



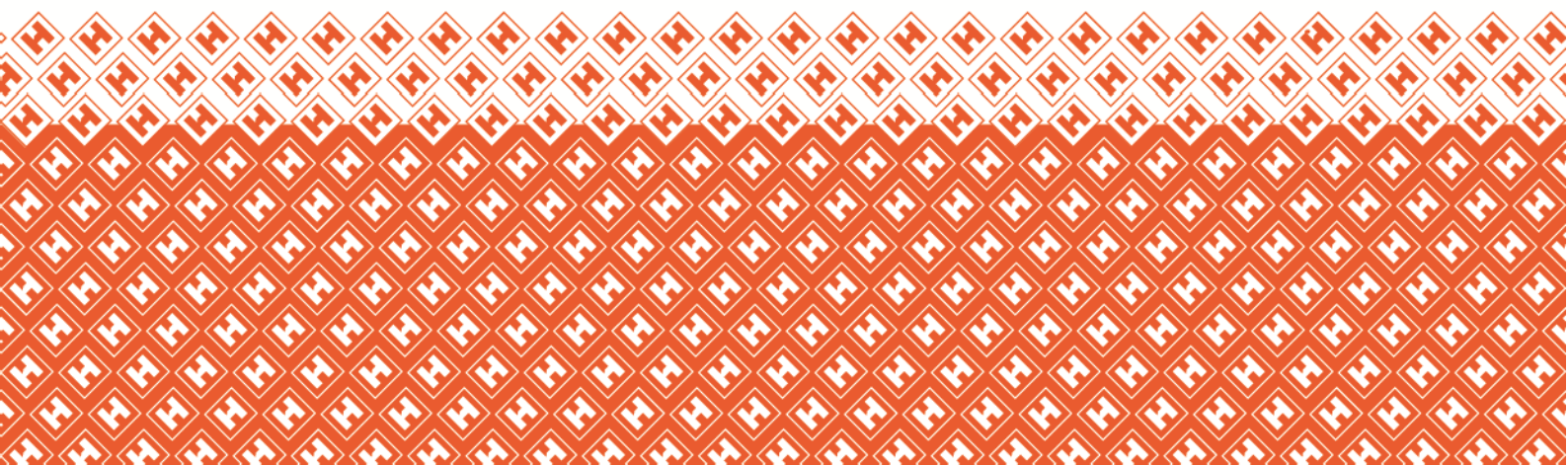
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALICE CLEYDE SILVA MENDES MORAES

**REPENSANDO AS RELAÇÕES SOCIEDADE-NATUREZA NAS AULAS DE
HISTÓRIA: o Caderno pedagógico História, Sociedade e Natureza**

UFMA
Agosto / 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UFMA

**REPENSANDO AS RELAÇÕES SOCIEDADE-NATUREZA NAS AULAS DE
HISTÓRIA: o Caderno Pedagógico História, Sociedade e Natureza**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Maranhão – PROFHISTÓRIA/UFMA como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino de História

Orientação: Prof. Dr. Rogério de Carvalho Veras.

SÃO LUÍS
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Moraes, Alice Cleyde Silva Mendes.

REPENSANDO AS RELAÇÕES SOCIEDADE-NATUREZA NAS AULAS DE
HISTÓRIA : o Caderno pedagógico História, Sociedade e
Natureza / Alice Cleyde Silva Mendes Moraes. - 2025.
120 f.

Orientador(a): Rogério de Carvalho Veras.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ensino de História. 2. História Ambiental. 3.
História do Lixo. 4. História Temática. I. Veras,
Rogério de Carvalho. II. Título.

REPENSANDO AS RELAÇÕES SOCIEDADE-NATUREZA NAS AULAS DE HISTÓRIA: o Caderno pedagógico História, Sociedade e Natureza

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Maranhão – PROFHISTÓRIA/UFMA como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino de História

Aprovado em: 25/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ROGERIO DE CARVALHO VERAS

Data: 26/08/2025 10:40:54-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rogério de Carvalho Veras (Orientador)
PROFHISTÓRIA – UFMA

Documento assinado digitalmente



ANTONIA DA SILVA MOTA

Data: 02/09/2025 16:10:59-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Antonia da Silva Mota (Arguidora)
PROFHISTÓRIA – UFMA

Documento assinado digitalmente



ELOY BARBOSA DE ABREU

Data: 01/09/2025 12:00:27-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ELOY BARBOSA DE ABREU (Arguidora)
PPGHIST – UEMA

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa, assim como o educativo, tem como caráter fundamental a dialogicidade. Somos constantemente impactados pelo mundo e nos impactamos mutuamente em nosso convívio. Essa constitui a maior beleza de ambos os processos. Dedico este espaço ao agradecimento de interlocutores essenciais na constituição do trabalho que segue.

Agradeço a meus estudantes do Centro de Ensino Luis Alves Madureira pela participação no projeto e pelos diálogos que me suscitaram importantes reflexões ao longo da pesquisa.

Agradeço ao Professor Doutor Rogério de Carvalho Veras pela orientação dedicada e respeitosa: incentivando o trabalho, compartilhando ideias e sugerindo direções, ao mesmo tempo em que contribuía para que eu pudesse fazer aquilo que tinha sentido para mim enquanto professora e pesquisadora.

Agradeço ao Mestrado Profissional em Ensino de História por ter proporcionado esse reencontro com a pesquisa e o aperfeiçoamento do meu trabalho por meio dela. E, em especial, a meus professores pelo trabalho que desempenharam e pelas reflexões que legaram à minha pesquisa.

Agradeço à turma 2023 do Profhistória, colegas de profissão e estudo com quem compartilhei as dores e delícias do processo de mestrado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro fornecido ao longo do processo.

Agradeço à minha irmã Aline Cleyde Silva Mendes e ao meu cunhado Marcelo Rosa pelo suporte fornecido ao longo do processo.

Por fim, um agradecimento especial ao meu parceiro na História, na educação e na vida Paulo Leandro da Costa Moraes Mendes, que me acompanha em cada empreitada, dando suporte, sugestões, dialogando propostas, compartilhando aprendizados e dúvidas, me ajudando a lidar com a ansiedade do processo. Meu muito obrigada por tanto.

