura material humana só é possível graças as relações que estabelecemos com o meio ambiente e os elementos dele retirados e modificados. Esses recursos variam de acordo com espaço onde vivem, influenciados por fatores ambientais dos mais diversos como clima, solo, vegetação, fauna etc. Para Worster, nesse ponto nos aproximamos dos antropólogos, da mesma forma que aproximamos os estudos econômicos dos ecológicos, tendo em mente que um problema emerge: “nem todos os modos econômicos são ecologicamente sustentáveis. Alguns duram séculos, até milênios, enquanto outros aparecem rapidamente e somem(...) ao longo do tempo, nenhum modo se adaptou perfeitamente ao seu ambiente” (WORSTER, 1991, p. 209)

O terceiro e derradeiro ponto conectado ao universo reflexivo da humanidade diz respeito aos valores, crenças e demais ponderações que a cultura humana desenvolve no campo da subjetividade relativos às percepções e aos entendimentos sobre a natureza. Worster salienta que considerada uma criação da mente humana, o conceito de natureza nas mais diferentes culturas ao longo do tempo e nos mais diferentes espaços geográficos onde os humanos fincaram seus pés é uma das temáticas mais apreciadas pelos historiadores ambientais. Interessa aos historiadores ambientais tanto a ilusão de que seria possível dominar totalmente o mundo biofísico ao bel prazer, como as mais fúteis ganâncias dos donos do poder, passando pelas formas pelas quais algumas culturas estabelecem relações de respeito e culto ao mundo natural, bem como as crises socioambientais que fizeram povos inteiros se extinguirem e que causam inúmeros transtornos e preocupações a toda comunidade científica no tempo presente.

A História Ambiental enfrenta alguns desafios e algumas indagações no que se refere aos temas pertinentes à sua esfera de atuação. Os humanos muitas vezes foram encarados como elementos que estão “fora” da natureza ou, como classificou Soffiati (2008), pertencente a uma outra classe, o que acabou por dividir as coisas terrenas em natureza humana ou não-humana. Seria, mais ou menos, como se as sociedades humanas

“flutuassem” sobre o cenário natural quando abordado pelos pensadores da área de ciências humanas. Por conseguinte, romper com o olhar dualista entre cultura humana e natureza é um importante aceno para a relevância dos estudos de história ambiental para os historiadores do tempo presente (PÁDUA, 2010). Porém, como ele nos alerta, “não se trata, portanto, de reduzir a análise histórica do biofísico, como se esse aspecto fosse capaz de explicar todos os outros, mas de incorporá-lo de maneira forte – (...) na busca por uma abordagem cada vez mais ampla e inclusiva de investigação histórica. ” (PÁDUA, 2010, p. 94). Barreto, ao refletir sobre a importância dos estudos de história ambiental desenvolvidos por Worster e, em seguida, por diversos historiadores no mundo acadêmico, destaca que

A agenda de estudos apresentada por Worster pode bem nos situar sobre as possibilidades de um novo paradigma, que, implicando o diálogo entre as ciências humanas e naturais, aprofunde a compreensão dos dilemas atuais da condição humana na biosfera terrestre. No esforço de ultrapassarmos o “mundo auto-refletido da humanidade” para considerarmos “a esfera não humana”, tal agenda articula três níveis de estudo, “constituindo uma investigação única e dinâmica, na qual a natureza, organização social e econômica, pensamento e desejo são tratados como um todo” (BARRETO, 2013, p.177)

Nessa sintonia, Drummond (1991) pontua cinco procedimentos metodológicos e analíticos da história ambiental que são importantes de serem destacados para podermos nos debruçar sobre as possibilidades de mediação didática no contexto do saber histórico escolar. Por isso, julgamos pertinente fazer uma pontuação desses itens para facilitar sua reflexão e análise.

1. Estabelecer um recorte espacial levando em consideração suas características naturais. No lugar do tradicional recorte de orientação política, a história ambiental propõe um recorte biofísico: um bioma, um ecossistema, um rio, uma ilha ou até mesmo um espaço delimitado artificialmente pelos humanos, mas que mantém singularidades ecológicas como um parque nacional ou uma usina hidrelétrica.
2. Procurar estabelecer diálogos com os conceitos e saberes produzidos no campo das ciências da natureza em comunhão com os aspectos ecológicos e físicos do recorte espacial apreciado. Para conseguirmos justificar o recorte espacial e fazer com que os alunos consigam compreender esse espaço em que eles trabalharão, é necessário dialogar com alguns conceitos e saberes das ciências naturais de modo

que o ensino de História seja “ecologizado” sem perder sua identidade como ciência humana.

3. Compreender como os recursos naturais disponíveis nas mais diversas sociedades humanas ao longo do tempo foi empregado ou desprezado, levando em conta as mais diferentes formas de se relacionar com eles de acordo com a cultura desenvolvida pelos grupos humanos. Os historiadores, de acordo com Drummond (1991) devem procurar compreender como esses recursos influenciam na vida humana a partir do momento em que são incorporados na sua cultura e cotidiano, almejando depreender que os usos e abusos dos recursos ditos naturais são decorrentes da expressão cultural de determinada sociedade ou de um determinado momento histórico.
4. Reconhecer a imensa quantidade de fontes históricas que nos oferecem oportunidade para realização de mediações didáticas que abordem os imbricados laços que envolvem o estudo histórico das sociedades humanas e do meio ambiente onde elas escrevem suas histórias. No processo de construção de um saber histórico ambiental, a variedade de fontes é imensa, podemos utilizar tanto as tradicionais de história econômica ou social, como os relatos de exploradores viajantes e naturalistas europeus, bem como outros tipos de fontes históricas materiais escritas ou não escritas. Vale destacar que a paisagem também é uma fonte para o historiador ambiental.
5. A realização de trabalhos de campo com os alunos. A efetivação dos trabalhos de campos é de fundamental significância de tal maneira que se faz pertinente abarcar tanto as aulas teóricas como a prática de contato íntimo com a terra, com a floresta e seus habitantes “o trabalho de campo serve para identificar as marcas deixadas na paisagem pelos diferentes usos humanos, marcas estas que nem sempre constam de documentos escritos... trata-se de ler a história na paisagem” nas palavras do historiador brasileiro. (DRUMMOND, 1991, p. 184)

Levando em consideração, principalmente, o item número cinco e tendo como orientação o fato de que a originalidade da história ambiental encontra-se no fato de inserir a sociedade na natureza e na busca de uma reflexão os laços que mantém a sociedade humana e natureza ligadas umbilicalmente segundo o autor, pensamos na pertinência de um trabalho efetivo de história ambiental na educação básica, que

envolvesse tanto reflexões socioambientais quanto fundamentos introdutórios de conhecimentos técnicos, apreciando também algumas produções historiográficas, sem falar na imprescindível realização de trabalhos de campo para poder proporcionar aos alunos uma experiência de proximidade e conexão com o meio biofísico, de forma que se sintam imbricados com o mundo natural e que percebam a historicidade desse processo. Os alunos precisam sentir o aroma e a textura das plantas, o solo irregular e vivo das matas, enfim, entrar em contato profundo com a natureza para que possa entrar numa sintonia que os façam sentir parte integrante do mundo biofísico.

Em se tratando da conceituação História Ambiental, destacamos autores nos chamam a atenção para a diversidade das formas como percebem o estudo das relações entre os humanos e o restante da natureza ao longo do tempo, como o professor Arthur Soffiati (2008) que prefere conceituá-la como Eco-história. Ele destaca as ideias de Worster (1991) que considera a história ambiental ou eco-história como “uma terceira revolução na historiografia, sendo o historicismo-positivista a primeira e a Escola dos Annales-História Nova a segunda” (SOFFIATI, 2008, p. 16). Ele identifica quatro parâmetros caracterizadores do que ele chama de Eco-história. O primeiro seria o fato de considerar a natureza não-humana como protagonista da história humana em pé de igualdade com a natureza humana ou cultural de modo que formam um só corpo cognoscível. Outro parâmetro diz respeito ao entendimento sobre o cérebro humano, suas estruturas e o como ele condiciona a cultura das sociedades humanas. Seria, para ele, uma “eco-história da cultura, das ideias e das representações” onde conhecimentos sobre neurobiologia se fariam imprescindíveis. (SOFFIATI, 2008, p. 18). Já o terceiro elemento, mais raro, seria o fato de ser possível investigar a história até mesmo antes do surgimento dos primeiros gêneros humanos, pois são aspectos ambientais que podem ser problematizados numa perspectiva eco-histórica. Por fim, o autor destaca que a eco-história se sustenta por uma racionalidade baseada na capacidade argumentativa, rompendo com a racionalidade moderna de cunho lógico-matemática.

Para Fernand Braudel (2015) a denominada Geo-história é uma investigação acerca das dificuldades que os humanos vivenciaram para sobreviver nos espaços onde se fixaram na busca incessante de adaptação frente as dificuldades que o meio ambiente os coloca. Para o historiador dos Annales, esse domínio do saber histórico atua em duas vias: uma que parte da natureza em direção a cultura humana e outro que faz o caminho reverso, parte da cultura humana rumo ao mundo biofísico. A partir daí, segundo o

historiador francês, a Geo-história culminaria em duas principais linhas de atuação vistas a partir da velocidade com que as mudanças ocorrem.

A primeira que ele chama de “lado da natureza”, de caráter “imóvel” ou algo muito próximo disso, que vai buscar atentar para os acontecimentos sob a influência grande do mundo natural, caracterizando-se pela permanência de práticas e modos de vida que se repetem em função do meio ambiente onde a história humana de alguns grupos se desenrola.

A segunda subdivisão, batizada de “lado dos homens”, mesmo que lentamente, é marcada pelas transformações no decorrer dos diferentes momentos históricos vividos, com destaque para o que conceituou como “Revoluções Geográficas”, para caracterizar os espaços de trocas culturais e naturais entre os humanos situados em diferentes localidades. Assim se sucedeu com a expansão marítima e comercial europeia da época moderna e também com o processo de globalização mais amplo que encontra suas raízes nas políticas imperialistas de algumas nações entre os séculos XIX e XX.

Por outro lado, Arruda (2006), calcado no conceito de consciência histórica de Jorn Rüsen, sugere que possamos substituir o conceito de consciência histórica por “consciência histórico-ambiental” ou até mesmo “consciência sócio-histórico-ambiental.” Partindo da ideia de que os seres humanos moldam mentalmente sua história a partir do exame dos acontecimentos, introjetando saberes, habilidades e desejos, seria “a junção do que fomos e do desejamos ser que nos permite localizarmos no tempo e agirmos, ou tentarmos realizar as nossas intenções” (ARRUDA, 2006, p. 114) Por consequência, conclui o autor, os alunos precisam considerar e refletir sobre as relações historicamente construídas entre as culturas humanas e o restante do mundo natural ao longo do tempo, atentando para a historicidade do espaço onde vivemos, tanto a nível local como global, como observa Soffiati (2016) nas suas meditações acerca da Eco-história. Para concluir, Arruda (2006) destaca que os historiadores deveriam considerar o conceito de consciência sócio-histórico-ambiental como uma importante ferramenta para se analisar a historicidade do meio biofísico no âmbito educacional.

1.3.2. A importância dos temas da História Ambiental nas salas de aula

A História Ambiental é, ao nosso entender, o caminho historiográfico apropriado para o professor de História enfrentar esses problemas na Educação Básica. Para Winiwarter (2010) este campo da História em questão se dedica às investigações acerca

da ação antrópica no meio biofísico de tal forma que se possa entender as relações historicamente estabelecidas entre espécie humana e o restante da natureza. Para esses historiadores, os humanos não podem mais ser isentos dos problemas ambientais. Para a autora...

Escrever histórias ambientais frequentemente significa escrever advertências, histórias sobre consequências inesperadas, sobre destruição, sobre declínio. A história ambiental está preocupada com dois esforços diferentes, e melhor trabalhará se eles estiverem entrelaçados. Um desses esforços é o estudo de percepções do passado da natureza, de atitudes, tradições etc(...) O outro esforço é a reconstrução de ambientes do passado, assim como de seu status biológico, geológico, hidrológico, pedagógico e atmosférico(...) Assim, a tarefa dos historiadores ambientais é geralmente interdisciplinar, já que são necessários tanto a percepção quanto o conhecimento das condições ambientais em um dado momento e lugar. (WINIWARTER, 2010, p. 4-5)

Nessa linha, a autora entende que boa parcela dos historiadores ambientais trabalha em função da combinação de um ou mais “esforços” mencionados na citação acima e que Winiwarter (2010) organiza em “paradigmas ou conceitos” mirando as mais diversas implicações que os humanos provocam no meio biofísico. O primeiro deles que ela denomina “paradigma da poluição ou toxicológico”, bem próximo das ciências ambientais, estudam os possíveis riscos e utilidades de elementos químicos com poder de causar problemas ambientais como os gases lançados na atmosfera. Também investigam os impactos epidemiológicos decorrentes de germes com potencial de afetar severamente as sociedades humanas, como foi com a Peste Bubônica na Europa feudal, a Febre Amarela no Rio de Janeiro do início do século XX ou a atual pandemia de Covid-19 do tempo presente.

Por outro lado, “o paradigma do equilíbrio ecológico ameaçado ou ‘equilíbrio da natureza’ ameaçado” é adotado, em grande parte, pelos estudiosos do campo ecológico, com destaque para os de referência “conservacionista”. A crise socioambiental é decorrente do desequilíbrio da natureza e a solução se encontra em políticas multilaterais voltadas para preservação e diminuição da poluição causada pelas sociedades humanas. Todos os países, na visão deles, precisam dar sua parcela de contribuição para que um meio ambiente equilibrado, bem conservado e saudável.

Winiwarter (2010) entende que historiadores ambientais trabalham lado a lado com cientistas físicos, economistas e florestais no “paradigma do recurso ou da entropia”, dedicando-se a investigar o uso de energia ou de outros recursos naturais preocupados

com a racionalização do seu uso pelas sociedades humanas já que muitos deles são esgotáveis e sua carência pode gerar sérios problemas para a sociedade humana em nível planetário.

“O paradigma da convivência” de cunho mais filosófico, reúne desde feministas até teólogos preocupados com os malefícios da postura dominadora dos humanos em relação ao meio biofísico. Questionam até que ponto é necessário determinadas ações antrópicas que causam sofrimento ou destruição dos elementos que compõem o mundo natural, do qual também fazemos parte. A autora destaca a atuação de movimentos ligados à “ecologia feministas” e “as questões de gênero e meio ambiente” (WINIWARTER, 2010, p. 8)

Por outro lado, Colacios (2017) ao examinar a conceito de meio ambiente empregado na historiografia ambiental, identificou três alicerces que sustentam a produção dos historiadores ambientais brasileiros na medida em que ele identifica, mesmo com a extensa e farta produtividade de pesquisas e estudos, uma carência de maiores reflexões acerca das questões de fundo teórico e metodológico.

A primeira linha é a chamada pelo autor de “matriz ecológica”, caracterizada pelo intenso diálogo com as ciências da natureza, especialmente a Ecologia e a Biologia. Donald Worster (1991) e José Augusto Drummond (1991 e 2002) são exemplos de historiadores ambientais que trabalham nessa linha. Para eles, o meio ambiente está separado da sociedade humana, utilizando termos como “mundo não-humano” no caso de Worster ou Drummond quando propõe o recorte espacial destacando o meio ambiente a partir apenas de suas “identidades naturais” das quais as sociedades humanas não fariam parte.

Outro pilar da historiografia ambiental relativa ao Brasil segundo Colacios (2017) está ligada a uma “matriz geográfica” e é representada pelos historiadores brasileiros clássicos como Sérgio Buarque de Hollanda, Gilberto Freyre ou Caio Prado Júnior. Caracterizam-se pelo tratamento do meio ambiente tanto em sintonia com aspectos geográficos físicos, como rios ou montanhas, mas entendendo o meio ambiente como parte de uma região natural.

Apesar de considerar todas as vertentes expostas tanto por Winiwarter (2010) como Colacios (2017), nós tendemos a apreciar com mais afinidade a linha que Colacios denomina “matriz socioambiental”. Apesar do autor destacar que essa matriz não tenha

conseguido, ainda, romper com a dicotomia entre sociedade humana e o restante do mundo biofísico, esta linha considera que é determinante a interação de influências mútuas entre os seres humanos e o restante do mundo natural. Meio ambiente passa a ser visto como natureza, eliminando as fronteiras que delimitavam a “natureza humana” da “natureza não humana”⁵ Dessa forma, Colacios afirma que

A matriz socioambiental define o meio ambiente enquanto uma relação em diversos níveis entre sociedade e natureza. Economia, política, cultura e afins compõem essa interação, que pode ou não ser clivada pelo impacto ambiental, não sendo isto uma disposição fundamental, mas uma das possíveis consequências da relação. Os pesquisadores da matriz socioambiental partem para o estudo das políticas ambientais, patrimônio ambiental, educação ambiental etc., temas que tem a sociedade como ponto de partida de problematização para atingir o meio ambiente. (COLACIOS, 2017, p. 17)

Nesse sentido, considerando todos os caminhos e vertentes possíveis para mediações didáticas que abarquem a história ambiental, mas também as outras dimensões e domínios do campo histórico, nosso objetivo nessa dissertação é propor um ensino de História Socioambiental, levando em conta, inspirado nas ideias de Colacios (2017) de considerar que o universo histórico socioambiental abraça o econômico, o político, o cultural etc. Um saber histórico escolar que considere as interações e interdependências entre os seres humanos e o restante da natureza. Mais que isso, que possamos considerar os humanos parte da natureza e a natureza parte fundamental da história da humanidade.

Após nos dedicarmos a tentar entender alguns aspectos históricos, teóricos e metodológicos do domínio da História que ora pesquisamos, o passo seguinte, a nosso ver, seria buscar compreender qual o papel e quais as temáticas da História Ambiental que os professores de História podem desenvolver em suas aulas, pois nosso objetivo é estudar a importância e as possíveis temáticas de história ambiental que podem compor o saber histórico escolar assim como dar a sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica e emancipatória de práticas trans e interdisciplinares nas unidades escolares.

Para Bittencourt (2003), as temáticas mais interessantes para se trabalhar com história ambiental na educação básica poderiam ser organizadas em três blocos de temas afins: o interdisciplinar, que comportaria as reflexões referentes a dinamicidade do mundo biofísico e o olhar para o ser humano como parte integrante da natureza; a conexão entre

⁵ Fazendo uso dos conceitos desenvolvidos por Soffiati (2010).

o global e o local, analisando os problemas socioambientais como de domínio global, sem ignorar os problemas de ordem local; finalmente, os possíveis vínculos dos patrimônios culturais com o meio ambiente de tal forma que

estudar o meio ambiente tendo como objetivo possibilitar ao aluno fazer uma leitura crítica deste meio, identificando ao mesmo tempo os valores criados pela sociedade e os que se relacionam ao patrimônio cultural é ainda significativo pelas possibilidades de se educar não apenas usando a racionalidade das ciências modernas, mas também por deixar fluir as emoções, desenvolvendo sensibilidades para ver, sentir, estabelecer elos e vínculos com as experiências de cada um e a dos outros além de perceber os saberes próprios da natureza. (BITTENCOURT, 2003, p. 58)

Por seu lado, Soffiati (1990) acredita que as temáticas socioambientais só ganharam mais espaço em sala de aula nas mediações didáticas acerca da crise ambiental observada mais nitidamente na segunda metade do século XX. Ainda no fim dos anos 1970, o autor sugere que uma possível história de feição socioambiental poderia ser apreciada em sala de aula a partir de quatro assuntos: as mudanças biológicas observadas nos hominídeos que possibilitaram seu desenvolvimento técnico e intelectual; as influências do ambiente na configuração das culturas humanas; as maneiras pelas quais os grupos humanos se adaptam e modificam a paisagem onde habitam; e as mais diversas maneiras como as diferentes culturas em diferentes tempos entendem o conceito de natureza.

O autor destaca a historicidade das relações entre os humanos e a natureza ao longo do tempo como uma possível abordagem de conteúdos curriculares que vão desde a “pré-história”, passando pelas sociedades da Antiguidade e pelo Medievo, desaguando nos mundos modernos e contemporâneos. Recheados de exemplos pertinentes como a crise socioambiental na China antiga ou o ocaso da primeira geração da civilização maia, Soffiati nos mostra que é possível permear todo o currículo do saber histórico escolar com temáticas, habilidades e competências comuns à história ambiental.

Ele não poderia deixar de destacar as contribuições que a história ambiental pode oferecer para os assuntos de história do Brasil na sala de aula. A começar pela rica biodiversidade que a segunda leva de invasores humanos⁶ encontrou nas terras que mais tarde seria batizada de Brasil. Também podemos desenvolver ótimas mediações didáticas sobre as populações indígenas oriundas da primeira leva de invasores humanos⁷, povos

⁶ Utilizamos o termo formulado por DEAN, Warren na obra *A Ferro e Fogo* (1996).

⁷ Idem.

diferentes, nas técnicas, na organização social e nas práticas socioambientais. O eco-historiador também ressalta a riqueza dos estudos socioambientais relativos às práticas agrícolas monocultoras e a gênese da atividade industrial em solo brasileiro e os problemas socioambientais que poder vir a ser debatidos em sala de aula.

Por fim, Soffiati (1990) indica temas pertinentes às representações mentais que as diferentes sociedades humanas lapidaram ao longo de sua trajetória. Desde o caráter sacro que a natureza detinha, caminhando pelos traços antropozoomórficos de deuses cultuados no Antigo Egito ou a ideia da natureza como criação divina presente na tradição judaico-cristã e desembarcando nas múltiplas identidades assumidas pela natureza na esfera renascentista. Pode ser cativante também analisar os problemas decorrentes do que Crosby (1997) denominou “mensuração da realidade”, processo iniciado ainda no século XIII, mas que atingiu seu apogeu com a Revolução Científica e a matematização da natureza e de tudo mais que pudesse ser estudado cientificamente. Esse acontecimento, segundo Carvalho (2021) veio aprofundar a dicotomia entre o universo cultural humano e o universo natural dos elementos biofísicos.

Soffiati conclui seu trabalho sugerindo quatro recomendações: a primeira consiste na inclusão de temáticas de natureza socioambiental e suas representações mentais⁸ nos livros didáticos voltados para a educação básica. A segunda seria a introdução de variadas fontes históricas nesses materiais didáticos anteriormente mencionados. Sugere ainda uma recomendação vai de encontro ao fomento de pesquisas no âmbito acadêmico que investiguem relações entre os seres humanos e o restante da natureza ao longo do tempo. Finalizando, como um quarto item, o autor propõe que haja o estímulo e a formação adequada para que os professores de História possam dar sua contribuição para as práticas de educação ambiental nas escolas.

Na mesma sintonia, destacando a pertinência da história ambiental para refletir sobre a crise socioambiental, Carvalho (2021) cobra o lugar de atuação do professor de História na educação ambiental escolar, mas também a urgência de se incorporar temáticas de história ambiental no saber histórico escolar. Identificando a disjunção entre a cultura humana e os temas ambientais, o autor entende que é preciso romper cada vez mais com a visão de mundo mecanicista, herança dos tempos modernos. Para ele, a racionalização da natureza e a classificação como uma espécie de depósito de recursos

⁸ Para saber mais sobre o conceito de Representações Mentais, ler SOFFIATI (1990).

aos quais os humanos podem se utilizar de forma indiscriminada e ilimitada mostrou sinais de esgotamento na segunda metade do século XX, culminando em movimentos sociais ambientalistas e nos aumentos das pesquisas acadêmicas que apreciavam os impactos da ação antrópica sobre o meio biofísico. A história ambiental é filha dessa época e veio se desenvolvendo no mundo acadêmico desde meados dos anos 1970. Para ele, urge a tarefa de se romper com essa racionalidade mecanicista que provoca a dicotomia entre sociedades humanas e o restante na natureza nas aulas de História da educação básica. Essa tarefa pode ser contemplada a partir da introdução de temáticas socioambientais no currículo escolar.

Para Capanema (2021) essa tarefa alertada por Carvalho (2021) pode ser abraçada a partir de duas vertentes: uma *epistemológica*, desdobrada em quatro frentes. A primeira seria a mudança de tratamento que damos aos humanos a partir de um viés antropocêntrico. Nesse processo de desconstrução é imprescindível estudar a história tratando os seres humanos como parte integrante do mundo natural, capaz de influenciar e de ser influenciado por ele, numa relação notadamente imbricada. A segunda frente trata da maneira como encaramos uma paisagem dita “natural”. Precisamos criticar o “mito da natureza intocada” e percebermos que as paisagens, mesmo aquelas com vegetação densa, provavelmente já sofreram alterações, sejam elas oriundas ou não da ação antrópica. A terceira seria uma reflexão acerca de conceitos como espaço e tempo, que poderiam ser mediados didaticamente à luz das bases teóricas e metodológicas da história ambiental. Finalmente, na quarta proposta a autora faz uma analogia com o conceito de “cegueira botânica” de Wandersee e Schussler para gerar o conceito de “cegueira ambiental”. A partir da constatação do mesmo, ela sugere que possamos caminhar por entre três percursos: examinar o significativo papel que as plantas exercem tanto para o mundo biofísico quanto para a cultura humana; observar as singulares propriedades das plantas e sua pertinência para a vida humana; colocar animais e plantas em pé de igualdade no âmbito da biosfera, rompendo com o antropocentrismo na narrativa dos temas históricos escolares.

A outra vertente pode ser chamada de pressupostos práticos para o ofício docente na área de História e consiste na adoção de metodologias e temáticas de alcance interdisciplinar, além da escolha de temas que evidenciem o caráter indissociável das áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar e, por último, o estreitamento dos laços entre as ciências naturais e humanas visando romper com essa dicotomia.

Drummond (1991) sugere que a história ambiental pode ajudar na reescrita dos “ciclos econômicos” brasileiros no sentido de analisar como os recursos naturais explorados tiveram papel importante na formação daquelas sociedades e quais as consequências socioambientais foram decorrentes desse processo. O autor acredita que haja permanências dessa exploração desenfreada dos recursos naturais e do uso do solo de tal maneira que se configura como um problema socioambiental do tempo presente. Pouco mais de uma década depois, ele produziu um artigo que indaga sobre os motivos para se estudar história ambiental no Brasil. Drummond (2002) pondera que a riqueza de biodiversidade e de recursos naturais colocam o Brasil numa posição privilegiada para os estudos de história ambiental da mesma forma que as atividades agropecuárias têm papel relevante na economia brasileira, o que pode ser algo positivo dentro da lógica capitalista, mas provavelmente com vários problemas passíveis de serem abordados pela história ambiental na sala de aula. O autor pontua sete motivos para o professor de História dar maior espaço para a história ambiental na elaboração do seu plano de curso. Vamos numerar para facilitar a identificação dos mesmos:

1. A “grandeza territorial” brasileira, um país de dimensões continentais com uma enorme quantidade de biomas e ecossistemas que podem servir de recorte espacial ou de temáticas para o professor de História abordar os conteúdos de história do Brasil.
2. O clima tropical que possibilita a existência de uma imensa biodiversidade, um prato cheio para se estimular os alunos a pensarem sobre a relação entre os seres humanos e o meio biofísico ao longo do tempo e nas mais diversas regiões do país, contribuindo tanto para os estudos socioambientais da história local quanto da história nacional.
3. Considerando a grande quantidade de biomas e ecossistemas presentes em solo nacional, o professor de História pode estudar uma considerável variedade de realidades socioambientais e problematizar sobre as influências mútuas que a cultura humana e o meio ambiente vivenciam nos mais diferentes espaços dentro do território brasileiro.
4. Se considerarmos que os primeiros humanos datam de mais de dois milhões de anos atrás e que os vestígios das primeiras presenças humanas no território brasileiro provavelmente não ultrapassam o teto de 15 mil anos, podemos considerar que o Brasil teve uma ocupação humana mais recente, o que levou a

intervenções humanas de data muito menos remota que a da Europa, África ou Ásia. Com isso, a natureza foi menos modificada pela ação humana já que o território brasileiro permaneceu sem a presença humana durante muito mais tempo que o restante dos outros continentes que são conhecidos como Velho Mundo e, por conseguinte, suas paisagens e biomas foram um pouco menos afetados pela ação antrópica do que estes outros.

5. As populações que promoveram a *primeira leva de invasores humanos* se mantiveram durante muito tempo isoladas do restante das outras sociedades humanas que se fixaram no Velho Mundo. Os europeus promoveram a *segunda leva de invasores humanos* há pouco mais de 500 anos, o que pode ser considerado na escala da história da humanidade, um período mais ou menos recente. As populações que viveram no território brasileiro eram formadas por caçadores-coletores ou pequenos agricultores com poucas exceções como os Kuhikugu na região do Alto Xingu⁹. Porém, todos eles viviam promovendo pouco impacto sobre o meio ambiente de tal forma que se configuraram como sociedades mais ecologicamente equilibradas que as do Velho Mundo. É um interessante tema a ser mediado didaticamente nas aulas de História, até mesmo para apontar que é possível uma organização social e cultural humana que possa viver de maneira mais equilibrada em relação ao meio ambiente, criticando as relações socioambientais presentes no capitalismo.
6. O que o Drummond (2002) chama de “Colonização mista e imperialismo ecológico”. Por colonização mista, entendemos que ela juntou três grupos humanos: as populações nativas ameríndias, os colonizadores europeus e os africanos que vieram forçadamente para trabalhar como escravos. Esse encontro provocou uma série de trocas culturais que envolveram desde a língua e a religiosidade até a troca de conhecimentos sobre plantas, animais e práticas técnicas. Por imperialismo ecológico, podemos recorrer a Crosby (1993) e ressaltar que a expansão biológica da Europa trouxe também doenças, além das plantas e animais, cujas mudanças tecnológicas e socioambientais podem ser refletidas com os alunos à luz dos estudos históricos ambientais.

⁹ Para maiores detalhes sobre os Kuhikugu, sugiro LOPES, José Reinaldo. 1499: o Brasil antes de Cabral. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017 ou FUNARI, Pedro Paulo e NOELLI, Francisco Silva. Pré-História do Brasil. São Paulo: Contexto, 2002.

7. O Brasil detém uma boa parte dos recursos naturais que tem valor de mercado no âmbito do dominante sistema capitalista. São recursos de grande utilidade para o modo de vida das sociedades humanas atuais como grandes quantidades de água potável que permite a exploração da energia hidrelétricas, além das reservas minerais de matérias-primas como carvão mineral, minério de ferro, ouro e outros metais classificados como nobres. Ademais, possui uma grande biodiversidade vegetal e animal e vastas extensões de terra com solo propício para a atividade agrícola.

Alguns historiadores e pesquisadores escreveram obras que podemos utilizar no processo de mediação didática com alunos na educação básica, introduzindo temas e conteúdos no currículo do saber histórico escolar, assim como dando sua parcela de contribuição para uma educação ambiental crítica e emancipatória na educação básica. Ao longo do mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória) pude me debruçar sobre algumas dessas obras que creio ser interessante mencionar nesta parte da dissertação.

A primeira delas é a obra *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira* do brasilianista Warren Dean. Toda a obra pode ser utilizada de forma proveitosa na sala de aula. Com alunos do 6º ano, eu trabalhei, na unidade temática que trata a ocupação humana nas América, com o capítulo intitulado “A primeira leva de invasores humanos” que aborda os primeiros povos que aqui habitaram, com destaque para os tupis, o que facilitou muito o trabalho, pois pudemos fazer uma articulação com a história local daqui da região metropolitana do Rio de Janeiro. Por outro lado, explorei didaticamente o capítulo “A segunda leva de invasores humanos” com as turmas do sétimo ano. Não vou me ater muito nos conteúdos abordados, nem nas habilidades e competências desenvolvidas na medida em que é assunto da próxima parte deste capítulo. Ademais, o livro nos oferece uma gama imensa de recursos para desenvolver a história ambiental em sala de aula como por exemplo o capítulo que aprecia os impactos ambientais decorrentes da atividade extrativa de ouro e da atividade da pecuária. Também nos oferece um interessante texto sobre a história ambiental da atividade cafeeira no bioma de Mata Atlântica e os problemas socioambientais oriundos da atividade industrial.

Duas obras de Alfred Crosby me chamaram a atenção. Consegui trabalhar com textos de uma delas, intitulada *Imperialismo Ecológico: a expansão biológica da Europa (900-1900)*. Para os alunos do 6º ano desenvolvi o capítulo chamado “Revisitando a

Pangeia: o Neolítico revisitado” na unidade temática referente à história antes da escrita. Para os alunos do 7º ano trabalhei com o conceito de “Neo-Europa” e o mortal impacto epidemiológico que o contato com europeus e africanos, responsável pela dizimação das populações indígenas e a sua quase extinção.

A outra obra do autor que acredito ser interessante para desenvolver estudos históricos ambientais na educação básica se chama *A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental (1250-1600)* onde o autor pesquisa sobre as grandes transformações oriundas do desenvolvimento da matematização das ciências naturais e do avanços da tecnologia, que deu aos humanos a sensação de que seriam “donos” da natureza e capazes de dominá-las completamente, na ilusão de que seus recursos seriam inesgotáveis. O relógio mecânico, por exemplo, é utilizado pelo autor como exemplo da crença de que os humanos, enfim, teriam dominado o tempo. Contudo, esses desenvolvimentos tecnológicos e científicos deram condições para os europeus expandirem-se pelo mundo de forma imperialista, espalhando sua cultura pelos quatro cantos do mundo.

Outro escritor que trabalha com essa temática da expansão europeia é o biólogo evolucionista Jared Diamond na obra *Armas, Germes e Aço* onde apresentou argumentos e fatos históricos para explicar a dominação de uma sociedade sobre outra, considerando o poderio militar, ou seja as armas; o desenvolvimento tecnológico, simbolizado pelo aço; e os impactos epidemiológicos de doenças para as quais os povos colonizados não tinham anticorpos adequados para resistir às doenças. Essa tríade é responsável pela expansão ou ocaso de diversos povos ao longo do tempo, fornecendo ao professor de História um rico material para promover um saber histórico escolar mais “ecologizado” ao analisar as profundas ligações entre os humanos e o meio biofísico ao longo da história da humanidade.

Um dos pioneiros da história ambiental no Brasil, o professor José Augusto Pádua nos presenteou com o livro *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)*. Essa obra nos oferece conteúdos para dialogar em sala de aula sobre as origens das preocupações relativas aos problemas socioambientais na história do Brasil. Ideal para turmas de 8º ano do ensino fundamental que tem como unidade temática o Brasil imperial, possibilitando ao professor de História analisar com os alunos as questões socioambientais que afligiram atores do quadro político e intelectual brasileiro e que são decorrentes da política predatória sobre o meio

biofísico que caracterizou a história do Brasil. Os donos do poder promoveram a destruição de nossa fauna e de nossa flora para atender às demandas de uma economia agro-exportadora, provocando impactos que se voltaram contra a própria sociedade através de esgotamento de recursos naturais, de problemas de abastecimento de água. Isso acaba se voltando contra a própria sociedade através de esgotamentos de recursos naturais, de problemas de abastecimento de água ou de grandes queimadas, temas suscetíveis à mediação didática com os alunos da educação básica, demonstrando a permanência de tais práticas predatórias até os dias de hoje.

Parte integrante da coleção “Tudo é História”, a obra *A Pré-História: uma abordagem ecológica* escrita por Antônio Roberto Guglielmo é um material rico para se utilizar com alunos do 6º ano do ensino fundamental ou 1º ano do ensino médio. Como o próprio título indica, ele nos oferece uma interpretação desse momento histórico que alia o conhecimento histórico com contribuições das ciências naturais, criando condições para o professor buscar inspiração na história ambiental, nesta unidade temática, ao tratar os seres humanos como parte integrante do mundo natural, ressaltando os aspectos biológicos que contribuíram para o desenvolvimento da cultura humana.

Duas obras, mesmo que não sendo propriamente trabalhos de cunho histórico acadêmico, mas que pode ser possibilitar uma mediação didática histórico ambiental são as obras *Como a natureza mudou a História e 1499: o Brasil antes de Cabral*. A primeira, redigida pelo autor de best-sellers Erik Durschmied relata alguns episódios históricos onde eventos naturais influenciaram no desfecho de fatos históricos. Uma chuva mais potente, um inverno mais rigoroso, episódios de queimadas, perdas agrícolas que culminaram em desastres humanitários e outros eventos ambientais adversos levaram muitos à morte ou à ruína. O outro livro, escrito pelo jornalista brasileiro Reinaldo José Lopes nos brinda com uma instigante narrativa acerca da história da vida dos povos que viviam aqui no solo brasileiro antes da invasão europeia. Podemos mostrar aos alunos as fantásticas sociedades que aqui viviam e tinham uma relação ecologicamente equilibrada com a natureza. Obra que pode ser desfrutada por professores e alunos da educação básica a partir de um olhar histórico ambiental.

O clássico *O homem e o mundo natural* de Keith Thomas é literatura obrigatória para os amantes da história ambiental mesmo não sendo uma obra que se enquadre no rol das produções desse domínio da História. Contudo, ao se debruçar sobre a relação e a forma como os humanos encaravam a natureza ao longo do período moderno, ele nos

oferta um enorme leque de conteúdos que podem ser mediados pelos professores de História em sala de aula ao pensar sobre as relações que nós humanos estabelecemos com a fauna e com a flora naquele momento histórico permeado pela expansão colonial europeia e pelo desenvolvimento da vida urbana decorrente das atividades mercantis e, posteriormente, da industrialização nos seus primeiros momentos.

Em se tratando da história ambiental do Rio de Janeiro, recomendo duas obras fundamentais da história ambiental fluminense. A primeira delas escrita por José Augusto Drummond e intitulada *Devastação e preservação ambiental no Rio de Janeiro*, o autor nos mostra como o Rio de Janeiro foi afetado pela ação antrópica desde o início da colonização portuguesa até a expansão da atividade cafeeira em nossas terras. Na segunda parte do livro, ele nos permite desenvolver em sala de aula um estudo histórico ambiental sobre patrimônios naturais do Rio de Janeiro, os seus Parques Nacionais da Tijuca, da Serra dos Órgãos, de Itatiaia e da Serra da Bocaina. Estudo que pode ser trabalhado como sugeriu Bittencourt (2003) ao apontar como um dos possíveis temas de história ambiental o estudo da relação entre os patrimônios culturais e o meio ambiente. A outra obra que nos fornece condições de trabalhar com história ambiental local no Rio de Janeiro é o livro *As marcas do homem na floresta: história ambiental de um trecho de mata atlântica* de organizado por Rogério Ribeiro de Oliveira que tem como recorte espacial a região do maciço da Pedra Branca, localizado na Zona Oeste da capital fluminense.

Por fim, gostaria de registrar uma grande obra de história ambiental, dividida em dois volumes e organizada pelos historiadores José Luiz de Andrade Franco, Sandro Dutra e Silva, José Augusto Drummond e Giovana Galvão Tavares. O primeiro volume se chama *História Ambiental: fronteiras, recursos e conservação da natureza*. Nele, além de dois excelentes capítulos teóricos (“As bases teóricas da história ambiental, de José Augusto Pádua e “A natureza e a desordem da história, de Donald Worster), a obra nos fornece diversos estudos históricos ambientais sobre as mais variadas temáticas. Destaco um estudo sobre a história ambiental do uso da madeira, um capítulo que disserta sobre o impacto ecológico da expansão humana no mundo e um relato histórico acerca das preocupações com a questão socioambiental e as políticas conservacionistas no Brasil. Já no segundo volume, intitulado *História Ambiental: territórios, fronteiras e biodiversidade*, dividido em artigos que abordam essas três temáticas presentes no título da obra, ressaltos textos sobre a história ambiental do trabalho, a “baía de Guanabara como uma fronteira ambiental” e a “pomicultura e a biodiversidade no sul do Brasil”.

Não tive a intenção de fazer um inventário sobre todas as obras disponíveis no Brasil que podem se tornar referências para o saber histórico escolar e para o professor da área de História atuar na educação ambiental escolar. Relatei de forma superficial algumas das obras que tive contato ao longo do curso de mestrado e que estou utilizando com os meus alunos. Existem uma quantidade grande de produções de história ambiental ou que trata da relação dos humanos com a natureza que não tive contato, mas que os professores podem vir a ter e utilizar na sala da aula. Meu objetivo não é esgotar a temática e sim fornecer uma pequena contribuição com essas sugestões para que o ensino de História na educação básica possa ser, aos poucos, “ecologizado” e assim consigamos superar a indesejada, mas persistente dicotomia entre a cultura humana e o meio biofísico trazendo a natureza para as aulas de História.