RESUMO

O presente trabalho se destina a pensar as possibilidades de atuação do ensino de História na ressignificação das relações sociedade-natureza e contribuir na construção de perspectivas mais complexas em relação ao ambiente. Nesse sentido, busco conhecer e analisar o arcabouço da História Ambiental e refletir acerca de sua estruturação no interior da disciplina histórica e, além disso, explorar como as percepções a respeito da natureza e de sua relação com a sociedade se estruturam no ensino de História, partindo dos instrumentos legais que balizam o ensino, bem como da percepção apresentada em atividades com estudantes sobre o tema. As abordagens mencionadas somaram-se à construção do Projeto Pedagógico “História do Lixo” realizado em parceria com os estudantes do sétimo ano do Centro de Ensino Monsenhor Luis Alves Madureira – Rosário/MA, cujo aprofundamento resultou no Caderno Pedagógico de “História, Sociedade e Natureza”, proposta pedagógica de cunho temático, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, destinada aos professores de História.

Palavras-Chave: Ensino de História. História Ambiental. História do Lixo. História temática.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the possibilities of History teaching in the redefinition of society-nature relations and to contribute to the construction of more complex perspectives regarding the environment. In this sense, it seeks to understand and analyze the framework of Environmental History and reflect on its structuring within the historical discipline. Furthermore, it explores how perceptions of nature and its relationship with society are shaped in History teaching, based on the legal instruments that guide education as well as the perspectives revealed through student activities on the subject. These approaches culminated in the development of the pedagogical project “*The History of Trash*”, carried out in partnership with seventh-grade students at the Centro de Ensino Monsenhor Luís Alves Madureira – Rosário/MA. The deepening of this experience resulted in the creation of the *Pedagogical Notebook “History, Society, and Nature”*, a thematic pedagogical proposal grounded in historical-critical pedagogy, aimed at History teachers.

Keywords: History Teaching. Environmental History. History of Trash. Wasteocene.

LISTA DE SIGLAS

AGEM: Agência Executiva Metropolitana
ANPUH: Associação Nacional de História
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CGA: Central de Gerenciamento Ambiental
CLT: Consolidação das Leis Trabalhistas
CMAD: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
DCTMA: Documento Curricular do Território Maranhense
EA: Educação Ambiental
EDS: Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ETE: Estação de Tratamento de Efluentes
FIOCRUZ: Fundação Oswaldo Cruz
FURB: Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEPHAE: Grupo de Estudo e Pesquisa em História Ambiental e Educação
GPHAVI: Grupo de Pesquisas de História Ambiental do Vale do Itajaí
GRHIN: Grupo de Pesquisa História e Natureza
GT: Grupo de Trabalho
HALAC: Revista de História Ambiental da América Latina e do Caribe
LaBEH: Laboratório de Biogeografia e Ecologia Histórica
LabHeN: Laboratório História e Natureza
LABHIMA: Laboratório de História e Meio Ambiente
LAHAC: Laboratório de História Ambiental dos Cerrados
LEHA: Laboratório de Pesquisa em Educação e História Ambiental
MPMA: Ministério Público do Maranhão
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEHMuR: Núcleo de Estudos Históricos do Mundo Rural
NEHSA: Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente
NEQAB: Núcleo de Estudos da Questão Agrária Brasileira
ODS: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONGs: Organização Não Governamentais
ONU: Organização das Nações Unidas
PA: Projeto de Assentamento
PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEAD: Polietileno de Alta Densidade

PEEA: Plano Estadual de Educação Ambiental

PIB: Produto Interno Bruto

PIBIC-UEMA: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Universidade Estadual do Maranhão

PNEA: Política Nacional de Educação Ambiental

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNRS: Política Nacional de Resíduos Sólidos

PNUMA: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PUC-RIO: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SEMA: Secretaria Estadual de Meio Ambiente

SISEEA: Sistema Estadual de Educação Ambiental

SOLCHA: Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia Ambiental

TCTs: Temas Contemporâneos Transversais

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFCEG: Universidade Federal de Campina Grande

UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFTO: Universidade Federal do Tocantins

UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense

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

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICENTRO: Universidade Estadual do Centro-Oeste

UniEvangélica: Centro Universitário UniEvangélica

UPF: Universidade de Passo Fundo

URCA: Universidade Regional do Cariri

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Grupos de Pesquisa sobre História Ambiental e ano de formação.....	26
Quadro 02 – Produções de História Ambiental no Profhistória.....	28
Quadro 03 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 2º ano.....	50
Quadro 04 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 5º ano.....	52
Quadro 05 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 9º ano.....	53

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Os sambaquis.....	77
Foto 02 – Estudantes aplicando o jogo com a comunidade escolar.....	77
Foto 03 – Lixo nas sociedades indígenas.....	78
Foto 04 – Produção e consumo industrial.....	78
Foto 05 – Aterro Sanitário Titara.....	79
Foto 06 – Saneamento no Brasil Império.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução da área de História Ambiental no Simpósio Nacional de História.....	25
Gráfico 02: Concentração de Grupos de Pesquisa em História Ambiental por região do país....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – O LUGAR DA NATUREZA NA CIÊNCIA HISTÓRICA	21
1.1 Da constituição da História e da sua aproximação ao estudo da natureza	21
1.2 A História Ambiental	28
1.3 Da relação entre História Ambiental e Ensino de História.....	40
1.4 História do Lixo.....	43
CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	48
2.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável?	49
2.2 A Política Nacional de Educação Ambiental	52
2.3 O livro didático de História e a Política de Educação Ambiental	65
2.4 A percepção dos estudantes acerca da relação entre história e natureza	72
CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CADERNO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA, SOCIEDADE E NATUREZA	77
3.1 O Projeto Pedagógico História do Lixo.....	77
3.2 Resultados do projeto	86
3.3 O Caderno Pedagógico de História, sociedade e natureza	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (Freire, 1987, p. 10).

É retomando as análises elaboradas pelo educador Paulo Freire que inicio as reflexões deste trabalho. Para o autor, a atuação profissional, tal como a humana, não se pode fazer despretensiosa ou mesmo seguindo uma mera conformidade aos padrões estabelecidos. O conhecimento da realidade, sua reflexão e a busca por transformação são dimensões essenciais.

Nesse sentido, o autor reflete acerca do compromisso do profissional com a sociedade, destacando que “não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável” (Freire, 1987, p.10). A perspectiva de mudança, de transformação da estrutura vigente, portanto, se relaciona à ideia de compromisso.

Na educação, o comprometer-se está ligado sobretudo ao questionamento da ideologia que se estabelece sobre o processo educativo e à construção de objetivos que se estendam no sentido de buscar uma educação libertadora. É isso que Freire estabelece na sua Pedagogia da Indignação, diante da qual ele propõe a mudança enquanto horizonte de ação para aqueles que, insatisfeitos com a realidade, buscam estratégias que orientam sua prática até a realização.

Tal perspectiva é relevante, pois nos coloca uma responsabilidade que, apesar de básica, não é muito proclamada: a de possuir e de fomentar nos estudantes o desejo de mudar o mundo.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (Freire, 2000, p.22).

Nesse processo, é necessário combater a ideologia vigente, que solidifica a estrutura sociopolítica estabelecida e, por conseguinte, os males oriundos desta. Não deixando espaço para a idealização de outros mundos que não o existente, tolhendo, assim, o pensamento de professores e estudantes, e da sociedade em geral.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural'. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (Freire, 2000, p. 11).

É preocupante, nesse sentido, o emprego de termos como cidadania ou mesmo democracia na definição das finalidades do processo educativo, ou ainda, na defesa da política educacional vigente, sem que as próprias ideias de cidadania e democracia sejam questionadas. A consequência é que se apresenta a conformidade ao sistema como ponto final do processo.

Tonet (2005) reflete acerca do propósito do processo educativo e estabelece crítica quanto à elevação da "construção cidadã" enquanto finalidade. De acordo com o autor, a ideia de cidadania se relaciona à perspectiva liberal, sendo empregada no sentido de estabelecer direitos iguais aos diferentes indivíduos sociais e à perspectiva de que todos têm voz e participam do sistema. No entanto, conceder direitos iguais a sujeitos em diferentes condições não possibilita qualquer tipo de liberdade; em suma, apenas consolida as posições pré-estabelecidas.

Desse modo, compreende-se que a cidadania é limitada e, mesmo na perspectiva de uma cidadania crítica, bastante difundida recentemente na educação, não se estabelece qualquer perspectiva de dar fim aos problemas existentes no sistema. Isso ocorre porque estes são vistos como inevitáveis, reproduzindo características do discurso fatalista, pois, conforme expõe Tonet (2005, p. 472), “a cidadania seria sempre vista como um instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las”. Dessarte, compreende-se que ela é importante a ser debatida no processo, mas não pode ser entendida como seu propósito.

Em última análise, a realização da cidadania plena se chocaria contra a lógica do capital, só sendo possível com a superação deste. Assim, a luta das classes subalternas não iria no sentido de superar a cidadania, mas de afastar as barreiras postas à sua plena realização (Tonet, 2005, p. 473).

O conceito de democracia, também fortemente erigido na consolidação do atual sistema educativo, apresenta-se no mesmo sentido restrito e reprodutor do modelo condicionante e fatalista. É importante que se discutam suas conceituações e que se estabeleça a perspectiva de sua ampliação. No entanto, não proponho elegê-la como propósito do meu trabalho, tendo em vista que “me parece impossível aceitar [...] uma democracia fundada na ética do mercado que,

malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia” (Freire, 2000, p. 24).

Reconhecer o papel que a escola apresenta na continuidade do sistema capitalista neoliberal em nossas sociedades é um passo crucial para a superação deste modelo, mas apenas o início. O que se observa na política educacional atual é, no entanto, utilizando as palavras de Saviani (1996), um misto de *pedagogia não-crítica* e *pedagogia crítico-reprodutivista*, que se manifesta no não reconhecimento da conjuntura social a que a educação está imersa, ou, quando o reconhece, se estabelece no sentido de uma crítica que não se põe na perspectiva de refletir sobre ela e gerar ação. É, pois, conformista, fatalista.

Essa ideologia está bem estruturada no ensino de História, os currículos oficiais são um dos mais claros exemplos, sendo construídos, tal como exposto por Bittencourt (2018, p.143).

Alguns dos atuais currículos de História, como em *São Paulo faz Escola - uma proposta curricular para o Estado* implementada em 2008, indicam um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da história é o estudo do tempo do capitalismo (*Proposta curricular do estado de São Paulo: História*). A história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada x sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo mercantil, e a Idade Moderna e a Contemporânea se consolidam pelo triunfo do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais.

Nesse cenário, a crise ambiental é moldada como um mal inevitável devido à expansão do capitalismo. O que se poderia fazer é, no máximo e a longo prazo, mitigar impactos a partir das estratégias desenvolvidas no seio do próprio sistema, que, uma vez comprometido com o lucro, tende a subverter a sustentabilidade para si.

Dessa forma, compreendo que a educação ambiental demanda um compromisso, nos moldes daquele que nos propõe Freire, no sentido de combater a ideologia fatalista e conformista que se estabelece sobre a educação e propor o questionamento dos conceitos e perspectivas que reproduzimos no processo educativo e, mais profundamente, questionar a própria organização socioeconômica, tendo em vista a inabilidade dela em dar respostas à crise ambiental.

Considerando-se que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento

positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (Saviani, 1996, p. 2).

O presente trabalho surge no seio dessas reflexões e tem a pretensão de combater a ideologia que pulsa na educação brasileira, minando-a de dentro para fora e impondo-lhe um conformismo brutal. A essas preocupações somam-se algumas outras, adquiridas ao longo da minha trajetória de construção enquanto professora.

No tocante à formação acadêmica que vivenciei na Universidade Estadual do Maranhão, destacam-se as interlocuções estabelecidas com o Núcleo de Estudos da Questão Agrária Brasileira (NEQAB) que, partindo de diálogos transdisciplinares, se propõe a estabelecer discussões e práticas voltadas aos inúmeros aspectos da Questão Agrária. No referido grupo, dado o contato com colegas de áreas como Agronomia, Geografia e Medicina Veterinária, a preocupação acerca de como as questões relativas ao mundo natural aparecem na ciência histórica emergiu, despertando um interesse pelo desenvolvimento de áreas como a História Agrária e a História Ambiental.

Ao longo da graduação, desenvolvi, dentro do NEQAB e sob orientação do Professor Doutor Izaac Giribet Bernat, diferentes níveis de interlocução com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Inicialmente, acompanhando o grupo em visitas a assentamentos do MST. Em seguida, no contexto da realização de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC-UEMA), que foi intitulada "As consequências econômicas, organizacionais e na transição agroecológica das ações do coletivo de mulheres do Assentamento Cristina Alves na vila 17 de Abril". Em outro momento, atuei no Projeto Mais Extensão Pedagogia da Alternância e Produção Agroecológica na Unidade Integrada Roseli Nunes no Assentamento CIGRA/MST (Missão 01).