CAPÍTULO 2

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA SOCIOAMBIENTAL OU “ECOLOGIZADO”: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA TURMAS DE 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ/RJ À LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR DA CIDADE

2.1. O ProfHistória e a questão do saber escolar

Quando iniciei minha trajetória docente, eu ainda iniciava o curso de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já tinha tido algum contato com a experiência docente enquanto aluno do segundo ano do Ensino Médio na condição de monitor que orientava os alunos que estavam com risco de reprovação. Mas eram meus amigos e colegas de sala e a tarefa era muito mais como um explicador do que como um professor. No ano 2001, enquanto cursava o segundo período da graduação fui lecionar História Geral e da América para alunos de um curso pré-vestibular comunitário próximo à estação de metrô da Pavuna, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. O espaço era de um colégio privado que cedia suas salas para o curso aos sábados. A turma tinha mais de cinquenta alunos de tal forma que tínhamos que subir num tablado para poder enxergar todos os alunos. Uns dois ou três anos depois, ainda estudante de graduação, fui lecionar em outro curso pré-vestibular comunitário, localizado próximo à comunidade do Pereirão, em Laranjeiras, na zona sul. Naquele período, acreditava que a função do professor era passar conteúdos que eu buscava em livros didáticos ou livros de cunho historiográfico. Monteiro (2007) conceitua esse processo como *paradigma da racionalidade técnica* que olha o ofício docente como algo que seria como um transmissor de informações criadas por outras pessoas, os especialistas. Essa mentalidade, de certa forma, dominou o cenário educacional durante muito tempo. Aos professores cabia adquirir conhecimentos didáticos que pudessem contribuir para sua missão de transferir aos alunos os conhecimentos pertinentes para que eles pudessem lograr êxito na sua trajetória profissional e intelectual. Os saberes deveriam ser abordados de acordo com currículos e conteúdos programáticos preestabelecidos e com poucas condições de maleabilidade.

Contudo, ao iniciar o mestrado profissional em ensino de História fui apresentado à reflexões sobre os saberes da prática docente que me fizeram entender que o papel do professor de História vai muito além. A partir da leitura de artigos frutos de

pesquisa em ensino de História, pude perceber que ele pode ser considerado um domínio da História capaz de produzir excelentes pesquisas e obras que tornam o ensino de História um legítimo objeto de estudo de historiadores. O professor de História da educação básica, finalmente, ganha o seu lugar de fala no contexto do universo historiográfico. O ProfHistória é, a meu ver, a afirmação dos docentes historiadores escolares enquanto autores, como historiadores. Toda sua produção voltada para seus alunos, ao longo de sua trajetória docente, é produção historiográfica, com suas bases teóricas, suas metodologias de pesquisa e ação, enfim, não somos simplesmente transmissores de conhecimentos produzidos por especialistas. Somos criadores de conhecimentos e saberes não isolados. A partir da produção de historiadores dos mais variados campos historiográficos, promovemos a mediação didática de produções que podem nos servir de ferramentas para desenvolvermos determinado conteúdo, mas sempre deixando nossas marcas nesse processo.

2.2. O saber escolar e o campo da História

A ideia de que o saber histórico escolar, que eu desconhecia conceitualmente até iniciar o mestrado, pode ser entendido como um saber historiográfico certamente deve causar estranheza a muitos professores. Monteiro (2018) realiza suas pesquisas no âmbito da relação entre os professores e os saberes que eles lecionam. Na busca por uma alternativa ao “paradigma da racionalidade técnica”, considerando o currículo como um espaço de ocorrência de disputas por hegemonia, podemos considerar um paradigma alternativo, onde os professores tenham um papel de protagonismo na elaboração dos programas curriculares de forma que os conteúdos curriculares venham a se tornar um território docente, como defende a historiadora do ensino de História da UFRJ ao afirmar que “reconheço este espaço-tempo ‘currículo’ como ‘lugar de docência’ no qual decisões curriculares são tomadas por professores e professoras no ato de ensinar e ‘buscar fazer aprender’, contribuindo para a atribuição de sentidos aos fenômenos do mundo” (MONTEIRO, 2018, p. 15)

Por conseguinte, a partir das produções acadêmicas das últimas décadas, a questão do ensino de História começou a adquirir mais espaço nos grupos de pesquisas universitários e a ideia que se tinha da cultura escolar modifica-se ganhando outras leituras e caracterizações deixando aos poucos, segundo a pesquisadora da UFRJ, de ser

encarada como algo absoluto e particular em favor de uma ideia mais abrangente e flexível. Ideias que até então eram vistas como verdades naturais e inquestionáveis sofrem abalos a partir do momento em que os conhecimentos tradicionalmente consolidados no cotidiano da escola deixam de ser considerados de orientação apenas didáticas e abrindo caminho para uma prática mais reflexiva alinhada a uma postura de cunho mais gnosiológico. Para Monteiro (2018) não se pode ignorar os saberes produzidos pelos professores em sala de aula e na preparação de materiais de apoio. Assim, o currículo não pode ser algo que limite o professor e o transforme em um mero mediador de conteúdos e habilidades preconcebidas.

À vista disso, para ela, é pertinente nos atentarmos para o conceito que dizem respeito ao *saber escolar* como um produto original da cultura construída nos espaços educacionais de nível fundamental e médio. Nesse contexto, o que se busca é desconstruir antigos preconceitos que viam esse saber como algo limitado, superficial e até mesmo deturpador das pesquisas realizadas nos meios acadêmicos. Assim, Monteiro (2007), baseada nas ideias de Forquin, postula que...

A perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática, que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola. (MONTEIRO, 2007, p. 83)

A partir daí nos cabe entender, refletir e submeter ao crivo analítico, o conceito de *transposição didática*. Como veremos, Monteiro (2007), mesmo considerando a relevância de tal ideia, prefere utilizar o conceito desenvolvido por Lopes (1997) de *mediação didática* na medida em que o primeiro, engendrado por Chevallard, foi confeccionado à luz do ensino da Matemática. Não obstante, ele é capaz se adequar ao ensino de História se consideramos que o seu criador o apresenta como um elemento que viabiliza, de certa forma, uma transição do saber produzido nas universidades e centros de pesquisa para o saber ensinado nas salas de aula na educação básica.

A autora pontua as cinco características desse conceito à luz dos pensadores que a conceberam¹⁰. A primeira delas é a “*dessincretização*” onde a produção acadêmica

¹⁰ Chevallard baseado em Verret.

passa por um processo de tipo sintético para se adaptar ao público que está sendo dirigido, ou seja, os alunos da educação básica. A complexidade e o aprofundamento de determinadas questões de fundo teórico ou epistemológico precisam ceder lugar para uma mediação mais cognoscível e voltada para os interesses dos estudantes. A segunda característica é a “*despersonalização*” de tal modo que a rigorosa relevância que se dá à citação dos autores das referências não é algo fundamental para o saber histórico escolar, pois não tencionamos realizar debates de fundo historiográfico ou tão pouco estamos preocupados aspectos ligados às normas técnicas. O terceiro atributo é o da “*programabilidade*”, ou seja, uma disposição coerente de conteúdos que permitam ao aluno compreender a sequência temporal dos conteúdos apreciados. O traço seguinte é o da “*publicidade*” já que se faz mister especificar precisamente os conteúdos apreciados de modo que ensejemos a propagação tanto dos conhecimentos que desejamos ensinar quanto dos saberes que efetivamente lecionamos para os discentes. O quinto e último ponto é chamado pela historiadora de “*controle social das aprendizagens*” e consiste no planejamento e na concretização de métodos de avaliação efetivos e eficazes.

Segundo Monteiro (2007), o conceito elaborado por Chevallard foi alvo de uma série de críticas e indagações nas quais destacamos duas. Uma primeira, que condena a veemente importância que o pesquisador dá para o saber acadêmico em detrimento do saber escolar. As pesquisas das últimas décadas nos apontam para o erro de se considerar esses saberes numa perspectiva hierarquizada como se um fosse superior ao outro. Seria mais adequado considera-los como consorciados, respeitando as especificidades e intenções de cada um deles. A segunda crítica, de acordo com ela, “Chevallard não considera em sua análise, de forma explícita, a dimensão educativa que, em minha perspectiva, é um elemento epistemológico estruturante, fundamental para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar” (MONTEIRO, 2007, p. 87)

Para superar tais problemas, Monteiro (2007) nos recomenda considerar o conceito de *mediação didática* aventado por Lopes (1997). Tomando a ideia de mediação não como uma transferência ou exposição, acreditam que o mesmo possa ser pensado numa ótica dialética tendo como orientação e prática interativas na qual os agentes envolvidos nessa troca possam refletir acerca das contradições e complexidades presentes nos assuntos selecionados e aludidos em sala de aula, socializando saberes pertinentes para a formação dos alunos enquanto cidadãos críticos e capazes de serem

parte integrante de transformação do mundo em busca de uma existência humana socioambientalmente mais equilibrada e consciente.

Por outro lado, calcado nas pesquisas de Develay, a professora Ana Maria Monteiro destaca duas dimensões fundamentais para uma mediação didática significativa: a *didatização* e a *axiologização*. Na sua concepção, Develay aponta problemas no conceito de didatização exposto por Chevallard na medida em que para o primeiro, a transposição didática no âmbito escolar se desenrola desconectada dos aspectos da despersonalização e dessincretização, podendo acontecer de modo conectado e chegando ao público não como algo burocrático onde apenas os docentes teriam um lugar de fala, mas mirando uma experiência coletiva, com a participação e a voz de toda comunidade escolar. Develay, de acordo com Monteiro, ressalta o papel relevante que a *axiologização* exerce nos domínios do processo de transposição ou mediação didática na medida em que refletem escolhas de fundo ético e intelectual, “expressando e possibilitando leituras, apropriações e opções dos diferentes atores – agentes da noosfera, professores e alunos (...) Didatização e axiologização (...) permitem trazer a discussão da transposição didática para o campo da teoria educacional” (MONTEIRO, 2007, p. 93)

Assim sendo, podemos entender os saberes escolares como dotados de uma identidade própria que não está umbicalmente e hierarquicamente ligada ao saber acadêmico, configurando-se e legitimando-se como um campo de investigações e pesquisas próprio, com suas singularidades e capaz de produzir seus conhecimentos que merecem reconhecimento e consideração por parte de todo mundo acadêmico. Destarte, o saber escolar se consolida, ele mesmo, como uma área de produção acadêmica voltada para a realidade. Monteiro (2007) acredita que o conhecimento produzido à partir das investigações acerca do fazer escolar é dotado de teoria e metodologias específicas e particulares que espelham os anseios sociais do que deve estar presente na educação básica.

Como podemos inserir e pensar o saber histórico escolar nessa conjuntura? Devemos considerar o conhecimento escolar como algo isolado do conhecimento historiográfico oriundo dos centros de pesquisas acadêmico, configurando-se como um “feudo” a parte? Para Monteiro (2007), o saber histórico escolar como campo legítimo da pesquisa acadêmica se desdobra em três tendências intimamente conectadas a considerações pedagógicas, de verdade histórica e de orientação narrativa. Destacando esse último item, a autora, salienta que os profissionais docentes historiadores, operando

os conceitos de didatização e axiologização, constroem narrativas a partir da oralidade e do desenvolvimento de atividades em sala de aula com base em fontes, referências e conteúdos previamente eleitos com o objetivo de construir o saber histórico escolar em função das condições e necessidades pertinentes naquela experiência, que muitas vezes são únicas e originais.

No tocante à polêmica questão da “verdade histórica”, a historiadora, nos apresenta as reflexões de Proust para compreendermos como os paradigmas moderno e pós-moderno enxergam de maneira oposta a possibilidade de se atingir uma “verdade” na investigação e na mediação didática do saber histórico escolar. Enquanto os primeiros têm a crença na construção de uma História científica e racional, capaz de ser apreendida de maneira até certo ponto inquestionável, os adeptos do paradigma pós-moderno caminham em sentido contrário ao relativizar o perfil totalizante e a crença objetiva dos modernos, ao considerar a História fruto de representações passíveis de diferentes leituras de acordo com a interpretação de cada historiador, sem perder a importância de se analisar corretamente as fontes históricas trabalhadas.

O saber histórico escolar, segundo Moniot (1993), é composto de três dimensões e não apenas do que é produzido pela historiografia dentro dos muros das universidades. Além do importante papel do *saber histórico acadêmico* com o qual o saber histórico escolar dialoga e utiliza como referência, temos também uma gama de princípios socialmente elaborados que devem ser considerados pelo professor de História uma vez que a escola deve necessariamente estar conectada com o mundo social a sua volta. Não se ensina, na educação básica, a História simplesmente pelo conhecimento histórico. Ela precisa considerar os problemas sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais que afetam a vida e a trajetória dos agentes que compõem a comunidade escolar. Por fim, ele aponta a dimensão da cultura que deve ser explorada considerando suas implicações relacionais, política e qualitativa. (MONTEIRO, 2007)

Por sua vez, Allieu (1995), examinando o saber histórico escolar, nos fornece três compromissos que os docentes de História da educação básica devem observar à luz dos conflitos vivenciados no mundo contemporâneo. Em primeiro lugar, o saber histórico escolar deve se concretizar de forma cognoscível para todos os alunos e não apenas para um conjunto que tem melhores rendimentos quando se media didaticamente metodologias que, mesmo em voga no mundo acadêmico, acabam por se tornar demasiadamente complexo para grande parte dos discentes no âmbito escolar. Da mesma maneira devemos

encontrar formas de aproximar o conteúdo histórico escolar das realidades e dos interesses dos alunos, buscando soluções que abarquem tanto suas necessidades e vivências quanto os temas de importância propedêutica. Finalmente, o autor frisa a temática da memória que valorize não os interesses dos agentes que disputam narrativas e poderes na configuração dos conteúdos curriculares e dos materiais didáticos oferecidos nas escolas, mas procurando abraçar as importantes temáticas e os problemas relacionados com as crises e os conflitos vivenciados no tempo presente e que afetam profundamente a vida e o cotidiano da comunidade escolar. (MONTEIRO, 2007)

Consideramos bastante interessante os estudos de Monteiro e Penna (2011) que entendem o saber histórico escolar como um *lugar de fronteira* ao passo que se configura como um campo que precisa dialogar tanto com o saber histórico acadêmico quanto o saber pedagógico acadêmico de modo que se torna uma tarefa muito complicada enquadrá-lo como pertencente à História ou à Educação em termos de pesquisa no ensino superior. Para eles, essa aventura tem início a partir do momento em que no processo de investigação do saber histórico escolar como uma linha legítima de pesquisa acadêmica somos inevitavelmente obrigados a analisar as relações e os diálogos possíveis entre às áreas de História e Educação. Em consideração à primeira delas, eles apontam para a historiografia que se dedica a investigar a escrita da História e suas dimensões documentais, temporais, discursivas e narrativas, como exemplificam. Já na seara da Educação, os autores apontam para a necessidade de nos dedicarmos à análise das pesquisas relacionadas com o currículo e a didática. Adotando estratégias que consideram a interlocução dos conhecimentos escolares e docentes no âmbito do saber histórico escolar, da mesma forma que se faz essencial refletir sobre a questão da distância entre os alunos e os conteúdos a ser mediados didaticamente e a concepção do saber histórico escolar como lugar de fronteira que abraça e dialoga com diferentes áreas de conhecimento, Monteiro e Penna (2011) concluem que

o currículo , como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferença, foi objeto de pesquisa, na qual referenciais teóricos em *lugar de fronteira* foram articulados para realizar a investigação que, através do diálogo e de negociação de distâncias, tornou possível, em nosso entender, ampliar as possibilidades de compreensão dos processos em curso neste campo de grande complexidade que é o currículo. Espaço de interlocução teórica, a pesquisa sobre o currículo como *lugar de fronteira* nos desafiou e desafia a questionar/investigar os saberes ensinados, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, constituídos por e instituintes de relações de poder. (MONTEIRO e PENNA, 2011, p. 207)

2.3. O ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado”: a tríplice fronteira e suas implicações curriculares

Nessa sintonia, podemos entender o ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado” na educação básica como um lugar de tríplice fronteira entre os campos da História, a da Educação e a da Ecologia. Nosso desafio, portanto, se encontra em considerar possíveis diálogos entre essas três fronteiras do saber tendo em vista algumas sugestões de temas e questões relativos a história ambiental para o ensino de História, considerando o Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itaboraí/RJ, documento baseado na Base Nacional Comum Curricular e publicado pela prefeitura no ano de 2021. Carvalho (2021) observa que existe certo distanciamento entre os professores de História e as questões socioambientais. Com raízes na racionalização das ciências no bojo na tradição mecanicista herdada da cultura moderna, os temas relacionados com o mundo biofísico parecem “estranhos” ao saber histórico escolar na medida em que se configurariam em temas pertinentes aos saberes escolares ligados às ciências da natureza, notadamente a Biologia, a Física, a Química e a Geografia. (BITTENCOURT, 2003)

Talvez, como pensa Soffiati (1990), a historicidade das relações entre as sociedades humanas e o restante do mundo natural tenham sido “esquecidas” ou “posta de lado” pelos historiadores docentes da educação básica e até mesmo pelos autores dos livros didáticos e paradidáticos em função de uma postura historiográfica antropocêntrica e sociocêntrica alimentada desde as origens da modernidade e concretizadas na esteira da Revolução Científica do século XVII. Em suma, essa visão de mundo nos levou a uma espécie de uma disjunção dicotômica entre o que é humano e o que é “natural”, o que explicaria, em parte, *a ausência da natureza nas aulas de História*¹¹ (CARVALHO, 2021)

Monteiro (2018) nos alerta que precisamos olhar para os currículos como um material dotado de historicidade, um local onde ocorrem disputas de poder pela hegemonia entre diversos agentes engajados em função das mais diversas e conflituosas intenções. Seja de índole política ou intelectual, essas disputas vão definir se o currículo foi germinado de maneira mais ou menos democrática, configurando-se num espaço de

¹¹ Com base no título artigo de Ely Berço de Carvalho, “A natureza não aparecia nas aulas de História: lições de educação ambiental aprendidas a partir da memória de professores de História”, publicado na revista História Oral, v.1, n.15, p. 107-129, jan.-jun. 2012.

luta por hegemonia na sua elaboração. A historiadora identifica dois paradigmas que disputam o que ensinar nos currículos escolares da educação básica. Uma delas denominado *paradigma neo-tecnicista de política curricular* traduzida na produção de documentos que teriam a tarefa de orientar a organização dos conteúdos programáticos, objetivos e procedimentos didáticos dos professores da educação básica. O outro seria o *paradigma transformador da política curricular* calcado nos estudos e pesquisas na área dos saberes escolares, além da produção didática e intelectual dos professores regentes de turmas nas unidades escolares, entendendo o “lugar de autoria” e a “função autor” dos docentes da educação básica e suas contribuições para confecção dos documentos curriculares como pondera a professora da UFRJ na seguinte passagem.

Da atenção com a disciplina escolar e sua reelaboração didática, tenho caminhado para abordagens que considerem o contexto discursivo criado no fazer curricular nas aulas e nas narrativas docentes sobre este fazer. Desta perspectiva de abordagem, reconheço este espaço-tempo “currículo” como “lugar de docência” no qual decisões curriculares são tomadas por professores e professoras no ato de ensinar e “buscar fazer aprender”, contribuindo para a atribuição de sentidos aos fenômenos do mundo. (MONTEIRO, 2018, p. 15)

Penna e Ferreira (2018) entendem que os professores da educação básica exercem um trabalho intelectual pois são desafiados a analisar criticamente os conteúdos do que irão trabalhar com os alunos, ponderando questões de fundo teórico, metodológico e até mesmo epistemológico e também atuam, a partir de sua área de conhecimento, na formação intelectual e profissional de indivíduos organizados em grupos sociais (turmas ou unidades escolares). Vários saberes são envolvidos nessa relação, desde os conteúdos próprios das áreas, passando por informações sobre o mundo que vivemos e chegando até os saberes dos educandos e de toda comunidade escolar. Contudo, segundo os autores, para que tal processo de ensino e aprendizado venha a ser efetivado, certas situações devem ser experimentadas de modo que a liberdade e a autonomia docente possam ser estimuladas e o saber escolar consiga atingir todas as suas potencialidades.

No Brasil temos os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no final dos anos 1990 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular que por sua vez orientou a produção do Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itaboraí, documento sobre o qual faremos nossas sugestões para inclusão de assuntos visando tornar o ensino de História mais “ecologizado”. Monteiro (2018) acredita que na disputa de poder entre organismos da iniciativa privada que financiam a produção de políticas

curriculares que atende aos anseios da grande burguesia mundial e os pesquisadores/professores que desenvolvem estudos e investigações relativas ao campo dos saberes escolares, o primeiro grupo obteve hegemonia no processo de construção das políticas curriculares, notadamente a Base Nacional Comum Curricular e os documentos que dela se desdobraram, como o caso daquele sobre o qual nos debruçaremos.

Já Penna e Ferreira (2018) acreditam que a BNCC deixará profundas marcas e afetará o sistema educação brasileiro atual. No caso do ensino de História, eles declaram que o documento pode prejudicar a autonomia intelectual dos professores pois “as políticas educacionais representam um condicionante imperativo. A reorganização da educação básica pela BNCC, num viés conteudista e que supervaloriza a preparação para o mundo do trabalho prejudica a autonomia docente” (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 21)

Segundo Penna e Ferreira (2018), mesmo estando presente na Constituição Federal de 1988, à necessidade de se elaborar um currículo mínimo para orientar os saberes escolares só foi consolidado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oito anos depois. As disputas pela hegemonia na produção de um currículo mínimo nacional adiaram por anos a realização de tal tarefa em obediência à LDB. Para dar uma resposta legal à sociedade, no entanto, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais nos três anos que sucederam à promulgação da Lei n. 9.394/1996 (LDB). Contudo, na interpretação dos autores, houve pouca adesão aos PCNs por parte dos professores, transformando o documento curricular numa espécie de referência para elaboração dos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Apenas em 2014 o projeto de um currículo comum nacional foi desengavetado. Estipulou-se o prazo de dois anos para culminância de tal obra. Porém, os debates e reflexões em torno desse material já vinham ocorrendo há alguns anos, resultando na composição do livro *Por uma política curricular para a educação básica* em julho de 2014, que foi solenemente ignorado pelas autoridades competentes. Desmontada a comissão, grupos representantes de interesses dos setores empresariais tiveram papel de protagonismo na elaboração do novo documento. O movimento Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base (MPB) empregaram muito dinheiro em propaganda de seus ideais voltados para valorização de avaliações externas e de uma educação voltada

para as questões econômicas e o mundo do trabalho numa perspectiva neoliberal acabaram por constituir o grupo hegemônico na composição da BNCC dispondo da colaboração de outros setores da sociedade como acadêmicos e representantes da sociedade civil.

Nesse contexto, a área de História sofre o primeiro ataque quando de seu veto na apresentação da primeira versão do documento, tendo seu conteúdo mutilado em nome de setores defensores de ideologias conservadoras e de interesses dos grandes empresários que financiaram tal empreitada. Apesar de supostos ares democratizantes com o estabelecimento de consultas online à população em geral, houve pesadas críticas principalmente de pesquisadores especialistas acadêmicos e de movimentos sindicais da classe docente, que não viam com bons olhos a imposição de uma base curricular comum obrigatória nos termos legais. Essa rejeição foi acentuada quando da divulgação da terceira versão da BNCC. No caso do saber histórico escolar, o documento apresenta um retrocesso ao se orientar pelos aspectos cronológicos e mantendo uma organização de caráter eurocêntrico, desprezando a tentativa de se fomentar um ensino de História decolonial, tendo como fio condutor a história do Brasil. Além disso, ao sistematizar os conteúdos em unidades temáticas orientadas por habilidades e competências pré-definidas e extensas, a BNCC acaba limitando a liberdade do professor na produção e reflexão de temáticas, colocando-o como mero cumpridor dos conteúdos e objetivos que lhes são atribuídos pelo documento. Nesse sentido, o professor perde autonomia e liberdade para exercer sua função de autor, seu “lugar de autoria”. (PENNA e FERREIRA, 2018)

Os autores em apreciação destacam que mesmo sendo positivo em alguns aspectos, a BNCC acabar por incentivar a existência de professores cumpridores dos conteúdos, habilidades e competências do material em detrimento da atuação de docentes com um caráter mais autônomo, crítico, criativo e reflexivo em sala de aula, mesmo os agentes que tiveram papel hegemônico na concretização dessa política curricular afirmarem que a autonomia docente será preservada. Pergunta que emerge é a seguinte: como os professores de História se apropriarão da BNCC na elaboração dos seus planos de curso? (PENNA e FERREIRA, 2018)

Voltado para servir de referência na elaboração curricular das redes municipais e estaduais de ensino, a Base Nacional Comum Curricular ambiciona reunir todas as

aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros deveriam adquirir ao longo da educação básica. Para isso, confeccionaram dez competências¹² gerais da Educação Básica que dialogam entre si e orientam o desenvolvimento do restante do documento. Dessa forma, destaco três dessas competências que podem ser editadas a fim de se buscar romper com a dicotomia entre os humanos e o restante da natureza, superando a visão antropocêntrica de mundo e caminhando para um ensino mais “ecologizado”.

A primeira competência orienta que devemos “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9). Sugiro que ela possa ser repensada com a seguinte redação: valorizar, utilizar e refletir sobre os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo numa perspectiva *socioambiental*, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e *ecologicamente equilibrada*, pois como afirma Boff, tudo que existe na biosfera terrestre está interligado.

A inter-retro-relação do ser mais apto para interagir com os outros constitui a chave para compreender a sobrevivência e a multiplicação das espécies, e não simplesmente a força de adaptabilidade do indivíduo que se impõe aos demais em razão dessa sua própria força. Ele também vive e sobrevive graças à teia de relações que enlaça a todos e, assim, garante a sustentabilidade de todos os seres. (BOFF, 2017, p. 33)

No âmbito da educação ambiental freireana, os seres humanos são parte integrante da natureza de tal forma que compõem uma só unidade, numa relação que Freire chamou de *interdependente*. Assim, o mundo biofísico sofre influência da ação antrópica da mesma maneira que a vida e a cultura humanas são condicionadas por elementos do meio ambiente no qual ele habita. Portanto, os seres humanos não podem se comportar como “donos da natureza” ou “seres superiores”, pois estamos em pé de igualdade, todos nós, habitantes dessa nossa “casa comum”. (DICKMANN e CARNEIRO, 2021). Nesse sentido, entenderíamos que todos os elementos da natureza estão interligados, não cabendo entendê-los como entidades independentes ou desconectadas da vida terrestre.

¹² Entende-se por competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, Brasil, 2017, p. 8)

Já no oitavo item temos a seguinte recomendação “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10). Nesse ponto, seria interessante considerar a diversidade não só em relação à espécie humana, mas abrangendo todos os elementos animais e vegetais do nosso planeta. Dessa maneira, a redação poderia ser assim: conhecer e apreciar a si mesmo e a todo mundo biofísico, cuidando da sua saúde física e mental, respeitando e convivendo de forma equilibrada com o restante dos seres animais e vegetais, com autocrítica e capacidade para construir um mundo ecologicamente mais equilibrado a partir de práticas sustentáveis e saudáveis.

O último ponto que destaco das competências gerais da educação básica é o de número dez, que diz: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10). Para romper com a dicotomia entre o que é humano e o que é “natural”, poderíamos repensar esse item da seguinte forma: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários e *ecologicamente equilibrados*. A troca do termo “sustentável” por “ecologicamente equilibrado” é fundamental, pois como explicou Dickmann e Carneiro (2021), o conceito de sustentabilidade carrega em seu DNA fortes ligações com a ideia de desenvolvimento econômico, reforçando interesses de grupos que ignoram ou subvertam os limites de exploração que nosso planeta suporta. Acreditam eles, que seria possível conciliar práticas ecológicas positivas com o desenvolvimento econômico capitalista que necessita cada vez mais aumentar suas margens de lucro em detrimento de uma exploração de recursos naturais como se os mesmos fossem inesgotáveis. Os autores sugerem o uso da expressão sustentabilidade socioambiental no lugar de desenvolvimento sustentável. Eu prefiro o uso da expressão práticas ecologicamente equilibradas por considerar o conceito de sustentabilidade um tanto quanto limitado e ambíguo.

Voltando-se para a reflexão sobre o componente curricular da área de História da BNCC, vale a pena frisar que o documento explicitou sete competências específicas para ciências humanas no ensino fundamental e que, assim como ocorreu nas competências gerais, podemos observar o tratamento dicotômico entre os seres humanos

e o restante da natureza quando usamos como exemplo a segunda competência que declara: “analisar o mundo social, cultural, digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço...” (BRASIL, 1997, p. 357) Novamente, sugerimos que se evite compartimentar as dimensões da vida humana/natural de tal modo que possamos entender o mundo como uma imbricada realidade socioambiental. Por outro, a sexta competência específica de ciências humanas para o ensino fundamental discorre que devemos “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...*” entendendo os humanos e o meio ambiente com uma só realidade, abrindo caminho para a inserção de temas, objetivos e procedimentos de caráter histórico ambiental ou que reflitam sobre a relação de interdependência entre os humanos e o restante do mundo biofísico.

Abordando as competências específicas de História para o ensino fundamental, já na primeira competência percebemos o silenciamento da área de História no tocante às questões socioambientais. Diz o documento: “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” (BRASIL, 2017, p. 402) O documento mencionou os domínios da História nos campos político, social, econômico e cultural, deixando de lado o campo socioambiental, como se a história ambiental não fizesse parte do saber histórico. O mesmo ocorre na segunda habilidade que trata da compreensão da noção de historicidade no tempo e no espaço, novamente excluindo a dimensão socioambiental das competências específicas do saber histórico escolar no ensino fundamental. Nessa linha, a quarta competência sugere “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” (BRASIL, 2017, p. 402) Igualmente à décima competência específica para o ensino fundamental, essa habilidade específica de História poderia substituir a palavra sustentável pela expressão ecologicamente equilibrado, entendendo tratar-se de uma diferença que não é apenas semântica, mas conceitual.

Por fim, a quinta competência específica de História para o ensino fundamental dispõe que os alunos devem “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” (BRASIL, 2017, p. 402) Neste item, sugerimos a seguinte redação: ... levando em conta o respeito e a solidariedade com todo o mundo biofísico, considerando os seres humanos como parte integrante dele, influenciando e sofrendo influências que marcam profundamente sua qualidade de vida e sua cultura.

2.4. A experiência com as turmas de 6º e 7º anos no município de Itaboraí

O caminho que encontramos para sugerir possíveis contribuições que a história ambiental pode oferecer ao ensino de História consiste na comparação entre as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do ensino de História presentes na BNCC com os eixos temáticos, as expectativas de aprendizagem e as orientações didáticas presentes no Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itaboraí, tendo como recorte as orientações curriculares para 6º e 7º anos do ensino fundamental, já que são aquelas onde lecionamos e aplicamos nosso projeto e produto do mestrado. A partir daí, iremos indicar algumas expectativas de aprendizagem e orientações didáticas em busca de um ensino de História que considere, junto com as dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas, a ambiental. Com vistas a romper com a dicotomia entre o humano e o restante da natureza, sugerimos que todas essas dimensões possam ser denominadas socioambientais, pois esse conceito abarcaria tudo que fosse proveniente de um mesmo organismo vivo e que se transforma continuamente que é o nosso planeta Terra. Pode-se desdobrar universo sociocultural em campos eco-históricos, culturais, econômicos, sócio-políticos etc. Mas não devemos perder de vista a relação imbricada entre eles, tampouco o fato de todos eles se consolidarem a partir do uso ou da reflexão acerca do mundo biofísico.

Contudo, inicialmente, achamos importante salientar que os conceitos, objetivos e procedimentos presentes na BNCC servem de base para o Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itaboraí. Vamos tentar entender como esses documentos se organizam, a partir de alguns conceitos que os sistematizam. O primeiro deles é o conceito

de *unidades temáticas* da BNCC que são denominadas *eixos temáticos* no documento curricular itaboraiense. As *unidades temáticas* da BNCC podem ser compreendidas como responsáveis pela organização dos conteúdos programáticos chamados neste material de *objetos de conhecimento* (BRASIL, 2017). O Referencial Curricular de Itaboraí também entende como *eixos temáticos* o conjunto dos conteúdos sobre um determinado tópico. (ITABORAÍ, 2011). Ambos os documentos destacam que os conteúdos das unidades ou eixos temáticos podem ser repensados a partir das singularidades de cada comunidade escolar.

Já os *objetos de conhecimento* da BNCC vão ser concebidos como os assuntos presentes nos conteúdos que dão corpo aos eixos temáticos do Referencial Curricular de Itaboraí. De acordo com a BNCC, os *objetos de conhecimento* se configuram como os “conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 28) Por outro lado, no Referencial Curricular de Itaboraí os conteúdos programáticos dos eixos temáticos não foram conceituados e são situados abaixo dos mesmos.

O outro conceito pertinente para adentrarmos no nosso documento de estudo é a ideia de *habilidades*, que no referencial itaboraiense é batizado de *expectativas de aprendizagem* e pode ser entendido como “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma estrutura” (BRASIL, 2017, p.29). Por seu lado, o Referencial Curricular de Itaboraí entende da mesma forma a ideia de *expectativas de aprendizagens*. É na parte das expectativas de aprendizagens que iremos indicar conteúdos pertinentes a história ambiental com base nos autores que estamos nos guiando no processo de mediação didática dos assuntos dos eixos temáticos com os alunos da escola municipal.

Ademais, o Referencial Curricular de Itaboraí acrescenta mais um item no seu corpo curricular, pois será através das chamadas *Orientações Didáticas* que as expectativas de aprendizagem são concretizadas. Além disso, podem se configurar como orientações metodológicas que vão ao encontro da visão que os autores do documento

desejam semear nas unidades escolares, que é a proposta sociointeracionista.¹³ São nas orientações didáticas que iremos sugerir o trabalho com fontes da história ambiental.

Vamos nos debruçar sobre as possíveis contribuições que a história ambiental e algumas outras referências que, mesmo sem ser identificada na seara da historiografia ambiental, refletir acerca da relação entre a cultura humana e o restante do meio biofísico ao longo do tempo ou entende que não existe dicotomia entre aquilo que Soffiati (2008) chamou de natureza humana e natureza não-humana. Como estamos atuando em turmas de 6º e 7º anos na escola municipal onde desenvolvo este projeto de pesquisa, vamos nos ater ao currículo da área de História apenas dessas duas séries da educação básica. No objetivo principal é poder oferecer algumas reflexões e sugestões que possam dotar o currículo da área de História com uma feição socioambiental nas turmas que estou como regente na escola municipal. Almejando um ensino de História “ecologizado”, estamos promovendo as experiências que nesta dissertação apresento como vistas para produzir um plano de estudos para o ano de 2022 em sintonia com o que exibirei nas linhas a seguir. Contudo, já tenho trabalhado com temas de história ambiental e educação ambiental com os alunos desde o ano de 2019, de tal maneira que os erros e acertos nas suas aplicações nos orientaram também na elaboração dessa parte.

Este documento foi aprovado pela Resolução municipal n.4 de 28 de dezembro de 2020 e consta registrado no Diário Oficial da cidade de Itaboraí na data de 29 de dezembro de 2020, como indica a abertura do apreciado Referencial Curricular. Na sua apresentação, eles afirmam que o material tem por objetivo contribuir para o ofício docente nas escolas, “valorizando aspectos cognitivos, sociais e emocionais (...)” (ITABORAI, 2021)

O caminho que eu encontrei para pontuar e organizar as possíveis contribuições para um ensino de História Socioambiental ou “ecologizado” não tem a pretensão de dar conta do tema de forma total e definitiva. O nosso objetivo é tão somente sugerir alguns

¹³ A teoria sociointeracionista o diálogo e a busca do conhecimento acerca da realidade social do qual os indivíduos fazem parte. Para os sociointeracionistas, a aprendizagem é concretizada a partir das relações sociais estabelecidas no espaço escolar onde os alunos possam construir seu conhecimento com liberdade e com capacidade de ação. Numa perspectiva educação ambiental freireana podemos defender que os alunos possam se sentir parte integrante não apenas da espécie humana, mas de todo o mundo natural, compreendendo que influencia e é influenciado pelo meio ambiente onde vivem de tal forma que sua ação como cidadão no mundo caminha na busca, pela ética, pelo diálogo e pelos saberes, de uma existência ecologicamente mais equilibrada, entendendo que o modelo de vida e produção no qual nos encontramos não se sustenta e pode levar ao colapso da humanidade.

assuntos pertinentes aos estudos históricos ambientais, de tal forma que ele possa estar mais presente no saber histórico escolar, em pé de igualdade com as abordagens culturais, políticas, econômicas, mentais e sociais. Para tanto, vamos convidar os professores de História da educação básica a pensar o campo *social* da História da humanidade como *socioambiental*, de modo que considerem o humano como parte integrante do meio biofísico, influenciando e sendo influenciado pelo meio ambiente onde habita. Assim, podemos romper com a dicotomia existente entre o que seja, nas palavras de Soffiati (2008), natureza “humana” e natureza “não-humana”.

A seguir vamos apontar alguns exemplos de inserção de temáticas pertinentes à História Ambiental nos Referenciais Curriculares das turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental. O primeiro deles diz respeito a uma Habilidade proposta na BNCC, sendo incorporada como Expectativa de Aprendizagem no documento curricular que estamos estudando e que pode ser considerado como um tópico de história ambiental, assim formulado: *“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.”* Para promover essa mediação didática, podemos utilizar obras como “Revisitando a Pangeia: o Neolítico reconsiderado” do livro *Imperialismo Ecológico: a expansão biológica da Europa: 900-1900* de Alfred Crosby onde ele, mirando investigação sobre sociedades que ele chamou de Neo-Europas, vai a fundo nas origens da Terra quando éramos um só continente, a grande Pangeia. A partir da fragmentação da Pangeia que originou os atuais continentes, podemos perceber como o meio biofísico influenciou as populações humanas no tocante à alimentação, vestuário, doenças, utilização de recursos naturais etc. Mostra, também como se diferenciaram as “Revoluções Neolíticas” no Velho e no Novo Mundo. Da mesma forma, podemos utilizar trechos da obra “Armas, germes e aço” para entender como ocorreram essas relações entre os humanos e o restante do mundo natural. Nesta obra, Jared Diamond nos oferece ao longo da obra, trechos interessantes para mediação didática desta Expectativa de Aprendizagem, como por exemplo uma tabela com exemplos das plantas domesticadas em várias partes do mundo e que são utilizadas em larga escala hoje em dia como o trigo, originário do Sudoeste da Ásia ou a batata, que começou a ser plantada nos Andes e na Região Amazônica (DIAMOND, 2019, p. 98) ou o trecho a seguir relativo à Antiguidade Oriental:

Hoje, naturalmente, a maior parte do Saara é tão seca que nem grama nasce. Mas entre 9000 e 4000 a.C. aproximadamente, o Saara era mais úmido, tinha muitos lagos e a caça fervilhava. Nesse período, os saarianos começaram a criar gado e fabricar cerâmica, depois a criar ovelhas e cabras, e também podem ter começado a domesticar sorgo e milhete. A atividade pastoril no Saara é anterior à mais antiga data conhecida (5200 a.C.) da chegada da produção de alimentos no Egito, na forma de um pacote completo de culturas de inverno e gado bovino do sudoeste da Ásia. A produção de alimentos também surgiu na África ocidental e na Etiópia para o norte do Quênia. (DIAMOND, 2019, p. 391)

É importante salientar que uma versão preliminar do Referencial Curricular de Itaboraí foi enviada para as escolas para que, nós professores da rede municipal, pudéssemos fazer críticas e dar sugestões. Nos reunimos online com a coordenadora da escola e pontuamos algumas contribuições. Quando saiu a versão final, alguns itens propostos por nós, professores da rede municipal foram inseridos, dentre eles, duas Expectativas de Aprendizagem relacionadas com a história ambiental. A primeira delas faz parte do Eixo Temático III “A organização do poder as dinâmicas do mundo colonial americano”, parte integrante do Conteúdo do Eixo n.1, “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. ” Sugerimos, para tornar o conteúdo mais próximo da história ambiental acrescentarmos o conceito “socioambiental” de forma que sua redação pudesse ficar assim: “A conquista da América e as formas de organização *socioambiental e* política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. ” A partir daí, poderíamos relacionar com a Expectativa de Aprendizagem em questão. Por outro lado, sugerimos como orientação didática duas obras que abordam esse tema numa perspectiva histórico ambiental. A primeira delas foi retirada do livro “A ferro e fogo” de Warren Dean (1996), no capítulo intitulado “A segunda leva de invasores humanos”. Entre as páginas 78 e 80, o autor entende que o fator que mais causou mortes nas populações indígenas das Américas foi o grande impacto epidemiológico causado por doenças nas quais as populações ameríndias não tinham anticorpos já que viveram durante milênios separadas do “Velho Mundo” pelos imensos Oceanos Atlântico e Pacífico. Dessa forma, quando ocorre a invasão europeia nas terras americanas, o que se sucedeu ao longo do primeiro século de conquista foi uma verdadeira mortandade de indígenas, dizimação de aldeias inteiras, uma população que foi derrotada mais pela força dos microparasitas do que das armas. Segundo o brasilianista

De todas as armas transportadas nas caravelas dos europeus, nenhuma foi tão eficaz quanto suas doenças para dobrar a resistência dos povos

do Novo Mundo. Na verdade, a doença epidêmica é a chave para se compreender o curso do imperialismo europeu no Novo Mundo. Nas outras regiões tropicais do planeta, que haviam sido todas ligadas pelo comércio e conquista desde o surgimento da agricultura e das cidades, a abordagem marítima dos europeus não produziu esse resultado. Por dois séculos e meio, os invasores não controlavam nenhum território nas costas asiáticas e africanas além daquele garantido por um tiro de canhão. Uma vez que a resistência asiática e africana às doenças era ainda mais completa que a dos saqueadores europeus, estes últimos não tiveram qualquer chance de repovoar a paisagem como lhes aprazia, com um sofrimento humano exótico de colonos e cativos e raças domesticadas de animais. É surpreendente que a realidade de um Novo Mundo densamente povoado, castigado por doenças subitamente introduzidas, foi negada não só por aqueles que a testemunharam, mas também por todos os seus descendentes, por mais de quatrocentos anos, em interminável cadeia de cumplicidade que permitiu aos neo-europeus arrogarem-se herdeiros de uma terra vazia, uma “fronteira” ilimitada. (DEAN, 1996, p. 79-80)

Enquanto Dean (1996) foca no impacto epidemiológico sofrido pelas populações indígenas que habitavam a região de Mata Atlântica do litoral brasileiro, Crosby (1993) amplia o recorte espacial e dedica todo um capítulo ao impacto epidemiológico em todo o continente americano. A partir da mediação didática desta obra do Crosby podemos ampliar o recorte espacial e conseguir dar conta desta Expectativa de Aprendizagem em sua completude. Ao longo do capítulo, o autor nos fornece uma noção quantitativa do impacto epidemiológico, assim com um profundo panorama do impacto que a varíola causou no processo de colonização europeia da América. Crosby (1993) destaca que a permuta de doenças foi bastante desigual, com todo infortúnio pendendo para o lado das populações indígenas originárias. Contudo, cita a sífilis como possível exceção, pois foi exportada do Novo para o Velho Mundo, porém sem ocasionar tamanho morticínio.