Desenvolvi ainda, juntamente ao Projeto de Assentamento Cristina Alves, em Itapecuru Mirim, a pesquisa monográfica que concluiu meu curso de História: "A constituição de um corpo político: o processo histórico de construção da organicidade do MST no PA Cristina Alves (2007-2019)".

Posteriormente, já em minha atuação profissional, as inquietações acerca da temática não apenas persistiram, como foram alargadas à medida em que não encontrava no ensino de história, enquanto projeto político, preocupação em combater a visão simplista quanto à relação humanidade-natureza, marcada ora por determinismos, ora por apagamentos.

No ano de 2020 tornei-me professora da rede municipal de Rosário/MA, passando a conhecer melhor o interior do sistema de ensino. É notório que o currículo da educação básica

se constitui de um caráter ultrapassado e que somente se sustenta, pois se encaixa ao sistema socioeconômico imposto.

A cronologia, os espaços, os personagens permanecem os mesmos, tal como sua abordagem, dando lugar a raras inclusões, mas que pouco contribuem, considerando que a ideologia ainda privilegia recortes específicos. Os livros didáticos, por sua vez, constituem-se em instrumentos para a consumação desta abordagem.

Nesse cenário, as reflexões sobre história e natureza não aparecem. Nem mesmo há uma preocupação de que o componente curricular História atue na compreensão dos problemas circunscritos à relação das nossas sociedades com o mundo natural.

Ademais, algumas questões se sobressaem. Logo quando comecei minha jornada profissional no município, tomei conhecimento da existência do aterro sanitário ali presente e de que este comportava os resíduos de municípios do entorno, como o da capital do estado, São Luís. Mais tarde, passei a morar na cidade, o que me fez conviver diretamente com os odores motivados pelo lixo. Além disso, o assunto é pauta constante na escola, seja por reclamações acerca do odor, que é corriqueiro, seja pela curiosidade quanto ao funcionamento do aterro.

Mais recentemente, mortes e denúncias envolvendo o aterro sanitário motivaram um movimento na cidade e geraram maior interesse por trabalhar a temática, com vistas a fomentar o conhecimento desta profissional e dos estudantes. A questão do lixo, no entanto, não apareceu muito cedo nas minhas preocupações de pesquisa. O delineamento mais preciso da proposta de trabalho foi fruto de muitos desdobramentos.

Dado o trabalho prévio com o movimento social e a já mencionada presença constante da pauta ambiental e da atuação que o movimento possui nesse sentido, inicialmente objetivava um trabalho que buscasse as contribuições possíveis do Movimento Sem Terra ao ensino de História. Compreendendo que esta temática não faz parte da formação de muitos professores, o intuito era atuar na formação continuada.

A referida proposta, contudo, demandava o alinhamento de uma série de fatores para sua concretização, como o tempo e a disposição da rede de ensino municipal de Rosário para a realização da formação, a disponibilidade dos professores para os encontros e o estudo, o interesse pela temática. Nesse sentido, pareceu-me mais viável redirecionar minha atuação para os estudantes, a quem dou aulas de História, e com quem tenho, portanto, diálogo constante o ano inteiro.

À medida em que projetava essas alterações, reconfigurou-se minha percepção acerca da temática. Emergiu a necessidade de trabalhar juntamente aos estudantes a partir de pautas

que estivessem presentes no cotidiano da comunidade escolar. E foi a partir dessa preocupação que a temática do lixo na cidade de Rosário passou a figurar como tema do projeto.

Diante das reflexões suscitadas pelo trabalho desenvolvido juntamente aos estudantes, busquei elaborar outras propostas que possam contribuir para a minha prática e a de meus colegas de profissão frente à necessidade de estabelecer novos olhares sobre as relações sociedade-natureza. Nesse sentido, como produto didático-pedagógico, constituí o Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza, anexado a esta dissertação.

O trabalho dissertativo compreende três partes. O capítulo inicial apresenta as reflexões acerca do processo de constituição e fortalecimento da História Ambiental. Nesse sentido, parto da reflexão sobre a constituição da ciência histórica, com vistas a compreender como as relações entre história e natureza se sucederam nessa trajetória.

Em seguida, realizo uma análise do campo da História Ambiental, abarcando desde os pressupostos que balizaram sua gênese até sua estruturação na academia nos últimos anos. Por conseguinte, a vinculação do campo às pesquisas em ensino de História, bem como as contribuições que têm sido geradas nesse encontro, são também abarcadas nesta discussão. Por fim, adentro à história do lixo, temática que abordo no projeto pedagógico empreendido com os estudantes no bojo da pesquisa.

Dando continuidade, a discussão se volta à educação básica. No segundo capítulo é abordada a constituição da Política Nacional de Educação Ambiental e as implicações que esta apresenta para o ensino de História. Nesse sentido, são analisados os currículos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), bem como os instrumentos criados com vistas a fundamentar o trabalho pedagógico: o "Caderno Meio Ambiente - Educação ambiental e educação para o consumo", elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2022; e a coleção Amplitude História, da Editora do Brasil, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no edital 2024-2027, atualmente adotada na escola em que atuo.

Uma outra abordagem elaborada neste capítulo busca a percepção dos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental do Centro de Ensino Monsenhor Luis Alves Madureira – pertencente à rede educacional do município de Rosário/MA – acerca da relação da disciplina de História com a natureza, bem como o que pensam e quais são seus questionamentos sobre a crise ambiental.

Ao detalhamento do Projeto História do Lixo e da proposta de intervenção dele resultante – o Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza – fica, por sua vez,

destinado o terceiro capítulo. Nele, constam reflexões sobre a idealização e a execução do projeto em parceria com os estudantes, bem como o detalhamento de cada etapa. São também analisadas as respostas encontradas ao fim do processo, os resultados e as reações apresentadas pelos participantes. Por fim, descrevo a constituição do Caderno, seu processo de construção teórico-metodológica, os caminhos que levaram à sua elaboração e faço uma breve apresentação da proposta.

CAPÍTULO 1 – O LUGAR DA NATUREZA NA CIÊNCIA HISTÓRICA

1.1 Da constituição da História a da sua aproximação ao estudo da natureza

O ambiente emerge como um pensamento holístico que busca reintegrar as partes de uma realidade complexa; é o campo de saber que viria completar as visões parciais e o desconhecimento da natureza por parte dos paradigmas científicos da modernidade. Desta maneira, uma série de disciplinas científicas, de práticas profissionais e de ações sociais vem se "ambientalizando". Dentre elas, uma das mais atrasadas entre as ciências sociais é a história. Não somente por ter esquecido dos condicionantes naturais dos fatos históricos e colocado de lado a destruição da natureza gerada pela sua visão da supremacia do homem e das "ações humanas", mas também por ter se subtraído do seu objetivo de indagar o tempo (Leff, 2003, p.11).

Ao longo do século XX, o ambiente tomou conta do debate científico, passando a figurar como tema central em investigações não apenas nas ciências naturais, mas também assumindo um protagonismo nas explicações acerca da realidade humana e social. Sua conceituação, no sentido atribuído por Henrique Leff, extrapola o entendimento tradicional, que coloca o ambiente enquanto campo das relações sociedade-natureza, passando a se estabelecer a partir de uma complexidade ambiental, que seria “um diálogo de saberes que reflete um processo em que o real se entrelaça com o simbólico em diferentes visões, racionalidades e perspectivas históricas mobilizadas por interesses sociais diversos” (Leff, 2003, p. 16).

Nesse sentido, a complexidade ambiental se estabelece enquanto uma preocupação direcionada não apenas às influências que homem e natureza exercem mutuamente ou às questões referentes à economia e sua vinculação ao natural, mas sim como um processo que, além dessas problemáticas, se destina a analisar as formas de racionalidade e identidade que se estabelecem como bases para a compreensão da relação sociedade-natureza.

Dessa forma, para compreender a História Ambiental, além da especificação do que se entende por ambiente, faz-se necessário ainda pensar em quais atributos recebe o conceito de natureza, a fim de entender como ambos, ambiente e natureza, apareceram dentro das discussões históricas.

“Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo, na verdade, criado e instituído pelas sociedades” (Porto-Gonçalves, 2006, p. 23). Ressalta-se aqui a historicidade da natureza, que, assim como o próprio ambiente, é fruto de interpretação e significação social. O movimento regressivo, cabe destacar, também faz parte da história dos conceitos, à medida em que, sendo historicamente criados, difundem-se e passam a figurar na mentalidade de um grupo social e, portanto, tornam-se importantes instrumentos em sua representação, pois conforme

preconizou Koselleck (1992, p. 136), “todo conceito articula-se a um certo contexto sobre o qual também pode atuar, tornando-o compreensível”.

Nossas conceituações de natureza são fruto de uma tradição de pensamento influenciada por três poderosas ideologias: civilização, progresso e evolução, que se somam na construção de uma racionalidade movida pela hierarquização.

A ideia de "civilização" preconiza uma suposta superioridade cultural de uma sociedade em relação a outras. A ideologia moderna de "progresso" exalta o desenvolvimento econômico e tecnológico como indicador inquestionável do avanço definitivo da cultura humana sobre as forças e recursos da natureza. E o sentido de "evolução" - que primeiramente expressava o desenvolvimento progressivo de espécies do mundo natural, conforme a teoria darwinista do século XIX - transitou rapidamente para o mundo social humano estabeleceu uma hierarquia entre culturas, sociedades e instituições (Carola, 2010, p.173)

Operam tais conceitos no sentido de instituir parâmetros de sucesso humano. E, desta forma, “a história de povos e sociedades é hierarquicamente descrita a partir de uma escala civilizatória que caracteriza a capacidade de domínio tecnológico de uma sociedade em relação ao mundo da natureza e o seu predomínio sobre outras sociedades” (Carola, 2010, p.174).

Trata-se de uma narrativa histórica que tem como indicadores de evolução o desenvolvimento da cultura material (estradas, meios de transportes, edificações etc.), a cultura visual e simbólica (escultura, arquitetura, pintura, música), o índice populacional (pequeno, médio e grande), o modelo de Estado, os instrumentos de guerra, entre outros. Nesse formato de História, tanto os povos primitivos da "pré-história" como os povos indígenas da América e da Oceania, além dos povos africanos, orientais e asiáticos, aparecem na escala inferior do processo evolutivo, e o mundo natural aparece apenas como um "recurso" ou um “empecilho” no caminho da civilização (Carola, 2010, p.174).

Os conceitos relativos à natureza, portanto, tem contribuído na classificação das sociedades humanas e na perspectiva do antropocentrismo em relação ao mundo natural. Essa visão fundamenta o entendimento sobre a humanidade a partir de uma interpretação, que de tão diversa do mundo natural, é oposta a ele.

Para o entendimento humano, se é que se pode falar de forma tão generalizada, o conceito de natureza apresenta uma clara ambiguidade, que passou por várias metamorfoses ao longo da história. De um lado, a ideia de natureza serve como uma espécie de eixo conceitual que dá sentido ao nosso entendimento do universo. Ela fundamenta a construção conceitual da experiência de que existe coerência ontológica no mundo em que vivemos. Por sua vez, a imagem de ser humano e de história humana se construiu em grande parte por oposição à natureza: arte versus natureza; ordem social versus natureza; técnica versus natureza; espírito versus natureza etc. Em outras palavras, um conjunto de oposições que procuram demarcar, por diferenciação ou por identificação, a especificidade do fenômeno humano em relação à natureza (Pádua, 2010, p.87).

A racionalidade adotada nas sociedades de influência ocidental quanto à natureza se estabelece num contexto de destruição e opressão de racionalidades que operam a partir de significados diferentes. Dessa forma, ao longo do processo histórico se estabeleceram e difundiram em nossa sociedade as características e os pressupostos vinculados a tal racionalidade.

[...] a afirmação desta oposição homem-natureza se deu, no corpo da complexa História do Ocidente, em luta com outras formas de pensamento e práticas sociais. Ter isso em conta é importante não só para compreender o processo histórico passado, mas, sobretudo, para compreender o momento presente. Isso porque o movimento ecológico coloca hoje em questão o conceito de natureza que tem vigorado e, como ele perpassa o sentir, o pensar e o agir de nossa sociedade, no fundo coloca em questão o modo de ser, de produzir e de viver dessa sociedade (Porto-Gonçalves, 2006, p.28).