Trabalhei com a mediação didática desses textos com alunos do 7º ano do ensino fundamental, tentando desconstruir uma narrativa de que os europeus “descobriram” a América, então habitada por uma pequena população de humanos inferiores intelectualmente aos conquistadores europeus, que se valeram, também, de suas armas e superioridade tecnológica para colonizar o território americano. Ao apontar que foram as doenças trazidas pelos humanos do Velho Mundo nas caravelas que passaram a cruzar, com frequência, o Oceano Atlântico, ou Mar Tenebroso, como era conhecido, a partir do final do século XV e com mais intensidade a partir do século seguinte, que foram as maiores responsáveis pelo extermínio das populações indígenas que adoecidas, desesperadas, com fome, sem forças para cultivar seu alimento ou caçar, foram derrotadas e não ofereceram grande resistência ao processo de colonização das Américas. Não

podemos negar que houve certa resistência, que houve luta, que houve revoltas. Mas o fator epidemiológico atuou, talvez, como o fator determinante para o sucesso dos colonizadores e a subjugação da pequena parcela das populações indígenas que sobreviveram às doenças. Assim, conseguimos mostrar para os alunos que o mundo biofísico exerce de forma marcante seu papel na história da humanidade, que, por sua vez, é também parte integrante da natureza.

Outra Expectativa de Aprendizagem de caráter histórico ambiental que foi adotado no Referencial Curricular de Itaboraí é ligado ao Eixo Temático IV do 7º ano do ensino fundamental denominado “Escravidão, exploração do meio ambiente, sociedade colonial”. Para tratar desse tema propomos uma mediação didática de trechos das obras “A ferro e fogo” de Warren Dean e “Um sopro de destruição” de José Augusto Pádua.

Na obra de Warren Dean (1996) podemos encontrar preciosos conteúdos que vão ao encontro dessa Expectativa de Aprendizagem. Trabalhei com os alunos do 7º ano do ensino fundamental com trechos dessa obra que destacavam as primeiras relações socioambientais dos europeus com as populações indígenas no âmbito do escambo de pau-brasil, que deu o nome a nosso território. Brasil, dos brasileiros, comerciantes aventureiros que cruzavam os mares para buscar aquela madeira que fornecia uma tinta, que depois de sofrer alguns processos, apresentava uma coloração violeta avermelhado, muito apreciado naquela época nas terras do Velho Mundo. A extração em larga escala do pau-brasil levou os colonizadores portugueses a imaginarem a possibilidade de extinção do pau-brasil da costa brasileira.

Mas salientamos com alunos que o pau-brasil não foi o único elemento biofísico que os europeus negociavam por aqui. Eles levaram muitas “drogas do sertão”, papagaios, periquitos, macacos e até mesmo felino. Só que estes últimos iam já abatidos na forma de peles. Também levaram indígenas escravizados. Mas eles não costumavam usá-los para trabalhos braçais com os quais eram submetidos a grande maioria dos escravizados aqui no Brasil. Dean (1996) destaca que esses indígenas, arrancados de suas aldeias, depositados como carga nos navios e submetido a uma vida de opressão, eram mais utilizados para exposições da mesma forma que os europeus faziam com as aves, macacos e felinos que levavam para a Europa.

A seguir, trabalhei didaticamente com a implantação e o impacto socioambiental que a introdução do *plantation* canavieiro trouxe para o Brasil. Mostrando as origens da

planta, levamos os alunos a entender que muitos gêneros que encontramos em Itaboraí foram introduzidos aqui a partir de sementes e mudas que foram trazidas de outros lugares como Europa, África e Ásia. Algumas plantas brotaram intencionalmente como a cana-de-açúcar como forma de gerar lucro para os donos das terras, para os comerciantes e para os europeus. Outras plantas vieram de maneira não intencional como àquelas trazidas no pelo gado bovino, que também foi introduzido no Brasil pelos colonizadores.

Também se fez importante explicar o conceito de *plantation* como produção de um único gênero, voltado para exportação e os impactos socioambientais que essa prática trouxe para o meio ambiente dos lugares onde foi aplicado. Compará-lo com a prática de *agricultura de subsistência* também foi muito interessante ao passo que pudemos abordar a história de plantas e animais que fazem parte de nossa dieta alimentar, buscando identificar aqueles que já existiam no Novo Mundo como a mandioca, o milho, o feijão e a batata. E outros que foram introduzidos como o arroz, o frango, a carne bovina e a cevada. Como a atividade cafeeira e a mineração são conteúdos do 8º ano do ensino fundamental, eu tomei como limite a atividade canavieira.

Já na obra de Pádua (2002), encontramos um capítulo onde ele destrincha as origens das preocupações com crises socioambientais provocadas pela ação antrópica ainda no período colonial brasileiro. Mas o que trabalhamos com os alunos foi a questão do caráter devastador do meio ambiente configurador do processo colonizador brasileiro. Em sintonia com o título da obra, o que se sucedeu no Brasil foi um verdadeiro “*sopro de destruição*” calcado na lógica capitalista de obter altos lucros sem se importar ou não reconhecendo práticas que causam impactos socioambientais bastante negativos para o meio biofísico em questão. Pádua conclui com uma reflexão que propus aos alunos sobre a possibilidade de que nossa crise socioambiental do tempo presente seja uma continuidade de práticas e ações ecologicamente desequilibradas, tanto no período colonial quanto nos dias atuais. O historiador ambiental afirma que...

Cada vez fica mais evidente que a crise ambiental contemporânea não se deve a acidentes ou falhas ocasionais dos sistemas produtivos, mas sim ao funcionamento cotidiano dos padrões insustentáveis de produção e consumo vigentes nas diferentes sociedades, em sua interação com o planeta e seus ecossistemas. O real enfrentamento dessa crise, portanto, não pode se dar apenas através de medidas técnicas e setoriais. Ele requer ações políticas fundadas em objetivos amplos de transformação social, econômica e cultural. (...) O estabelecimento de uma relação benéfica com o meio natural servia de componente básico para propósito bem mais audacioso: modificar o

rumo da sociedade brasileira, ou de algumas das suas expressões regionais, de forma a situá-la em um patamar superior de racionalidade e justiça. (PÁDUA, 2002, p. 284)

Com essa discussão, objectivei levar os alunos a refletirem sobre os interesses da elite econômica na exploração de recursos naturais e como algumas consequências levaram políticos e intelectuais influentes ainda do período colonial a manifestarem preocupação com o meio ambiente. Contudo, como destaca Pádua (2002), essa preocupação não era de caráter preservacionista, sustentável ou em busca de um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Suas preocupações giravam em torno de objetivos econômicos ou políticos. Expliquei para eles que um movimento ambientalista organizado e realmente preocupado com a natureza surge nos anos 1960 e foi na esteira dele que surgiram os primeiros historiadores que se identificavam como “ambientais” a partir da década de 1970. Contudo, encontramos historiadores e outros estudiosos que já buscavam olhar para a história humana buscando compreender a relação entre as sociedades humanas e o restante da natureza ao longo do tempo.

Exporei algumas outras sugestões para um ensino de História Socioambiental ou “ecologizado” a partir do Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itaboraí/RJ. Como recorte temático, trabalhei em cima dos currículos voltado para as turmas de 6º e 7º anos de ensino fundamental pois são estas em que atualmente leciono na escola municipal. Não vou desenvolver aqui todas as sugestões, nem pretendo esgotar o assunto, o que seria impossível realizar numa dissertação, tese ou até mesmo num livro. Nas linhas a seguir, vou trabalhar com algumas contribuições que sugeri para o Eixo Temático I do 6º ano do ensino fundamental. Caso deseje conhecer as outras contribuições para os outros três eixos do 6º ano e para os quatro do 7º ano, coloquei as oito tabelas, comparando o Referencial Curricular de Itaboraí com a Base Nacional Comum Curricular e inserindo uma coluna onde redigi algumas possíveis contribuições para inserção de temas, Expectativa de Aprendizagem e Orientações Didáticas de cunho histórico ambiental.

O primeiro Eixo Temático da área de História no 6º ano abraça dois assuntos diferentes. O primeiro deles diz respeito a conhecimentos introdutórios históricos e o outro versa sobre as origens da humanidade. A escolha deste eixo se deu por dois motivos. Pelo fato de que ele aborda temas relativos aos conhecimentos iniciais acerca do saber histórico, de tal forma que podemos desconstruir a ideia de que a História é o estudo dos acontecimentos do passado, como defendem os mais tradicionais, ou que ela é uma

ciência que estuda os seres humanos ao longo do tempo, na linha de Marc Bloch e dos Annales. Não podemos negar a evidência de que os historiadores se debruçam sobre acontecimentos que transcorreram no tempo e que o que se sucedeu há cem anos ou há um segundo atrás já é passado, tecnicamente falando. Contudo existem “passados” mais distantes e “passados” bem mais próximos do nosso tempo presente. É importante pontuar isso com os alunos já que eles só entram em contato com a história do tempo presente nos últimos conteúdos do 9º ano do ensino fundamental. Assim, alguns têm a impressão e até mesmo nos questionam a sensação de que a História só estuda “coisas que acontecem quando a gente nem tinha nascido ainda”, dizem muitos deles. Dessa forma, é necessário, sempre que for possível, fazer uma ponte entre os temas de história da antiguidade, por exemplo, com questões dos dias atuais, refletindo sobre continuidades e rupturas entre os momentos estudados. Também não podemos dizer que o objeto da investigação histórica não seja o ser humano em função do tempo que viveram. Porém, devemos salientar que o saber histórico não se limita aos seres humanos na medida em que somos influenciados e influenciados com nossas ações o mundo biofísico. E é aí que entra História Ambiental na sua busca constante em romper com a dicotomia entre o que é cultura humana e o que é meio ambiente.

Por isso, iniciamos nossas contribuições para um ensino de História “ecologizado” tratando do Conteúdo do Eixo Temático desdobrado em “I.a. Introdução à História” e “I.b. O surgimento da vida e da humanidade”. É relativo a esse segundo tema que se deu nosso outro motivo em optar por esse assunto. Quando nos debruçamos sobre as origens humanas iniciamos, geralmente, falando sobre o evolucionismo darwinista e as teorias criacionistas, para depois tratar a evolução do gênero *Homo* e, quando muito, mergulhamos até os *australoptecus*. Nossa proposta para essa parte é mergulhar mais a fundo na história do mundo e buscar as origens a partir do Big Bang, da formação dos primeiros elementos que iriam compor a tabela periódica, passando pela gênese da Terra, nossa “Casa Comum” e chegando até o surgimento das primeiras formas de vida. Seguimos buscando nossas origens nos seres aquáticos e nos primeiros mamíferos. Acreditamos que assim possamos mostrar para os alunos que os elos que nos ligam às nossas origens são muito anteriores aos primatas ou ao *Homo habilis*. Somos matéria e energia que surgiram na “grande explosão” do Big Bang, somos compostos por elementos que surgiram das estrelas e das supernovas, nossos antepassados viveram também como seres aquáticos e saíram do mar para habitar a terra. A vida humana e de todos os seres

vivos é uma constante busca de energia para sobrevivência, uma luta incessante para não ser extinto. Nós somos natureza. Precisamos fazer com que os alunos reflitam sobre o fato de que não somos “seres superiores” destinados a dominar o restante do mundo natural, transformando todas as coisas em recursos ilimitados que existem para nos servir.

Nessa linha, pontuamos que o Conteúdo do Eixo “I.a.1” poderia ser reescrito da seguinte maneira: “O que é História, os campos históricos e os sujeitos históricos”. Ao acrescentar o assunto “campos históricos”, nosso intento é apresentar aos alunos a vastidão e a complexidade do saber histórico e, principalmente, refletir com eles a respeito da História Ambiental. Dessa maneira, apontamos como possível *Expectativa de Aprendizagem*: “I.a.1.a. Explicar o conceito de saber ou campo histórico, destacando suas dimensões, domínios e abordagens, inserindo a História Ambiental no campo das dimensões históricas, identificando semelhanças e diferenças entre ela e outras dimensões do saber histórico como a social, a econômica, a política e a cultural”. A partir daí, mostrar para os alunos que todas essas dimensões históricas estão interligadas tão profundamente que não podem ter uma existência independente ou se sobrepor às outras. Mesmo fragmentada para fins de pesquisa e produção historiográfica, a História é una. Como *Orientação Didática* para essa *Expectativa de Aprendizagem* propomos “I.a.1.a.I. Montar um quadro comparativo e explicativo para os alunos compreenderem as semelhanças e as diferenças entre os vários domínios da História (ambiental, política, social, econômica, cultural e das mentalidades) a partir da mediação didática das obras “O Campo da História” de José D’Assunção Barros em combinação com os textos “Para fazer história ambiental” de Donald Worster e “As bases teóricas da história ambiental” de José Augusto Pádua”.

Barros (2004) afirma que a fragmentação é uma característica que tem se apresentado cada vez mais evidente no âmbito do saber histórico e das pesquisas, destacando a expressão “Clio despedaçada” como subtítulo do primeiro capítulo desta obra que indicamos. “O oceano da historiografia acha-se hoje povoado por inúmeras ilhas, cada qual com a sua flora e a sua fauna particular”, afirma o autor (BARROS, 2004, p. 9).

Para dar conta da vastidão desse oceano, o historiador classifica os campos da História em três continentes. O primeiro que menciono é o campo dos *domínios da História* que representa um recorte mais profundo de acordo com as intenções do historiador, que pode se orientar por um objeto específico de investigação como as artes,

as ciências e as religiões, ou até mesmo optar por focar em determinado sujeito do processo histórico como as mulheres, os camponeses ou os ambientalistas. Outro campo destacado pelo historiador é o da *abordagem*. Focado nos aspectos metodológicos ou materiais, ele se subdivide em duas partes: uma que prioriza as fontes históricas como a arqueologia e a história oral; e outra que é pertinente à extensão de sua investigação que pode ser local, biográfica ou com uma orientação micro-histórica. O último deles, e o que mais nos interessa, é denominado *dimensões*, relativo a escolha de um tema que se pretende destacar e que representa algum aspecto da história humana que se quer colocar em evidência. Barros (2004) considera como dimensões do campo da história a História Econômica, a História Social, a História Cultural, a História das Mentalidades, a História Política, a História Antropológica, a História do Imaginário, a História Demográfica, a Geo-História e a História da Cultura Material. Destacamos uma lacuna importante na classificação criada pelo professor José D'Assunção Barros que é a ausência da História Ambiental como uma das dimensões do campo histórico. Acreditamos que as dimensões História Demográfica, História da Cultura Material e Geo-História podem ser incorporadas à História Ambiental, acrescida de outros temas próprios do estudo da relação entre os seres humanos e o restante da natureza ao longo do tempo.

Assim, como forma de facilitar a compreensão dos alunos do ensino fundamental, aventamos a hipótese de se construir um quadro comparativo das dimensões do campo da História levando em conta os seguintes temas: História Ambiental, História Social, História Política, História Econômica e História Cultural, sem deixar de pontuar que todas elas se consolidam a partir a atuação de sociedades humanas em determinado meio ambiente ou espaço, onde tudo se interliga, onde somos influência, mas somos influenciados também. Por exemplo, não se pode pensar a dimensão econômica sem levar em consideração que as sociedades humanas promovem a produção, a distribuição e o consumo de elementos que fazem parte do mundo biofísico, ou seja, os humanos não podem se imaginar como seres independentes do meio ambiente onde vivem. Já no tocante à História Política é interessante pensar que as fronteiras criadas pelas sociedades são “artificiais”, fruto de ações políticas, mas, muitas vezes, são condicionadas ou influenciadas pela geografia física local como montanhas ou rios, por exemplo. Para preencher essa lacuna deixada por Barros (2004), sugerimos a medicação didática de alguns artigos sobre a História Ambiental a partir dos artigos de Donald Worster (1991) e José Augusto Pádua (2010) para configurar essa dimensão do campo histórico.

Propomos também a inserção da *Expectativa de Aprendizagem* “I.a.1.b. Conceituar o termo socioambiental visando romper com a dicotomia entre os humanos e o resto do mundo natural, discutindo o conceito de Antropoceno para entender a ação antrópica sobre o meio ambiente a partir do século XVIII”. Para concretizar esse objetivo, utilizamos com os alunos um texto adaptado de Soffiati (2008) intitulado “Bem-vindos ao Antropoceno” onde o autor desenvolve as reflexões de Toynbee acerca da caminhada da humanidade na história. Esse caminho está sendo percorrido pelas pernas da produção tecnológica. Toynbee desenvolve os três primeiros passos e Soffiati os dois últimos. Destaquei e caracterizei esses movimentos para os alunos e culminamos com a conceituação que o professor Arthur Soffiati nos fornece no que diz respeito ao termo “Antropoceno” buscando que os alunos possam entender que o social está interligado com o natural, formando a ideia de “socioambiental”. Assim, podemos entender o Antropoceno como a Era Geológica em que nos encontramos, onde as ações antrópicas estão causando impactos tão profundos no meio biofísico que a humanidade está colocando em risco não só a própria existência da sua espécie, mas a sobrevivência de grande parte dos seres vivos. O modo de vida humano do tempo presente se mostra insustentável e é nesse ponto que procuro desenvolver com os estudantes a ideia de que vivemos uma história socioambiental, onde tudo está interligado e, por isso, precisamos pensar numa forma de vida ecologicamente mais equilibrada.

No que tange a *Expectativa de Aprendizagem* “I.b.2.a” propomos a ampliação de seu recorte temporal de modo que pudéssemos mergulhar mais fundo na história e não entender como origem humana apenas o momento de aparecimento do gênero *Homo* ou dos antepassados mais próximos como os *Australoptecus*. Nossa experiência foi ao encontro de buscar as origens humanas na origem de nosso universo, alargando as concepções de tempo para além do tempo social ou do natural ou geológico. Vamos buscar em um recorte temporal astronômico a origem de tudo e seguir até o aparecimento dos primeiros hominídeos, identificando o caminho evolutivo que culminou na gênese da espécie humana. Além disso, trabalhar com os alunos a formação dos elementos que compõem na nossa Tabela Periódica, apontando para o fato de que tudo que existe, inclusive os seres humanos, são compostos pela combinação e presença daqueles elementos que formam aquele índice.

Como *Orientação Didática* indicamos trabalhar com o documentário “A história do mundo em duas horas” produzido pelo canal History Channel. Ele conta, não em duas

horas, mas em pouco mais de uma hora de vinte e oito minutos, a trajetória do universo biofísico desde o Big Bang até o tempo presente. O documentário explora o surgimento dos primeiros elementos até tratar da questão da importância da gravidade e do campo magnético para a formação do nosso planeta e da vida que brotou nele, tratando, também da formação da Terra. Partindo da colisão do nosso planeta com outro corpo celeste que iria produzir a nossa lua, o vídeo também indica que isso foi fundamental para determinar nosso clima e as estações do ano. A seguir mostram a importância do surgimento da chuva e do esfriamento do planeta, originando nossos rios, lagos e oceanos. Mas, sustentam eles, o que veio a possibilitar o surgimento da vida foi a formação de uma atmosfera rica em oxigênio. Há três bilhões e oitocentos milhões de anos atrás a vida se inicia na Terra, mas não a vida que estamos habituados a ver, são vidas microscópicas como bactérias.

O documentário destaca que, há 550 milhões de anos atrás, com o aumento do nível de oxigênio na atmosfera, o que provocou a chamada explosão cambriana que provocou o surgimento de diversos seres vivos, inclusive das plantas e animais fora do mundo aquático até chegar aos dinossauros. Caminhamos, junto com o documentário para testemunhar o surgimento dos primeiros primatas e o aparecimento dos seres humanos, destacando a capacidade que o nosso planeta tem de sustentar o fogo, um elemento sem o qual a vida humana teria sido, quem sabe, insustentável. Esse fogo que é viabilizado pela combinação das plantas com o oxigênio presente na atmosfera. Controlar o fogo foi, sem dúvida, umas das principais habilidades desenvolvidas pelos seres humanos. Podemos desenvolver com os alunos, em determinados trechos do vídeo, estudos relativos aos humanos do período denominado, equivocadamente, de “pré-história” pela historiografia tradicional. O vídeo destaca a importância que a comunicação através da linguagem foi crucial para essas populações humanas do Paleolítico e do Neolítico. Compartilhar informações dará uma vantagem aos humanos que possibilita os futuros avanços tecnológicos. Outro fator que foi importante no desenvolvimento da humanidade foi que os grupos nômades de caçadores e coletores foram andando e ocupando os quatro cantos do mundo. Outro tópico interessante é o surgimento do pensamento simbólico, exemplificado através das pinturas rupestres.

Podemos destacar para os alunos que, com o fim da era glacial, lagos e mares se formaram. O mesmo gelo que ajudou os humanos a ocuparem os últimos espaços habitáveis no globo terrestre, a partir daquele momento irá ajudar os humanos na sua caminhada para a formação das primeiras aldeias, que por sua vez, foi embrião das

primeiras civilizações e para a origem da agricultura e da domesticação de animais. Outros elementos que ressaltai foram a importância dos rios para os egípcios, mesopotâmicos, chineses e indianos que formaram as chamadas Civilizações Hidráulicas da Antiguidade Oriental. Graças aos rios, foi possível alimentar e abastecer uma grande população e ainda desenvolver as primeiras atividades comerciais. O documentário também aborda a formação dos primeiros impérios a partir do poderio militar e tecnológico, com utilização do ferro e dos cavalos para submeter outros povos. Encerrei neste ponto o vídeo porque eram os assuntos que estavam dentro do conteúdo que planejei abordar.

Sobre a *Expectativa de Aprendizagem* “I.a.2.a. Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” sugerimos como *Orientação Didática* “I.a.2.a.III. Montar um quadro comparativo entre os tempos astronômico, geológico ou natural e o tempo social. Identificar possíveis influências dos diferentes tipos de tempo na vida socioambiental humana, destacando a imbricada relação entre todos os elementos criados após o Big Bang”. Para abarcar essa orientação, trabalhei com o artigo de José Augusto Drummond (1991) chamado “A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa” na sua segunda parte, intitulada “Tempo, história social e história natural” e o já mencionado artigo de Pádua (2010).

O primeiro autor destaca que o tempo social, fruto de uma invenção humana, está integrado a uma concepção de tempo muito mais longa chamada tempo natural ou geológico que não deve ser abandonado pelos historiadores na medida em que acontecimentos que transcorreram na escala do tempo geológico, influenciaram sobremaneira os rumos da humanidade na sua jornada pela Terra em busca da sobrevivência. Segundo Drummond...

A história ambiental (...) resulta de um projeto “reformista” de alguns historiadores. É uma reação a essa pressão de ajustar os ponteiros dos relógios dos dois tempos, o geológico (natural) e o social. Como diz Richard Cronon, ela trata de “colocar a sociedade na natureza” (...) Pensar sobre a relação entre o “tempo geológico” e o “tempo social”, combinar a história natural com a história social, colocar a sociedade na natureza, enfim – implica necessariamente atribuir aos componentes naturais “objetivos” a capacidade de condicionar significativamente a sociedade. (DRUMMOND, 1991, p. 180-181)

Pádua (2010) vai mais à fundo e sugere olharmos para o tempo astronômico, contado em bilhões de anos para identificarmos como os acontecimentos ocorridos após

o Big Bang foram determinantes para o surgimento e a manutenção da vida humana. Mas o historiador ambiental alerta que...

A revolução cronológica nas ciências naturais produziu grande impacto epistemológico nos historiadores ambientais, que vêm buscando metodologias que permitam investigar a história humana em um marco temporal mais amplo. Ou seja, a repensar o lugar do ser humano no quadro mais amplo da história do planeta. Não se trata, por certo, de sempre trabalhar na longuíssima duração. Pode-se fazer história ambiental de períodos relativamente curtos. Mas sempre tendo em mente, ao menos como pano de fundo, a presença de grandes escalas na constituição dos fenômenos que estão sendo analisados. Seja no aspecto natural – com as realidades biofísicas de cada região demarcada para um trabalho de pesquisa –, seja no da formação de populações e sociedades humanas que nela e com ela interagem.

A explosão cronológica vem sendo acompanhada por outra mudança epistemológica ainda mais instigante para o diálogo entre ciências sociais e ciências naturais. A natureza se apresenta cada vez mais como algo em permanente construção e reconstrução ao longo do tempo, distante da visão tradicional de uma realidade pronta e acabada, que serviria de referencial estável para a agitação do viver humano. (PÁDUA, 2010, p. 88)

A última *Expectativa de Aprendizagem* relativa à história ambiental que desenvolvi com os estudantes do 6º ano que diz respeito às “principais características socioambientais, econômicas e culturais dos povos do Pleistoceno e do Neolítico”.¹⁴

A fim de dar conta deste tema incluído no currículo oficial, propomos o diálogo com o capítulo “Revisitando a Pangeia: o Neolítico reconsiderado” da obra “Imperialismo Ecológico” de Alfred Crosby (1993). Neste texto, explorei com os alunos o alargamento do recorte temporal que o autor nos oferece, mas antes mediando didaticamente com eles o conceito de “Neo-Europas” desenvolvido por ele na obra para entender o impacto da expansão dos europeus na história da América e do Brasil. A seguir, fui trabalhando com eles o texto desde as explicações sobre a importância da forma como a Pangeia se fragmentou no “isolamento” da América da grande massa continental que abraça Europa, África e Ásia, além das consequências socioambiental que tal fato provocou. Por fim, refletimos sobre a ideia do “Neolítico reconsiderado” onde Crosby (1993) destaca os fatores socioambientais que propiciaram o nascimento da agricultura, da domesticação de animais e do processo de sedentarização dos grupos humanos. O historiador destaca que reconsiderar o Neolítico significa compreender que as populações humanas das Américas experimentaram diversas “revoluções neolíticas” que não se desenrolaram como a

¹⁴ Anexo I – 6º ano do ensino fundamental, item I.b.2.c.I/I.b.3.a.I

Revolução Neolítica do “Velho Mundo”. Apontar essas diferenças foi importante para os alunos perceberem como a natureza influencia na vida humana e como a cultura humana sofre interferências do restante do mundo biofísico.

CAPÍTULO 3

O PROJETO CASA VERDE SOCIOAMBIENTAL: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PARAESCOLAR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

3.1. A educação paraescolar no contexto dos campos educativos: refletindo acerca dos espaços de educação paraescolares socioambientais.

O Projeto Casa Verde Socioambiental pretende produzir um espaço de educação paraescolar¹⁵ voltado para atividades relativas à educação ambiental e ao ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado”. Dias (2004) destaca que a Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental orienta que as práticas de educação ambiental devem ser oferecidas para todas as faixas etárias assim como para todo ensino, seja de nível fundamental, médio ou superior. Sinaliza, também, a importância de aprendizagens que viabilizem uma reflexão crítica acerca da crise socioambiental, assim como propõe ações práticas no sentido de uma relação mais ética e ecologicamente equilibrada com o meio biofísico. O mencionado documento também deixa registrado uma grande preocupação com o uso intensivo e insustentável de recursos naturais por parte dos países. Nessa sintonia, o texto indica que a Educação Ambiental deve se concretizar tanto nos espaços escolares (formais) quanto nos espaços paraescolares (não-formais) possibilitando que ela possa ser oferecida à toda sociedade, estando ou não ligadas a alguma unidade escolar. Por consequência, a Educação Ambiental seria desenvolvida por toda comunidade humana.

Dias (2004) pontua os dez princípios básicos da Educação Ambiental oriundos da Conferência de Tbilisi, realizada em 1977. Dentre eles, o segundo princípio orienta que o processo de execução da educação ambiental para se configurar como algo sem interrupções e, ao mesmo tempo, que mantenha suas mediações didáticas a longo prazo, necessita concretizar estratégias e projetos tanto no ensino escolar (formal) quanto no paraescolar (não-formal) em todas as etapas pertinentes a cada um deles. O autor nos adverte para as diferenças entre o que ele chamou de ensino formal e ensino não-formal. Obviamente, o ensino formal é aquele que se desenrola dentro das unidades escolares/universidades e o ensino não-formal é entendido como o que se efetua em

¹⁵ Mais conhecido como *não-formal*. Porém, optamos pelo termo *paraescolar* por entender que existe problemas neste conceito na medida em que o ensino é formalizado não apenas nas escolas, mas também nos espaços de educação alternativos aos escolares.

espaços fora dos muros dos colégios e universidades. Além disso, podemos perceber, de acordo com Dias (2004) que ele propõe que os conteúdos programáticos escolares sejam reconstruídos a partir de um novo olhar sobre a dimensão socioambiental. O autor deixa subentendido que esse novo conteúdo programático deve ter relação com a vida cotidiana dos alunos.

Também defende que a educação ambiental deve caminhar rumo a um tipo de educação que permita romper com a abissal diferença na oferta de um ensino que tenha a sua disposição todos os recursos materiais e intelectuais necessários para uma escola que tenha a mesma qualidade, independentemente se ela é da rede federal, municipal, estadual ou privada. Ele menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais como um possível caminho no campo dos conteúdos programáticos, visando desenvolver práticas transversais e interdisciplinares nas escolas brasileiras, o que é algo não muito comum no cotidiano escolar na medida em que se valoriza muito a fragmentação do saber em disciplinas isoladas e sem ou com pouca sintonia em seus conteúdos programáticos. Dias (2004) insere como um dos elementos importantes para a implantação da educação ambiental nas escolas as práticas educativas que apreciem temas transversais sob o ângulo da interdisciplinaridade. Em seguida, sugere que identifiquemos objetivos que gostaríamos de alcançar em sintonia com os procedimentos predefinidos. Finalmente, as escolas criarão condições para culminâncias dos projetos idealizados, sempre estimulando seu corpo docente a se engajar na produção de materiais educacionais criados por eles mesmos.

Por outro lado, Dias (2004) ressalta que a educação ambiental praticada dentro dos espaços de educação não-formais ou, como preferimos, *paraescolar*, antes de mais nada, exige um estudo denominado *perfil ambiental* da comunidade escolar em questão. Esse documento deve ser produzido tendo como orientação a *Ecologia Humana*, que segundo o autor parte do pressuposto de que as sociedades humanas e o meio ambiental estão inter-relacionadas de tal maneira que uma exerce forte influência sobre a outra. Dessa forma, segundo Dias:

O papel da Educação Ambiental é justamente estimular, promover a percepção para que as pessoas acordem, ajam e com isso busquem melhorar (ou manter) a sua qualidade da sua experiência humana (que justifica, em última instância, a sua vida na Terra. Viver deve ser uma experiência boa. A Terra oferece todas as condições para que o seja. O ser humano, com sua teia de processos e valores, tem tornado isso inviável, em muitos casos). (DIAS, 2004, p. 116-117)

De acordo com Gohn (2006) podemos compreender que existem, ao menos, três espaços onde se concretizam as relações de ensino e aprendizagens, configurados como *campos da educação*. Cada um deles se constitui de elementos e procedimentos que são diferentes e, em alguns casos, semelhantes. Para entender o papel de espaços de educação não-formal ou paraescolar, elaboramos, de acordo com a autora, a tabela das páginas a seguir.

Campos da Educação	Educação Formal (ESCOLAR)	Educação Informal (ESPONTÂNEA)	Educação Não-Formal (PARAESCOLAR)
Agente educador	Professores com a parceria dos Orientadores Educacionais, Coordenadores Pedagógico, Inspectores de Alunos, Diretores.	Todas as pessoas com que se convive como os pais, os avós, os tios, os vizinhos, os amigos etc.	Educador Social, pedagogo ou não, que atua em espaços de educação paraescolar.
Local de ensino	Escolas, Centros de Ensino, Cursos, Faculdades e Universidades.	Espaços de sociabilidade como igrejas, clubes, condomínios, casas, bares, parques, transportes públicos etc.	Teoricamente pode-se desenvolver educação paraescolar em qualquer espaço, organizado para tal fim ou não.
Metodologia	Normatizada no âmbito da legislação e com referenciais curriculares, que indicam conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem, além de objetivos dos mais variados procedimentos e abordagens. Conta com o apoio de obras didáticas e paradidáticas para contribuir com o trabalho docente. Há o componente da autonomia que permite aos professores desenvolverem conteúdos e procedimentos próprios, com referenciais que desejam desde que esteja em harmonia com o PPP da escola e as orientações curriculares adotada pela sua escola.	Espontânea, constrói-se naturalmente a partir das relações sociais estabelecidas. Ele se concretiza a partir da transmissão oral ou escrita de vivências, experiências e opiniões das pessoas com as quais ela mantém suas relações sociais de tal forma que as mesmas são assimiladas, adaptadas e reinventadas pelas pessoas que se envolveram nesse processo de ensino e aprendizagem de caráter informal ou espontâneo.	Encontra-se no campo da Pedagogia Social na construção de saberes coletivos a partir dos aspectos socioambientais e culturais dos agentes envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem de tal forma que se germinam os conteúdos a serem mediados a partir dessa simbiose. “Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos podem se alterar constantemente. Metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal” (GOHN, 2006, p. 5)
Intenções	O ensino de temas, conteúdos, habilidades e competências curriculares preestabelecidas legalmente, acrescida de saberes outros que a autonomia docente permite.	Tem por objetivo promover a socialização plena dos indivíduos em função das peculiaridades e interesses dos grupos sociais envolvidos, desenvolvendo hábitos, crenças e opiniões.	Propõe-se a mediar didaticamente, através de projetos e ações educativas, conhecimentos e experiências para a comunidade participante poder exercer a cidadania de uma forma mais consciente, ativa, ética e equilibrada. Atuam, também, no campo das atividades culturais, fomentando e organizando eventos que

			envolvam a comunidade, cultivando a importância da coletividade em detrimento da individualidade.
Particularidades	Requer gestão pedagógica, pessoal e administrativa; PPP, Currículo, Regulamentos, Supervisão e um espaço físico com os recursos materiais. Organizada em anos, séries e níveis com grade horária definida e baseados em avaliações de desempenho.	Processo de ensino e aprendizagem espontâneos e informais, baseados em aspectos opinativos, sentimentais e de senso comum, utilizando o emprego de narrativas do passado para guiar o presente ou argumento exemplar. Não é um processo organizado e planejado.	Diferentemente da escola, um espaço de educação paraescolar organiza-se a partir de projetos, eventos ou exposições que não estão preocupados em avaliar ou classificar seus participantes. Antes de mais nada, o que se busca é a unidade através da parceria, do trabalho em conjunto e da dialógica nas trocas de saberes.
Resultados esperados	Espera-se que o indivíduo seja aprovado, obtendo nota e frequência igual ou maior a normatizada. Dessa forma, acredita-se que os alunos obtiveram aprendizagem necessária para prosseguir nos estudos, ingressar no mundo do trabalho e exercer a cidadania.	Não são esperados resultados preestabelecidos. Os indivíduos são direcionados a ponderar e realizar na sua trajetória de vida atos concebidos a partir da ótica do senso comum espontaneamente.	Espera-se que se possa incutir a sensação de pertencimento a uma coletividade de maneira ativa e reflexiva, construindo um sentimento de identificação com uma comunidade ou grupo social. A valorização da autoestima, rejeitando e combatendo preconceitos e discriminações, construindo uma outra forma de olhar a relação entre as pessoas e o restante do mundo biofísico, agindo com respeito, responsabilidade e empatia, interpretando a realidade socioambiental local e global.

(GOHN, 2006, p. 28-31)

O que Gohn (2006) chama de Educação Formal nós optamos por *Educação Escolar*; o que ela designa como Educação Não-Formal denominaremos *Educação Paraescolar*; e, por fim, o que qualifica como Educação Informal, intitulamos *Educação Espontânea*. Acreditamos que a educação formal não se concretize apenas dentro dos muros das escolas. Ela pode se realizar em algum espaço exterior como uma aula numa praça, em museus, florestas, praias, enfim em qualquer espaço que surja na mente do professor e que possa ter uma função pedagógica dentro de um processo de ensino e aprendizagem que esteja em comunhão com as orientações curriculares, o PPP da unidade escolar ou até mesmo com algum tema urgente, chamado na atual BNCC de Temas Contemporâneos Transversais. Por outro lado, uma unidade escolar pode vir a se tornar palco de experiências de caráter educacional não-formal ou paraescolar.

Empregar os termos *educação formal* e *educação não-formal* podem nos trazer entendimentos dúbios. Nessa esteira, também entendemos as fragilidades do termo *educação informal*, já que o mesmo pode ocorrer nas relações sociais entre os membros da unidade escolar dentro da escola, da mesma forma que a educação informal pode ocorrer nos espaços de educação chamados de não-formais. Por essa razão, e pelas nossas limitações, resolvemos denominar esse campo educativo de *educação espontânea*. Ela pode se desenrolar nos pátios escolares durante o horário do “recreio”, nos refeitórios durante o almoço, assim como em qualquer outro local onde haja interação entre duas ou mais pessoas.

Ainda explorando a tabela anterior, onde buscamos de forma bem superficial fazer uma comparação entre os campos da educação segundo Gohn (2006), salientamos algumas questões relativas ao campo não-formal ou paraescolar. Em primeiro lugar, Gohn (2006) aponta o educador social como regente do processo de ensino e aprendizagem nos espaços de educação não-formal. Na nossa proposta do Projeto Casa Verde, consideramos os professores como possíveis agentes educadores dentro deste espaço paraescolar. Para isso, disponibilizamos aos docentes alguns espaços onde eles poderão desenvolver os mais diversos conteúdos e expectativas de aprendizagem, combinando estratégias da educação escolar com outras associadas às práticas da educação paraescolar. Aos professores que atuam nas mais diversas áreas de conhecimento da Educação Básica são oferecidos vários ambientes educativos como o Berçário de Mudás, a Composteira ou os Canteiros da Horta Ecopedagógica, fornecendo possíveis contribuições para ajuda-los a desenvolver seus projetos pedagógicos com o

apoio de espaços de educação paraescolar. Inspirados na autora em questão, entendemos que a Casa Verde, com um espaço de educação paraescolar pode responder à certas lacunas identificadas na educação escolar praticada no país.

Dessa forma, pretendemos continuar a pesquisar metodologias que permitam a sistematização de um caminho que se almejamos trilhar em direção aos objetivos imaginados, para que esse processo de ensino de aprendizado possa produzir frutos na grande árvore do campo educativo, suprimindo as carências educacionais dos alunos com uma dieta cultural balanceada que equilibre e conecte as vitaminas escolares, paraescolares e informais, de modo que eles possam exercer saudavelmente sua cidadania ativa, crítica e ética, numa trajetória emancipatória, libertária e ecologicamente equilibrada. Segundo, Boff (2017) devemos caminhar rumo a uma biocivilização na qual os humanos deixem de buscar controlar o mundo e passem a entender que a natureza é uma grande comunidade da qual nossa espécie também faz parte e que nós não somos seres superiores às demais espécies que compartilham conosco o meio ambiente. Devemos construir um modo de vida biocêntrico no lugar daquele que coloca os seres humanos no centro de todos os interesses. Nesse sentido, um espaço de educação paraescolar de caráter socioambiental pode favorecer uma nova percepção de mundo que vai de encontro ao que Gohn (2006) acredita ser crucial como decorrente das práticas educativas paraescolares. Soma-se a isso a expectativa de se fomentar um novo olhar e novas práticas nos âmbitos comunitários e individuais no tocante a uma nova forma de se relacionar com a natureza.