Os questionamentos acerca do lugar da natureza na história se iniciaram desde muito cedo. Aristóteles, por exemplo, ao descrever em *Poética* as diferenças entre a História e a poesia, ressalta que esta última estaria mais próxima da filosofia e teria uma importância maior que a História, uma vez que, segundo ele,

“a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular. Por “referir-se ao universal” entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verosimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia” (Aristóteles, 1994, p. 115-116)

Na perspectiva adotada, portanto, a História, ao situar-se na apresentação de trajetórias humanas individuais ou grupos específicos, nada tem a dizer acerca da natureza humana e, portanto, não configuraria conhecimento sobre a realidade, mas mera narração de fatos.

Uma visão mais holista e integrativa, por outro lado, é atribuída à filosofia pré-socrática, a partir da utilização do conceito de *physis*, que representa uma série de sentidos relacionados à constituição geral de todos os seres, que vão desde a construção consciente da natureza e de sua percepção enquanto força criadora e produtora dos seres, até os processos/características mais específicos, como formação, nascimento, a maneira de ser de alguma coisa, a disposição ou caráter espontâneo e natural de um ser (Chauí, 2002).

A ciência moderna, por sua vez, protagonizou uma ruptura na relação homem-natureza, “desantropomorfizando” a natureza e, concomitantemente, “desnaturalizando” o homem (Almeida, 2008). Ela se organiza no sentido de demarcar e dividir o conhecimento científico e de definir o caráter de cada ciência. Nesse bojo, a História se formula, buscando afastar-se tanto da filosofia quanto das ciências da natureza (Reis, 1996).

[...] os efeitos conjugados da sobreespecialização, da redução e da simplificação, que trouxeram progressos científicos incontestáveis, hoje levam ao desmembramento do conhecimento científico em impérios isolados entre si (Física, Biologia, Antropologia), que só podem ser conectados de forma mutiladora, pela redução do mais complexo ao mais simples, e conduzem à incomunicabilidade uma disciplina com outra, que os poucos esforços interdisciplinares não conseguem superar (Morin, 2005, p.103).

Por seu tempo, o historicismo tratou desse rompimento com o naturalismo, estabelecendo as bases para a autonomia das ciências humanas em uma clara divisão entre aquilo que o homem poderia verdadeiramente conhecer – mundo social - e o que somente poderia descrever - natureza.

A argumentação usada por Dilthey para estabelecer esta autonomia das ciências humanas remonta a Vico, Suas teses são: (a) o homem não criou a natureza, mas criou o mundo social, o direito, a cultura; (b) só se pode conhecer o que se criou, pois, então, o conhecimento atravessa as aparências e atinge o “interior” de seu objeto; a natureza é descrita a partir do exterior, o homem não sabe o que ela é, não pode “compreendê-la”; (c) a metodologia das ciências naturais, usada para estudar o que é totalmente exterior ao homem, pode apenas “descrever”, nunca “penetrar” seu objeto; não poderia ser usada para o conhecimento das criações do Espírito, para o mundo humano interior, a experiência vivida, pois este é singular, individual, disperso em desenvolvimentos particulares, não absorvível em fórmulas universais (Reis, 1996, p.19).

O marxismo, por sua vez, segundo Reis (1996), não se coloca na discussão acerca da divisão entre ciências humanas e naturais, pois ela seria uma realidade na organização simbólica, visto que essa divisão já havia se operado no plano real. Nesse sentido, sua filosofia da história, apesar de afastar-se da natureza, estabelece-a como ponto de partida do ser a ser historicizado.

A ontologia marxista é “relacional” — o ser social não é uma “coisa” mas relações históricas determinadas. Ao mesmo tempo que absolutamente historicizado, este ser conservaria um resíduo intemporal, presente em todas as formações sociais e inultrapassável: a relação insuperável entre homem e natureza. Mas esta relação trans-histórica muda permanentemente de qualidade nos diferentes lugares e épocas. Assim, Marx não seria metafísico, pois não rastreia substâncias originais, primeiras, mas é ontólogo, pois se refere a um “ser” (Reis, 1996, p.27).

O ponto central da obra de Marx, contudo, centra-se na análise das relações sociais capitalistas, no interior das quais se observa o estabelecimento e a naturalização de novos papéis aos sujeitos do processo de produção e consumo, marcados pela mercadoria. Dessarte, “fazendo uma analogia com o mundo da religião, o autor argumenta que a forma mercadoria parece, para a economia política clássica da época, como as divindades do mundo religioso: eternas e anteriores às formas sociais” (Melo Filho, 2019, p. 1124).

Nesse sentido, a lógica da espoliação da natureza e dos expropriados dos meios de produção estabelece-se no sistema capitalista como natural, isto é, dotada de um caráter inquestionável. “Ela designaria a certeza absoluta de que as relações humanas entre si e com a matéria bruta, ou biomassa energética, são corretas e a única possível” (Almeida, 2008).

A ciência histórica, tal como a concebemos hoje, em grande parte descende das especificidades estabelecidas por Bloch em 1929. O trabalho do autor se fundamenta na defesa da História enquanto ciência e nas reflexões acerca da epistemologia da mesma, buscando delimitar seu lugar enquanto campo de conhecimento. Descende desta obra uma das máximas mais utilizadas hoje para definir o objeto da História e de seu ensino:

o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, os artefatos ou as máquinas, por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (Bloch, 2001, p.54).

Ao que, em seguida, o autor acrescenta a temporalidade, ressaltando que: “Ciência dos homens”: dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo” (Bloch, 2001, p. 55).

Ao defender tal conceituação, os Annales buscam estabelecer a singularidade do conhecimento histórico enquanto ciência humana, ressaltando que este não se limita aos pressupostos das ciências naturais, mas se fundamenta na análise da trajetória da humanidade, campo imerso de subjetividades.

Onde calcular é impossível, impõe-se sugerir. Entre a expressão das realidades do mundo físico e a das realidades do espírito humano, o contraste é, em suma, o mesmo que entre a tarefa do operário fresador e a do luthier: ambos trabalham no milímetro; mas o fresador usa instrumentos mecânicos de precisão; o luthier guia-se, antes de tudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos. Não seria bom nem que o fresador se contentasse com o empirismo do luthier, nem que este pretendesse imitar o fresador. Será possível negar que haja, como o tato das mãos, um das palavras? (Bloch, 2001, p.54).

Nesse sentido, processam-se, para Bloch, as diferenças entre os cientistas naturais e os cientistas humanos e sociais. A escrita de Bloch é inovadora no sentido de uma definição mais precisa e mais problematizada do que consiste a ciência da História, seu objeto, seus métodos etc. No entanto, essa primeira geração dos Annales reforça pressupostos já estabelecidos na História quanto à divisão bem demarcada do conhecimento humano/social e da natureza.

“Lucien Febvre costumava dizer: ‘a história é o homem’. Eu, por outro lado, digo: a história é o homem e tudo mais. Tudo é história: solo, clima, movimentos geológicos.” (Braudel apud Pádua, 2010, p. 81). Assim, Fernand Braudel, sucessor do legado de Bloch e Febvre, apresenta à História um novo denominador: o ambiente.

A história de Braudel não seria apenas a história dos homens no tempo, mas a história dos homens no tempo e no espaço. A preocupação com o ambiente, a natureza, porém, somente ganharia espaço na ciência histórica mais tarde, por meio da constituição de uma História Ambiental.

Para Braudel, o ambiente eram as formas da terra - montanhas, planícies, mares -, um elemento quase fora do tempo agindo na moldagem da vida humana nos processos de longa duração (*longue durée*). Ele sustentou que havia mais na história do que a sucessão de fatos das vidas individuais; na escala mais ampla, havia a história vista do ângulo superior da natureza. Uma história "na qual toda mudança é lenta. uma história de repetição constante, de ciclos sempre recorrentes" (Worster, 1991, p. 200).

Voltando à questão do tempo, ele próprio assume um caráter diferenciado nesse contexto, pois “o tempo no qual se movem as sociedades humanas é uma construção cultural consciente” (Drumond, 1991, p. 178), descendente das elaborações ocidentais consagradas de contagem e divisão do tempo e pouco preocupada com as proposições naturalistas a esse respeito.

Por muito tempo, seguiu-se, no contexto ocidental, uma contagem do tempo pautada no entendimento cristão, que pressupunha que o mundo tivesse cerca de seis mil anos. Tal compreensão não se tornou problema para a História, tendo em vista que a ciência se voltava tradicionalmente a um passado bem mais recente.

Para os naturalistas, no entanto, a concepção cristã passou a representar grande incômodo quando, para explicar alguns processos, os dados apontavam para a necessidade de mais tempo. Ao repensar a história da terra e dos seres vivos em uma escala de centenas de milhões de milênios, um punhado de cientistas naturais do século XIX provocou um cataclismo no sistema "ocidental" de contagem do tempo (Drumond, 1991, p. 178).

Assim, passaram a operar contagens de tempo distintas para as ciências da natureza e as sociais (Drumond, 1991), ficando a História satisfeita com a versão religiosa e, portanto, afastada do entendimento adotado pelos naturalistas acerca do próprio conceito de tempo. Nesse sentido, seja por seus temas ou pela própria temporalidade, dividiu-se e opôs-se o conhecimento da natureza daquele propriamente ligado ao mundo humano e social.

Tal operação legou ao conhecimento histórico um esquecimento de sua pertença ao mundo natural e um isolamento no que se refere aos estudos ligados a ele. Mais recentemente, porém, devido à crise ambiental vivenciada e aos movimentos ambientalistas que se formavam, fez-se imprescindível trabalhar a inclusão da natureza na História ou da História na natureza, também se pode dizer.

Dessa forma, desde a década de 1970, a História vem fazendo importantes movimentos no sentido de relacionar-se à natureza. Esse processo é dificultado pela racionalidade na qual se configurou a organização do conhecimento, marcada pela simplificação e divisão dos objetos estudados.

Entre as ciências em geral, mas também dentro das próprias disciplinas científicas, processa-se essa “sobre-especialização”, constituindo cada campo historiográfico, por exemplo, um microcosmo, formado por pressupostos teórico-metodológicos firmados dentro do campo e que pouco dialogam com a diversidade que se apresenta. Dentro dessa perspectiva, pensar a construção de uma História Ambiental pressupõe o questionamento das barreiras construídas desde dentro da ciência da História até seu diálogo com as demais áreas do conhecimento.

A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. Deste modo, a concepção amplamente difundida segundo a qual o aprofundamento determina um afastamento da perspectiva de conjunto, e, vice-versa: a ampliação do campo de abrangência acarreta uma inevitável superficialização, é uma ilusão de óptica decorrente do pensar formal, o nosso modo comum de pensar que herdamos da tradição ocidental. A inconsistência dessa concepção vem sendo fartamente ilustrada pelos avanços da ciência contemporânea, cuja penetração no âmago do processo objetivo faz estourar os quadros do pensamento tradicional. É a isto que se convencionou chamar a crise das ciências (em especial da Física e da Matemática). Não se trata, porém, de uma crise das ciências (em nenhuma época da História experimentaram progresso tão intenso), mas de uma crise da lógica formal [...] Com efeito, o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade. Então, a lógica formal, em que os termos contraditórios mutuamente se excluem (princípio de não-contradição), inevitavelmente entra em crise, postulando a sua substituição pela lógica dialética, em que os termos contraditórios mutuamente se incluem (princípio de contradição, ou lei da unidade dos contrários). Por isso, a lógica formal acaba por enredar a atitude filosófica numa gama de contradições frequentemente dissimuladas através de uma postura idealista, seja ela crítica (que se reconhece como tal) ou ingênua (que se autodenomina realista) (Saviani, 1996, p.16-17).

Saviani (1996) discute como proposta de superação o emprego da visão dialética, compreendendo que ela nos impõe a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade

na unidade da reflexão filosófica e, portanto, nos instrumentaliza com um método rigoroso e crítico, que favorece a análise ampla e aprofundada dos problemas que se impõem.

A análise das problemáticas ambientais exacerba a impossibilidade de a ciência, moldada pela “sobre-especialização”, dar conta da complexidade circunscrita a estas questões e expõe a necessidade de um modelo científico movido pela dialética, na perspectiva de uma abordagem que se estenda do ponto mais próximo do problema ao mais distante.

1.2 A História Ambiental

A História Ambiental constitui hoje um campo historiográfico consolidado e em crescimento, conforme podemos observar em sua presença na academia, seja por meio de grupos de pesquisa, publicações, eventos sobre o campo ou mesmo participação em eventos tradicionais da disciplina histórica.

É verdade que a preocupação com o lugar da natureza na História ou da relação entre o processo histórico e o meio ambiente não era necessariamente algo novo; representava, de fato, uma preocupação já presente de forma tímida na História desde o início do século XX e, sobretudo, na atuação da Escola dos Annales. Enquanto campo historiográfico consciente de si e institucionalizado, porém, tem origem mais recente.