Consagrado como direito social localizado no artigo sexto da nossa atual Constituição, a Educação se encontra no oitavo tomo da Carta Magna que versa a respeito *Da Ordem Social*. Parte integrante do terceiro capítulo deste item, ao lado da Cultura e do Desporto, é conceituada pelo artigo 205 que ressalta o caráter universal da Educação, que deve ser estimulada e oportunizada em parceria com a sociedade civil tendo em vista as necessidades de pleno desenvolvimento da pessoa humana. Considerando que a Educação se traduz tanto no campo formal ou escolar quanto no não-formal ou paraescolar e também no informal ou espontâneo, acreditamos que o Projeto Casa Verde Socioambiental possa contribuir para a consolidação de alguns princípios educativos presentes no Artigo 206 de nossa Constituição Federal de 1988. No inciso II desta cláusula entendemos que o ensino precisa ser orientado pela “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. (BRASIL, 1988). Na Casa

Verde nosso objetivo é oferecer a comunidade escolar e a sociedade em geral temas e estudos relativos às questões socioambientais tanto no campo do saber histórico escolar quanto no da educação ambiental. De modo similar, pretendemos promover e realizar eventos no campo da cultura e da ciência.

Outro inciso pertinente aos nossos objetivos é o de número III que estimula o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Idem). Navegando nas ondas da diversidade e da pluralidade de possibilidades de se desenvolver pedagogicamente o processo de ensino e aprendizagem, nossa proposta é trabalhar com a educação ambiental numa perspectiva freireana (DICKMANN e CARNEIRO, 2021), sem abandonar as influências educativas ambientais transformadoras e emancipadoras, o que, aliás, se unem de forma harmônica e complementar com as práticas germinadas por Paulo Freire. Outrossim, convidamos nossos parceiros a conhecer o campo da História Ambiental ou Eco-História, seus principais teóricos e suas perspectivas metodológicas. Finalmente, quando este inciso propõe que haja convivência entre instituições públicas e privadas de ensino, o projeto Casa Verde se coloca à disposição para o estabelecimento de parcerias com as unidades escolares da rede pública de ensino no sentido de realizar e promover ações educativas escolares e paraescolares nas suas dependências e até mesmo em trabalhos de campo ou dentro das unidades escolares. Por fim, em sintonia com o inciso IX que normatiza a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Idem), o espaço de educação paraescolar Casa Verde Socioambiental estará com as portas abertas para toda a comunidade, mesmo aqueles que não estão devidamente inseridos na educação escolar, ou seja, matriculados em alguma unidade de ensino. Nossa ideia é promover projetos e eventos voltados para a população em geral, estando ela ou não dentro do sistema de ensino formal.

A Política Nacional de Educação Ambiental, normalizada pela Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999, define a educação ambiental como um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem que devem ser encarados como basilares e que se prologuem ao longo de toda a vida do indivíduo, materializando-se harmônica e dialogicamente entre os campos educativos escolar e paraescolar, assim como necessita abranger áreas que vão além da seara desses setores de ensino, abrangendo a sociedade na sua mais completa totalidade. No caso do Projeto Casa Verde, por se tratar de um espaço de educação não-formal ou paraescolar, somos regulamentados legalmente, pela terceira seção do segundo

capítulo do apreciado dispositivo legal. Inicialmente, a legislação procura uma definição legal de educação ambiental não-formal como “as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente” (BRASIL, 1999). Por extensão, indica que o Poder Público (federal, estadual e municipal) tem a obrigação de impulsionar a difusão, a ampla participação de todos os setores sociais, a ajuda de empresas, dentre outras incumbências. Das sete atribuições, apenas duas fazem menção a educação escolar. A segunda que orienta, além das unidades escolares, os meios acadêmicos e as ONGs na preparação e realização de projetos e trabalhos no âmbito da educação ambiental não-formal. E também o item terceiro que versa sobre a parceria das escolas com outras instituições de ensino e pesquisa, além de empresas privadas, na promoção de projetos de educação ambiental. As outras tratam de temas que não estão totalmente desvinculados das escolas, mas a lei deixa claro que o papel das escolas é estabelecer vínculos e parcerias com empresas e organizações da sociedade civil de modo que o Projeto Casa Verde já tem, sob a forma de projetos e espaços educativos paraescolares, condições de estabelecer parcerias com escolas e também com cursos de formações de professores, com metodologias próprias conectadas com uma visão de história e de mundo socioambiental.

Objetivando concretizar o ensino não-formal ou paraescolar, Gohn (2006) acredita que carecemos de uma série de elementos que dificultam a efetivação e maior integração dos espaços paraescolares com o universo escolar por conta dos empecilhos de cunho metodológico que os primeiros enfrentam. Enquanto na educação escolar as metodologias são normatizadas e na educação espontânea ou informal ela parte das experiências de vida e da imitação de atos, na educação paraescolar, segundo a autora, é muito difícil estabelecer uma classificação rígida na medida em que o processo ocorre a partir dos interesses e das práticas dos grupos envolvidos, da mesma forma que

como há intencionalidade nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal. (GOHN, 2006, p. 32)

A autora lista oito objetos ou propósitos que a educação não-formal pode abraçar. Ela menciona a cidadania, a justiça social, os direitos, a liberdade, a igualdade, a democracia, a luta contra a discriminação e a cultura. Nós sugerimos a inclusão de mais

uma finalidade educativa: *a Educação para o equilíbrio socioambiental*. Através dos recursos educativos que estamos construindo na Casa Verde, somados com a realização de trabalhos de campo e com ações dentro do espaço de educação escolar, nossa intento é desconstruir a visão dicotômica que separa a cultura humana do meio biofísico, de tal maneira que as pessoas envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem, além de poder refletir sobre a historicidade das imbricadas relações de interdependência entre os seres humanos e o restante da natureza, possam se sentir parte integrante do universo biofísico, adotando outros olhares e práticas na sua vida cotidiana pessoal, social e profissional, tornando-se agentes multiplicadores de uma educação socioambiental emancipatória e transformadora.

Não podemos deixar de salientar que os espaços de educação paraescolar guardam profundas ligações com os movimentos sociais em busca de garantir direitos constitucionais que muitas vezes são negligenciados pelo poder público. No caso da Educação essas lutas e movimentos são históricos pois não interessa aos “donos do poder” uma educação plena, universal e permanente, que tornem o povo realmente crítico, ativo na busca pelos seus direitos e bem informados. Como escreve Gohn...

As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes. (GOHN, 2006, p. 35)

A autora elenca o que seria para ela algumas das mais urgentes necessidades traduzidas nas lutas dos movimentos sociais por uma educação democratizada. Gohn salienta que cada um dos onze pilares que sustentam os embates travados pelos militantes dos movimentos sociais condiz com uma ação desenvolvida no âmbito da educação paraescolar ou não-formal. No tocante ao projeto Casa Verde, nos chama a atenção o item que propõe “realização de medidas alternativas” (GOHN, 2006, pp. 36) Nesse sentido é importante...

[a]luta no processo de implantação de novos modelos, experiências ou reformas educacionais, envolvendo organização, trajetória das experiências ou reformas educacionais, envolvendo organização, trajetória das experiências, acompanhamento, construção de cultura política, redefinição do conceito de participação. (GOHN, 2006, p. 36)

Acreditamos que o projeto Casa Verde possa se engajar em algumas pautas de movimentos ambientalistas e educacionais, inicialmente tendo como recorte espacial a comunidade local, de maneira que se possa estabelecer ligações mais estreitas entre o espaço de educação paraescolar, a comunidade escolar e a unidade escolar local, o que pode ser facilitado pelo fato de sermos professores lotados nessa escola e também moradores da localidade. Para a autora, a educação não-formal é um campo em construção e, por isso, ela defende que a sociedade civil valorize mais a educação não-formal e que podem oferecer em termos de audácia e originalidade perseguindo romper com esse modelo de mundo antropocêntrico e individualista. Gohn (2006) entende que esse novo modelo de educação não se concretizará apenas dentro dos muros das escolas. É preciso estabelecer parcerias com os espaços de educação paraescolar e também com os mais diversos movimentos sociais que lutam por um mundo mais justo, mais igualitário e mais equilibrado. Por isso, a autora finaliza propondo que as escolas venham se configurar como centros irradiadores de um modo civilizatório de vida que contemplem todas as demandas dos movimentos sociais e das comunidades em geral. Para ela, a associação entre educação escolar e educação paraescolar é o caminho a ser trilhado rumo a uma civilização biocentrada, ecologicamente e eticamente equilibrada, como propõe Boff (2017), o que implica necessariamente mudar os rumos da civilização humana que já se mostrou insustentável e que coloca em risco a própria existência de todo mundo biofísico terrestre. Gohn (2006) destaca que “a educação não-formal, é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social” (GOHN, 2006, p. 37)

3.2. O Projeto Casa Verde: das primeiras ideias ao produto (ainda inacabado)

Antes de adentrarmos na narração, temas e aspectos metodológicos dos caminhos que trilhamos (e ainda não chegamos ao fim) para a concepção do espaço de educação socioambiental paraescolar que nomeamos de *Casa Verde Socioambiental*, achamos pertinente tecer algumas linhas para explicar algumas coisas sobre este produto. Em primeiro lugar, vale ressaltar que o projeto só foi possível de ser iniciado com a ajuda da CAPES através de sua bolsa de incentivo à pesquisa e a produção científica. A verba foi totalmente gasta na preparação do espaço de educação paraescolar e na aquisição de

livros para montagem de um pequeno acervo sobre história ambiental, educação ambiental e educação paraescolar.

Enfrentamos nos últimos dois anos uma das maiores crises socioambientais da história da humanidade. Um ser de proporções microscópicas consegue abalar a vida de toda as sociedades humanas nos quatro cantos do planeta. Muito além de uma epidemia, ela tomou proporções pandêmicas e afetou de alguma forma todas as atividades humanas. Enquanto professores e mestrando, tivemos que nos adaptar à rotina das atividades remotas. O contato físico, a troca de energias nas aulas presenciais, os momentos de descontração nos corredores e nos cafés, tudo foi interrompido. O isolamento social prejudicou bastante o projeto pois acabou impossibilitando atividades presenciais na Casa Verde e também dificultou as reformas e intervenções necessárias para conseguir colocar o espaço em pleno funcionamento.

Nossa previsão é de que possamos colocar o espaço em pleno funcionamento no segundo trimestre de 2022 caso a pandemia já tenha findado. Inicialmente, desenvolveremos atividades com alunos da escola municipal onde lecionamos e que se encontra próxima à Casa Verde Socioambiental da mesma forma que, caso haja licenciandos sob a orientação do professor Rodrigo de Almeida, interessados em realizar o estágio de docência conosco, eles terão a experiência de produzir práticas tanto no espaço escolar (escola municipal) quanto no espaço paraescolar (Casa Verde Socioambiental) e, se possível, realizar trabalhos de campo em outros espaços que podem se configurar como paraescolares.

A seguir, iremos contar um pouco sobre a história local do imóvel e do seu entorno, tendo como referência as fotos do diário de campo e as entrevistas com a proprietária Jadir da Silva Dias e com um antigo morador da cidade, Joaquim Benedito de Miranda. Em seguida, detalharemos alguns produtos que foram realizados como o Jardim Suspenso Comestível com alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental, projeto realizado antes da pandemia, entre os meses de outubro e novembro de 2019, assim como descreveremos o processo de criação da Horta Ecopedagógica (já está quase pronta) e da Maquete Viva (que ainda está em fase bastante incipiente). Também falaremos sobre os outros espaços que a Casa Verde Socioambiental dispõe, tanto os de uso pedagógico como os de suporte técnico. Por fim, trataremos de atividades que realizamos junto a futuros professores historiadores que cursam a disciplina Pesquisa e Prática Educativa

(PPE) com o professor Rodrigo de Almeida, da Faculdade de Educação (UFF), oriundos das turmas do segundo semestre letivo de 2020 e do primeiro semestre do ano seguinte.

3.2.1. *Dos primeiros passos à produção, ainda que inacabada no momento*

O imóvel onde estamos construindo o espaço de educação paraescolar Casa Verde Socioambiental situa-se na Rua Dezessete, bairro Ampliação, cidade de Itaboraí no Estado do Rio de Janeiro. Foi adquirido por Luis Francisco Dias no ano de 1985 e com o seu falecimento passou para administração da sua filha Jadir da Silva Dias atual proprietária da residência. O local foi alugado entre os anos de 1990 e 2019, abrigando diversos inquilinos ao longo desses anos.

No início do ano de 2019, com o imóvel desocupado e necessitando de reformas que estavam acima da nossa capacidade de investimento nas obras, fomos impedidos de introduzir outro inquilino no imóvel pois a casa estava apresentando alguns problemas como infiltração nas paredes e tetos, além da necessidade de reformas no banheiro e na cozinha. Foi neste momento que tivemos a ideia de utilizar o imóvel para a realização do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), já que conseguimos financiamento via bolsa da CAPES. A ideia inicial era tornar o espaço como um local de ensino e aprendizagem anexo à escola municipal onde trabalhamos e utilizar a residência para fazer projetos, apresentações e aulas sobre história ambiental no âmbito do saber histórico escolar.

A partir de abril de 2019 eu e o professor Pedro Lins, que trabalha na mesma escola municipal, começamos a frequentar o espaço do quintal para pensar nas possibilidades que poderíamos desenvolver pedagogicamente ali. Eu imaginei um espaço para produção de uma maquete de grandes proporções onde pudéssemos realizar diversos trabalhos de caráter histórico ambiental e também de história local, numa perspectiva decolonial. Já o professor Pedro imaginou um espaço onde montaríamos alguns canteiros para promover trabalhos de educação ambiental, que em seguida, imaginamos que poderia ser também algo relacionado com o ensino de História através das plantas.

Nas aulas de Seminário de Pesquisa, a professora Larissa Vianna sempre nos alertava da importância de se produzir um *diário de campo* onde pudéssemos registrar os passos que seguimos na construção do nosso produto pedagógico. O caminho que encontramos para produzir um diário de campo do Projeto Casa Verde Socioambiental foi o de registrar, por meio de fotografias, todo o andamento da empreitada. Por

coincidência, começamos a tirar fotos antes mesmo de termos recebido tal orientação da professora Larissa, de modo que, quando cursamos sua disciplina, apenas demos uma direção mais sistematizada a prática que já vínhamos realizando, organizando as imagens na forma de um diário de campo e não mais como imagens aleatórias que vínhamos registrando apenas para efeito recordativos. Uma seleção de algumas dessas imagens que compuseram nosso diário de campo foi organizada cronologicamente em um anexo da nossa dissertação e poderá ser observada.

Nossos registros do diário de campo começam no dia 17 de abril de 2019, onde registramos o estado geral do quintal do imóvel, pois ali seria o local para preparação dos principais materiais paradidáticos que elaboraríamos. Naquele momento, o quintal estava ocupado com restos de construção (entulhos), lixo caseiro parcialmente queimado, ruínas de uma antiga construção nos fundos do quintal. Além disso, os muros se encontravam em péssimo estado de conservação e a mangueira além de manchada com tinta, necessitava de uma boa poda. Neste dia, demarcamos a área onde seria criada futuramente a Maquete Viva. Encontramos alguns vasos com suculentas que viriam a compor o Canteiro dos Cactos e Suculentas. Havia ainda algumas plantas como grandes pés de alfavaca e boldo que nós transplantamos para o Canteiro da Diversidade, que viria a ser construído no fundo do quintal, em frente à Maquete Viva.

Os trabalhos seguintes de registro de campo aconteceram entre os meses de maio junho de 2019 quando iniciamos a limpeza do quintal, com muito cuidado para não danificar objetos históricos que por ventura poderíamos encontrar naquele espaço já que se trata de uma antiga residência. Da mesma forma, ao longo do mês de junho, fomos levando os primeiros livros que iriam compor o acervo literário da Sala de Reuniões e Estudos.

No mês seguinte encontramos alguns vasos e ossadas de animais que não conseguimos identificar. Recentemente descobrimos que os vasos se chamam *quartinhas*¹⁶ e foram usados em cultos religiosos. Inicialmente, acreditamos que a

¹⁶ *Quartinhas* são jarros de barro ou porcelana utilizado em cultos de caráter umbandista. As *quartinhas* que encontramos continham “asas” ou “alças”, o que significa que eram reservadas a orixás ou entidades femininas. Inclusive encontramos uma fita preta amarrada numa das alças que uma delas, o que achamos que pode estar relacionado com o Exu Feminino, a Pomba-Gira. A função das *quartinhas* é comportar os elementos (príncipios) dos orixás ou entidades. Objeto sagrado da umbanda, as *quartinhas* têm tamanha relevância que chega ao ponto de representar o próprio orixá ou entidade. No seu interior, o religioso deve depositar algum líquido sem nunca deixar esse líquido se evaporar totalmente. Semanalmente, ele precisa trocar o líquido, fazer a limpeza do objeto e acender uma vela para consagrar o novo fluido ali depositado,

residência seria um antigo templo religioso de matriz afro-brasileira, mas depois descobrimos que este local era na verdade na residência vizinha à Casa Verde. O significado está descrito de forma sucinta na nota de rodapé. Durante a intervenção no quintal também nos deparamos com ossadas de animais, sendo um deles enterrado com uma coleira de metal. Peneiramos a terra, separando o resto de materiais de construção para utilizar como aterro para construção de uma calçada da parte exterior do muro da residência. No dia 18 de julho, enquanto preparávamos o espaço para implantação dos canteiros da futura Horta Ecopedagógica encontramos um muro que havia caído e foi soterrado por terra e outros elementos. Esse fato atrasou um pouco a previsão de realização dos canteiros já que a retirada do muro nos deu um enorme trabalho, mas, ao mesmo tempo, forneceu a quantidade suficiente de “entulho” que precisávamos para fazer as calçadas da fachada externa.

Concluída a imprevista tarefa de retirar um muro do espaço, a partir do dia 14 de agosto de 2019 começamos a montar a primeira versão dos canteiros internos da Horta Ecopedagógica. Nossa ideia inicial foi escorar os canteiros com troncos maiores da poda que fizemos na mangueira e, assim, plantamos as primeiras mudas ainda neste mês. Infelizmente, a primeira muda de pau-brasil não resistiu, mas outros gêneros se adaptaram bem como tomate, alface e salsa. Percebemos que algumas plantas não estavam conseguindo se desenvolver e, por isso, instalamos, no dia 11 de setembro, uma tela de sombreamento que cobrisse os dois canteiros de Educação Socioambiental, escorada inicialmente por um tronco de mangueira e depois substituído por um tronco de eucalipto. Uma semana depois, plantamos os primeiros gêneros dos Canteiros de História Socioambiental: um pé de café, um pé de pau-brasil e uma laranjeira. No dia seguinte, inserimos naqueles canteiros dois pés de cana-de-açúcar e mais algumas hortaliças, leguminosas e temperos.

Iniciado o mês de outubro, nos preocupamos com as chuvas que provavelmente cairiam com força e planejamos montar um ralo de escoamento para evitar que a Horta Ecopedagógica se alagasse principalmente no final do verão. No nono dia deste mês, introduzimos o cacaueiro e o algodoeiro para desenvolver aspectos históricos ambientais dessas plantas, que já eram conhecidas e utilizadas pelos povos indígenas originários da

primeira leva de invasores humanos no continente americano. No fim do mês, limpamos novamente a futura área onde instalaríamos a Maquete Viva, o Cantinho Eco-reflexivo e os Canteiros das Suculentas/Cactos e da Diversidade. No dia 31 de outubro apareceu um filhote canino bastante novo e debilitado que adotamos e o batizamos com o nome de “Ecológico” ou simplesmente “Eco”. Este cão hoje vive conosco e já gerou três filhotes com a nossa cadela Mel: Thor, Loki e Bluey.

O mês de novembro de 2019 foi um dos mais produtivos e trabalhosos do projeto. No início do mês criamos a primeira versão da delimitação da Horta Ecopedagógica com troncos de eucalipto e uma cerca de metal das que se usam em galinheiros ou pequenas hortas. Na segunda semana, construímos a calçada da fachada externa e lançamos chapisco na parte externa no muro do imóvel. Começamos a reformar o espaço que será uma “área de recepção” logo quando os convidados atravessarem os portões da Casa Verde. Contudo, o principal projeto foi a realização dos Jardins Suspensos Comestíveis feitos com vasos de garrafa pet que instalamos na escola municipal e nos muros laterais da Casa Verde. Além disso, instalamos, na escola, dois painéis de pallet com flores para fins decorativos e para que os alunos pudessem ter a experiência de cuidar de plantas. Vamos tratar desse projeto com mais detalhes logo mais a frente.

No mês que fechou o ano de 2019 reformamos a entrada da Área de Serviços, demos continuidade à preparação do espaço integrado Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo, além de darmos prosseguimento à limpeza e preparação da Área de Recepção. Demos uma breve parada para as comemorações natalinas e de réveillon, realizando apenas a manutenção e rega das plantas. Retornamos em fevereiro já sob a tensão do início de uma epidemia de Covid-19 que acabou se desdobrando numa pandemia de proporções históricas e trágicas. Mesmo assim, no decorrer deste mês conseguimos iniciar os preparativos do espaço denominado Cabana Acerola e iniciar a concretagem da Área de Recepção.

A pandemia chegou com força no mês de março e junto com ela chuvas intensas que causaram alagamento na área da Horta Ecopedagógica e na entrada da Cozinha Socioambiental. O ralo de escoamento que fizemos se mostrou ineficaz perante a força e a intensidade das “águas de março”. A solução que encontramos foi utilizar a bomba que leva água do poço até a caixa d’água para ajudar no escoamento de tamanha quantidade

de água. Assim, projetamos a necessidade de se fazer uma canaleta para escoar a água do terreno.

Em junho, a primeira versão dos canteiros da Horta Ecopedagógica começou a apresentar problemas. Os troncos da poda da mangueira apodreceram e os canteiros começaram a ceder. Entramos, então, na fase de execução da segunda versão dos canteiros, desta vez com tijolos, areia e cimento. Aproveitamos, também para trocar a tela metálica que delimitava a Horta Ecopedagógica porque achamos que ela prejudicou esteticamente o espaço. Dessa forma, substituímos a cerca metálica por ripas de maçaranduba e demos o acabamento superior com tábuas de 10 cm de espessura. Envernizamos as cercas e, no fim do mês, montamos o portal de entrada da Maquete Viva.

Nos meses que se seguiram, entre julho e outubro de 2020, nos dedicamos à feitura dos canteiros situados em frente à área da maquete e ao início da preparação do espaço Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo, concretando o espaço onde faríamos a cozinha e também pintando com cal e corante violeta os muros internos e os canteiros do fundo do quintal. No final do mês de julho reformamos o espaço que abrigará o Berçário de Mudanças e a Composteira, intensificando a pintura do muro ao longo do mês de agosto, onde construímos o portal de entrada da Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo, preparamos o espaço de doze metros quadrados destinados à Maquete Viva e fizemos a manutenção da tela de sombreamento dos Canteiros de Educação Socioambiental. Por fim, demos início às obras de construção da canaleta para escoamento da água acumulada e avançamos na produção do espaço Cabana Acerola.

Novembro e dezembro foram os meses que construímos o fogão/forno à lenha com manilha, concreto e tijolos refratários, assim como produzimos a parte mobiliária da Casa Verde: três mesas de pallet com pernas de eucalipto e um sofá também feito com pallet. Construímos os canteiros da acerola e da goiabeira na Área de Recepção, da mesma forma que fizemos os testes para nos certificarmos que o fogão/forno funcionaria perfeitamente.

Adentramos no ano vigente concretando o corredor lateral esquerdo e construindo uma calçada em torno do poço para facilitar a acessibilidade das pessoas que realizarão experiências pedagógicas na Casa Verde Socioambiental. Entre os meses de fevereiro e março de 2021 iniciamos a montagem da Sala de Estudos e Reuniões, fixando duas estantes metálicas, quatro prateleiras de madeira e construindo uma grande

estante/armário de madeira. No mês de março, a tela de sombreamento da Horta Ecopedagógica caiu e retiramos para planejarmos uma segunda versão para sua instalação. Como que o que fez a tela cair foram os troncos de eucalipto que sustentavam os ganchos, iremos, desta vez, fixar os ganchos no muro para evitar novo contratempo.

No final do mês de maio concluímos o Canteiro da Goiabeira, com um pequeno pomar e algumas mandiocas. Contudo, planejamos plantar ali um coqueiro para ter uma fonte de coco. Já caminhando para o tempo presente, no dia 8 de julho construímos o canteiro da mangueira, onde plantamos abóboras, citronela e cebolinha. A outra parte do canteiro abrigará o Cantinho Eco-reflexivo, onde instalamos entre os meses de junho e agosto, um sofá feito com pallet, uma mesa fixada no muro e feita com uma antena parabólica, além de uma rede feita com cordas e rede de pesca, produzida por um pescador nativo da Ilha Grande que presenteou o professor Pedro com ela. Para fazer o caminho até a Maquete Viva e para o acabamento dos canteiros, começamos a fazer, há pouco mais de dois meses atrás, blocos de calçamento coloridos de concreto com formas de PVC que adquirimos num site de vendas. Por fim, vale destacar que instalamos a Composteira no último mês, cuja função será fornecer substrato para o Jardim Suspenso Comestível que teremos que fazer novamente, pois o cabo de aço de varal não suportou o peso da terra e da água, começando a arrebentar com pouco mais de um ano de uso. Para resolver esse problema, vamos preencher parte da garrafa pet com folhas secas e colocar o substrato no centro do vaso, onde abarque a expansão das raízes. O substrato também será útil no Berçário de Mudanças para ajudar as mudas a se desenvolverem mais saudáveis e fortes.

Estamos no fim do mês de outubro e ainda temos muito o que fazer para poder começar a utilizar o espaço de educação paraescolar Casa Verde Socioambiental. Planejamos iniciar nossas atividades plenamente entre o segundo e o terceiro trimestre do ano de 2022, se tudo der certo e se a pandemia chegar ao fim. Nas partes a seguir, iremos escrever algumas linhas acerca dos espaços e produtos que fazem parte da Casa Verde Socioambiental. Tentaremos, na medida do possível, dar sua localização, fazer uma breve descrição física, contextualizar os espaços dentro da proposta do projeto, definir os primeiros objetivos e fazer algumas projeções que desejamos para quando o espaço estiver funcionando normalmente. Destacamos os dois produtos, a Horta Ecopedagógica e a Maquete Viva que se encontram ainda em fase um tanto incipiente. Também dedicamos uma parte para apresentar os pertinentes trabalhos produzidos pelos futuros

professores historiadores que realizaram a disciplina de PPE com o professor Rodrigo de Almeida.

Para facilitar a exposição dos elementos do espaço, dividimos o local em espaço externo, espaço interno, Produto Horta Ecopedagógica e Produto Maquete Viva. Encerramos o capítulo com as produções dos estagiários das turmas 2020/2 e 2021/1 de PPE IV da UFF, lecionado pelo professor Rodrigo. No âmbito do espaço externo tentamos seguir uma organização que pudesse ter alguma sequência de cunho didático-pedagógico. Dessa forma, iniciamos pela apresentação na Área de Recepção, entramos no Berçário de Mudanças, seguimos até a Composteira e adentramos no Produto Horta Ecopedagógica. Esse seria a Primeira Experiência na Casa Verde que ficaria sob minha mediação.

A Segunda Experiência se inicia no Jardim Suspenso Comestível e culmina na Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo e está sob a responsabilidade do professor Marcus Vinícius Gondim¹⁷, onde os presentes farão um lanche preparado pelo próprio professor no fogão/forno à lenha, dialogando e refletindo sobre a história e importância dos alimentos que estaremos consumindo.

A Terceira Experiência, mediada pelo professor Pedro Lins começa na Sala de Estar, onde através do Projeto Cine Green House, o professor apresentará um vídeo de temática socioambiental, para em seguida, apresentar aos alunos a Sala de Estudos e Reuniões. Por fim, o professor Pedro desenvolverá um trabalho com os alunos na Maquete Viva. Desta forma, pensamos em atender grupos de até 30 alunos que serão divididos em três grupos de tal forma de cada grupo possa passar pelos três momentos educativos socioambientais. Acreditamos que cada momento levará cerca de duas horas/aula de tal modo que a atividade na Casa Verde Socioambiental projeta que as turmas possam ter um turno com seis horas/aula de 40 minutos com atividades paraescolares, podendo optar pelo horário da manhã (8h às 12h) ou da tarde (13h às 17h).

3.2.2. *O espaço externo*

3.2.1.1. Área de Recepção – assim que os participantes entrarem na Casa Verde Socioambiental, reunidos em círculo (se possível) serão apresentados ao projeto, com destaque para as áreas de suporte e dos produtos. Falaremos sobre a ideia de um saber histórico socioambiental escolar, sua conceituação, caminhos e abordagens.

¹⁷ Professor de Inglês da rede estadual do Rio de Janeiro. Leciona no mesmo colégio estadual onde me encontro lotado. Parceiro do Projeto Casa Verde Socioambiental.

Explicaremos o que é um espaço de educação não-formal ou paraescolar e sua importância dentro do campo da educação humana, diferenciando e relacionando educação formal ou escolar, educação informal ou espontânea educação não-formal ou paraescolar. Ouvir as dúvidas e dar lugar de fala aos participantes. A seguir eles serão divididos em três grupos e, através do sistema de rodízio, poderão participar de todas as atividades.

3.2.1.2. Berçário de Mudanças – O corredor será coberto por tela de sombreamento de modo que a ideia é fazer um túnel que lembre algo parecido com uma estufa. A entrada e a saída também serão feitas com tela de sombreamento. O local contará com três espaços. Um para colocação das bandejas para germinação das sementes e também para a muda atingir certo desenvolvimento que permita que a passemos para o segundo espaço dentro de vasos feitos com produtos recicláveis para abastecer o Jardim Suspenso Comestível, os canteiros internos e externos da Horta Ecopedagógica, assim como para abastecer os canteiros existentes no pátio da escola municipal e para oferecermos para a comunidade escolar. Nesse processo vamos incentivar e mediar conhecimentos que permitam que eles possam desenvolver jardins comestíveis em suas casas, tanto na forma de horta como na de jardim suspenso, com vistas a complementar a alimentação familiar, praticar uma alimentação mais saudável e ter uma relação mais íntima com o mundo vegetal para poder ter a sensação e o entendimento de que todos nós, animais, vegetais, minerais etc. fazemos parte de um mesmo mundo biofísico e estamos interligados por laços de influências múltiplas e relacional.

3.2.1.3. Composteira, reciclagem e reuso – na produção do que chamamos de “lixo” existem diversos materiais. Alguns podem ser reciclados, outros reusados e outros precisam ser destinados para o recolhimento dos profissionais responsáveis por um dos serviços mais importantes para que uma cidade possa se manter sem riscos socioambientais de proporções maiores. Eu falo daqueles que são responsáveis pela limpeza dos meios urbanos e rurais. São eles que recolherão e darão uma destinação ecologicamente menos agressiva para o meio ambiente, em grande parte dos casos. Sabemos que o modelo de “lixões” e “aterros sanitários” que a maioria das prefeituras acabam adotando para o descarte do lixo, não é o ideal e, possivelmente, uma péssima opção. Mas problemas maiores são observados na comunidade onde atuamos. Lixos descartados em “terrenos baldios” e a prática de queimada do lixo caseiro ainda são muito presentes, inclusive ao lado da escola municipal onde lecionamos e também a poucos

metros da Casa Verde Socioambiental. Foi pensando nesse problema que projetamos estimular os alunos e a comunidade escolar como um todo a praticar a separação correta do lixo, encaminhando os recicláveis para os locais adequados, reusando materiais para montagem de hortas caseiras ou peças decorativas e interrompendo práticas nocivas para a socioambientalidade local como descarte de lixo em terrenos ou queima de lixo. Além disso, o lixo pode ser orgânico. Para o projeto da Composteira, destacamos veementemente para eles que não é todo lixo orgânico que pode ser colocado nela, que foi feita a partir do reuso de uma caixa d'água de mil litros que se danificou. Explicamos o processo de decomposição que ocorre ali, a necessidade de intercalar cascas de alimentos, alimentos apodrecidos e restos de alimentos não temperados com folhas e galhos secos. Salientamos que é preciso fazer a manutenção do material que se transformará no substrato, um dos mais ricos tipos de material que utilizamos no plantio, podendo compor com terra e adubo, uma mistura que fornecerá ótimas condições para o bom desenvolvimento do vegetal. Outro ponto que destacamos é a produção do chorume. Ressaltando que se trata de um produto perigoso e que só pode ser manuseado por pessoas tecnicamente capazes de se proteger das doenças que ele pode acarretar. Nós instalamos uma torneira para que possamos, com todo cuidado e proteção adequados, retirar o chorume, diluí-lo em água, para utilizá-lo como adubo, borrifando nas plantas da Casa Verde. Por fim, é importante mencionar que a Composteira foi pensada inicialmente para produzir substrato para o Jardim Suspenso Comestível já que o peso da terra adubada com água da rega, acabou ocasionando a queda de vários painéis após um ano da instalação. Removemos os que sobraram e vamos fazer novo projeto que detalharemos na parte 3.2.1.5.

3.2.1.4. *Cozinha Socioambiental e Cantinho Eco-reflexivo* – nos anos 1980 e 1990, de acordo com as memórias de Jadir da Silva Dias, o local foi construído para abrigar galos que um antigo inquilino colecionava e utilizava para a prática ilegal conhecida como “rinha de galos”, muito comum no interior e que se configurava também como um jogo de azar na medida em que se apostava dinheiro. Entre os anos 1990 e 2000 o espaço ficou sem utilidade e virou ruínas, que retiradas, deram espaço ao fogão/forno à lenha. Jadir da Silva Dias¹⁸ disse que o templo religioso umbandista não era localizado ali, funcionando na residência que fica atrás do quintal da Casa Verde. Por isso,

¹⁸ Avó materna da minha companheira e moradora da cidade há mais de 40 anos. Nossa fonte de história oral local e proprietária do imóvel onde se localiza o projeto.

encontramos algumas quartinhas de barro e com alças enterradas naquele espaço. Segundo as memórias de Joaquim Benedito de Miranda¹⁹ ali perto existia um centro religioso de matriz africana. No início, ele acreditava que o local construído para abrigar os galos de um antigo inquilino fosse um altar de oferendas onde os religiosos guardavam as *quartinhas*. Esse é um tema que certamente investigaremos historicamente após a conclusão do mestrado.

O espaço da Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo é composto, além do fogão/forno à lenha, por três mesas: uma feita com pallets e eucalipto, outra reusando uma antena parabólica desativada e também uma mesa feita com carretel rolete de madeira. O espaço está conectado ao Cantinho Eco-reflexivo que fica dentro do canteiro da mangueira e dispõe de um sofá de pallet, uma rede e um banco de frente para a Maquete Viva. Neste espaço, o professor Marcus Vinícius, que também domina as artes culinárias, vai preparar o lanche dos participantes enquanto media didaticamente acerca da utilidade e da história dos alimentos que ele está preparando. O grupo ficará acomodado em volta da mesa de pallet, da mesa de carretel rolete e no sofá do Cantinho Eco-reflexivo enquanto ouvem e contam histórias e se alimentam após as atividades práticas. No portal de entrada do espaço estamos instalando um teto para sustentar as parreiras de uva.

3.2.1.5. *Jardim Suspenso Comestível* – esse projeto foi realizado entre os meses de outubro e novembro de 2019 com alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da escola municipal onde lecionamos na cidade de Itaboraí, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo do projeto era produzir Jardins Suspensos Comestíveis na escola e na Casa Verde. Dessa forma, convidamos os alunos e a comunidade escolar produzir alimentos que podem complementar a dieta familiar já que a inflação dos últimos anos tornou o preço dos alimentos muito elevado para grande parcela da população brasileira. Dois painéis de pallet com flores dentro de vasos de garrafa pet também foram fixados para ornamentar o muro lateral da escola. Ao longo dos meses de setembro e outubro pedimos aos alunos que fossem levando para a escola garrafas pet vazias para confecção dos vasos que abrigariam as plantas. Com as garrafas em quantidade suficiente, a diretora da época nos deu total apoio e comprou tintas acrílicas artesanais e pincéis para que os alunos pudessem personalizar os vasos de garrafa pet. O trabalho dos alunos na pintura das garrafas ocorreu nos dias 11 e 14 de novembro.

¹⁹ Antigo morador, nascido e criado na cidade de Itaboraí, outra fonte de história oral local nossa.



Após a pintura dos pallets, nos dias 18 e 21 de novembro as turmas instalaram os Jardins Suspensos Comestíveis e os painéis de pallet no muro da escola. Foram quatro turmas que participaram do projeto. Três turmas de 7º ano e uma de 6º ano. Cada turma instalou dois painéis com vasos de garrafa pet sustentados por cabos de aço para varal, daqueles que vendem em mercados e lojas de utilidades. Além disso, cada turma instalou um pallet com flores. Cada vaso ficou com o nome de dois ou três alunos que seriam os cuidadores daquela planta, regando-as e adotando outros cuidados para sua manutenção.



Entre os dias 25 e 28 de novembro de 2019, os alunos foram instalar o Jardim Suspenso Comestível na Casa Verde Socioambiental. Vale lembrar que a carga horária semanal que nós professores de História temos na rede municipal para o segundo segmento do ensino fundamental é de três horas/aula de 50 minutos cada. Trabalho os três tempos consecutivamente com as turmas de modo que essas duas horas e meia de aula ininterruptas me permitiram realizar os trabalhos de preparação e instalação dos Jardins Suspensos Comestíveis, tanto na escola quanto na Casa Verde, que se localiza a poucos metros da unidade escolar. Na segunda-feira, levei a primeira turma na Casa Verde. Antes tive que planejar uma logística que me permitisse levá-los para a sala, fazer a chamada no diário, organizar as turmas e levar uma a uma para o pátio da escola e, posteriormente, para a Casa Verde. Vale ressaltar a importante ajuda de uma inspetora de alunos que a direção do colégio forneceu para me ajudar nessa tarefa. Sozinho, teria sido muito difícil conseguir controlar aqueles pouco mais de trinta alunos por turma. Como o espaço da Casa Verde ainda se encontrava em fase inicial de preparação, enfrentamos alguns problemas, mas nada que fosse grave. Por exemplo, alguns alunos conseguiram se desviar e ir para o pé de acerola na frente da residência para comer acerolas que estavam disponíveis no pé. Outros alunos obtiveram mangas, ainda verde, pois estava fora de “época” e as comeram com sal grosso que estava em cima da pia da cozinha da parte interna da casa. Nada demais. O importante é que conseguiram concluir a tempo o trabalho, onde cada turma instalou quatro painéis contendo cinco vasos de garrafas pet em cada um deles. Totalizando 20 plantas para cada turma, o que deu um total de 80 mudas plantadas no Jardim Suspenso Comestível que eles instalaram no muro lateral esquerdo da Casa Verde.





3.2.3. *O espaço interno*

3.2.2.1. *Sala de Estudos e Reuniões* – localizada no principal quarto da casa, ela abriga um pequeno acervo de livros dos mais variados temas com destaque para a área de história, ensino de História, Educação Ambiental e História Ambiental. Contém enciclopédias e livros didáticos e paradidáticos das mais diferentes áreas, assim como um número de obras de literatura brasileira e mundial. Este espaço será oferecido para a comunidade escolar e geral, bem como para graduandos das mais diversas áreas que desejem fazer algum estudo ou pesquisa. Temos uma seção com revistas, destacando diversas edições da Revista de História da Biblioteca Nacional, da Superinteressante, dentre outras revistas dos mais variados temas, em especial a educação. O local também dispõe de uma mesas e cadeiras para que se possam fazer estudos, pesquisas e reuniões. O espaço ainda não está pronto, necessitando de acabamentos e pequenas intervenções

3.2.2.2. *Sala de Estar com Cantinho do Vinil, CDteca e Caçamba do Saber/ Cine Green House* – esse ambiente terá uma dupla função. A primeira delas é servir como um espaço para experiências auditivas e históricas como no Cantinho do Vinil e na CDteca. Também serão selecionadas algumas revistas para compor a Caçamba de Revistas em um caminhão de madeira feita pelo artesão de Miguel Pereira, no Centro-Sul Fluminense, Cosme. Os vinis ficarão organizados no outro caminhão de madeira feito pelo mesmo artesão. As pessoas sentarão em almofadas dispostas pelo recinto de tal forma que possam se sentir relaxadas e confortáveis para vivenciar essa experiência histórica, musical e cultural. A segunda atividade desenrolada neste cômodo é o projeto *Cine Green House* criado pelo professor Pedro Lins e que oferecerá exibição de filmes, documentários, vídeos e outros recursos audiovisuais para a comunidade local e escolar,

sempre contextualizando, refletindo e debatendo os temas presentes nos documentos exibidos.

3.2.2.3. As Áreas de Suporte

3.2.2.3.1. Cozinha interna – servirá como suporte para o professor Marcus Vinicius desenvolver suas atividades culinárias e pedagógicas na Cozinha Socioambiental. Contando com uma geladeira, um fogão a gás, um pia e estantes para armazenamento de ferramentas, utensílios e alimentos, o espaço será de uso restrito da administração da Casa Verde Socioambiental. Também requer uma boa reforma como pintura, instalação das prateleiras e reformas no teto e no chão.

3.2.2.3.2. Área de Serviços – espaço restrito aos educadores sociais do projeto, o local terá ferramentas para obras, reformas e manejo/manutenção das plantas da Casa Verde. Contém um tanque para as diversas atividades que requeira água. Da mesma forma dos outros espaços internos, necessita de algumas reformas para pleno funcionamento.

3.2.2.3.3. Banheiro – de dimensões reduzidas, tem uma pequena pia, um chuveiro e um vaso sanitário. É um dos cômodos que precisam de reformas mais profundas. O teto está em péssimo estado, com reboco caindo, mas não a ponto de impedir a utilização do banheiro. Porém, será preciso raspar o teto, passar uma massa corrida e também trocar a porta para que o banheiro fique em condições plenas de uso por parte do público visitante.

3.2.2.3.4. Almoxarifado/Depósito – é o quarto que fica nos fundos da residência, no fim do corredor que também dá acesso a Sala de Reuniões e Estudos e o banheiro. Este local também precisa de uma reforma no teto, de pintura e do conserto de um vidro da janela que está quebrado. Neste recinto, guardaremos os materiais recicláveis que faremos reuso e também outros objetos e materiais que não serão utilizados com muita frequência.

3.3. Subproduto I: A Horta Ecopedagógica

Uma das primeiras ideias que tivemos ao iniciar o projeto foi o de fazer hortas. Contar a história através das plantas a partir das referências histórico-ambientais e antropológicas que encontrássemos. Mas as hortas também precisavam ter uma função

educativa ambiental. Dessa forma, pensamos em dividir a Horta Ecopedagógica em dois momentos: o de história ambiental e o de educação ambiental. No primeiro, plantas que marcaram a história do Brasil. Assim, pensamos em dois canteiros. Um deles com os gêneros que foram explorados a partir da invasão europeia tanto na prática extrativa quanto na monocultura. O segundo canteiro comportaria plantas que já eram utilizadas pelas populações indígenas originárias. Já os canteiros dedicados à educação ambiental nós plantaríamos gêneros que pudéssemos trabalhar com a temática da educação alimentar. Inicialmente, pensamos em restringir a Horta Ecopedagógica apenas aos canteiros internos do espaço da horta. Posteriormente, adicionamos canteiros externos, pois os quatro internos não dariam conta de todas as plantas que desejávamos cultivar. Dessa forma, após alguns ajustes pertinentes para a melhoria do trabalho, desenvolveremos os canteiros nas próximas seções. Por fim, é muito importante destacar que estamos elaborando um roteiro para percorrer a Horta Ecopedagógica e parte dos textos que estão neste material foi produzido pelos estagiários futuros professores de História que realizaram a disciplina PPE IV com o professor Rodrigo no segundo semestre do ano 2020. Essas produções serão detalhadas na parte 3.5.1. onde eu escrevo um pouco sobre os excelentes trabalhos produzidos por esses parceiros.

3.3.1. Canteiros da História Socioambiental

Nossa proposta é sugerir um ensino de história socioambiental, onde possamos romper com a dicotomia entre o que é cultura humana e o que é natureza. Dessa forma, consideramos que todas as dimensões e domínios do campo histórico possam ser atravessados por uma perspectiva *socioambiental*; seja a economia, a política, a cultura, a tecnologia, enfim, todos os assuntos que podemos historicizar no âmbito do saber histórico escolar, só consideramos que podem ser abraçados pelo conceito que estamos sugerindo. Por essa razão, denominamos esse subprojeto de Canteiros de História Socioambiental. Queremos, a partir da história ambiental, incorporar didaticamente outras dimensões da historiografia, de modo a narrar a história através das plantas levando em conta os aspectos ambientais, culturais, políticos, econômicos e sociais, resumindo tudo isso na expressão *socioambiental*. Finalmente, vale ressaltar que, além do roteiro da Horta Ecopedagógica, as plantas terão placas pirografadas com informações técnicas e científicas.

3.3.1.1. Canteiros das atividades econômicas de extração e plantation que provocaram crises socioambientais – neste canteiro, da direita para a esquerda temos o pau-brasil, a cana-de-açúcar, o café, o tabaco e a laranja.

3.3.1.2. Canteiros das plantas utilizadas pelos povos originários americanos – neste canteiro, da direita para a esquerda temos a mandioca, a pimenta, o algodão, o milho, o feijão, o amendoim e o cacau.

3.3.2. Canteiros da Educação Socioambiental

Da mesma forma que o anterior, preferimos denominar o trabalho pedagógico ali realizado de uma Educação Socioambiental de inspiração Freireana, transformadora e emancipatória. A gente acredita que não basta ensinar técnicas acerca das plantas, é preciso problematizar sobre as suas origens, é preciso refletir sobre os milhões que estão passando fome, que se encontram em estado de extrema pobreza. Da mesma forma, é preciso entrar em sintonia total com as plantas e o solo. Sentir aromas, texturas, paladares, entender que é do reino vegetal que extraímos a maior parte daquilo que mantém a existência da espécie humana. Uso indiscriminado dos “recursos naturais”, desenvolvimento sustentável dentro da lógica capitalista ou a busca de uma civilização biocentrada em um ambiente ecologicamente equilibrado? Qual vida devemos levar para que não sofram mais com pandemias, secas, enchentes severas, aquecimento global, enfim, eventos naturais cada vez mais catastróficos e que, em muitos casos, está diretamente relacionada com a ação antrópica no meio biofísico. São muitas as questões que podemos problematizar e estabelecer relações dialógicas no âmbito de educação socioambiental de inspiração do educador Paulo Freire, tão atacado, mas tão atual e mais urgente e necessário do que nunca.

3.3.2.1. Canteiros das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) – já dispomos de um frondoso pé de Ora-pro-nóbis, Almeirão-roxo, Caruru, Feijão Guandu (canteiro externo), folha de batata doce (canteiro externo). No canteiro das PANCs vamos introduzir também Peixinho, Lírio Amarelo, Taioba e Serralha.²⁰

3.3.2.2. Canteiros das Plantas Medicinais: “Farmácia Verde” – é indispensável dizer que não iremos receitar nem aplicar as plantas da Farmácia Verde. Falaremos também sobre o Decreto n. 5.813 de 22 de junho de 2006 que estabelece a

²⁰ Nossa referência é a obra: RANIERI, Guilherme Reis (coord.) Guia Prático de PANCs: plantas alimentícias não convencionais. São Paulo: Instituto Kairós, 2017. 44p.

Política Nacional das Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Nosso intuito aqui é o de transmitir conhecimentos sobre plantas que são utilizadas com fins medicinais e refletir um pouco sobre suas origens e aplicações. Neste canteiro já temos um pé de merthiolate e outro pé de novalgina. Também temos boldo do Chile (canteiro anexo). Colocaremos neste canteiro e em alguns externos, arnica, alfazema, camomila, canela, louro e outras.

3.3.2.3. Canteiro dos tubérculos e raízes – plantaremos mandioca, batata-doce, inhame, milho, cenoura, cebola, beterraba e outros.

3.3.2.4. Canteiro dos temperos e dos aromas – já temos orégano, hortelã, alecrim. Introduziremos no canteiro interno, nos externo e no Jardim Suspenso Comestível, salsa, cebolinha, manjeriço, capim limão, erva doce, citronela, salsinha, tomilho, pimenta, coentro, lavanda, alho, páprica e outros.

3.3.2.5. Canteiro das hortaliças e folhas – alface lisa, alface roxa, alface romana, alface crespa, couve, couve-flor, brócolis, espinafre, rúcula, agrião e outras.

3.3.3. Canteiros híbridos externos

3.3.3.1. Cabana Acerola – localizado embaixo do canteiro da acerola, o espaço servirá como um local de descanso, para leitura, relaxamento, para tomar um chá. Terá um banco e uma mesa para poder propiciar momentos de paz e tranquilidade.

3.3.3.2. Canteiro da Goiabeira – composto, além da goiabeira, de um pequeno pomar de tomate, um pé de quiabo e futuramente abrigará um pé de coqueiro anão.

3.3.3.3. Canteiro da Mangueira – além da parte destinada ao Cantinho Eco-reflexivo, a outra parte do canteiro foi destinada ao plantio de abóbora, citronela, cebolinha e pepino que se estenderá até o portão de entrada da Maquete Viva, formando um “telhado” com o pé de pepino que é uma trepadeira.

3.3.3.4. Canteiro das suculentas e dos cactos – situada entre o Cantinho Eco-reflexivo e o Canteiro da Diversidade, plantamos diversas suculentas que já se encontravam na Casa Verde desde os primeiros momentos. Provavelmente foi abandonado por um antigo inquilino, mas como é planta resistente, sobreviveu, florou, deu mudas e hoje tem um espaço para se desenvolver combinada com cactos que adquirimos em um horto na BR-101.

3.3.3.5. Canteiro da Diversidade – o nome se dá porque neste canteiro foram introduzidos vegetais das mais diferentes espécies e com os mais diversos fins pedagógicos. Temos ali o boldo (Farmácia Verde), Alcavacão (Tempero), Papiro (História Socioambiental). Completa esse canteiro um pé de Aroeira, dois pés de Mandioca, uma Bananeira e um Abacateiro.

3.4. Subproduto II: A Maquete Viva

3.4.1. *O que é a Maquete Viva e quais as suas possibilidades:* esse foi o subproduto mais prejudicado pela pandemia e o consequente isolamento social e aulas remotas. Ele é formado por um espaço com cerca de doze metros quadrados onde desenvolveríamos atividades e projetos com alunos da escola municipal em parceria com os estagiários de licenciatura da UFF. O nome é Maquete Viva porque nosso objetivo é utilizar o máximo possível de elementos vivos como plantas na sua produção. Também valorizaremos materiais encontrados na natureza como madeira, pedras, cipós etc. Contudo, matérias recicláveis também serão empregados nos projetos naquela proposta de reuso de embalagens e objetos que seriam descartados sem o devido cuidado. Além disso, precisamos realizar trabalhos de campo fora da escola e da Casa Verde para coletar informações e recursos pertinentes. Outro fator importante da maquete é que ela não seja destinada a um projeto definitivo. A ideia é que ela seja modelável, onde possamos realizar diversos projetos das mais variadas temáticas, área e metodologias.

3.4.2. *Primeiro projeto: A história ambiental local de Itaboraí a partir da região de manguezal no Recôncavo da Guanabara* – o primeiro projeto que desejamos implementar na Maquete Viva Modelável terá como recorte espacial a região de Itaboraí de manguezal que faz parte do Recôncavo da Guanabara para mostrar a importância de uma área de mangue para a biodiversidade e para o meio ambiente. Dessa forma, buscaremos parceria com a APA Guapimirim, que atua na área e a ONG Projeto Uçá, situado em São Gonçalo e que desenvolve importantes ações socioambientais nas áreas de manguezal na Baía de Guanabara. O recorte espacial que pretendemos desenvolver na maquete abraçaria além da área de mangue, o bairro de Itambi, a BR-493 e o espaço que sofre forte ação antrópica para construção do Comperj, como podemos observar na imagem a seguir.

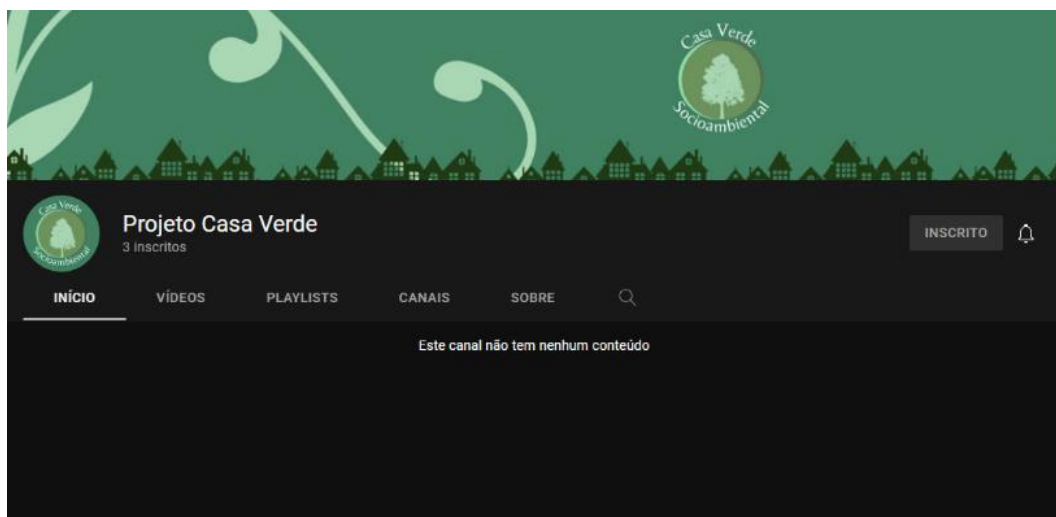
3.5.1. A turma 2020/2: **Roteiro da Horta Ecopedagógica e Canal no Youtube.**
Autores: Alex Camacho, Bruno Packness, Francisco Henriques, Luís Felipe e Matheus Morena.

Recebi com entusiasmo o convite professor Rodrigo de Almeida para receber estagiários de prática de ensino. Mas ao mesmo eu não sabia muito o que fazer porque ainda não tinha tido a experiência de orientar um grupo de futuros professores historiadores para orientá-los na execução de um produto acadêmico. O professor da disciplina pediu que eles fizessem uma entrevista comigo e com o professor Pedro Lins, meu parceiro nesse projeto que busca um ensino de História Socioambiental ou Ecologizado. Eles montaram um roteiro abordando perguntas sobre as dificuldades de se trabalhar em meio à pandemia e com a novidade do ensino remoto. As angústias e os desafios que estávamos enfrentando nessa época de grave crise que é de fundo socioambiental na medida em que o impacto epidemiológico de nível mundial se deu devido a relação entre os humanos e o meio biofísico de tal forma que um vírus até então desconhecido dos humanos, desenvolveu em nossa espécie uma grave doença respiratória que já ceifou a vida de milhões de seres humanos, destruindo famílias, sonhos, projetos de vida. Mudou a rotina de boa parte da humanidade que entrou em regime de isolamento social à espera que a ciência desenvolvesse uma vacina para frear tal calamidade. Também abordaram na entrevista questões relativas ao ensino de História com a

contribuição da história ambiental e quiseram conhecer um pouco sobre o Projeto Casa Verde Socioambiental que estamos desenvolvendo no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). A entrevista foi gravada, transcrita e incorpora ao acervo do Laboratório de Ensino de História (LEH/UFF).

Por outro lado, convidamos os futuros professores a formar parcerias conosco no âmbito do Projeto Casa Verde Socioambiental. Para isso, solicitamos que eles escrevessem textos para o roteiro da Horta Ecopedagógica. O professor Pedro Lins escreveu sobre o pau-brasil, o abacate e produziu um texto diferenciando extrativismo de agricultura. Já Bruno Packness Belo produziu textos sobre as histórias do café e da pimenta. Matheus Moreira, por sua vez, dissertou acerca do cultivo de algodão, além de produzir um trabalho com imagens para os alunos. Alex Camacho redigiu a parte relativa ao cacau e ao amendoim, além de preparar um trabalho de história socioambiental local voltado para os alunos da escola municipal. Luis Felipe produziu acerca da história da cana-de-açúcar e da laranja. Esses textos comporão, juntamente com outros sobre a história de plantas que não foram contempladas por eles, no roteiro da Horta Ecopedagógica. Finalmente, Francisco Henriques, mesmo fazendo estágio com outro professor, deu sua contribuição ao fazer o logo da Casa Verde Socioambiental e montar o canal do YouTube, como podem conferir nas imagens abaixo. Os primeiros vídeos que estamos projetando são o vídeo de apresentação do canal, que será produzido pela dupla Francisco Henriques e Alex Camacho. Já no segundo vídeo do canal, os estagiários da turma 2021/1 falarão sobre a exposição online “Raízes Tupis: as relações dos humanos com a natureza”.





Canal do Youtube

3.5.2. A turma 2021/1: A exposição paradidática escolar - **“Raízes Tupis: relações entre grupos humanos e a natureza”**. Autores: Carolline Melo, Gabriela Alves, Ingrid Job, Isaac Pinto, Luciana Santos e Nathalia Pinheiro.

O segundo grupo de professores em formação que eu recebemos foi incumbido pelo docente da disciplina de PPE Rodrigo de Almeida de organizarem uma exposição online voltada para alguma(s) turma(s) da escola onde eles estagiaram, mesmo que remotamente. Sugerimos algo voltado para as turmas de 6º ano e que tivessem alguma relação com a história do Brasil, além de possibilitar desenvolver algo no campo da história ambiental na linha que estamos tentando conceber de um ensino de História Socioambiental na educação básica.

Escolhemos trabalhar com a ocupação da América, o que Dean (1994) chama de *primeira leva de invasores humanos*, material, inclusive, que utilizei com as turmas através de uma mediação didática que pudesse levar os alunos a entender que a ocupação humana tardia e o longo tempo que essa população levou para entrar em contato com as outras populações humanas espalhadas nos outros continentes, trouxe características socioambientais interessantes para se refletir sobre nossa relação com o meio ambiente, como podemos encontrar em Drummond (2002). É pertinente alertar também que o trabalho desenvolvido pelo grupo no tocante ao projeto da exposição online se encontra na parte anexa desta dissertação para consulta dos interessados.

O trabalho inicial de Caroline, Gabriela, Ingrid, Isaac, Luciana e Natália foi definir a unidade temática e os conteúdos a serem trabalhados com suas respectivas habilidades de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A unidade temática que abarcou o assunto que eles definiram foi “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Os povos denominados “pré-colombianos”, com destaque para os que se estabeleceram no território que viria a se configurar como o Brasil é o conteúdo que eles abordaram no estágio. Como temática, apontaram “a relação entre povos antigos e o meio ambiente” como forma de promover um ensino de História “Ecologizado”. A única sugestão que demos a eles foi o de editar o conteúdo de modo a romper com a dicotomia existente entre que seria, de acordo com Soffiati (2008), natureza humana e natureza não-humana. Dessa forma, sugerimos a seguinte redação: “a relação entre os povos da antiguidade e o restante da natureza ou meio ambiente”. No que concerne às habilidades selecionadas pelo grupo, são destacadas aquelas que desenvolvem aspectos ligados à cultura material, à oralidade, ao espaço territorial e os traços de cunho socioambiental das sociedades antigas numa perspectiva comparativa entre as do “Velho Mundo” e as americanas, com destaque especial às populações indígenas originárias do solo brasileiro.

Eles elaboraram, também, uma pertinente “Análise de conteúdo” sobre a temática que foi mediada com os alunos do 6º ano nesse contexto. Esse documento foi dividido em quatro etapas. Na inicial, eles contextualizaram a gênese do projeto de trabalho, destacando a intenção de dar uma abordagem socioambiental ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa mesma leva, os autores apresentaram os documentos curriculares que irão nortear suas atividades, apontando semelhanças e diferenças entre a BNCC e o Referencial Curricular itaboraiense destacando o problema da pandemia de Covid-19 que nos impôs uma outra realidade educativa que foi traduzida na proposta de uma exposição paradidática virtual produzida por eles como forma de nos adaptarmos a essa “nova realidade temporária” que não deixa de ser um elemento dos domínios da crise socioambiental na qual estamos mergulhados no Antropoceno.

A passo seguinte do material denominado “Análise de conteúdo”, os licenciandos se debruçaram sobre a análise dos materiais didáticos disponíveis que os alunos da escola municipal onde atuamos utilizaram ao longo deste ano letivo. Após uma breve comparação entre a maneira como esse conteúdo é abordado na BNCC e no Referencial Curricular de Itaboraí, eles apontaram a relevância dos municípios

elaborarem seus próprios documentos programáticos no campo da educação escolar. É na seleção de temáticas relativas à história local que encontramos essa necessidade. A BNCC é um documento de orientação que tem a função de servir de orientação para que as redes municipais elaborem seus próprios trabalhos à luz das suas realidades socioambientais locais. A seguir, os autores penetram no exame do livro didático adotado pela unidade escolar onde realizamos o estágio de docência. Obra produzida pela Editora Moderna batizada de “Projeto Araribá”, este livro foi escolha da maioria dos professores da escola e, mesmo não sendo o ideal, foi o que apresentou menos problemas para o trabalho docente dos conteúdos curriculares da área de História de acordo com o consenso que os professores da escola chegaram. Após localizar o conteúdo apreciado no material didático, os estagiários teceram suas observações acerca do material, identificando dois elementos negativos, um positivo e uma sugestão relativa a esta parte do referido livro didático. Como tópicos negativos, eles indicam a superficialidade como o tema povos indígenas originários brasileiros é tratado no livro em comparação com assuntos de história europeia, podendo até mesmo afirmar que a referida obra não consegue escapar do tratamento eurocêntrico no que concerne ao saber histórico escolar. Eles destacam que são ofertadas apenas cinco páginas sobre as populações indígenas originárias do território brasileiro e, por outro lado, são destinadas dezenas de páginas para os povos das Antiguidades Oriental e Ocidental do “Velho Mundo”. Outra crítica oportuna que o grupo expõe é na forma como os recursos iconográficos são inseridos no material didático. Eles destacam que as imagens não são contextualizadas historicamente nem são sugeridas questões motivadoras para os estudantes refletirem acerca das mensagens e informações para que as fontes iconográficas possam ser pensadas historicamente. Para os graduandos, as imagens acabam servindo como meras ilustrações decorativas visando um layout atraente para os leitores.

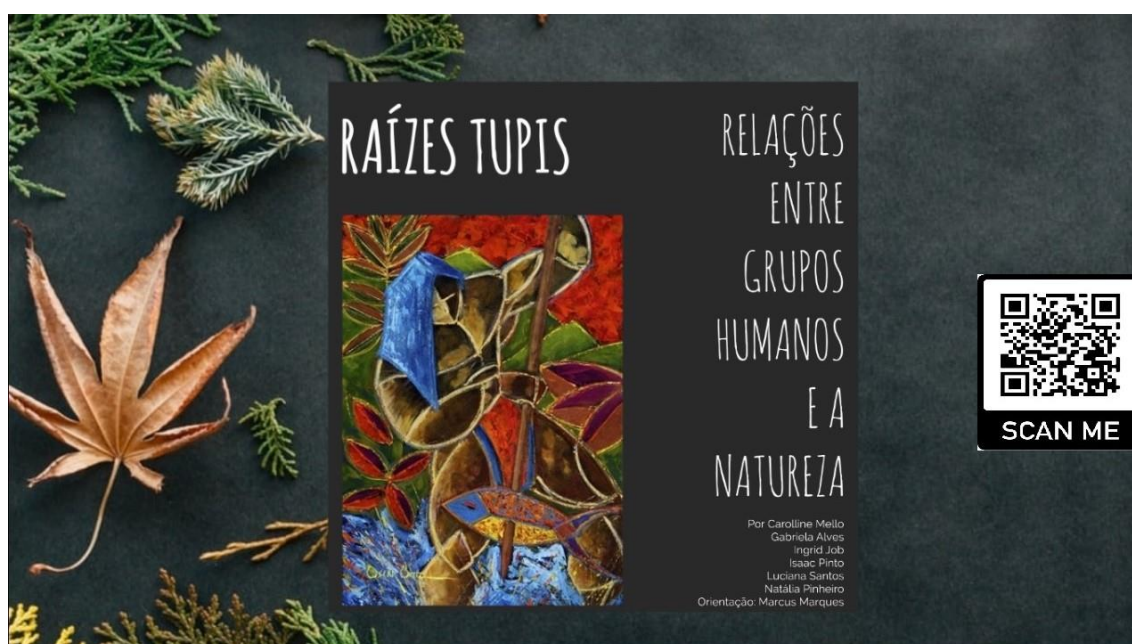
O grupo sugere a necessidade do oferecimento de material paradidático que pudesse suprir as lacunas e silenciamentos observados no livro didático assim como, à luz da proposta de um ensino de História Socioambiental ou Ecologizado, os autores recomendam que a *Habilidade EF06HI08*²¹ incorpore o termo “ambiental” ao social de tal forma que a redação da mesma figure com o seguinte formato: “Identificar os espaços

²¹ Referente à BNCC.

territoriais ocupados e os aportes *socioambientais* dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras”.

Na segunda parte do trabalho “Análise de conteúdo”, os graduandos da UFF se dedicam a analisar os materiais complementares paradidáticos que o professor regente das turmas de 6º ano (no caso este que escreve) preparou para os alunos à luz da realidade das aulas remotas e também apresentam como contribuição a produção de uma exposição virtual paradidática sobre o assunto selecionado.

É justamente sobre essa proposta de intervenção que nasceu a curadoria que promoveu a criação da exposição virtual paradidática “Raízes Tupis: as relações entre os humanos e a natureza”. Inicialmente são pontuadas nossas intenções no processo de ensino e aprendizagem que é trabalhar com uma história socioambiental, valorizar a história local e estabelecer uma ponte reflexiva com o tempo presente. Na parte introdutória, eles destacam a forma como a exposição foi organizada, baseada em três experiências: a iconográfica, a audiovisual e a literária escrita ou oral. O material que discute a temática principia abordando a relevância da história local, importante como ferramenta pedagógica educativa para a área de ciências humanas, atingindo seu ápice ao refletir sobre a importância da educação ambiental e da história ambiental para o saber histórico escolar, justificando as opções temáticas relativas a uma história de cunho socioambiental para mediar didaticamente o tema em questão.



A imagem de abertura da exposição

A seguir, os autores dissertam a respeito das salas, momentos ou experiências que os alunos poderão desfrutar ao longo do percurso da exposição *Raízes Tupis: as relações entre os humanos e a natureza*. A primeira sala trata das imagens e não foi uma escolha aleatória essa seção ser colocada como a que inicia a exposição. Como vimos na parte “Análise de conteúdo”, os autores identificaram problemas no livro didático quanto ao tratamento pedagógico das imagens. Além disso, eles salientaram as dificuldades que os professores enfrentam para conseguir fotocopiar imagens para trabalhar com os alunos nos materiais impressos empregados ao longo das aulas remotas. Assim, eles destacam a relevância de se dar um tratamento “problematizado e contextualizado” às fontes iconográficas que utilizamos como recurso paradidático com os alunos. Metodologicamente, optaram por empregar três vertentes à esta seção: as plantas alimentícias (açaí e mandioca), a cultura ceramista e as imagens do meio biofísico. Vamos incluir um link ou QRCode para que possam vivenciar essas experiências iconográficas da exposição, assim como todas as outras.

A segunda sala tem como tema a arte audiovisual. Partindo da crítica de que o material didático oficial não oferece referências neste campo sobre as povos pré-colombianos, os autores, após refletirem teoricamente sobre as potencialidades dos recursos audiovisuais no processo educativo do saber histórico escolar, eles sinalizam a intenção de oferecer experiências histórico ambientais almejando a concretização de um ensino de História Socioambiental para as turmas de 6º ano que estamos atuando. Os curadores oferecem três momentos distintos baseados em fontes das mais variadas. No primeiro, a partir de trechos do documentário “Oleiros de Itaboraí”, um dos objetivos foi compreender a importância da cultura ceramista ao longo do processo histórico socioambiental da população itaboraiense. Em um segundo momento, foi apresentado um vídeo em formato de animação que trata da Lenda da Mandioca e do Açaí, mediados didaticamente numa ótica histórico socioambiental e buscando destacar as contribuições que as populações indígenas originárias nos legaram até o tempo presente. Por fim, apresentaram o documentário “Os Xetá”, que mesmo tendo como recorte espacial a região Sul do país, nos leva a refletir acerca da imbricada relação que os povos indígenas brasileiros têm com o meio ambiente e como as paisagens vão se alterando em função da ação antrópica sobre o meio biofísico.

A última, mas não menos importante sala propicia aos estudantes uma viagem ao universo da literatura, no qual a ligação entre as populações indígenas que escolheram

e a natureza se traduz como umbilical tamanha a interdependência observada nos relatos dos povos Sateré-Mawé e Balatiponé Umutima. Adotando um olhar e um tratamento decolonial ao ensino de História escolar, os autores nos presenteiam com belas referências literárias como “Hariporia: a origem do açaí” escrito por um descendente dos Sateré-Mawé ou o conto “Jibikí Porikopô, o furto da panela de barro” que dialoga perfeitamente com a importância da cultura ceramista e nos brinda com conhecimentos e saberes alimentares do povo Balatiponé Umutima.

Acredito que eles conseguiram atingir o principal objetivo do nosso projeto que foi o de oferecer aos alunos do 6º ano da nossa escola municipal, uma experiência de um ensino de História Socioambiental ou Ecologizado, rompendo com a disjunção que, desde tempos idos, separa em “gavetas” distintas o que seria de domínio humano e o que seria tema ligado ao mundo natural. Dessa forma, destacamos que somos parte do mundo natural, influenciando e sendo influenciado por tudo que habita Gaia, nossa “Casa Comum”.

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

Esperamos poder concluir o balanço do que conseguimos realizar e do que ainda planejamos realizar. A pandemia e as condições político-econômicas adversas na qual nos encontramos foram obstáculos que dificultaram muito a execução do projeto em sua completude. O caminho que estamos trilhando rumo a um ensino de História Socioambiental ainda está em seus primeiros trechos, de modo que ainda teremos muitos trabalhos e desafios nos próximos tempos. Os alunos têm recebido muito bem os conteúdos históricos de caráter socioambiental, entendendo-se como parte integrante de um mundo que vai muito além da sua individualidade. É preciso que eles entendam que a natureza não existe apenas para nos suprir de recursos para que possamos ter uma vida confortável e que estamos isentos de responsabilidades socioambientais. A pandemia tem nos mostrado que o mundo natural pode interferir de tal maneira a vida humana que pode causar milhões de mortes e transtornos políticos, econômicos e sociais incalculáveis.

Por isso, acreditamos que o ensino de História possa ser “Ecologizado” de forma a romper com a dicotomia que separa o mundo humano do mundo não-humano. Somos todos habitantes do mesmo planeta, independente do país onde vivemos ou da língua que falamos. Vivemos sob um sistema, o capitalista, que está se mostrando socioambientalmente insustentável na medida em que busca o lucro infinito numa crença que de poderão explorar os recursos naturais de forma permanente e irresponsável. É preciso que os alunos entendam as fragilidades do conceito de “desenvolvimento sustentável” dentro da lógica capitalista e comecem a ponderar sobre a necessidade de se buscar um meio ambiente ecologicamente equilibrado baseado numa civilização biocentrada, como defende Boff (2017), onde todos tenham consciência de seu papel na relação com a natureza, sentindo-se parte integrante dela e com algum grau de responsabilidade socioambiental na busca por um mundo melhor, onde todos se respeitem, ou melhor, onde os seres humanos respeitem a vida dos outros animais e vegetais que compõem nossa “Casa Comum”.

Vamos dar continuidade à preparação do espaço de educação paraescolar Projeto Casa Verde Socioambiental, buscando realizar atividades com alunos e professores naquele local, além de promover educação socioambiental e cultura para a comunidade em geral. Esperamos receber professores em formação para realização de estágios e

projetos, fomentando a educação socioambiental e o ensino de História “Ecologizado” nos próximos anos.

Concluindo provisoriamente, esperamos que nossos anos de pesquisa no ProfHistória/UFF possam gerar frutos a partir do que projetamos e teorizamos na dissertação, assim como, na crença de que conseguiremos um número cada vez maior de parceiros para seguir conosco nessa caminhada rumo rumo à uma sociedade sustentável em termos sociais e ambientais, que acreditamos possível se nos libertarmos dos padrões de produção e consumo atuais.

Não sabemos o que nos aguarda no mundo pós-pandemia, ainda mais no Brasil, mas acreditamos que tempos melhores virão e que os professores e ambientalistas sejam mais respeitados e considerados por toda a sociedade brasileira. Que seus trabalhos possam se viabilizar sem ataques baseados em discursos de ódio ou *fake news*, num mundo de tolerância, sabedoria, empatia, respeito à diversidade e democrático.

A crise socioambiental bate à nossa porta. Enchentes, secas, terremotos, tsunamis, queimadas, aquecimento global, derretimento das geleiras, ilhas de lixo plástico vagando pelos oceanos, espécies animais e vegetais se extinguindo. Não precisamos ir muito longe. Aqui na cidade de Itaboraí já testemunhamos terrenos transformados em lixões; rios assoreados pelo esgoto e lixo jogados nas suas margens; poluição sonora permanente através de motos com canos de descarga adulterados ou carros com uma quantidade absurda de caixas de som que fazem as janelas das casas tremerem quando passam com o som ligado no volume máximo. Ainda há muita coisa a se mudar. O Projeto Casa Verde Socioambiental é apenas uma semente que está germinando e visa produzir frutos de conscientização socioambiental para a comunidade itaboraiense, principalmente, aquela na qual o espaço está localizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fontes

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017. 600p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.934 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo. Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. Aprovado pela Resolução CME Nº 04, de 28 de dezembro de 2020 – publicada no Diário Oficial do Município no dia 29 de dezembro de 2020. Itaboraí: SEMEC, 2021. 789p.

2. Livros

ACSELRAD, Henri; VIEIRA, Liszt; GUARANY, Reinaldo. **Ecologia: direito do cidadão**. Rio de Janeiro: Graf. JB, 1993.

ALMEIDA, Jozimar Paes de. **A extinção do arco-íris: ecologia e história**. Campinas/SP: Papirus, 1988.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. **As viagens das especiarias: as trocas entre os continentes**. São Paulo: Atual, 2013. (Col. Nas Ondas da História)

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

_____. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

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

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. **Ética da Vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

_____. **Ética e Espiritualidade: como cuidar da Casa Comum**. Petropolis/RJ: Vozes, 2017.

CAPANEMA, Carolina. **História Ambiental e Educação**. Mesa V – Semana Acadêmica de História. Canal Youtube História UEMG/Carangola. <youtube.com/watch?v=BMV_N40Lkms&t=2700s> 2021. Acesso em 14.mai.2021.

CARVALHO, Ely Berço de. **Ensino de história e educação ambiental**. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2021. 204p.

CASCINO, Fabio. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC, 1999.

CORVISIER, Andre. **História Moderna**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d. 2v.

CROSBY, Alfred W. **Imperialismo ecológico: a expansão biológica da Europa, 900-1900**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental, 1250-1600**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DASHEFSKY, H. Steven. **Dicionário de educação ambiental: um guia de A a Z**. São Paulo: Gaia, 2001.

DEAN, Warren. **A Ferro e fogo a história da devastação da mata atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental. Princípios e práticas**. 8ª ed. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

DICKMANN, Ivo e CARNEIRO, Sônia. **Educação Ambiental Freireana**. Chapecó/SC: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire; 05).

DRUMMOND, José Augusto. **Devastação e preservação ambiental no Rio de Janeiro: os parques nacionais do estado do Rio de Janeiro**. Niterói/RJ: EDUFF, 1997.

DUARTE, Regina Horta. **História & natureza**. Autêntica, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FELIPE, José Mauriene Araújo; FAGUNDES, Damião Amity.; VIEIRA, Vera Lúcia de Souza. **História, Meio Ambiente e Educação Ambiental: Contextos e Desafios**. Visconde do Rio Branco: Suprema Editora, 2012.

FRANCO, José Luiz de Andrade; SILVA, Sandro Dutra e; DRUMMOND, José Augusto; TAVARES, Giovana Galvão (org.) **História Ambiental: fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

_____. **História Ambiental: territórios, fronteiras e biodiversidade – vol. 2**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. (col. Repensando a História)

GABRIEL, Carmen Tereza; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LAGO, Antônio; PÁDUA, José Augusto. **O que é ecologia**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985. (Col. Primeiros passos)

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Coord.) **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

LAGO, Antonio; PÁDUA, José Augusto. **O que é ecologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (col. Primeiros Passos)

LOPES, Reinaldo José. **1499: o Brasil antes de Cabral**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

MARTINEZ, Paulo Henrique. **História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino**. Cortez, 2006.

MARTINS, Marcos Lobato. **História e meio ambiente**. São Paulo: Annablume/Faculdades Pedro Leopoldo, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo. (org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

OLIVEIRA, Rogério Ribeiro de (org.). **As marcas do homem na floresta: história ambiental de um trecho urbano de mata atlântica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

PÁDUA, José Augusto (org.). **Ecologia e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço & Tempo/Iuperj, 1987.

_____. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014. (Col. Primeiros passos)

SCARLATO, Francisco Capuano; PONTIN, José Arnaldo. **Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação**. São Paulo: Atual, 1992. (Série meio ambiente)

SOFFIATI, Arthur. **Do global ao local: reflexões sobre Ecologismo e Eco-História**. Autografia, 2016.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ZART, Laudemir Luiz. **Educação ambiental crítica: o encontro dialético da realidade vivida e da utopia imaginada**. Cáceres/MT: Unemat Editora, 2004.

3. Artigos e capítulos de livros

ARRUDA, Gilmar. Consciência histórica, ensino de história e a educação ambiental. **História & Ensino**, v. 12, p. 113-122, 2006.

BARRETO, Marcos Pinheiro. A crise socioambiental e as tendências da Educação Ambiental. **Conhecimento & Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 56-64, 2012.

_____. Educação e meio ambiente: uma abordagem ecossocialista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 11, n. 17, 2013a.

_____. Educação, meio ambiente e história: a formação de professores em tempos de crise. **Cadernos de Educação**, n. 44, p. 172-193, 2013b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-61, 2003.

BRAUDEL, Fernand. Há uma geografia do indivíduo biológico? In: _____. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 143-160.

_____. Geo-história: a sociedade, o espaço e o tempo. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro**, v.22, n.2, abr-jun.2015, p. 612-639.

CARVALHO, Ely Bergo de. A história ambiental e a "crise ambiental" contemporânea: um desafio político para o historiador. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 11, n. 11, p. 105-116, 2004.

_____. Uma História para o futuro: o desafio da educação ambiental para o ensino de História. **História Hoje**, v. 5, p. 1-10, 2011.

_____. A natureza não aparecia nas aulas de História?: lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História. **História oral**, v. 1, n. 15, p. 107-129, 2012.

_____; DE SOUSA COSTA, Jamerson. Ensino de história e meio ambiente: uma difícil aproximação. **História & Ensino**, v. 22, n. 2, p. 49-71, 2016.

_____. Uma voz que clama no deserto: minhas experiências de educação ambiental na formação inicial de historiadores. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 4, n. 6, 2017.

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. Educação ambiental e história ambiental em diálogo como possibilidades para o ser mais: um contraponto ao pensamento dualista. **Historiae**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 2, 2015.

DRUMMOND, José Augusto. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 8, p. 177-197, 1991.

DRUMMOND, José Augusto. Por que estudar a história ambiental do Brasil? – ensaio temático. **Varia História**, n. 26, p. 13-32, 2002.

DUARTE, Regina Horta. Por um pensamento ambiental histórico: o caso do Brasil. **Luso-brazilian review**, v. 41, n. 2, p. 144-161, 2004.

ESTEVAM, Bread S.; GOMES, Renata SA. Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e a Musicalidade nas religiões Afro-brasileiras. **Ensino de História e Formação de Professores: discussões temáticas**. s/d.

GABRIEL, Carmem; MONTEIRO, Ana Maria F. C. Currículo de História e narrativa: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria et. alii. **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Garamound, 2016. p. 23-40.

GERHARDT, Marcos; NODARI, Eunice Sueli. Aproximações entre história ambiental, ensino de história e educação ambiental. BARROSO, VLM et al. **Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST**, p. 57-72, 2010.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. **A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora**, p. 35-50, 2009.

KETTLE, Wesley. A Perspectiva ambiental e o Ensino de História na Amazônia: Experiências no município de Ananindeua. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 4, n. 6, 2017.

LABORDE, André Luiz Portanova; DA SILVA, Cassiano Paes. A educação ambiental no ensino de história: pensando a interdisciplinaridade. **Ágora**, v. 15, n. 2, p. 31-42, 2009.

LAMIM-GUEDES, Valdir; COSTA, José Júnior. As vilas de minas na visão dos viajantes naturalistas: interfaces entre história, biologia e educação ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 18, n.1, 2013.

_____. História Ambiental e Educação Ambiental: sugestão de uso dos relatos de viagem em ações educativas. **Educação Ambiental em Ação**, n. 45, 2018. Disponível em: www.revistaea.org. Acesso em: 22.set.2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação, Rio Grande do Sul**, n.8, p. 37-54, 2003.

_____.; DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: Nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012.

MARTINEZ, Paulo Henrique. História ambiental: um olhar prospectivo. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 24, n. 1, 2011.

_____. O sentido da devastação; para uma história ambiental no Brasil. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 12, n. 13, p. 72-83, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; DE ARAUJO PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

_____. Currículo e docência: a relação com o poder em questão. **Conferência no IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**. Lisboa: UL, 2018.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

PEREIRA, Elenita Malta. Meio ambiente na aula de História: Interações entre ensino de história, história ambiental e educação ambiental. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 4, n. 6, 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Educação e a crise ambiental: o espaço do meio ambiente nas aulas de História. **Ambiente & Educação**, v. 20, n. 1, p. 17-27, 2015.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. **Cartografias da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X**, p. 21-42, 2019.

SERRAO, M.; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação ambiental crítica e a responsabilidade social: uma disputa entre o conflito e o consenso. **VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto: USP**, p. 1-15, 2011.

SIEFERLE, Rolf Peter. **Que és la historia ecológica?** In: MOLINA, Manuel G. y ALIER, Joan M. (org.) *Naturaleza Transformada: estudios de historia ambiental em España*. Icaria, s/d. p. 31-54.

SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de história. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 43-56, 1989.

_____. Algumas palavras sobre uma teoria da eco-história. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 18, 2008.

SOUZA, Graziella Praça Orosco de; FLUMINHAN, Antonio. A HISTÓRIA AMBIENTAL NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. In: **Colloquium Humanarum**, v.12, n.1, p. 21-29, 2015.

WINIWARTER, Verena. Abordagens sobre a História Ambiental: um guia de campo para os seus conceitos. **Abordagens Geográficas**, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2010.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

_____. Transformações da terra: para uma perspectiva agroecológica na história. **Ambiente & sociedade**, v. 5, n. 2, p. 23-44, 2003.

ANEXO I

Quadro comparativo entre o Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino de Itaboraí, a Base Nacional Comum Curricular e acrescido de algumas possíveis contribuições para um ensino de História Socioambiental ou “Ecologizado” para o saber histórico escolar nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Currículo do 6º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático I (Itaboraí) Unidade temática I (BNCC)	I.a. Introdução à História I.b. O surgimento da vida e da humanidade	I. História: tempo, espaço e formas de registros	
Conteúdos do Eixo I (Itaboraí) Objetos do Conhecimento (BNCC)	I.a.1. O que é História e os sujeitos históricos. I.a.2. A questão do tempo, sincronias e diacronias; reflexões sobre o sentido das cronologias. I.a.3. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. I.b.1. Teorias científicas (evolucionismo) e as várias visões mítico-religiosas dos povos. I.b.2. As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização (Paleolítico e Neolítico).	1. A questão do tempo, sincronia e diacronias: reflexão sobre o sentido das cronologias. 2. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. 3. As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	I.a.1. O que é História, os campos históricos e os sujeitos históricos.

	I.b.3. A pré-história da América e do Brasil e os sítios arqueológicos brasileiros.		
Expectativa de aprendizagem I (Itaboraí) Habilidades I (BNCC)	<p>I.a.2.a. Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.</p> <p>I.a.3.a. Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p>I.b.1.a. Comparar as principais teorias sobre o surgimento da vida.</p> <p>I.b.2.a. Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade.</p> <p>I.b.2.b. Reconhecer o continente africano como origem do gênero humano.</p> <p>I.b.2.c/I.b.3.a. Apreender as principais características sociais, econômicas e culturais dos povos caçadores e coletores.</p> <p>I.b.2.d/I.b.3.b. Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p>	<p>1.a. Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p> <p>2.a. Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p>3.a. Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>3.b. Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p> <p>3.d. Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>	<p>I.a.1.a. <i>Explicar o conceito de saber ou campo histórico, destacando suas dimensões, domínios e abordagens, inserindo a História Ambiental no campo das dimensões históricas, identificando semelhanças e diferenças entre ela e outras dimensões do saber histórico como a social, a econômica, a política e a cultural., sinalizando a imbricada relação entre elas.</i></p> <p>I.a.1.b. <i>Conceituar o termo socioambiental visando romper com a dicotomia entre os humanos e o resto do mundo natural, discutindo o conceito de Antropoceno para entender a ação antrópica sobre o meio ambiente a partir do século XVIII.</i></p> <p>I.b.2.a. Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua</p>

	<p>I.b.2.e./I.b.3.c. 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.</p> <p>I.b.3.d. Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>		<p>historicidade, <i>buscando na teoria do Big Bang, nas explosões das supernovas e na formação dos elementos químicos, explicar as origens mais remotas do mundo biofísico.</i></p> <p>I.b.2.c/I.b.3.a. Apreender as principais características <i>socioambientais</i>, econômicas e culturais dos povos caçadores e coletores.</p>
Orientações didáticas I (Itaboraí)	<p>I.a.1.I. Reflexão sobre a participação dos chamados sujeitos históricos no processo histórico.</p> <p>I.a.2.a.I. Análise dos diferentes calendários e das diversas concepções de tempo presentes em várias culturas.</p> <p>I.a.3.a.I. Priorização de contato com fontes orais, textos, imagens etc.</p> <p>I.b.1.a.I. Apresentação das teorias científicas sobre a origem da vida</p>		<p><i>I.a.1.a.I. Montar um quadro comparativo e explicativo para os alunos compreenderem as semelhanças e as diferenças entre os vários domínios da História (ambiental, política, social, econômica, cultural e das mentalidades) a partir da mediação didática das obras “O Campo da História” de José D’Assunção Barros em combinação com os textos “Para fazer história ambiental” de</i></p>

e do homem, que poderão ser acompanhadas das várias visões mítico-religiosas que os vários povos construíram para si ao longo da história; enfatizando a diversidade de narrativas, socialmente elaboradas, presentes em muitas culturas como a grega, as africanas, as indígenas, a judaico-cristã etc. Recomenda-se a valorização da prática de contar histórias sobre a origem do homem, das sociedades e do mundo, destacando os valores culturais presentes em tais cosmovisões.

I.b.2.I/I.b.3.I. Valorização da leitura de textos que destaquem os aspectos culturais e crenças compartilhadas por esses povos.
I.b.3.II. Visitação e/ou promoção de atividades ao/sobre o Parque Paleontológico de São José de Itaboraí, como meio de valorização do patrimônio local.

Donald Worster e “As bases teóricas da história ambiental” de José Augusto Pádua.

I.a.1.b.I. Mediação didática acerca do conceito de Antropoceno e dos quatro processos de desenvolvimento tecnológico segundo Toynbee presentes na obra “Do global ao local: reflexões sobre ecologismo e eco-história” de Arthur Soffiati.

I.b.2.a.II Exibição, mediação didática e debate tendo como referência o documentário “História do Mundo em Duas Horas” do History Channel.

I.a.2.a.III. Montar um quadro comparativo entre os tempos astronômico, geológico ou natural e o tempo social. Identificar possíveis influências dos diferentes tipos de tempo na vida socioambiental humana, destacando a imbricada relação entre todos os elementos criados após o Big Bang.

			<i>1.b.2.c.I/1.b.3.a.I. Mediação didática do texto “Revisitando a Pangeia: o Neolítico reconsiderado” da obra “Imperialismo Ecológico” de Alfred Crosby.</i>
--	--	--	---

Currículo do 6º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático II (Itaboraí) Unidade temática II (BNCC)	II. Cultura, Poder e Sociedade	II. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	II. <i>Natureza, Cultura, Poder e Sociedade</i>
Conteúdos do Eixo II (Itaboraí) Objetos do Conhecimento II (BNCC)	II.1. Povos da Antiguidade na África (egípcios, núbios e etíopes), no Oriente Médio e Próximo (mesopotâmicos, fenícios, hebreus e persas), na Ásia (hindus e chineses) e nas Américas (pré-colombianos) II.2. Os povos indígenas originários do atual território	1.a. Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). 1.b. Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	II.2. Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos <i>socioambientais</i> e culturais.

	brasileiro e seus hábitos sociais e culturais.	2. O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	
Expectativa de aprendizagem II (Itaboraí) Habilidades II (BNCC)	<p>II.1.a/II.2.a. Comparar as diferentes formações sociais com suas diferentes estruturas políticas, econômicas e culturais, incluindo, além dos povos do Crescente Fértil, povos africanos como núbios e etíopes, e povos pré-colombianos e asiáticos.</p> <p>II.1.b./II.2.b. Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>II.1.c./II.2.c. Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>	<p>1.a.a/1.b.a. Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>1.a.b/1.b.b. Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p> <p>2.a. Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p>	<p>II.1.a/II.2.a. Comparar as diferentes formações <i>socioambientais</i> com suas diferentes estruturas políticas, econômicas, culturais e <i>sua relação com o meio ambiente</i>, incluindo, além dos povos do Crescente Fértil, povos africanos como núbios e etíopes, e povos pré-colombianos e asiáticos.</p> <p>II.1.d.2.d. Compreender a importância dos rios para os povos da Antiguidade na África, no Oriente Médio/Próximo, na Ásia e nas Américas.</p> <p>II.1.c./II.2.c. Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais científicos, <i>socioambientais</i> e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>
Orientações didáticas II (Itaboraí)	#. Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação		#. Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação

didática: valorização da prática de leitura de textos didáticos ou paradidáticos, que possibilitem aprofundar no conhecimento dos conteúdos propostos e estimulem a imaginação histórica e criativa dos alunos.

#. *Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática*: apresentação de vídeos documentários.

#. *Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática*: promoção de debates em sala de aula.

#. *Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática*: leitura de fontes primárias literárias – parciais ou na íntegra – como forma de aproximação das diversas culturas estudadas nesse ano como, por exemplo o Código de Hamurabi, a Odisseia de Ulisses, as comédias de Aristófanes, Plauto etc.

didática: utilização de filmes como um mecanismo privilegiado para inserir o educando num tempo histórico distante, revelador de contextos e conjunturas específicas, bem como de aspectos **socioambientais e** culturais como habitação, indumentária, **a relação com o restante da natureza**, comportamentos e valores de uma época. O filme deve ser apresentado também como um artefato cultural, produzido num momento histórico específico, segundo interesses e visão de mundo de indivíduos ou grupos.

#. *Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática:* utilização de filmes como um mecanismo privilegiado para inserir o educando num tempo histórico distante, revelador de contextos e conjunturas específicas, bem como de aspectos culturais como habitação, indumentária, comportamentos e valores de uma época. O filme deve ser apresentado também como um artefato cultural, produzido num momento histórico específico, segundo interesses e visão de mundo de indivíduos ou grupos.

#. *Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática:* apresentação de imagens representativas da cultura antiga, produzidas no seu próprio tempo ou em épocas posteriores como, por exemplo, imagens da cultura greco-romana produzidas durante o Renascimento.

	#. Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática: visita ao Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.		
--	--	--	--

Currículo do 6º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático III (Itaboraí) Unidade temática III (BNCC)	III. Lógicas de organização política	III. Lógicas de organização política	III. Lógicas de organização <i>socioambiental e</i> política
Conteúdos do Eixo III (Itaboraí) Objetos do Conhecimento III (BNCC)	III.1. O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma em conexão com a atualidade. III.2. As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. III.3. Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. III.4. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias. III.5. A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. III.6. As invasões germânicas.	1.a. As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma 1.a.1. domínios e expansão das culturas grega e romana 1.a.2. significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista. 1.b. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	III.1. O Ocidente Clássico: aspectos <i>socioambientais e</i> culturais na Grécia e em Roma em conexão com a atualidade. III.3. Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização <i>socioambiental e</i> política. As diferentes formas de organização <i>socioambiental e</i> política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

	<p>III.7. A fragmentação do poder político na Idade Média.</p> <p>III.8. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p>	<p>2.a. A passagem do mundo antigo para o mundo medieval.</p> <p>2.b. A fragmentação do poder político na Idade Média.</p> <p>3. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p>	<p>III.8. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades e o meio ambiente na Europa, na África e no Oriente Médio.</p>
<p>Expectativa de aprendizagem III (Itaboraí)</p> <p>Habilidades III (BNCC)</p>	<p>III.1.a. Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p> <p>III.2.a. Explicar a formação da Grécia Antiga com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>III.2.b. Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>III.2.c. Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>III.3.a. Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>	<p>1.a.a. Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>1.a.1.a. Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>1.a.b. Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>1.a.2.a. Conceituar “império” no mundo</p>	<p>III.1.a. Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos socioambiental e cultural sobre outros povos.</p> <p>III.2.a. Explicar a formação da Grécia Antiga com ênfase na formação da pólis e nas transformações socioambientais, políticas e culturais.</p> <p>III.2.b. Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações socioambientais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>III.1.d/III.4.b/III.5.a/III.6.b/III.7.a/III.8.b. Identificar e analisar as diferentes formas</p>

	<p>III.1.b. Reconhecer os valores da cultura greco-romana presentes na sociedade ocidental.</p> <p>III.1.c/III.4.a/III.6.a/III.8.a. Compreender a sociedade atual como resultado da contribuição de diferentes culturas como a greco-romana, as africanas e as orientais.</p> <p>III.1.d/III.4.b/III.5.a/III.6.b/III.7.a/III.8.b. Identificar e analisar as diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p> <p>III.5.b/III.7.b. Identificar as matrizes culturais germânica, romana e cristão na gestação da sociedade feudal.</p> <p>III.8.c. Descrever as dinâmicas de circular de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>	<p>antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p> <p>2.a.a. Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p> <p>1.c.a. Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>	<p>de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes ambientes, tempos e espaços.</p>
<p>Orientações didáticas III (Itaboraí)</p>	<p>III.2.a.I. Estudo da letra da canção “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque. Disponível em: https://docplay.com.br/31807561-Analise-da-letra-de-mulheres-de-atenas-de-chico-buarque-e-augusto-boal.html</p> <p>III.1.b.I. Trecho do documentário, produzido pela Discovery Channel sobre as olimpíadas na Grécia Antiga. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KQC-Xw5VjpE Acesso em 25.mar.2020.</p>		

	III.2.b/3.a.I. Documentário: “Roma – construindo um império.		
--	--	--	--

Currículo do 6º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático IV (Itaboraí) Unidade temática IV (BNCC)	IV. Trabalho e formas de organização social e cultural.	IV. Trabalho e formas de organização social e cultural.	IV. Trabalho e formas de organização <i>socioambiental</i> e cultural.
Conteúdos do Eixo IV (Itaboraí) Objetos do Conhecimento IV (BNCC)	IV.1. O cristianismo na transição para a Idade Média e no Medievo. IV.2. O islamismo e sua expansão no mundo oriental e na África. IV.3. A relevância cultural e religiosa do islamismo na atualidade. IV.4. O feudalismo. IV.5. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. IV.6. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). IV.7. Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval. IV.8. O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	1.a. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. 1.b. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). 1.c. Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval. 2. O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média. 3. O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	<i>IV.10. A relação entre sociedades humanas e o restante do mundo natural na Europa medieval e no mundo islamizado.</i>

	IV.9. o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.		
Expectativa de aprendizagem IV (Itaboraí) Habilidades IV (BNCC)	<p>IV.1.a/IV.8.a. Compreender o papel central desempenhado pela Igreja na organização e manutenção do <i>status quo</i> medieval e da cultura ocidental.</p> <p>IV.2.a/IV.3.a. Compreender a importância do Islã na organização e manutenção das sociedades e da cultura árabe.</p> <p>IV.1.b/IV.3.b/IV.8.b. Comparar de forma analítica e historicamente contextualizada os valores da religião cristã com os valores do islamismo.</p> <p>IV.2.b. Compreender o processo de expansão do Islã no continente africano.</p> <p>IV.2.c/IV.3.c. Compreender a importância do islamismo como matriz religiosa na África.</p> <p>IV.4.a/IV.5.a/IV.6.a. Analisar as práticas de exploração do homem pelo homem através das relações servis.</p> <p>IV.2.d/IV.4.b/IV.5.b/</p> <p>IV.7.a. Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e</p>	<p>1.a.a. Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>1.b.a. Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p> <p>2.a. Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</p> <p>3.a. Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p>	<p>IV.4.a/IV.5.a/IV.6.a. Analisar as práticas de exploração do homem pelo homem através das relações servis, <i>além da exploração do mundo biofísico pelos humanos.</i></p> <p><i>IV.10.a. compreender a dinâmica de trocas de plantas, animais e doenças entre as diferentes sociedades humanas entre os séculos V e XV.</i></p>

	<p>da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>IV.5.c/IV.6.b. Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p> <p>9.a. Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p>		
Orientações didáticas IV (Itaboraí)	<p>IV.1.b.I/IV.2.c.I/IV.3.b.I/IV.3.c.I/IV.8.b.I. Contextualização de episódios históricos com o objetivo de estabelecer um panorama acerca da diversidade religiosa.</p> <p>IV.1.b.II/IV.2.c.II/IV.3.b.II/IV.3.c.II/IV.8.b.II. Promoção de debate entre os alunos como meio de destacar a importância dos valores essenciais presentes na cultura cristã e islâmica. Assim como os valores presentes na cultura africana, mesmo antes da chegada do islamismo e do cristianismo.</p> <p>IV.1.a.I/IV.2.a.I/IV.4.a.I/IV.5.a.I/</p>		<p>#. Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática: utilização de filmes como mecanismo privilegiado para inserir o educando num tempo histórico distante, revelador de contextos e conjunturas específicas, bem como de aspectos, culturais como habitação, indumentária, comportamentos e valores de uma época. O filme deve ser apresentado também como um artefato cultural, produzido um momento histórico específico,</p>

	<p>IV.6.a.I/IV.7.a.I/IV.8.a.I/IV.9.a.I.</p> <p>Apresentação de imagens representativas da cultura medieval, produzidas no seu próprio contexto ou em épocas posteriores (exemplos: as pinturas medievais e as imagens sacras).</p> <p>#. <i>Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática:</i></p> <p>utilização de filmes como mecanismo privilegiado para inserir o educando num tempo histórico distante, revelador de contextos e conjunturas específicas, bem como de aspectos, culturais como habitação, indumentária, comportamentos e valores de uma época. O filme deve ser apresentado também como um artefato cultural, produzido um momento histórico específico, segundo interesses e visão de mundo de indivíduos ou grupos.</p>		<p>segundo interesses e visão de mundo de indivíduos ou grupos.</p> <p><i>IV.10.a.I. Montar um quadro comparativo sobre a origem de algumas plantas e animais que fazem parte da nossa dieta alimentar ou na fabricação de utensílios, assim como a localização da origem de algumas doenças que causaram impacto epidemiológico em determinadas localidades.</i></p>
--	--	--	--

Currículo do 7º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático I (Itaboraí) Unidade temática I (BNCC)	I. O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	I. O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	I. O mundo moderno e as conexões <i>socioambientais</i> entre africanos, americanos e europeus.
Conteúdos do Eixo I (Itaboraí) Objetos do Conhecimento I (BNCC)	<p>I.1. A construção de ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.</p> <p>I.2. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.</p> <p>I.3. Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</p> <p>I.4. Os impérios africanos de Mali, Songai, Kenem-Bornu e Gana.</p>	<p>1.a. A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.</p> <p>1.b. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.</p> <p>2. Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</p>	
Expectativa de aprendizagem I (Itaboraí) Habilidades I (BNCC)	<p>I.1.a. Explicar o conceito de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>I.2.a. Comparar a organização política das sociedades feudais com o Estado moderno.</p> <p>I.2.b. Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das</p>	<p>1.a.a. Explicar o conceito de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>1.b.a. 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</p>	<p>I.2.a. Comparar a organização <i>socioambiental e</i> política das sociedades feudais com o Estado moderno.</p> <p>I.2.b. Identificar conexões e interações <i>socioambientais</i> do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que</p>

	<p>navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>I.3.a. Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p> <p>I.4.a. Identificar os principais impérios africanos entre os séculos X e XVI como Gana, Mali, Songai e Kenem-Bornu.</p> <p>I.2.b/I.3.b/I.4.b. Comparar a organização social e a centralização política dos grandes Estados africanos com a fragmentação política na Europa ocidental na Baixa Idade Média.</p> <p>I.2.c/I.4.c. Apontar semelhanças e diferenças entre o modo de vida e as estruturas sociais dos vários impérios africanos e do Estado português.</p>	<p>ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>2.a. Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>	<p>ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>I.3.a. Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização socioambiental e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p> <p>I.2.b/I.3.b/I.4.b. Comparar a organização socioambiental e a centralização política dos grandes Estados africanos com a fragmentação política e suas relações socioambientais na Europa ocidental na Baixa Idade Média.</p> <p>I.2.c/I.4.c. Apontar semelhanças e diferenças entre o modo de vida e as estruturas socioambientais dos vários impérios africanos e do Estado português.</p>
Orientações didáticas I (Itaboraí)	# Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo		I.2.a.I. Análise de documentos que apresentem traços

	<p><i>temático, a seguinte orientação didática:</i> Leitura de textos paradidáticos que propiciem o aprofundamento no conhecimento dos conteúdos e culturas abordados, bem como o envolvimento afetivo do discente com os temas trabalhados.</p> <p>I.2.a.I. Análise de documentos que apresentem traços da cultura medieval presentes na transição para o mundo moderno.</p> <p>I.3.a.I. Leitura de lendas de povos africanos e pré-colombianos, contextualizando-as com os aspectos culturais desses povos antes da chegada do europeu.</p> <p>I.4.a.I. Explicitação da importância dos impérios africanos de Mali, Songai e Kenem-Bornu como impérios ricos e extensos territorialmente, objetivando desconstruir a imagem da África como simples produto da chegada do europeu.</p> <p>I.4.a.II. Análise da história do reino de Gana, conhecido como o país do ouro.</p> <p>I.3.a.II/I.4.a.III. Debates e seminários abordando a questão</p>		<p><i>socioambientais e culturais</i> medievais presentes na transição para o mundo moderno.</p> <p>I.3.a.I. Leitura de lendas de povos africanos e pré-colombianos, contextualizando-as com os aspectos <i>socioambientais e culturais</i> desses povos antes da chegada do europeu.</p> <p>I.3.a.II/I.4.a.III. Debates e seminários abordando a questão das diversidades africanas, assim como seu reflexo no Brasil, como no caso das religiosidades de matrizes africanas, objetivando respeito e troca de saberes <i>socioambientais e culturais</i>.</p>
--	---	--	---

	das diversidades africanas, assim como seu reflexo no Brasil, como no caso das religiosidades de matrizes africanas, objetivando respeito e troca de saberes.		
--	---	--	--

Currículo do 7º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático II (Itaboraí) Unidade temática II (BNCC)	II. Humanismos, Renascimentos e Novo Mundo.	II. Humanismos, Renascimentos e Novo Mundo.	
Conteúdos do Eixo II (Itaboraí) Objetos do Conhecimento II (BNCC)	II.1. Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. II.2. Renascimentos artísticos e culturais. II.3. Reformas religiosas: a cristandade fragmentada. II.4. A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa. II.5. As sociedades do Antigo Regime. II.6. Absolutismo e Mercantilismo. II.7. As descobertas científicas e a expansão marítima.	1.a. Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. 1.b. Renascimentos artísticos e culturais. 2. Reformas religiosas: a cristandade fragmentada. 3. As descobertas científicas e a expansão marítima.	II.5. <i>Aspectos socioambientais</i> das sociedades do Antigo Regime. II.7. As descobertas científicas, a <i>“mensuração da realidade”</i> e a expansão marítima: <i>seus impactos nas relações entre as sociedades humanas e o restante da natureza.</i>

	<p>II.8. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.</p> <p>II.9. A emergência do capitalismo.</p>		
<p>Expectativa de aprendizagem II (Itaboraí)</p> <p>Habilidades II (BNCC)</p>	<p>II.1.a/II.2.a. Identificar as principais características dos humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p>II.3.a. Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>II.1.b/II.2.b/II.3.b. Relacionar a ruptura cultural do Renascimento e da Reforma com a emergência de um novo grupo social e seus valores.</p> <p>II.4.a/II.6.a. Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>II.5.a/II.6.b. Caracterizar as sociedades do Antigo Regime.</p> <p>II.6.c/II.7.a/II.8.a. Relacionar o processo de expansão marítima à</p>	<p>1.a.a/1.b.a. Identificar as principais características dos humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p>2.a. Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>3.a. Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p>	<p>II.3.a. Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos <i>socioambientais e</i> culturais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>II.5.a/II.6.b. Caracterizar as sociedades do Antigo Regime nas <i>suas relações socioambientais, políticas e culturais</i>.</p> <p>II.1.b/II.2.b/II.3.b. Relacionar a ruptura cultural do Renascimento e da Reforma com a emergência de um novo grupo social, seus valores <i>e formas de pensar e usar o mundo biofísico</i>.</p> <p><i>II.7.c. Analisar as descobertas científicas à luz da matematização das ciências da natureza e do aprofundamento da disjunção entre a natureza humano e não-humana.</i></p>

	<p>conquista da América, à colonização e à escravidão africana nos séculos XV e XVI, com o fortalecimento dos Estados europeus.</p> <p>II.7.b/II.8.b. Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p> <p>II.8.c. Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando o domínio do mundo atlântico.</p> <p>II.8.d. Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>II.9.a. Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>		<p><i>II.7.d. Identificar formas de exploração e usos de recursos naturais dentro da nova lógica mensuradora da realidade.</i></p>
<p>Orientações didáticas II (Itaboraí)</p>	<p>II.2.a.I. Apresentação de imagens do Renascimento, chamando a atenção para as transformações técnicas nas artes plásticas, os novos valores sociais e as novas concepções de mundo que se abriram nesse período histórico.</p>		

Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática: utilização de obras de artes como um meio de dialogar com os valores da época.

II.3.a.I. Utilização de filmes com o objetivo de inserir o aluno no contexto histórico da Reforma Protestante.

II.4.a.I/II.5.a.I/II.6.a.I/6.b.I.
Leituras que aprofundem a concepção de contrato social na organização dos Estados nacionais e debates, comparando as perspectivas absolutistas e as perspectivas liberais.

II.9.a.I. Organização de debates com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico sobre o mundo contemporâneo e as sociedades atuais como, por exemplo, a discussão sobre as limitações da chamada democracia representativa e liberal, ou ainda, a ideia de pleno exercício da cidadania; contrapondo os reais processos de exclusão na sociedade brasileira e suas heranças históricas.

	<p>II.7.a.I Leitura de relatos de cronistas sobre o “novo mundo”, problematizando a visão construída do outro pelo europeu.</p> <p>II.7.a.II. Apresentação das descobertas científicas e a importância dessas para o domínio de Portugal e Espanha sobre os mares.</p>		
--	--	--	--

Currículo do 7º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático III (Itaboraí) Unidade temática III (BNCC)	III. A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	III. A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	III. A organização do poder e as dinâmicas <i>socioambientais</i> do mundo colonial americano.
Conteúdos do Eixo III (Itaboraí) Objetos do Conhecimento III (BNCC)	<p>III.1. A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</p> <p>III.2. As formas de organização das sociedades ameríndias.</p> <p>III.3. A América colonial espanhola.</p> <p>III.4. A América colonial inglesa.</p> <p>III.5. A América colonial holandesa.</p>	<p>1. A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.</p> <p>2. A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</p> <p>3.a. A estruturação dos vice-reinos nas Américas.</p>	<p>III.1. A conquista da América e as formas de organização <i>socioambiental e</i> política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</p> <p>III.2. As formas de organização <i>socioambiental</i> das sociedades ameríndias.</p>

	<p>III.6. Estrutura econômica da América portuguesa.</p> <p>III.7. Resistências indígenas, invasões e expansão da América portuguesa.</p> <p>III.8. Colonização no Rio de Janeiro e em Itaboraí.</p>	<p>3.b. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.</p>	<p>III.6. Estrutura <i>socioambiental e</i> econômica da América portuguesa.</p>
<p>Expectativa de aprendizagem III (Itaboraí)</p> <p>Habilidades III (BNCC)</p>	<p>III.1.a. Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista, com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>III.1.b/III.8.a. Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>III.1.c/III.2.a. Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>III.1.c. Analisar o papel do impacto epidemiológico sobre as populações indígenas das</p>	<p>1.a. Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>2.a. Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista, com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>2.b. Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>2.c. Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas</p>	<p>III.1.a. Descrever as formas de organização <i>socioambiental</i> das populações americanas no tempo da conquista, com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>III.1.b/III.8.a. Analisar os diferentes impactos <i>socioambientais e culturais</i> da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>III.1.c/III.2.a. Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas <i>socioambientais das populações</i> americanas no período colonial.</p>

	<p>Américas no processo de colonização europeia.</p> <p>III.3.a. Reconhecer as estruturas políticas, econômicas e culturais da sociedade colonial espanhola.</p> <p>III.1.d. Identificar os principais elementos de dominação na sociedade colonial dos séculos XVII e XVIII (políticos, econômicos e culturais), relacionando-os com a lógica do mercantilismo europeu.</p> <p>III.3.b/III.4.a/III.5.a/III.6.a/III.7.a/III.8.a. Comparar os projetos coloniais portugueses, espanhol, inglês, francês e holandeses.</p> <p>III.3.c/III.4.b/III.8.b. Comparar as formas de trabalho compulsório presentes na América espanhola, inglesa e portuguesa.</p> <p>III.8.c. Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>III.8.d. Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural</p>	<p>das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>2.d. Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>3.b.a. Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>	<p>III.3.a. Reconhecer as estruturas socioambientais, políticas, econômicas e culturais da sociedade colonial espanhola.</p> <p>III.1.d. Identificar os principais elementos de dominação na sociedade colonial dos séculos XVII e XVIII (socioambientais, políticos, econômicos e culturais), relacionando-os com a lógica do mercantilismo europeu.</p> <p>III.7.b. Analisar socioambientalmente as primeiras estruturas produtivas instaladas na América portuguesa: o potencial gerador de renda da economia açucareira e a pecuária como atividade de subsistência.</p> <p>III.7.c. Verificar como e por que a produção açucareira entrou em crise, bem como o impacto socioambiental disso no desenvolvimento do Nordeste e da colônia.</p>
--	---	---	---

	<p>(indígena, africana, europeia e asiática).</p> <p>III.7.b. Analisar as primeiras estruturas produtivas instaladas na América portuguesa: o potencial gerador de renda da economia açucareira e a pecuária como atividade de subsistência.</p> <p>III.7.c. Verificar como e por que a produção açucareira entrou em crise, bem como o impacto disso no desenvolvimento do Nordeste e da colônia.</p> <p>III.7.d. Identificar o impacto do desenvolvimento da atividade mineira no desenvolvimento econômico e social do Sul e Sudeste.</p> <p>III.8.e. Relacionar a expansão da colônia portuguesa na América com a ação dos bandeirantes, dos pecuaristas e dos missionários.</p> <p>III.9.a. Caracterizar as sociedades indígenas que habitavam a atual região do município de Itaboraí à época da chegada dos colonizadores.</p> <p>III.9.b. Indicar os atuais bairros de Itaboraí onde se</p>		<p>III.7.d. Identificar o impacto <i>socioambiental</i> do desenvolvimento da atividade mineira no desenvolvimento econômico e social do Sul e Sudeste.</p> <p>III.9.a. Caracterizar <i>socioambientalmente</i> as populações indígenas que habitavam a atual região do município de Itaboraí à época da chegada dos colonizadores.</p>
--	---	--	---

	<p>desenvolveram aldeamentos jesuítas.</p> <p>III.9.c. Reconhecer a origem indígena do município através dos nomes de localidades como Itaboraí, Itambi e Sambaetiba.</p>		
Orientações didáticas III (Itaboraí)	<p><i># Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática: realização de “narrativas visuais” desenvolvidas pelos alunos, através de características do gênero textual “história em quadrinhos”, a partir do tema histórico estudado. Ou solicitação para que condensem o tema trabalhado em uma única imagem, que depois pode ser exposta na sala de aula ou numa área de grande circulação de pessoas na escola.</i></p> <p>III.9.b.I. Visitação à Igreja de São Barnabé, em Itambi, antigo aldeamento jesuíta do período colonial na cidade (ou apresentação da igreja por meio de fotos).</p> <p>III.3.b/III.4.a.I. Comparação, por meio de documentos, dos</p>		<p>III.1.c.1. Mediação didática do texto “A segunda leva de invasores humanos” de Warren Dean e o capítulo “Doenças” da obra “Imperialismo Ecológico” de Alfred Crosby.</p> <p>III.7.c. Mediação didática do capítulo “A segunda leva de invasores humanos” e “Alheamento: despovoada, a floresta renasce” do livro “A ferro e fogo” de Warren Dean; e a obra “Nordeste” de Gilberto Freyre.</p> <p>III.7.d. Mediação didática do texto “Ouro e diamantes, formigas e gado” do livro “A ferro e fogo” de Warren Dean.</p> <p>III.9.a.I. Mediação didática de trecho dos textos “A evolução da floresta” e “A segunda leva de</p>

processos de colonização na América espanhola e na América inglesa.

III.8.e.I. Apresentação, por meio de relatos de jesuítas, dos métodos de dominação utilizados pelos europeus na colonização das Américas, permitindo ao aluno entender que tal processo se deu através de violência física e simbólica.

III.1.a.I. Apontamentos sobre os interesses dos colonizadores das Américas por meio de debates.

Cabe em todas as expectativas de aprendizagem deste eixo temático, a seguinte orientação didática: valorização da prática de leitura de textos didáticos ou paradidáticos, que possibilitem aprofundar o conhecimento dos conteúdos propostos e estimulem a imaginação histórica e criativa dos alunos.

invasores humanos” da obra “A ferro e fogo” de Warren Dean; o capítulo intitulado “A crescente diversidade dos habitantes” do livro “Pré-História do Brasil” de Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noelli; e “1499: o Brasil antes de Cabral” de Reinaldo José Lopes.

III.9.b. Indicar os atuais bairros de Itaboraí onde se desenvolveram aldeamentos jesuítas e ***grandes plantações ao longo do período colonial brasileiro.***

III.9.d. identificar possíveis origens da atividade oleira em Itaboraí, estabelecendo relações com saberes indígenas e africano, além de analisar o impacto socioambiental desta atividade para a cidade de Itaboraí ontem e hoje.

Currículo do 7º ano do Ensino Fundamental	Referencial Curricular da Rede Pública de Ensino - Itaboraí/RJ	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Contribuições para um ensino de História Socioambiental
Eixo Temático IV (Itaboraí) Unidade temática IV (BNCC)	IV. Escravidão, exploração do meio ambiente, sociedade colonial.	IV. Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.	<i>IV. Meio ambiente, escravidão e sociedade colonial.</i>
Conteúdos do Eixo IV (Itaboraí) Objetos do Conhecimento IV (BNCC)	IV.1. As lógicas internas das sociedades africanas. IV.2. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. IV.3. Escravidão indígena e resistência. IV.4. Escravidão africana e resistência. IV.5. O trabalho escravo no mundo atual e suas principais características.	1. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. 2.a. As lógicas internas das sociedades africanas. 2.b. As formas internas das sociedades africanas. 2.c. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. 3. A emergência do capitalismo.	IV.1. As lógicas <i>socioambientais</i> internas das sociedades africanas. <i>IV.6. As atividades econômicas e os impactos socioambientais no Brasil Colônia.</i>
Expectativa de aprendizagem IV (Itaboraí) Habilidades IV (BNCC)	IV.2.a. Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. IV.1.a/IV.2.b. Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	1.a. Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando o domínio do mundo atlântico. 1.b. Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente. 2.c.a. Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao	<i>IV.6.a. Identificar os impactos socioambientais provocados pela prática do plantation ao longo da história da colonização portuguesa no território brasileiro.</i>

	<p>IV.1.b/IV.3.c. Identificar algumas características culturais e a origem das principais etnias africanas transladadas para o Brasil.</p> <p>IV.4.a. Apontar as principais formas de resistência à escravidão; incluindo a existência de quilombos em Itaboraí.</p> <p>IV.1.e/IV.3.a/IV.4.b. Reconhecer a importância de determinadas sociedades africanas e indígenas na formação sociocultural brasileira.</p> <p>IV.5.a. Compreensão da longevidade histórica do trabalho escravo em nosso país e sua permanência em formas análogas na sociedade brasileira dos dias atuais.</p> <p>IV.?²² Identificar os impactos socioambientais provocados pela colonização portuguesa a partir da prática do <i>plantation</i>.</p>	<p>escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>2.c.b. Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> <p>3.a. Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>	
Orientações didáticas IV (Itaboraí)	IV.I Apresentação do tema colonização do Brasil através de slides que conjuguem exposição oral, fotografias de artefatos		<i>IV.6.a.I. Mediação didática de trechos das obras “A ferro e fogo” de Warren Dean e “Um</i>

²² Não há um Conteúdo do Eixo Temático IV que englobe essa Expectativa de Aprendizagem.

	<p>culturais e trechos de filmes, novelas ou séries sobre esse tempo histórico. Sugere-se a utilização de trechos editados e cenas que explicitem algum episódio histórico em especial ou, simplesmente, os valores culturais, hábitos e modos de vida das pessoas na gênese da sociedade brasileira.</p> <p>IV.4.a.I/IV.5.a.I. Apresentação de filmes e/ou músicas que abordem a temática da escravidão do negro com o objetivo de despertar nos alunos o debate sobre Racismo, resistência escrava, as diferentes culturas africanas e a violência contra os negros em nossa sociedade.</p>		<p><i>sopro de destruição” de José Augusto Pádua.</i></p>
--	---	--	---

ANEXO II

O Diário de Campo de produção do espaço de educação paraescolar denominado Projeto Casa Verde Socioambiental em imagens.



Figura 1 – estado do local. 17.abr.21



Figura 2 – demarcação da área da maquete 17.abr.21



Figura 3 - ruínas do antigo cativeteiro de galos de um antigo inquilino. 12.jun.2019



Figura 4 - demarcação da Maquete. 08.mai.2019



Figura 5 - materiais para iniciar as atividades. 02.jul.2019



Figura 6 - demolição das ruínas do cativoiro dos galos. 02.jul.2019



Figura 7 - poda da mangueira. 02.jul.2019



Figura 8 - antiga fita cassete. 02.jul.2019



Figura 9 - restos de materiais de construção foram utilizados para aterrar e preparar o espaço da calçada da fachada externa. 03.jul.2019



Figura 10 - uma das quatro "quartinhas" encontradas na reforma do espaço. 09.jul.2019



Figura 11 - preparação dos canteiros da futura Horta Ecopedagógica. Peneiramos e adubamos a terra que formaram os quatro canteiros internos. 09.jul.2019



Figura 12 - ossada encontrada no preparo do espaço. 24.jul.2019



Figura 13 - primeira versão dos canteiros da Horta Ecopedagógica, escorados com os troncos que extraímos da poda da mangueira. O método não deu certo porque elas entraram em processo de decomposição rapidamente. 14.ago.2019



Figura 14 - primeiras mudas plantadas no Projeto Casa Verde Socioambiental nos canteiros que destinados à educação socioambiental. 04.set.2019



Figura 15 - instalação da tela de sombreamento para proteger as plantas dos Canteiros Internos de Educação Socioambiental. 11.set.2019



Figura 16 - início do plantio nos Canteiros de História Socioambiental. Professor Pedro plantando laranjeira. 18.set.2019



Figura 17 - plantio da muda de café no Canteiro da História Socioambiental. 18.set.2019



Figura 18 - cana-de-açúcar.19.set.2019



Figura 19 - pau-brasil. 09.out.2019



Figura 20 - cacaueiro. 09.out.2019



Figura 21 - Aparecimento do Eco. 31.out.2019



Figura 22 - preparo do Canteiro da Diversidade e do espaço da Maquete Viva Modelável. 25.out.2019



Figura 23 - início da reforma na fachada externa do Projeto Casa Verde Socioambiental. 09.nov.2019



Figura 24 - primeira versão dos canteiros internos da Horta Ecopedagógica. 10.nov.2019



Figura 25 - Projeto Jardim Suspenso Comestível com alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Naquele momento, instalaram a primeira versão do projeto na Casa Verde Socioambiental. 28.nov.2019



Figura 26 - instalação do portão de entrada do Projeto Casa Verde Socioambiental. 18.jan.2020



Figura 27 - início da preparação e das reformas na Área de Recepção. 23.fev.2020



Figura 28 - imagens do alagamento da Horta Ecopedagógica. 03.mar.2020



Figura 29 - abacateiro. 06.jun.2020



Figura 30 - início das obras na Cabana Acerola. 24.out.2020



Figura 31 – segunda versão da Horta Ecopedagógica com cercas de madeira e canteiros cimentados. 11.jun.2020



Figura 32 - portal de entrada da Maquete Viva Modelável. 25.jun.2020



Figura 33 - primeira versão dos canteiros internos da Horta Ecopedagógica com as cores das legendas do roteiro, 24.jul.2020



Figura 34 - início da preparação da primeira versão da Cozinha Socioambiental. 27.jul.2020 - Figura 35 - portal da Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo. 24.out.2020



Figura 36 - primeira pintura dos muros e dos canteiros externos feitos com cal e corante violeta. 29.jul.2020



Figura 37 - vista da fachada do Projeto Casa Verde Socioambiental. 05.set.2020



Figura 38 - início de construção do espaço da Maquete Viva Modelável. 28.set.2020



Figura 39 - primeira versão da Maquete Viva Modelável com o Canteiro da Diversidade ao lado. 15.out.2020



*Figura 40 - construção do fogão/forno à lenha da Cozinha Socioambiental/Cantinho Eco-reflexivo. 19.nov.2020 -
Figura 41 - Canteiro externo da goiabeira e vista parcial da Área de Recepção. 23.nov.2020*



Figura 42 - início das pinturas na Sala de Estudos e Reuniões. 26.jan,2021



Figura 43 - Construção de armário para a Sala de Estudos e Reuniões. 09.abr.2021



Figura 44 - vista do espaço do quintal dos fundos da Casa Verde Socioambiental. 29.mai.2021



Figura 45 - vista dos fundos da Casa Verde Socioambiental. 08.jul.2021



Figura 46 - terceira versão dos canteiros internos da Horta Ecopedagógica, acrescido do Canteiro do Bolso do

ANEXO III**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF****INSTITUTO DE HISTÓRIA - IHT**

AUTORES: Caroline Mello, Gabriela Alves, Ingrid Job, Isaac Pinto, Luciana Santos e
Natália Pinheiro

PROFESSOR: Rodrigo de Almeida

TURMA: 6º ano do Ensino Fundamental II

ORIENTAÇÃO: Marcus Marques

DISCIPLINA: Pesquisa e Prática Educativa IV

ESCOLA: E.M. Promotor Luiz Carlos Caffaro

EXPOSIÇÃO ONLINE**DEFINIÇÃO DE TEMA E CONTEÚDO A SER TRABALHADO**

UNIDADE TEMÁTICA: A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.

CONTEÚDO: Povos originários no Brasil.

TEMA: A relação entre povos originários e o meio ambiente.

HABILIDADES: (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais

O conteúdo selecionado para a realização das atividades é *Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais*, no que a escolha envolveu conversas com o profº Orientador do estágio e levou em consideração os conteúdos programados para a turma do 6º do Ensino Fundamental II da escola em questão. Para a produção do material serão estabelecidas intercessões entre o conteúdo selecionado e a temática proposta: *a relação entre povos antigos e o meio ambiente*. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva apresentar uma análise do conteúdo em diálogo com as diretrizes curriculares do município de Itaboraí e com a BNCC. Oferecemos, portanto, contextualizações dos materiais, um reconhecimento do conteúdo e o modo como ele é abordado, e propostas de intervenção no cotidiano escolar a partir de materiais adicionais utilizados pelo professor e da exposição do estágio.

CONTEXTUALIZANDO OS DOCUMENTOS

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular, é um documento normativo que funciona como referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos escolares para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em primeiro lugar, cabe aqui discutir a produção do documento e as intenções por trás de tal produção.

Os debates que concernem o desenvolvimento de uma base curricular nacional para a educação brasileira não são recentes. Desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes Básicas (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as discussões curriculares ocupam um espaço importante no campo da educação como um debate fundamentalmente político, onde diversos fatores e demandas dissidentes estão inseridos. A Base Nacional Comum Curricular como meio de alcance da fixação de conteúdos que já vinha sendo discutida foi colocada em pauta, em 2014, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Ferreira & Penna, “recuperar a trajetória da BNCC permite, portanto, jogar luz às escolhas políticas que descartaram um documento (2014) e seus realizadores

para lançar outra formulação” (2018 , p. 11). Assim, cabe questionar a quem interessa a BNCC.

A nova BNCC, fruto da terceira versão do documento, acaba limitando muito o professor a realizar um ensino de História Crítica. Isso pois, a atual versão realiza “[...] uma abordagem conservadora da história, cronológica, quadripartite, que mantém distante o aluno do processo histórico brasileiro [...]” (FERREIRA & PENA, 2018, p.13). Por perpetuar a história tradicional, as minorias e a história regional não tem lugar.

Outro fato limitante é a organização do conhecimento em códigos sequenciais, que delimita exatamente o que o professor deve trabalhar em sala de aula, restringindo importantes debates entre o passado-presente. Ferreira & Pena (2018) apresenta, por exemplo, a limitação da habilidade EF08HI14, que restringe a questão de terras ao período imperial, impossibilitando o professor ampliar o debate da Lei de Terras (1850) de modo a trazê-lo para os dias atuais, com a permanência dos grandes latifúndios; narrar a luta realizada pelo MST e outros movimentos sociais. Logo: “o processo crítico-reflexivo da História, essencial para a formação da cidadania, perderá espaço para a educação bancária” (FERREIRA & PENA, 2018, p.15), onde não há espaço para a reflexão; onde a liberdade do professor é limitada a códigos de habilidade e competências; onde a interdisciplinaridade não tem espaço.

Além da BNCC, outro documento pertinente para a análise é o Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, aprovado em 2020 para orientar as escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino e publicado em 2021. O documento foi desenvolvido com a intenção de ampliar e auxiliar a aprendizagem dos estudantes, e parte da noção de que não “há teorias prontas para aplicação em sala de aula, entendendo o currículo como sendo as práticas vivenciadas pelos envolvidos na dinâmica escolar, considerando tanto o conhecimento científico quanto às percepções emergentes da práxis” (ITABORAÍ, 2021, p. 17). Em paralelo com os apontamentos normativos da BNCC, o documento produzido por via do incentivo da Prefeitura Municipal de Itaboraí pretende auxiliar o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula através da contextualização com a realidade dos alunos, das escolas e dos docentes pensando, por exemplo, no viés da História local. Segundo o documento:

A vinculação das habilidades, tal como apresentadas pela BNCC, por si só, não constitui algo ruim. Todavia, como educadores, sabemos que tais avaliações não se configuram como medida do saber, sobretudo quando estão atreladas a

avaliações externas. Cada aluno e escola possuem suas especificidades e seu próprio tempo de aprendizagem. [...] Faz-se necessário, mais uma vez apontamos, a formação do aluno crítico, com consciência histórica, a fim de construir sua identidade histórico social; percebendo, os conteúdos referentes às experiências do passado, mas também os usos sociais que são feitos desses conteúdos. (ITABORAÍ, 2021, p. 585-86)

Ainda, é importante pontuar o próprio contexto de implementação do documento. O texto foi pensado e redigido em meio a pandemia do Covid-19, o que permitiu uma reflexão sobre formas e limites da educação à distância e, em meio às questões do presencial/online, a conclusão foi de que o diferencial é o “paradigma educacional, que não deve estar centrado na pedagogia da transmissão”, e por isso o Ensino de História, especificamente, seja online ou presencial, “deveria trilhar o caminho da autoria e da cocriação” (ITABORAÍ, 2021, p. 586). Neste sentido, defendem que

Unimos a proposta da BNCC para História, à estrutura e às concepções dos Referenciais de Itaboraí, com Expectativas de Aprendizagem, Eixos Temáticos e Orientações Didáticas, apontando sempre o respeito à autonomia de professores e alunos da rede municipal de Itaboraí. (ITABORAÍ, 2021, p. 587)

O CONTEÚDO E O LIVRO DIDÁTICO

Tendo essas questões iniciais em mente, responsáveis por situar os documentos que utilizaremos como viés da análise, focaremos a atenção nas propostas do material e nas normas curriculares que concernem a disciplina de História. Segundo os apontamentos da BNCC, o conteúdo de *Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais* está posicionada como componente da Unidade Temática ‘*A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades*’, no que estão implicadas as seguintes Habilidades:

(EF06HI05): 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. (EF06HI08): Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. (BRASIL, 2018, p. 421)

Além disso, o Referencial Curricular de Itaboraí sugere as seguintes questões para lidar com o conteúdo: dentro dos grandes temas *O Surgimento da Vida e da Humanidade e Cultura, Poder e Sociedade*, os eixos temáticos mobilizados são *A pré-história da América e do Brasil e os sítios arqueológicos brasileiros, Os povos dos sambaquis e Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e*

sociais. O que é abordado como Habilidades na BNCC no documento aparece como Expectativa de aprendizagem, sendo estes correspondentes. Já as orientações didáticas para abordagem do conteúdo, baseadas nas Expectativas de aprendizagem, são as seguintes:

1) Valorização da leitura de textos que destaquem os aspectos culturais e crenças compartilhadas por esses povos. 2) Visitação e/ou promoção de atividades ao/sobre o Parque Paleontológico de São José de Itaboraí, como meio de valorização do patrimônio cultural local. 3) Utilização de filmes como um mecanismo privilegiado para inserir o educando num tempo histórico distante, revelador de contextos e conjunturas específicas, bem como de aspectos culturais como habitação, indumentária, comportamentos e valores de uma época. O filme deve ser apresentado também como um artefato cultural, produzido num momento histórico específico, segundo interesses e visão de mundo de indivíduos ou grupos. 4) Apresentação de imagens representativas da cultura antiga, produzidas no seu próprio tempo ou em épocas posteriores como, por exemplo, imagens da cultura greco-romana produzidas durante o Renascimento. 5) Visitação ao Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. (ITABORAÍ, 2021, p. 590)

Em vista disso, apontamos aqui a importância da contribuição do material produzido pelo Município de Itaboraí por oferecer aos estudantes propostas diferenciadas, como visitas a locais que oferecem sentido aos conteúdos que estão sendo abordados a partir da perspectiva da História local, que torna o processo de ensino mais palpável para os alunos - apesar da realidade pandêmica que impossibilita as visitas, encaramos essas recomendações didáticas como uma contribuição relevante e necessária. O documento ainda funciona no preenchimento das lacunas da BNCC que, por ser um documento normativo nacional, não dá espaço para questões mais específicas como as que encontramos no Referencial Curricular de Itaboraí.

A partir desses apontamentos, direcionamos a atenção para o material didático disponibilizado. O livro didático utilizado na E.M. Promotor Luis Carlos Caffaro, pelo professor Marcus Marques faz parte do Projeto Araribá da Editora Moderna. O livro de História Araribá Mais do 6º ano do Ensino Fundamental propõe-se à auxiliar no desenvolvimento das habilidades essenciais para uma formação crítica, à oferecer uma abordagem interdisciplinar dos componentes curriculares e à valorizar as fontes primárias como ferramentas pedagógicas de aprendizagem. O conteúdo selecionado se insere na Unidade II: Modos de Vida e Modificações da Natureza, no Capítulo 4: Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro, estruturado da seguinte forma: 1) Os mais antigos habitantes do atual Brasil; 2) Os povos sambaquis; 3) Os povos ceramistas; 4) Os sítios de Lagoa Santa e São Raimundo Nonato.

Em primeiro lugar, entendemos como importante pontuar a superficialidade no tratamento do conteúdo, o que já é explicitado na quantidade de páginas reservadas ao capítulo, cinco. Em uma perspectiva comparada, apontamos para a abordagem eurocêntrica na composição do livro, que direciona maior atenção para questões que se distanciam da realidade e localização do aluno.

Existe, portanto, uma desvalorização da própria história do Brasil e dos povos originários brasileiros - não vemos, por exemplo, os diferentes povos tupis. Na abordagem dos dois povos presentes no capítulo, os ceramistas e sambaquis, o enfoque é também extremamente artificial e não expõe as questões socioambientais, culturais e econômicas que se relacionam com os seus modos de viver. A atenção oferecida aos sítios de Lagoa Santa e São Raimundo Nonato se apresenta como interessante, à medida que discute o estudo de esqueletos humanos do Brasil pré-histórico, as pesquisas científicas e hipóteses de pesquisadores da área.

Outra questão importante a ser destacada é a utilização de imagens. As fotografias presentes no capítulo aparecem sem contexto, o que gera dificuldades para o professor trabalhar com essa linguagem de uma forma mais aprofundada, e por isso as imagens passam a funcionar como mera ilustração, seja para chamar a atenção dos alunos ou somente para preencher as páginas. Como exemplo, a imagem fotográfica da pintura rupestre aponta que são responsáveis por oferecer “valiosas informações sobre o modo de vida dos povos que habitaram o local nesse período”, quais são essas informações? O que a imagem nos comunica sobre os povos antigos? Além disso, o único mapa apresentado no capítulo, que ocupa meia página, promove a localização espacial dos sítios arqueológicos e sambaquis no Brasil, e diferente das outras imagens possui legenda razoavelmente explicativa.

As atividades são alvos de crítica não só do grupo mas também do Prof. Marcus, orientador do estágio, que aponta para a dificuldade de desenvolver algumas propostas com as crianças do 6º ano. Por último, apontamos que seria interessante o oferecimento de outros materiais/ferramentas para que os alunos consigam pesquisar mais sobre o assunto, ou mesmo materiais ‘extras’ como dicas e propostas de reflexões que aparecem em alguns livros didáticos que encontramos. O livro Araribá Mais não oferece esse aporte, o que poderia funcionar como um aprofundamento posterior do conteúdo.

Como pontuado no início, o conteúdo é demasiadamente superficial, o que dificulta que de fato atendam às Habilidades propostas no documento da BNCC. Após a análise do material, entendemos que a Habilidade EF06HI05 não foi plenamente alcançada: de forma bastante superficial foram descritas algumas modificações da natureza, mas não foram abordadas as naturezas e a lógica por trás dessas transformações ocorridas, o que pontuamos na crítica sobre o desenvolvimento falho das questões relacionadas ao modo de vida dos dois povos

A Habilidade EF06HI08 também não foi completamente empreendida: o material não traça os espaços territoriais ocupados dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras para além do mapa apresentado, que também não se apresenta como uma fonte de informação completa sobre diferentes povos. Ainda, os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos de tais povos também não foram mapeados ao longo do capítulo. Se em certa medida podemos identificar a abordagem superficial dos aportes culturais, científicos e sociais dos dois povos apresentados, a perspectiva econômica não aparece na discussão.

Para finalizar, cabe aqui uma crítica à própria Habilidade EF06HI08. Entendemos como pertinente a substituição da categoria ‘social’ para a categoria ‘socioambiental’, visto que o modo de viver e o modo de relação que os seres humanos originários empreendiam está diretamente relacionado com o meio natural em que viviam e as condições que esse meio os oferecia. Por exemplo, os povos sambaquis utilizavam os materiais orgânicos pois estes estavam à disposição, assim como os povos ceramistas construíram sua prática na produção cerâmica porque os meios naturais para isso estavam disponíveis à eles. Nesse sentido, pontua-se que a perspectiva que leva em consideração as questões ambientais seria extremamente relevante para a abordagem e compreensão do conteúdo. É nesse sentido que se desenvolvem as ferramentas pedagógicas particulares do professor e a proposta de intervenção do grupo, ambos discutidos na subsequência.

O CONTEÚDO E AS FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

O material utilizado pelo professor Marcus tem por objetivo aproximar sua pesquisa sobre História Ambiental da sua prática docente. O material tem por base o capítulo 2 “A primeira leva de invasores humanos” do livro *A ferro e fogo: a história e a*

devastação da Mata Atlântica brasileira do historiador Warren Dean, e a estratégia utilizada pelo professor para a transposição didática é a transformação em narrativa do conteúdo do livro. A leitura se torna mais suavizada pela sua reelaboração em forma narrativa, produzindo um envolvimento dos alunos que leem. Um outro recurso que o professor se dispõe, e que é de tamanha importância para o seu projeto num geral, é o de sensibilização a partir de um uso imaginativo da história.

Na utilização deste capítulo, o professor irá focar nas relações que as populações indígenas empreenderam com o meio ambiente antes das invasões europeias. Além disso, daria atenção aos aspectos antropológicos ligados à cultura como um todo e a tecnologia de sua cultura material, em específico. Colocando em cena a relação indissociável entre humanidade e natureza, que carece centralidade no livro didático.

Todo material produzido pelo professor Marcus invariavelmente tem de seguir algumas regras da escola, tais como, não ultrapassar a faixa de quatro páginas, não ter imagens, além da impressão ter uma qualidade baixa, o que dificulta a leitura e a realização dos exercícios propostos. E essa situação só acontece quando a escola possui folhas disponíveis para a impressão do material de todos os professores.

Como mencionado anteriormente, o professor faz uso de uma transposição didática no material paradidático, com um senso bem diferente do livro didático, contudo, por causa de todas as limitações impostas pela escola, o material precisa ser curto e conciso. O professor faz uso de conceitos chaves durante o texto, e ao final, exercícios sobre a matéria apresentada.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A EXPOSIÇÃO

Três questões se apresentam como centrais à proposta de intervenção na abordagem com o conteúdo *Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais* que propomos aqui, e que serão desenvolvidas através da Exposição para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental: a ludicidade, a mobilização de diferentes linguagens e a relação com o Meio Ambiente.

A proposta intenciona suprimir as lacunas existentes entre as diretrizes curriculares e os conteúdos do livro didático, servindo também como material auxiliar

para a abordagem do Prof. Marcus, junto ao material paradidático produzido pelo mesmo. Nesse sentido, objetivamos construir uma exposição que dialogue com a realidade dos alunos a partir da perspectiva da História local e também de diálogo com as questões existentes na sociedade atual. Assim, propomos alargar o estudo dos povos originários no Brasil a partir de uma abordagem aprofundada sobre o povo ceramista, o povo sambaquis, os povos tupis e o povo kuhikugu, levando em consideração as três questões expostas acima.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

ITABORAÍ. Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. 2021.

FERNANDES, Ana Claudia (Org). Araribá Mais: História 6º ano, manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando. O trabalho intelectual do professor e a BNCC: Práticas de história pública frente à BNCC e ao ESP. In.: ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia. (Orgs.). História Pública em Debate: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

CURADORIA PPE IV

RAÍZES TUPIS: AS RELAÇÕES ENTRE OS HUMANOS E A NATUREZA

O conteúdo selecionado para a realização das atividades é *Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais*, no que a escolha envolveu conversas com o profº Marcus Marques e levou em consideração os conteúdos programados para a turma do 6º do Ensino Fundamental II da escola em questão. Na intenção de suprimir as lacunas existentes entre as diretrizes curriculares e os conteúdos do livro didático, e com o intuito de auxiliar a abordagem do Prof. Marcus em sala, a proposta de exposição de título “Raízes Tupis: as relações entre os humanos e a natureza” pretende estabelecer relações entre o conteúdo, a questão da ludicidade, a mobilização de diferentes linguagens e o Meio Ambiente. Essas relações, por sua vez, serão estabelecidas através da perspectiva da História local e do Tempo presente, dialogando com a realidade dos alunos. Dessa forma, dos povos originários foram selecionados os povos tupi-guarani para compor a exposição; que serão abordados em três diferentes salas que serão responsáveis por apresentar o conteúdo através das imagens, do audiovisual e da literatura.

SOBRE O TEMA

Reconhecemos a importância da História Local como método pedagógico de estímulo da apreensão histórica e geográfica em alunos dos primeiros anos escolares. Refletindo sobre a importância da disciplina História no ensino básico, chegamos a conclusão que se entender como sujeito histórico e entender sua própria cultura e individualidade a partir do “outro”²³, chegamos a conclusão de que a memória toma um lugar importante no aprendizado. Barros defende que a memória se faz importante pela construção da identidade. Sendo assim, essa vertente da história valoriza a memória local e recupera o sentido de integração do indivíduo com seu primeiro lugar na sociedade - a região onde vive, seu primeiro local de interações espaciais e sociais. Nasce, assim, um sentimento de proximidade entre o aluno e a história. Dessa forma, a introdução da história local será usada neste trabalho como uma estratégia pedagógica não apenas voltada à valorização dos povos e da história local, mas de inserir esses alunos em um

²³ BARROS, 2012, p. 71-72.

contexto histórico e social mais profundo de forma inclusive a criar raízes que ajudarão no entendimento de outros conteúdos mais pra frente, uma vez que ajuda na compreensão de temporalidades históricas, através da apreensão inicial da espacialidade-temporalidade curtas que abrem portas para a compreensão de outras espacialidades-temporalidades, de acordo com o autor Carlos Henrique Farias de Barros²⁴.

Para além dessa questão, frisamos a importância da Educação Ambiental no ensino básico. Aliada à História Local, iremos explorar as potencialidades da História Local aliada à Educação Ambiental. A História Ambiental, que tem como propósito analisar a influência do mundo biofísico na existência humana, bem como os impactos humanos nesse ambiente, busca a compreensão das interações entre as sociedades e o ambiente - que, para Donald Worster, não se trata de uma relação de danos, e sim de modificações, uma vez que a relação indivíduo x sociedade x ambiente não é necessariamente danosa. A maior preocupação dessa vertente historiográfica é a valorização e manutenção de todas as formas de vida, não apenas voltadas à conservação da natureza, mas à própria vida, conectando ambiente e ser humano como um só, em detrimento da ideia de duas esferas distintas que não se encontram.

Dessa forma, a Educação Ambiental a ser implementada no ensino básico deve visar não só uma maior conexão e compreensão indivíduo x ambiente, mas desenvolver uma consciência crítica sobre a relação entre o indivíduo e principalmente, entre o coletivo e o meio ambiente. Para isso, deve envolver as esferas políticas, econômicas, culturais e naturais, de forma a levar uma apreensão ampla de diversas facetas dessa interação. Para Pedro Fernando da Rocha,

A Educação Ambiental é uma temática de grande importância, pois está imbuída de valores que ultrapassam o mero respeito pelo ambiente. Atravessa a cidadania, o respeito pelo próximo, pelas diferenças intra e inter-espécies. É um conhecimento orientador do modo de estar e lidar com o mundo (2011, p. 44).

Assim, a Educação Ambiental deve criar uma consciência capaz de refletir e tomar decisões deliberadamente baseadas em considerações éticas e de interesse coletivo, incentivando uma formação cidadã e potencialmente gerando uma relação adequada entre a existência humana e o mundo biofísico. Com isso, pretendemos trazer a temática

²⁴ 2012, p. 69-73.

importante da relação entre seres humanos e mundo biofísico em um contexto mais aproximado da realidade dos alunos para quem este projeto é voltado.

Considerando ainda as diferentes individualidades, coletividades e povos com diferentes hábitos, práticas e sistemas de produção, que interagiram e ainda interagem com a natureza, decidimos fazer um recorte necessário para o melhor aproveitamento do projeto. Levando em conta a importância da introdução do estudo da História e das culturas indígenas no ensino básico, nosso enfoque será os povos tupis. A intenção é realizar uma análise mais aprofundada das relações que esses povos mantinham com o mundo natural à sua volta. A temática indígena foi escolhida principalmente levando em conta a relação do ensino de História com a interrupção de uma educação retrógrada e carregada de estereótipos, que limitam povos indígenas a uma só cultura, hábitos similares, uma única estética e vivência. Em Pedro da Rocha,

Acreditamos que a discussão e a inclusão das temáticas étnico-raciais e, em especial, da questão indígena na formação de professores de História instrumentalizaria esse profissional docente à percepção das ideologias e estereótipos disseminados pela mídia e pelos diferentes materiais didáticos disponíveis, e, dessa forma, poderá contribuir para “desmistificar valores particulares que os currículos escolares e os discurso sociais tentam tornar gerais ou hegemônicos” (DUPRET; VIEIRA, 2013, p. 51 *apud* BEZERRA, Ricardo, 2014, P. 126).

Sendo assim, para essa exposição privilegiaremos temas voltados principalmente às intervenções na natureza realizadas por parte dos povos indígenas - com enfoque principal nos povos tupis - que ali residiam, com atenção aos temas ligados à história ambiental de Itaboraí. Através de linguagens e recursos didáticos variados, apresentaremos aos alunos uma visão mais profunda da vivência tupi-guarani na região de Itaboraí. Nossa exposição tratará de assuntos relacionados à cultura ceramista pertencente a esses povos, bem como suas relações com a flora local, principalmente no que diz respeito à alimentação, e suas concomitantes relações com o espaço geográfico e a paisagem, resgatando ainda a visão de Simon Schama²⁵, que defende que a paisagem, antes de natureza, representa a cultura, sendo repleta de significados simbólicos que

²⁵ SCHAMA *apud* FERRI, 2017.

durante séculos são construídos e reconstruídos - sempre alterado para acompanhar transformações contínuas nas sociedades.

SALA 1: IMAGENS

A escolha da linguagem imagética na construção da Exposição de título “Raízes Tupis: as relações entre os humanos e a natureza” deve-se a três questões consideradas centrais. A primeira é baseada na própria crítica ao material didático utilizado na E.M. Promotor Luiz Carlos Caffaro pelo professor Marcus, no que foi possível observar que se tratando do conteúdo selecionado, as imagens funcionam mais como meras ilustrações no livro didático do que qualquer outra coisa. Sem contexto oferecido, o docente vê dificuldades em trabalhar com essa linguagem de uma forma mais aprofundada, o que faz com que essas imagens – que reconhecemos serem de extrema relevância quando questionadas com intenção – ocupem apenas o papel de preencher o livro didático, e não questionar e somar ao conteúdo.

O segundo ponto que fortalece a escolha do suporte imagético é referente aos materiais paradidáticos e à realidade da Escola em que o professor leciona. Como descrito na análise anterior, na produção do material de apoio o professor Marcus deve seguir algumas regras, e dentre elas, a proibição das imagens no documento paradidático é a relevante aqui. Impedido de trabalhar com imagens por questões técnicas da escola, referente à impressão do documento, o professor fica limitado apenas às imagens contidas no livro didático, o que já pontuamos como sendo falhas na prática. O terceiro ponto é o da defesa de que imagens são ferramentas importantes e indispensáveis na intermediação do Ensino de História, abrindo novas possibilidades de compreensão quando utilizadas com intenção e direcionamento. Essa será a questão desenvolvida nos debates subsequentes.

Assim, explicitando as questões que levaram à escolha da linguagem imagética como componente da Exposição, focaremos nossos esforços para o debate acerca da utilização de imagens no Ensino da História e sua contribuição para a construção do conhecimento a partir de reflexões realizadas de antemão pelo professor, no que é necessário conhecer o contexto da imagem, e posteriormente junto com os alunos em sala, num movimento dialógico e prático de investigação do conteúdo histórico, considerando que a aprendizagem requer movimentos recíprocos entre alunos e professores. Dessa forma, é necessário que o professor seja responsável por mediar o contato dos alunos com

as imagens e não apenas transmitir em outro indivíduo uma leitura individual e particular de uma determinada imagem (MOLINA, 2007).

A utilização dos recursos visuais em materiais didáticos e paradidáticos têm se apresentado, recorrentemente, como objetos que servem a um único propósito: chamar a atenção dos alunos. Fortalecemos que a partir da perspectiva do presente trabalho os recursos visuais de diferentes tipos – aqui em foco as imagens – se apresentam como importantes ferramentas de ensino. Não tiramos de discussão a questão atrativa, a Exposição que possui como destinatário alunos do 6º ano do Ensino Fundamental precisa ser de fato atrativa e lúdica, cativando a atenção do aluno, mas também precisa ir além disso e, por isso, os seus usos precisam ser dotados de intencionalidade pedagógica (GUEDES e NICODEM, 2017). Assim,

Ao inserir as imagens como fonte de ensino/aprendizagem deve-se ter ciência de que elas possuem duas versões para o aluno: a de ilustração e a de transmissão de informação, pois seu uso de maneira adequada transforma o aluno, antes somente receptor de informação, em um criador de opinião. O aluno que aprende a analisar as imagens e compará-las com outros materiais de uso estratégico, certamente está produzindo conhecimento (GUEDES e NICODEM, 2017, p. 2, grifo nosso).

As imagens precisam ser problematizadas e contextualizadas. Assim, o potencial das imagens se expande quando o exercício de leitura se faz presente na abordagem das imagens como conteúdos de ensino. Perguntas como Quando? Quem? Onde? Como? Para quem? Para quê? Por quê? são centrais durante o contato com as imagens em sala de aula.

Como pontuado, uma das dificuldades na utilização das imagens é quando os questionamentos são deixados de lado e os sujeitos envolvidos no Ensino de História – professores e alunos – aceitam a suposta autoridade da imagem como um fim em si dos acontecimentos históricos. Pontuamos, portanto, que (re)conhecer o contexto histórico e questionar o objeto contido na imagem abre um leque extenso de possibilidades para o processo formativo dos alunos, e ainda evitam a reprodução de estereótipos e convenções sociais tradicionais (COELHO, p. 192). Pelas questões apresentadas e relevância atribuída às narrativas visuais no Ensino de História, defendemos a importância da formação de professores e historiadores atentos e familiarizados com fontes iconográficas.

Justificada a escolha das imagens como recurso e mediador cultural selecionado na composição da Exposição “Raízes Tupis: as relações entre os humanos e a natureza”, objetivamos que a utilização de imagens na proposta possa demonstrar para os alunos que, a partir de imagens diversas, podemos estabelecer diálogos frutíferos através dos questionamentos propostos junto a elas. A utilização das ferramentas visuais faz com que o aluno “encontre uma nova maneira de pensar e entender a história [...] que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o professor, mas, que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento da história” (GUEDES e NICODEM, 2017).

A simples transmissão de conteúdo, tradicional no Ensino de História, é aqui transformada por intermédio das imagens como ferramentas para pensar a realidade criticamente e inter-relacionar diferentes conhecimentos. Na Exposição destinada aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a imagem não fala por si só, e sua compreensão não é instantânea. Assim, oferecemos uma seleção de materiais imagéticos com conteúdos contextualizados e problematizados com a intenção de alcançar suas potencialidades para que, de fato, atuem como ferramentas de comunicação pedagógica. Sobre as imagens, segundo Molina, é necessário “situar no tempo e no espaço a passagem e a ação de homens e mulheres.” (MOLINA, 2007, p. 28)

Assim, referente ao conteúdo dos tupi-guarani, trabalharemos com as imagens dentro de três linhas centrais à exposição: *plantas alimentícias*, *cultura ceramista* e a *natureza/paisagem*. Trabalharemos a partir de uma perspectiva decolonial, com imagens sobre a cultura indígena na intenção de romper com uma história eurocêntrica que é contada a partir do contato das populações indígenas com os invasores europeus.

Dentro do conteúdo das plantas alimentícias trabalharemos com duas delas: o açaí e a mandioca. Utilizaremos as imagens para introduzir o conteúdo, traçando conexões entre a realidade atual, o consumo desses alimentos e a cultura indígena. Dentro da discussão sobre o açaí, tocaremos nas questões da origem, do plantio, da produção dos alimentos e o resgate dessa planta alimentícia nas últimas décadas, o que fez desse alimento parte da cultura local e um sucesso comercial. A mandioca, por sua vez, será abordada desde o plantio, tratamento e produção de alimentos, tais quais o cauim - bebida indígena - e a farinha de mandioca.

No que concerne à cultura ceramista, trabalharemos com imagens que mostram o processo de confecção das cerâmicas e as cerâmicas prontas, utilizando-as para questionar

o momento em que foram produzidas, quem produziu, como produziu e por que produziu. A questão da técnica será pontuada, bem como a questão socioambiental que relaciona a prática com o meio ambiente e as matérias-primas existentes em determinado local. Além disso, a temática da cerâmica é central à proposta de trabalhar com a História local, visto que a cultura ceramista ainda está viva e presente na realidade da população de Itaboraí, cidade em que está localizada a E.M. Promotor Luis Carlos Caffaro.

As questões relacionadas à natureza e à paisagem serão abordadas através de um estudo comparativo de pinturas e fotografias das localidades em que os tupi-guarani ocupavam no Rio de Janeiro, também como forma de nos aproximarmos da história local. As imagens serão utilizadas para mostrar como a paisagem foi modificada por essas populações originárias. Intencionamos, nesse sentido, identificar semelhanças e diferenças, continuidades e rupturas.

Os estudos que se relacionam com a temática dos tupi-guarani e os temas propostos para o trabalho na exposição nos mostram a relevância do trabalho com imagens, à medida em que esse movimento aproxima os alunos de novas perspectivas, expõe que questões importantes podem ser construídas a partir das imagens, e, em última instância, atrai os alunos ao se distanciar de uma abordagem tradicional do Ensino da História.

SALA 2: AUDIOVISUAL

Conforme exposto na análise realizada sobre o livro didático utilizado pelo público alvo da exposição, o material não possui recomendações que incentivem o aprofundamento dos assuntos pelo aluno, além de trabalhar conteúdos mais gerais que negligenciam a história local. Tendo como objetivo propiciar esse movimento de aprofundamento sobre os povos originários e permitir uma aproximação do conteúdo trabalhado em sala de aula com a realidade dos alunos, pretendemos reduzir as lacunas permitidas devido o ocultamento de alguns temas pelo livro didático e a superficialidade com que aborda outros.

Optamos pelo uso de material audiovisual, buscando colocar o espectador em contato com a perspectiva da história ambiental, destacando o papel do meio ambiente em distintos âmbitos da vida dos povos Tupi-guarani e nas atividades cotidianas do município de Itaboraí.

No livro “Como usar cinema em sala de aula” embora o historiador Marcos Napolitano aponta possibilidades para o uso especificamente do cinema como ferramenta de ensino de história, compreendemos que alguns pontos se relacionam com a linguagem de nossa segunda sala e com os materiais selecionadas para a mesma, como: perceber e discutir a forma como as pessoas são representadas; desenvolver noções de pesquisa histórica valendo-se da reconstituição e representação do passado; pesquisar culturas e espaços sociais representados no material apresentado e realizar comparações de diferentes aspectos dos lugares representados na produção com os aspectos do lugar em que vive (NAPOLITANO, 2003).

A produção audiovisual é carregada de significados históricos e culturais, as imagens e sons nos permite identificar permanências históricas, o que a transforma em ferramenta com potencial para a criação de um vínculo entre o espaçador e o espaço representado.

Cinema e música são duas linguagens nas quais são expressas visões de mundo e sentimentos diversos, a despeito das diferenças entre ambas. Como criações sociais, podem ser vistas sob a ótica da espacialidade, atributo intrínseco a toda ação humana (CORRÊA e ROSENDAHL, 2009).

Os trechos do Documentário "Oleiros de Itaboraí" permitirão que os alunos estabeleçam uma relação entre a atividade dos povos ceramistas e uma atividade comercial existente no município. Propiciando, dessa forma, que o público alvo estabeleça relações entre o passado e o presente, sem que se negligencie a história local e a realidade na qual estão inseridos. Os trechos também colaboram para a percepção de que a cidade tem uma história, auxiliando na desconstrução da ideia de "cidade histórica" ou "lugar histórico" que tende a negligenciar a história local, o que acreditamos auxiliar aos alunos a se perceberem enquanto seres dotados de agência histórica.

A animação referente a lenda da mandioca e material sobre açaí, trabalhados sob a perspectiva de história ambiental, serão responsáveis por trazer outro ponto provavelmente presente no cotidiano dos alunos e relacioná-los com os povos originários, incitando reflexão e discussão sobre as heranças indígenas presentes em nosso cotidiano e as formas como cada região se relaciona com esses alimentos. Proporcionando uma discussão sobre hábitos alimentares e os aspectos positivos e negativos sobre a relação destes com o meio ambiente.

A história ambiental rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e "sobrenatural", de que as consequências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas. (WORSTER, 1991)

Um terceiro material escolhido para a segunda sala foi o documentário "Os Xetá" que conta sobre a colonização do noroeste do Paraná, nos anos 40 e 50. O povo Xetá foi expulso de suas terras, sofrendo um grande extermínio, e este quase extermínio do povo levou a um grande desastre ecológico na região.

Esse é o foco que queremos com o documentário, mostrar a relação que os indígenas brasileiros têm com a natureza e a terra. O documentário mostra como ao longo dos anos a paisagem e a natureza mudam, justamente porque os indígenas são forçados a saírem de sua área, e o homem branco começa a interagir com aquela região.

Por fim acreditamos que o material audiovisual possui um grande potencial para a divulgação de acontecimentos históricos e as questões ambientais que os permeiam, logo a presença dessa linguagem na exposição irá agregar ao objetivo de alcançar pontos e percepções que o texto escrito e imagens presentes no material didático não alcançam, além de o fazer de forma acessível e de fácil compreensão para o público alvo.

SALA 3: LITERATURA

Pretendemos através do uso da literatura como linguagem, complementar as lacunas contidas no material didático. Mostrando por meio do povo Sateré-Mawé e Balatiponé Umutima o quanto a vivência e a cultura dos povos originários possui uma intrínseca ligação com a natureza. E, ao abordar o povo Balatiponé Umutima cobrir a carência do material de abordar a história local, a partir de um paralelo entre a arte da cerâmica. Esta necessidade nasce, do fato do livro didático seguir as normas estabelecidas pela BNCC que visam realizar uma universalização do conhecimento²⁶, no qual tudo que não faz parte da história hegemônica fica de fora do fluxograma escolar.

Assim, ao trabalhar com os Sateré-Mawé e os Balatiponé Umutima, pretendemos desmistificar o ser indígena, desconstruindo estereótipos acerca das suas identidades. Fazendo uso da literatura para apresentarmos a relação mutualística do indígena com a

²⁶ Conceito utilizado por Machado e Soares (2021) para descrever a forma no qual o ensino de História é tradicionalmente transmitido nas escolas.

natureza através das vivências e memórias. Para isso, utilizamos a perspectiva de análise decolonial, por acreditar que tal óptica nos proporciona reflexões que permite modificar a estrutura fixa e eurocêntrica construída ao longo do material didático. Pois, ao utilizarmos escritos dos povos nativos e os analisarmos tendo em vista o conceito de colonialidade de poder, de Aníbal Quijano (2005). É possível levar e dar voz a povos que são totalmente silenciados na perspectiva de história tradicional. Nesse sentido, pretende-se, por meio da literatura decolonial realizar “[...] um início revolucionário, o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leituras escolares (não só).” (MACHADO; SOUZA, 2021, p.16)

Através desse ‘ato de ouvir’ colocamos em prática a Constituição de 1988 – que se propôs a acolher a diversidade cultural do país - e a lei 11.645²⁷, difundindo narrativas indígenas que por muitos séculos estavam presentes apenas na oralidade (SANTOS, 2017). Mas, graças a recentes produções dos povos originários, torna-se possível para nós professores trabalharmos em sala de aula com essa imensa pluralidade cultural. Desse modo, pretendemos trabalhar com alguns mitos do tronco tupi, apresentando a história de como para aquele povo surgiu determinada vegetação. Trabalharemos com plantas que fazem parte do dia a dia dos alunos da Escola EM Promotor Luiz Carlos Caffaro.

Uma das obras que utilizaremos é o conto “Hariporia: A Origem do Açaí” de Tiago Kakiy²⁸, presente no livro ‘Nós: Antropologia da literatura indígena’ (2019)²⁹. No conto, Kakiy narra o mito por trás da origem do açaí, além de mostrar a importância que tal fruto tem para a população local. Assim, por mais que a *euterpe oleracea* seja uma planta originária do norte do Brasil, é muito popular em todo o país, sendo, então, um ótimo instrumento pedagógico para poder aproximar a cultura do povo Sateré-Mawé dos

²⁷ No qual: “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (MEC, 2008). Ver mais em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>>

²⁸ Bibliotecário formado na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), poeta e contador de histórias. Viaja por todo o país com o intuito de disseminar, a partir da sua ancestralidade, oralidade, os mitos e lendas do povo Sateré-Mawé

²⁹ A obra reúne dez histórias pertencentes à cultura local e transmitidas por meio da cultura oral a diversas gerações. Os autores que participam do livro pertencem às etnias Mebengôkre Kayapó, Sateré-Mawé, Mariguá, Pirá-Tupuya Waikhana, Balatiponé Umutima, Desana, Guarani Mbyá, Krenak e Kurá Bakairi.

alunos de uma escola localizada na parte litorânea do Rio de Janeiro. Por isso, no decorrer da exposição pretendemos instigar os alunos, mostrando que por meio da literatura indígena poderiam descobrir as origens de outros frutos.

Outra obra que utilizaremos é o conto “Jibikí Porikopô, o furto da panela de barro” de Ariabo Kezo, também presente no livro ‘Nós: Antropologia da literatura indígena’. No conto, Kezo narra o mito por trás da origem do uso da panela de barro pelo povo Balatiponé Umutima³⁰. O conto retrata a história do furto da panela de barro por *Meni* e *Hari*, Sol e Lua, num passado mítico em que os animais também compartilhavam da condição de pessoa. O marco do cozimento dos alimentos, entre diversos povos, é entendido como parte importante da condição humana³¹. A tematização da panela de barro também pode dialogar muito positivamente com os projetos, sobre meio-ambiente, alimentação e afins, que o professor desenvolve com seus alunos, como da horta pedagógica, na E.M. Promotor Luiz Carlos Caffaro, indo ao encontro da abertura de horizontes também instigada pela tematização do açaí. A obra também nos permite trabalhar pedagogicamente a relação entre a cerâmica indígena e os ceramistas contemporâneos, muito presentes em Itaboraí, estabelecendo assim um paralelo com a história local e a história do povo Umutima. Além disso, pode ser destacada a importância da cerâmica na construção da identidade indígena por meio destes materiais, que alguns povos levantam na luta pelo direito à terra e a sua própria história³².

Incluiremos, também, o relato de Talita Fernandes, descendente do povo Puri. A jovem conta sobre o papel da natureza para os povos indígenas e sobre a importância da mandioca. A inclusão do relato foi um pedido especial do professor Marcus, para estabelecer uma ponte com seu projeto da horta comunitária.

Trazemos, então, a literatura se torna um meio de demonstrar também a relação do indígena com a natureza. Devido a produção literária indígena expor de forma extremamente instigante, através de mitos, lendas e costumes, a “[...] forte dependência em relação à natureza e aos recursos naturais renováveis, os quais são os mantenedores

³⁰ Aqui fugimos um pouco de nosso enfoque geral dos povos Tupis para conseguirmos trabalhar melhor as questões relativas à história local e responder aos enfoques do professor orientador Marcus Marques.

³¹ PARIZOTTO, s.d.

³² FARIA, 2019.

de seu modo particular de vida” (SOUZA; LIMA; MELO; OLIVEIRA, 2015, p.88). Ademais, tal linguagem nos possibilita apresentar aos alunos uma nova perspectiva de mundo, no qual ao contrário do que eles estão acostumados a ver - devido a sua visão plenamente capitalista de mundo - a fauna e a flora não são compreendidas apenas como as matérias primas para a produção de produtos comercializados. Mas sim, representa “o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimentos” (SOUZA; LIMA; MELO; OLIVEIRA, 2015, p.88).

Logo, temos o objetivo de ao final da exposição o aluno possa fazer um processo de desconstrução do saber colonial³³, percebendo o quão rica e diversa é a cultura dos povos Sateré-Mawé e Balatiponé Umutima. Através dessa mudança de paradigma, o estudante poderá dissolver possíveis estereótipos que muitas vezes eles possuem e perpetuam em suas mentes até a vida adulta. Isso porque, numa abordagem eurocêntrica e estruturalista da presença do indígena no decorrer da história, os povos originários aparecem como “passivo”, “bom selvagem”, desapropriado de qualquer tipo de ideia e cultura. Em relação à dinâmica das salas, utilizaremos áudios dos contos para aumentar o poder atrativo de nosso objeto para os alunos do sexto ano. Entendemos que a voz carrega traços de presença que são importantes para a cultura literária.³⁴

Referências bibliográficas

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, Memória e História Local. Revista Principia: João Pessoa, s.v., nº 12, 2012, p. 64-74.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Importância do estudo da História e cultura indígenas na formação de professores de História: contribuições para a licenciatura. Editora UnilaSalle: Diálogo. Canoas, s.v., nº 36, 2017, p. 121-129.

COELHO, Tiago da Silva. A imagem e o ensino de história em tempos visuais. Revista PerCursos, Florianópolis, vol. 13, n. 02, p. 188-199, jul/dez. 2012.

CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. Cinema, música e espaço. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

³³ LÚZIO, 2016.

³⁴ Sobre o tema, nos referimos aqui às elaborações de Hans Ulrich Gumbrecht, e mais especificamente, Produção de Presença.

FARIA, Eliane da Silva Sousa. “SE AINDA TIVESSE ESSAS PANEAS DE BARRO”: Memória, Identidade e território entre os Xipaya e Kuruaya em Altamira-Pará. In: IX Jornada internacional de Políticas Públicas: Civilização ou Barbárie, São Luís, 2019. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissao_d_976_9765cbc669a9633d.pdf>. Acesso em: 30 de Agosto de 2021.

FERRI, Gil Karlos. História Ambiental: historiografia comprometida com a vida. Café História, 5 abr. 2017. Disponível em: <[História Ambiental: historiografia comprometida com a vida \(cafehistoria.com.br\)](http://cafehistoria.com.br)> Acesso em: 5 set. 2021.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira, v.8, n.17, 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de Presença – o que o sentido não consegue transmitir. Ed. PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2010.

KAKIY, Tiago. Hariporia: A Origem do Açaí. In: NEGRO, Maurício (Org). Nós: Uma antropologia de literatura indígena. Companhia das letras: São Paulo, 1ªEd. 2019.

LÚZIO, Jorge. História e cultura indígena. A perspectiva decolonial na legislação 11.645/ e no ensino de História: Alguns dos desafios no enfrentamento da colonialidade. In: LORENÇO, Antonio; CARVALHO, João. Ensino de História e currículo em tempos torpes: leituras e reflexão. Navegando: Uberlândia, 1ªEd. 2020, pp. 85-103.

MACHADO, Rodrigo; SOARES, Ivete. Por um ensino decolonial de literatura. Revista Brasileira de Linguística aplicada: Ouro Preto, 2021.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. Domínios da Imagem, Londrina, v. I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

PARIZOTTO, Jéssica. OS ALIMENTOS TAMBÉM SERVEM PARA PENSAR - CLAUDE LÉVI-STRAUSS E A COZINHA. **OBVIOUS**, s.d. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2012/04/os_alimentos_tambem_servem_para_pensar_-_claudes_levi-strauss_e_a_cozinha.html>. Acesso em: 30 de Agosto de 2021.

PEREIRA, David Lugli Turtera. Expansão dos tupi-guarani pelo território brasileiro: correlação entre a família linguística e a tradição cerâmica. *TÓPOS*: São Paulo, v. 3, n° 1, 2009, p. 29 - 80.

ROCHA, Pedro Fernando Garrido da. A Educação Ambiental no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Perspectiva integrada das disciplinas de História e Geografia. Relatório final de Estágio: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011.

SANTOS, Francisco. Leitura da Literatura indígena na sala de aula: contribuições para o ensino. *Revista Científica da FASETE*: Fortaleza, 1ªEd., n°1, 2017, p.75-83.

SOUZA, Ana; LIMA, Alexandrina; MELLO, Marcus; OLIVEIRA, Elialdo. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. *Revista destaques acadêmicos*, vol.7, n°2, 2015, pp.88-95.

WORSTER, D. Para fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**. v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

DOCUMENTÁRIO: Os Xetá. [S. l.],. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/media:30nov2011>. Acesso em: 5 set. 2021.

ANEXO IV

Nesta parte anexa compartilho algumas atividades impressas que os alunos das minhas turmas receberam neste período de aulas remotas e que foram pensadas em uma perspectiva de um saber histórico escolar socioambiental para turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental.

ATIVIDADE I

Somos Neo-Europa

“Nova Europa” é o significado de Neo-Europa. O Brasil, produto da ocupação portuguesa na época moderna faz parte desse mundo. Nesse texto que começamos a explorar, o autor Alfred Crosby faz um discurso sobre o significado e as características do conceito de Neo-Europa. Para ele, os europeus se espalharam pelo mundo como nenhum outro povo no nosso planeta. E essa expansão se deu por razões e possibilidades que estão além da questão tecnológica ou científica. Existe o fator ambiental ou ecológico. É claro que as armas e todo poderio tecnológico dos europeus foram importantes no processo de conquista de grandes partes do mundo. Os europeus chegaram aos quatro cantos do mundo, espalhando sua cultura, como a língua, a alimentação, os costumes e outras coisas mais. É claro que esse processo de europeização não foi pacífico ou de comum acordo. Os europeus invadiram nossas terras, mataram e escravizaram os povos nativos, devastaram o meio ambiente produzindo de plantas e animais para o mercado, além de imporem muitos de seus costumes e a religião para povos que foram obrigados a renegar sua cultura de forma violenta e sangrenta.

Este texto foi dividido em duas partes. Nessa primeira, vocês perceber a diferença dos europeus para os outros povos nesse processo de expansão pelo mundo e entender as razões e os objetivos dos europeus ao fundarem “Novas Europas” ou Neo-Europas pelo mundo. Vale destacar que a expansão europeia pelo mundo começou bem antes da época em que os europeus começaram a se espalhar pelo mundo. Primeiro, eles invadiram e colonizaram áreas nas Américas, na Oceania e na Ásia, entre os séculos XV e XIII, para apenas a partir do século XIX começarem a migrar com força para essas áreas.

Agora, vamos para a leitura dos textos. Enquanto estão lendo, marquem as palavras que vocês não conhecem o significado e procurem num dicionário, numa enciclopédia ou na internet, entender o que essa palavra quer dizer. Siga o roteiro abaixo, respondendo questões que vão ajudar vocês a entender melhor a leitura.

Bom estudo!

Neo-Europas

(escrito por Alfred Crosby no livro *Imperialismo ecológico*, publicado em 1993)

Os emigrantes europeus e seus descendentes estão em toda parte, e isso exige uma explicação.

Mais que qualquer outra, é difícil explicar a distribuição pelo mundo dessa subdivisão da espécie humana. (...). É na Ásia que vive a maior parte das muitas variedades de asiáticos. Os africanos negros vivem em três continentes, mas a maioria concentra-se nas latitudes originais, os trópicos (...). Os ameríndios, com poucas exceções, vivem nas Américas e praticamente todos os aborígenes australianos habitam a Austrália. Os esquimós vivem nas terras circumpolares, e os melanésios, polinésios e micronésios espalham-se por ilhas de um só oceano, por maior que seja este. (...)

Os europeus (...) ocupam um território muito maior do que ocupavam há um milênio ou mesmo há quinhentos anos, mas essa é a parte do mundo em que viveram ao longo de sua história registrada, e daí se expandiram (...) Eles também compõem a grande maioria da população que chamaremos de **Neo-Europas**, terra distantes milhares de quilômetros da Europa e igualmente distantes umas das outras. A população da Austrália é quase toda de origem europeia; a da Nova Zelândia, cerca de 90% europeia. Nas Américas ao norte do México existem minorias consideráveis de afro-americanos e *mestizos* (... miscigenação ameríndia e branca), mas passa de 80% a proporção de habitantes de ascendência europeia. Nas Américas ao sul do trópico de Capricórnio, a população também é predominantemente branca. (...)

As **Neo-Europas** são intrigantes (despertam a curiosidade) (...). Essas terras atraem a atenção, o firme e invejoso olhar da maior parte de humanidade, devido a seus excedentes de alimentos (tantos alimentos produzidos que possibilita alimentar a população interna e ainda sobra para vender para outros países). Elas constituem a maioria

de poucas nações no mundo que sistematicamente, década após década, exportam grande quantidade de alimentos. (...)

Os europeus foram compreensivelmente lentos no deixar a segurança de sua terra-mãe (seu país de origem). As populações das *Neo-Europas* só começaram a tornar-se tão brancas quanto hoje bem depois que Cabot, Magalhães e outros navegadores chegaram às novas terras, e muitos anos passados da instalação dos primeiros colonos brancos. (...)

De 1820 a 1930, bem mais de 50 milhões de europeus emigraram para as terras *neo-europeias* no ultramar. Esse número corresponde a aproximadamente um quinto (1/5 ou 20%) de toda a população da Europa no início desse período. Por que um tão imenso movimento de gente atravessando tais distâncias? As condições de vida na Europa forneceram impulso considerável – explosão populacional com a resultante escassez de terra cultivável (poucas terras para plantar alimentos), rivalidades nacionais (brigas entre países), perseguição às minorias (pessoas perseguidas por serem de grupos em menor número) – e a utilização da energia do vapor nas viagens oceânicas e terrestres (energia da queima do carvão mineral que servia como combustível para fazer as máquinas, trens e navios funcionarem) evidentemente facilitaram as migrações de longa distância. (...)

Roteiro para estudo. Responda às questões abaixo pesquisando em livros, enciclopédias ou na internet. Caso não tenha acesso a nenhuma dessas ferramentas de estudo, faça a leitura do texto e, depois, uma pequena redação sobre a importância da natureza e do meio ambiente na vida dos seres humanos com base no texto, de 8 a 15 linhas.

1. O que é um emigrante?
2. Procure o significado de latitudes e de trópicos.
3. Quem são os ameríndios?
4. Quem são os aborígenes australianos?
5. Quem são os esquimós?
6. Quem são os melanésios, polinésios e micronésios?
7. Liste aqui, após pesquisa online, todos os continentes da Terra, vendo, na internet, a localização deles em algum mapa que você gostou após pesquisa no Google imagens.
8. Faça uma lista das palavras que você não sabe o significado ou não entende direito. Em seguida, procure entender o que significa a palavra em algum dicionário ou na internet.

ATIVIDADE II

Somos Neo-Europa (Parte 2)

Esta é a segunda parte do texto do historiador Alfred Crosby sobre os locais colonizados pelos europeus, que sofreram forte influência desse povo. O Brasil faz parte desse universo e vamos refletir hoje sobre algumas características naturais importantes das Neo-Europas, assim como as influências europeias nesses locais.

Da mesma forma, vamos poder ler o que este historiador escreveu sobre um dos momentos mais importantes da história humana: a Revolução Neolítica ou as Revoluções Neolíticas, como ele prefere denominar.

Agora, vamos para a leitura dos textos. Enquanto estão lendo, marquem as palavras que vocês não conhecem o significado e procurem num dicionário, numa enciclopédia ou na internet, entender o que essa palavra quer dizer. Siga o roteiro abaixo, respondendo questões que vão ajudar vocês a entender melhor a leitura.

Bons estudos!

Neo-Europas (parte 2)

(escrito por Alfred Crosby no livro *Imperialismo ecológico*, publicado em 1993)

Onde ficam as *Neo-Europas*? Geograficamente elas estão espalhadas, mas todas se situam em latitudes similares (parecidas, semelhantes). Pelo menos dois terços (2/3 ou 66%), se não a sua totalidade, encontram-se nas zonas temperadas dos hemisférios norte e sul, o que significa que elas têm, (...) o mesmo clima. As plantas das quais os europeus sempre dependeram para obter alimento e fibras, e os animais provedores também de alimentos e fibras, e ainda de energia, couro, ossos e adubo, costumavam dar-se bem nos climas não muito quentes, com precipitação anual de 50 a 150 centímetros de chuva. Essas condições são características de todas as *Neo-Europas*, ou pelo menos das partes férteis em que os europeus se instalaram densamente (de forma ampla, forte). Seria de esperar que os ingleses, os espanhóis e os alemães fossem atraídos sobretudo por lugares onde o trigo e o gado se desenvolvessem bem, o que de fato veio a acontecer.

As *Neo-Europas* localizam-se sobretudo em zonas temperadas, mas suas biotas nativas são claramente diversas umas das outras, e cada uma delas é diferente da biota da Eurásia setentrional. (...)

As partes do mundo que hoje, em termos de população e cultura, mais se parecem com a Europa estão muito longe dela – na verdade, do outro lado de um oceano. Embora tenham clima semelhante ao da Europa, sua fauna e sua flora originais são diferentes da fauna e da flora europeias. As regiões que hoje mais exportam alimentos de origem europeia – cereais e carnes – não tinham, há apenas 500 anos, o trigo, a cevada, o centeio, gado, porcos, carneiros ou mesmo cabras. (...)

Talvez o ser humano europeu tenha triunfado por sua superioridade em armas, organização e fanatismo, mas qual é a razão pela qual o sol jamais se põe sobre os territórios ocupados pelos europeus? Talvez o êxito (sucesso) do imperialismo europeu tenha um componente biológico, ecológico.

O Neolítico reconsiderado

(Escrito por Alfred Crosby, no livro *Imperialismo ecológico*, entre as páginas 27 e 28)

A humanidade, então, lançou-se a seu próximo salto, que não dizia respeito à migração geográfica e sim à mutação cultural: a Revolução Neolítica, ou, com maior exatidão, as **Revoluções Neolíticas**. De acordo com a definição clássica, a Revolução Neolítica teve início quando os humanos passaram a triturar e polir, mais que lascar seus instrumentos, dando-lhes forma final, e terminou quando eles aprenderam a fundir metais em quantidade e a fazer com eles instrumentos que permaneciam afiados por mais tempo e eram mais duráveis que seus equivalentes de pedra. Nesse meio tempo, diz a história, os humanos inventaram a agricultura, domesticaram todos os animais de que hoje dispomos no campo e no curral, aprenderam a escrever, construíram cidades e criaram a civilização.

Vanguarda tecnológica da humanidade, os povos do Velho Mundo no Oriente Médio, percorreram mais rapidamente que quaisquer outros a estrada que nos levou ao que somos hoje. Vanguarda geográfica da humanidade, os pioneiros isolados da Austrália e das Américas tiveram história diferente. Os aborígenes da Austrália mantiveram-se no patamar paleolítico (anterior ao neolítico); não fundiram metais e não construíram cidades (...).

Os povos do Novo Mundo (Américas do Norte, Central e do Sul) tiveram sua própria Revolução ou **Revoluções Neolíticas**, mais espetaculares na Meso-América e na

América Andina (povos astecas, maias e incas). Em comparação com o que aconteceu no Velho Mundo (Europa, África e Ásia), essas **revoluções neolíticas** começaram lentas nas Américas, aceleraram tardiamente. (...). Quando os conquistadores chegaram com o ferro e o aço, os povos das mais altas culturas ameríndias estavam ainda nos estágios iniciais da metalurgia. Eles usavam os metais em ornamentos e ídolos, não como instrumentos.

Roteiro para estudo. Responda às questões abaixo pesquisando em livros, enciclopédias ou na internet. Caso **não** tenha acesso a nenhuma dessas ferramentas de estudo, faça a leitura do texto e, depois, uma pequena redação sobre a importância da natureza e do meio ambiente na vida dos seres humanos com base no texto, de 8 a 15 linhas.

1. O que é uma zona temperada?
2. Com base na leitura da segunda parte do texto sobre as Neo-Europas, explique o sentido da frase: “Talvez o êxito (sucesso) do imperialismo europeu tenha um componente biológico, ecológico”.
3. Retire do texto sobre as Revoluções Neolíticas as características que o autor coloca sobre esse período da história humana.
4. Procure num dicionário ou na internet, o significado da palavra “Vanguarda”.
5. Como o autor do texto diferencia a Revolução Neolítica ocorrida no Velho Mundo daquela verificada no Novo Mundo?
6. Faça uma lista das palavras que você não sabe o significado ou não entende direito. Em seguida, procure entender o que significa a palavra em algum dicionário ou na internet (google.com, dicio.com.br ou outro que você conheça). Escreva ao lado da palavra o que você acha importante para entender aquela palavra.

ATIVIDADE III

Parte I: algumas explicações importantes

O texto a seguir foi escrito por um historiador e professor universitário brasileiro, que estuda a relação dos humanos com a natureza ao longo do tempo. O professor Arthur Soffiati utiliza, neste texto, as ideias de outro historiador, o inglês Arnold Toynbee, na primeira parte do texto, acrescentando suas próprias reflexões nos dois últimos itens.

Para facilitar a leitura de vocês, dividi o texto em duas partes: na primeira, o autor organiza a história da humanidade em cinco passos, de acordo com o desenvolvimento tecnológico de cada momento. Na segunda parte do texto, professor Soffiati nos fornece uma breve explicação sobre a origem, o significado e algumas características da palavra “Antropoceno”. Irei, nas linhas abaixo, tecer alguns comentários acerca dessas partes do texto.

Na primeira parte, intitulada “os passos da humanidade na Terra”, o autor organiza a história da humanidade em cinco passos, de acordo com o desenvolvimento de tecnologias produzidas pelos seres humanos (técnicas empregadas em ferramentas, materiais ou construções feitas com matérias-primas extraídas da natureza e modificadas pelos humanos).

O primeiro passo foi dado nos momentos iniciais do surgimento da vida humana na Terra. Nessa longa época, os humanos utilizavam tecnologias simples que não afetam o meio ambiente terrestre. Foi o período histórico que chamamos de Paleolítico, iniciado há mais de dois milhões de anos e só encerrado há cerca de 10 mil anos atrás. Essa longa etapa só teve fim quando surgiu a Revolução Neolítica, o segundo passo nessa caminhada humana. Durante esse segundo período, os humanos criaram a agricultura, o pastoreio, as primeiras aldeias, além das práticas comerciais a base de troca.

O terceiro passo surge no momento em que são criadas as primeiras cidades e as primeiras civilizações. Um fator importante, que marcou a passagem para a Antiguidade, foi a invenção da escrita. Durante muito tempo, os historiadores chamavam de “pré-história” o período anterior à escrita, porque acreditavam que só se poderia escrever história utilizando as fontes escritas. Hoje em dia, entendemos que pode se conhecer a história humana a partir de outras fontes, como pinturas rupestres, utensílios domésticos,

construções e até mesmo a paisagem natural. Por isso, chamaremos esse momento histórico, anterior à escrita de “História Ágrafa” (história sem escrita) ou “História dos povos ágrafos”. Voltando ao assunto do texto, ao longo desse terceiro passo, a tecnologia humana já começou a causar impactos ambientais, mas apenas nos locais onde se utilizavam determinada tecnologia. Contudo, quando interrompidas, o meio ambiente local conseguia se recuperar rapidamente.

Já o quarto passo foi um pouco mais perigoso. A partir do século XI (entre os anos 1001 e 1100), os humanos intensificaram as práticas comerciais com o objetivo de obter cada vez mais lucro: estávamos entrando no mundo capitalista, consolidado alguns séculos mais tarde. Ao longo dos séculos XV e XIX os europeus invadiram outras partes do mundo, colonizando e destruindo muitos povos e grandes extensões de terra, produzindo impactos ambientais que a biosfera não conseguiu recuperar até hoje.

O último passo da humanidade foi dado, segundo o autor, com a criação das máquinas e das fábricas, e intensificado nos últimos 70 ou 60 anos. Em busca de matérias-primas e fontes de energia não-renováveis (como o petróleo), os seres humanos provocaram uma crise socioambiental sem precedentes, colocando em risco toda a biosfera, inclusive, a própria espécie humana.

Na segunda parte do texto, intitulada “Antropoceno: uma nova era geológica”, o autor desenvolve o que seria o último passo da humanidade em termos tecnológicos. Segundo Arthur Soffiati, os seres humanos têm causado destruição do meio ambiente e estamos colocando em risco o equilíbrio ecológico na Terra, de tal forma que as ações humanas causam profundas mudanças climáticas e diversos impactos biológicos graves e, muitas vezes, irreversíveis. Impactos que podem pôr fim à toda e qualquer forma de vida no planeta.

Na terceira e última parte, vocês encontrarão algumas explicações sobre o significado das palavras “biosfera” e “tecnosfera”, importantes para o bom entendimento do texto escrito pelo professor Arthur Soffiati. Após a leitura do texto, uma atividade sobre o assunto é sugerida. Boa leitura!

Parte II: o texto escrito pelo professor Arthur Soffiati

BEM-VINDOS AO ANTROPOCENO

Os passos da humanidade na Terra

Segundo o historiador Arnold Toynbee(...) *a humanidade começou uma*. Embora com culturas distintas, todos os humanos organizavam-se em pequenos grupos que viviam da coleta, da pesca e da caça. Para a prática de atividade econômica tão rudimentar, pois que viviam somente a subsistência num mundo natural esmagador, os grupos desenvolveram tecnologias simples. Toynbee disse que a tecnosfera começou já no Paleolítico Inferior, embora não ameaçasse a biosfera. A arma mais poderosa dos homínídeos era o fogo, já existente na natureza.

O *segundo processo de desenvolvimento tecnológico* foi registrado no alvorecer do Neolítico. A última glaciação recuou há cerca de 11 mil anos, colocando um desafio para a humanidade: viver num período quente ou sucumbir. Essa nova fase foi batizada pelos cientistas de Holoceno. (...) Na origem dela, alguns grupos inventaram a agricultura e o pastoreio, criando condições para o sedentarismo. (...) Os grupos sedentários promoveram o avanço da tecnosfera sobre a biosfera.

O *terceiro passo* é representado pelas primeiras civilizações. Além da agricultura e do pastoreio, elas promoveram grandes obras de drenagem e irrigação. Suprimiram florestas para a expansão da lavoura e do gado. Criaram cidades-estado e grandes impérios. A tecnologia que avançou muito nesse terceiro momento foi a da guerra. A substituição da biosfera pela tecnosfera causou crises ambientais localizadas, geralmente reversíveis quando cessados os impactos ambientais.

Vejo, como *quarto passo*, o nascimento do modo de produção capitalista na Europa Ocidental, por volta do século XI. Este sistema econômico revelou-se perverso desde seus primórdios, pois transformou bens de uso em bens de troca. A economia, agora, não visava mais atender às necessidades básicas das pessoas, mas obter lucro com sua venda. Foi este desejo que impulsionou a expansão terrestre e marítima da Europa Ocidental. Foi ele o responsável pela dizimação dos povos indígenas de outros continentes, da exploração de minérios, de plantas e de animais, da implantação de sistemas de produção fora da Europa e da escravidão na América. (...) A tecnosfera

avançou bastante sobre a biosfera e deixou nela cortes profundos que não foram devidamente cicatrizados.

Por fim, *o quinto e último passo* é representado pelas revoluções industriais do fim do século XVIII, do fim do século XIX e do pós-Segunda Guerra Mundial. A extração de recursos naturais não renováveis, especialmente os ricos em carbono, bem como a produção de resíduos sólidos, líquidos e gasosos alcançaram níveis espantosos. A tecnosfera avançou como um exército brutal e implacável sobre a biosfera, levando o mundo (...) a criar uma crise ambiental sem precedentes no passado do planeta: pela primeira vez na história da Terra, uma espécie animal, agindo coletivamente, conseguia produzir uma crise socioambiental global.

Antropoceno: uma nova era geológica

Especialistas mostram que as grandes fases geológicas têm seu início e seu fim por mudanças climáticas, continentais e biológicas profundas. O começo da Era Paleozoica foi marcado pelo aparecimento de animais pluricelulares invertebrados. Seu fim foi provocado por uma grande crise que quase extinguiu todas as espécies animais aquáticas. Teve início, então, a Era Mesozoica, em que predominaram os dinossauros. Estes se extinguíram no fim do Mesozoico, abrindo espaço para os mamíferos. Ao todo, foram cinco crises colossais.

Agora, estamos vivendo a sexta crise, esta produzida pela ação coletiva do ser humano. Paul Crutzen, prêmio Nobel de química de 1995, propôs, em 2000, uma nova época geológica que ele denominou de Antropoceno. Pela primeira vez na história da Terra, um ser vivo – o *Homo sapiens* – cria um novo momento geológico. Como evidências da nova época, o Instituto Resiliência de Estocolmo aponta as colossais emissões de gases que mudam a atmosfera e provocam aquecimento global, assim como o esgarçamento da camada ozônio; a acidificação dos oceanos; as grandes transformações nos continentes, com a supressão das formações vegetais nativas, substituídas por lavouras, pastagens e cidades; a maciça extinção da biodiversidade; a grande circulação de produtos químicos em todo o planeta; a escassez crescente de água doce; e a enorme produção de poeira. Toynbee acertou em cheio: a tecnosfera avançou sobre a biosfera de forma insustentável. Entramos no Antropoceno e não sabemos como sair dele. (...)

FONTE: SOFFIATI, Arthur. **Do global ao local: reflexões sobre ecologismo e eco-história**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2016. p. 33-35.

Parte III: biosfera x tecnosfera

Biosfera: formada pela união das palavras “bio” (vida) e “esfera” (bola, globo), ou seja, um elemento em formato de bola, onde está localizada toda forma de vida do planeta Terra: é a esfera da vida terrestre, composta por elementos como plantas, animais, rochas, solo etc. Vale lembrar que o planeta onde vivemos é formado por quatro camadas ou partes.

Além da *biosfera*, nós temos mais três camadas que compõe a *geosfera* (esfera da Terra). A *atmosfera*, uma camada composta por gases (oxigênio, nitrogênio e gás carbônico) e que tem a função de manter o equilíbrio da temperatura na Terra. Algumas atitudes humanas, como a emissão de gases tóxicos para a atmosfera, compromete esse equilíbrio da temperatura no planeta, causando a extinção de muitas espécies animais e vegetais, colocando em risco a própria existência dos seres humanos. É o que os cientistas chamam de “aquecimento global”, uma das mais cruéis consequências da crise socioambiental que vivemos nos dias atuais.

Nós também temos na Terra, a *hidrosfera*, que abrange todos os locais formados por água: rios, mares, lagos..., e a *litosfera*, camada composta pelas rochas e minerais presentes na biosfera.

Tecnosfera: são as coisas que os seres humanos produzem dentro da geosfera. Um satélite, por exemplo, é um objeto que os humanos colocam em órbita na atmosfera. Já uma grande plantação de soja ou milho, é uma interferência humana no solo da biosfera. Então, a tecnosfera pode ser considerada uma nova camada dentro da geosfera, com o diferencial de ter sido produzida pela ação humana e ter o potencial de causar grandes impactos negativos nas outras camadas terrestres. Podemos citar como exemplos a mineração e a extração de petróleo, que provocam desastres ambientais em larga escala.

ATIVIDADE PROPOSTA

A PARTIR DA LEITURA DO TEXTO, ESCREVA UMA PEQUENA REDAÇÃO, SOBRE O QUE VOCÊS ENTENDERAM DO TEXTO EM RELAÇÃO AO IMPACTO AMBIENTAL QUE OS HUMANOS CAUSAM NA TERRA E SOBRE O SIGNIFICADO DA PALAVRA “ANTROPOCENO”.

ATIVIDADE IV

Este texto foi adaptado do capítulo 3 do livro “*A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*”. Escrito pelo historiador ambiental Warren Dean, nascido nos Estados Unidos, seu título é “*A SEGUNDA LEVA DE INVASORES HUMANOS*” e se encontra entre as páginas 59 e 82 da edição traduzida no Brasil e publicada no ano de 2018 pela Editora Companhia das Letras.

22 de abril de 1500. Uma das primeiras coisas que os portugueses fizeram quando chegaram ao território foi derrubar uma árvore. Do tronco dela, fizeram uma cruz, que para os portugueses era o símbolo da salvação da humanidade. Uma missa foi celebrada aos pés dessa cruz.

Os indígenas que se irmanavam naquela praia, não faziam ideia da destruição que essa invasão portuguesa causaria. Esse evento memorável da história da humanidade, o encontro de dois mundos – o Velho Mundo (Europa-Ásia-África) com o Novo Mundo (Américas do Norte - do Sul – Central) – foi o mais trágico da história.

A expedição portuguesa do ano seguinte (1501), foi a primeira a carregar amostras do que seria o primeiro tesouro florestal do Brasil. Tratava-se de uma madeira chamada *ibirapitanga* – árvore vermelha – pela língua dos tupis. As populações indígenas coloriam fibras de algodão com o líquido retirado dessa madeira. Os portugueses a chamavam de *pau-brasil*, provavelmente em relação ao termo ‘brasa’.

Assim que é cortado, o pau-brasil libera um líquido de brilho dourado que depois se torna vermelho alaranjado brilhante. Quando mergulhado em água, imediatamente torna-se violeta avermelhado. Antes de explorar o pau-brasil do litoral brasileiro, os portugueses comercializavam uma madeira vinda da Ásia, que era do mesmo gênero daquela retirada mais tarde do solo brasileiro. Os europeus vendiam e compravam grande quantidade desse corante produzido a partir da árvore. Assim, era grande o potencial comercial do pau-brasil na Europa, tornando-se o primeiro produto extraído do Brasil para gerar lucro aos portugueses na Europa.

Essa árvore da Mata Atlântica brasileira, se encontrava em grande quantidade ao longo do litoral do Rio de Janeiro, concentrada em Cabo Frio, no sul da Bahia e no território que corresponde atualmente Recife, em Pernambuco. O *pau-brasil* é

classificado como uma *leguminosa*³⁵, que recebeu o nome *Caesalpinia echinata*. Ela gosta de viver em locais com bastante irrigação (água), de preferência próximo ao mar ou a rios.

O rei de Portugal, dom Manuel entregou a exploração do pau-brasil para um grupo de comerciantes que deveriam enviar pelo menos seis navios por ano para carregá-los com bastantes troncos de pau-brasil. Nos primeiros anos, eles levaram para a Europa cerca de 1200 toneladas por ano! Mil e duzentas toneladas correspondem a 120 mil quilos da árvore que deu nome ao nosso país.

No ano de 1605, o rei de Portugal, preocupado com os relatos que recebia sobre a ameaça de extinção do pau-brasil, passou a controlar o corte e criou a função de guardas florestais. A punição para quem cortasse pau-brasil sem permissão era a morte. Mesmo assim, muitos continuaram a extrair a árvore sem a permissão do rei de Portugal.

Junto com o carregamento de pau-brasil, os portugueses começam a levar indígenas como escravos. Em 1511, quando o navio *Bretoa*, com carga de madeira de Cabo Frio, incluiu em seu carregamento 36 escravos indígenas, 10 homens e 26 mulheres. A prática de levar indígenas brasileiros foi tão intensa que o porto de São Vicente era chamado de “porto dos Escravos”.

Os indígenas levados como escravos para a Europa não eram alocados em atividade de trabalho braçal nos campos. Eram vistos como curiosidades e serviam para exibição ou a venda a nobres, como se vendiam também, macacos e papagaios.

O interesse dos *tupis*³⁶ em negociar com os portugueses e outros europeus era a obtenção de facas, machadinhas, espelhos e anzóis de metal. Foi motivada em grande parte pelo desejo de poupar trabalho, expandir suas hortas e atividade de caça/pesca, além de evitar alguns perigos da floresta. As facas e machados de aço dos europeus eram ferramentas que reduziam em muito o seu trabalho, porque não precisavam mais lascar pedra e lavrar madeira para fazer facas e machados. Diminuíram em cerca de oito vezes

³⁵ Leguminosas “são **grãos que nascem em vagens ricas em tecido fibroso**. Basicamente, flores se desenvolvem nos caules e se transformam em vagens, que contêm sementes de diferentes tipos, texturas e tamanhos.” Fonte: <https://content.paodeacucar.com>.

³⁶ “O termo ‘**tupis**’ possui dois sentidos: um [genérico](#) e outro [específico](#). O sentido genérico do termo remete aos [indígenas](#) que habitavam a costa [brasileira](#) no [Século XVI](#) e que falavam a [língua tupi antiga](#). O sentido específico do termo remete aos índios que habitavam a região da atual cidade de [São Vicente](#), na mesma época.” Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tupis>.

o tempo gasto para derrubar árvores e esculpir canoas. Além disso, os anzóis de ferro aumentaram muito a capacidade de obter peixes.

Os *tupis* também capturaram animais vivos e peles para os portugueses. Além da madeira corante e dos escravos indígenas, o manifesto da carga do *Bretoa* em 1511 registra 23 periquitos, 16 felinos, 19 macacos e 15 papagaios. Em 1532, o navio *Pélérine* contabilizava 3 mil peles de leopardo, onça e outros felinos, 300 macacos e 600 papagaios. É difícil imaginar o custo dessas “mercadorias exóticas” para os tupis. Matar uma onça era uma aventura arriscada, não só pela grande força e ferocidade, mas também porque seu “espírito” era considerado vingativo na crença tupi.

Os europeus gostavam de papagaios por serem uma novidade e devido a sua plumagem exuberante, além de sua capacidade de imitar a fala humana. De acordo com uma crença que os europeus tinham na época, esses animais eram anjos decaídos que se transformaram em papagaios, talvez pelo fato de imitarem a voz humana.

Em 1534, o rei de Portugal, impaciente diante do fracasso de seus exploradores em trazer metais preciosos como ouro e prata, decidiu reduzir os custos da colonização do Brasil e deu terras para que nobres pudessem ocupa-las, mas sendo responsáveis pela defesa da terra contra ataques de outros europeus como piratas e corsários. Os nobres também com as despesas de ocupação das terras, como construção de casas, de moinhos e mais outras instalações. Dessa forma, o *Brasil colonial* foi fatiado em faixas costeiras chamadas de **Capitanias Hereditárias** e os nobres que recebiam as terras das capitanias, eram conhecidos como *donatários*.

Vários donatários não conseguiram ocupar suas capitanias hereditárias, outros ocuparam, mas foram atacados ou desistiram. Poucas capitanias tiveram sucesso. A maioria foi abandonada. Uma das tarefas dos donatários era o de conseguir desenvolver alguma atividade lucrativa nas terras. De todos os produtos coloniais – isto é, aqueles plantados para render uma quantidade para exportar para a metrópole (Portugal) - o mais valioso e viável era a **cana-de-açúcar**. Cultivada há séculos na Índia e plantada em todo Mediterrâneo, foi um importante produto de exportação dos portugueses para os mercados do norte da Europa. As espécies de cana-de-açúcar trazidas para serem plantadas no Brasil foram introduzidas em campos queimados, empregando-se quase as

mesmas técnicas dos tupis e valendo-se da surpreendente fertilidade inicial da biomassa³⁷ florestal reduzida a cinzas.

Os plantadores de cana não viam na floresta nada mais que um obstáculo para a realização de suas ambições de riqueza. Negociar escravos indígenas passou a ser realizado em larga escala pois abasteciam as plantações locais brasileiras com a mão-de-obra escrava indígena e não mais os salões e palácios de Portugal.

Embora o tráfico escravo e as dificuldades das plantações trouxessem a morte de milhares de tupis e outros povos indígenas, o que mais matou as populações indígenas durante o período colonial brasileiro foram as doenças que os europeus, africanos e asiáticos levaram para o Brasil. As cidades europeias e asiáticas haviam acumulado, por vários milênios, cidades populosas o bastante para permitir que muitas espécies de micróbios parasitas evoluíssem e, para sua disseminação, bastava o contato entre as pessoas com um infectado.

As cidades, principalmente os portos, nos quais as concentrações de população eram maiores e com muita aglomeração, passaram a ser disseminadores de doenças. As populações humanas da Europa passaram a ser de sobreviventes de epidemias anteriores, que acabaram adquirindo anticorpos que os protegiam de reinfecções.

Transferidos para o Brasil, os microparasitas infecciosos do Velho Mundo (Europa-Ásia-África) atuaram com uma crueldade aterrorizante. Toda a população do Novo Mundo (Américas, incluindo o Brasil) era extremamente predisposta a se contaminar, pois nunca tinham tido contato com aquelas doenças e testemunhou muitas mortes, maiores até mesmo que as piores pestes epidêmicas da Europa.

Sarampo, varíola, doenças respiratórias e, talvez, a malária matariam milhões de indígenas brasileiros nos cem primeiros anos da invasão e ocupação europeia em suas terras. Na região da Mata Atlântica, a presença de traficantes de escravos e padres jesuítas intensificaram a exposição da população nativa às infecções. As aldeias que tinham presença de colonizadores europeus, acabaram virando foco de doenças.

³⁷ “**Biomassa** é toda matéria orgânica, de origem vegetal ou animal, utilizada na produção de energia. Ela é obtida através da decomposição de uma variedade de recursos renováveis, como plantas, madeira, resíduos agrícolas, restos de alimentos, excrementos e até do lixo. ” Fonte: <https://www.todamateria.com.br>.

A epidemia se espalhava por todo o território brasileiro, quando os moradores das aldeias escapavam de volta para suas famílias e quando as aldeias do interior que eles infectavam eram, por sua vez, despovoadas pela debandada, em pânico, dos seus habitantes. Aldeias inteiras eram destruídas de uma vez, à medida em que os índios, fracos demais para caçar ou escavar em busca de mandioca ou manter as fogueiras acesas, morriam tanto de fome como de doença.

Ao longo do litoral brasileiro, de São Vicente (São Paulo) a Cabo Frio (Rio de Janeiro), onda após onda de doenças devastaram os tupis; em 1600, cerca de 95% já estavam mortos, restando apenas cerca de 5 mil indígenas tupis. No interior, é bem capaz que as mortes também ocorreram nessa proporção. Os poucos sobreviventes tinham sido prudentes o bastante para evitar todo o contato com os europeus, seja abandonando inteiramente a agricultura (plantação) e dividindo-se em pequenos grupos de caçadores. Desses sobreviventes, os que tiveram um destino um pouco melhor, foram os indígenas *aimorés*, que os europeus diziam, naquela época, eram os mais ferozes indígenas da região.

De todas as armas transportadas nas caravelas dos europeus, nenhuma foi tão eficaz quanto suas doenças para dominar os povos indígenas nas Américas. Os europeus tentaram ocupar totalmente a Ásia e a África, mas não tiveram o mesmo sucesso. Por mais de 250 anos, os invasores europeus não conseguiam dominar nenhum território do litoral africano ou asiático onde os canhões de seus navios não pudessem atingir. Esse fato se explica através do contato comercial que já existia entre europeus, africanos e asiáticos. Por isso, os europeus chamaram as Américas de “Novo Mundo”, em comparação ao “Velho Mundo” que eles já conheciam (Europa + África + Ásia). Assim, as doenças que os europeus carregavam já existia na África e na Ásia também.

RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR:

Questão 1: Segundo o texto, explique qual foi a importância que a extração de pau-brasil teve nos primeiros anos da invasão portuguesa no Brasil.

Questão 02: O que fez o rei de Portugal Dom Manuel quando percebeu que o pau-brasil poderia ser extinto?

Questão 3: Qual era o interesse dos indígenas tupis em comercializar o pau-brasil com os portugueses?

Questão 4: O que o texto destaca sobre o sistema de Capitânicas Hereditárias e qual sua importância para a colonização do território brasileiro?

Questão 5: De acordo com o texto, como se deu a produção de cana no Brasil colonial e qual sua relação com a destruição do meio ambiente brasileiro?

Questão 6: Como as doenças trazidas pelos europeus impactaram a população indígena que vivia no Brasil antes de 1500?