O referido campo é fruto de um processo de ressignificação do conhecimento histórico e ampliação de suas fronteiras, que se estabeleceu na passagem dos anos 1960 para os anos 1970, marcado por duas importantes crises que ganharam força na segunda metade do século XX: a crise dos paradigmas, que afetava o pensamento científico em várias áreas e que impactou de forma profunda a ciência da História, e a crise ambiental, que neste momento começa a aparecer no debate público e a suscitar respostas políticas.

A crise epistemológica caracteriza-se na historiografia pelo questionamento dos paradigmas tradicionais da disciplina histórica, pautados em uma perspectiva que se estabelece “centrada em um etnocentrismo moldado pelos países centrais do sistema econômico mundial que havia criado conceitos como os de ‘civilização’ e ‘progresso’, por intermédio dos quais eliminavam-se povos e culturas da história da humanidade” (Bittencourt, 2003, p. 39).

Desse processo descende uma preocupação em incluir na disciplina histórica outros protagonismos, e, nesse sentido, a História foi adquirindo maior diversidade, ampliando seu discurso e preocupando-se com as trajetórias e subjetividades pertinentes aos trabalhadores, às mulheres, aos movimentos sociais, grupos outrora silenciados que passam a figurar como

sujeitos históricos. Tal movimento gerou uma reestruturação de seus métodos e fontes, fornecendo à História contornos mais alargados.

Em paralelo a isso, as discussões acerca da mudança climática passaram a fazer parte da agenda política e científica global. Já nos anos 1950 surgiram estudos, como o de Rachel Carson (1962), que apontava para os efeitos nocivos ao ambiente pelo uso de pesticidas, e o de Eunice Newton Foote, que, em 1958, já atentava para as características da mudança climática, relacionando-a ao efeito estufa e, portanto, à emissão de gases nocivos ao meio ambiente.

Na década seguinte, essas discussões ganharam corpo e passaram a figurar na agenda política internacional. Em 1968, o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), Atividades da Organizações das Nações Unidas e Programas Relevantes ao Meio Ambiente Humano, principia as discussões acerca da emergência de um programa voltado ao meio ambiente. Pouco depois, em 1972, após a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, seria organizado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) (ONU, 2020).

Diante desse cenário de ampliação dentro da disciplina histórica e da elevação da problemática ambiental, “chega um novo grupo de reformadores, os historiadores ambientais, que insistem em dizer que temos de ir ainda mais fundo, até encontrarmos a própria terra, entendida como um agente e uma presença na história” (Worster, 1991, p. 199), fazendo nascer a chamada História Ambiental.

Tendo seus primeiros pressupostos elaborados por um grupo de historiadores estadunidenses que constituíram, em 1977, a American Society for Environmental History, a História Ambiental volta-se a uma análise da História que considere as questões que envolvem as transformações dos espaços naturais e sua influência sobre a organização das sociedades humanas e suas trajetórias históricas. “Em termos bem simples, portanto, a história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana” (Worster, 1991, p. 201).

É necessário destacar ainda outros elementos que teriam motivado o desenvolvimento do campo, como os vácuos deixados pelas ciências naturais e as ausências explicativas em sua apreensão da relação homem-natureza.

Podia-se, então, constatar que as ciências modernas naturais haviam produzido um enorme conhecimento *do mundo*, colocando-o sob a dominação do homem, mas concluía-se que essa acumulação de conhecimentos não havia sido traduzida em sabedoria *sobre o mundo* especialmente ao que se refere às relações individuais das pessoas e entre essas com a natureza, e, conseqüentemente “problemas fundamentais da vida continuavam completamente intactos” (Bittencout, 2003, p.38).

Outra característica que merece destaque é o desenvolvimento de movimentos ambientalistas, dos quais descendem alguns de seus primeiros protagonistas. Donald Worster, um desses pioneiros e um dos mais celebrados autores do campo, nos informa das motivações de caráter moral e político com que o campo surgira. Ele ressalta, contudo, que, ao longo de seu desenvolvimento, foi assumindo características de disciplina acadêmica e se desenvolvendo epistemologicamente.

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 o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados (Worster, 1991, p.200).

As abordagens do campo se destinam, segundo o autor, a três grupos de questões, quais sejam: a primeira trata dos processos sucedidos pela natureza ao longo dos tempos, podendo ser observados desde objetos orgânicos a inorgânicos, como, por exemplo, seres humanos; a segunda se destina ao estudo socioeconômico e como este faz interagir elementos da natureza, destacando as utilizações humanas que se fazem do meio ambiente.

No terceiro conjunto de problemáticas a serem abarcadas pela História Ambiental, subjaz “aquele tipo de interação mais intangível e exclusivamente humano, puramente mental ou intelectual, no qual percepções, valores éticos, leis, mitos e outras estruturas de significação se tornam parte do diálogo de um indivíduo ou de um grupo com a natureza” (Worster, 1991, p. 202).

Dessa forma, podemos observar que a História Ambiental, em sua gênese, ressalta uma preocupação que já aparecera outras vezes na disciplina histórica: a preocupação em apreender as relações sociedade-natureza na História. Ela, contudo, vai além, pois agrega a isso a reflexão acerca das produções de sentido referentes à natureza e à sua relação com o meio social.

José Augusto Drummond, em 1991, ao fazer uma análise do campo, que até o momento considerava ainda estrangeiro, explicita essa grande conquista que a História Ambiental alcança no sentido de estabelecer que a natureza exerce papel preponderante sobre a história humana, destacando que “significa que o cientista social dá às ‘forças da natureza’ um estatuto de agente condicionador ou modificador da cultura” (Drummond, 1991, p. 181).

Outro ponto importante do estudo de Drummond diz respeito às características que o autor destacou na História Ambiental, nos dando um importante panorama sobre a produção do campo à época. Dentre os aspectos ressaltados por Drummond (1991, p. 182), destaca-se que:

“todas as análises focalizam uma região com alguma homogeneidade ou identidade natural, um recorte cultural ou político à região estudada”, sem, contudo, deixar de lado suas características físicas e ecológicas; o diálogo com as ciências naturais é bastante presente e ocorre de maneira sistemática; os trabalhos exploram as interações entre a natureza e estilos civilizatórios, entendida a partir da lógica de recursos naturais úteis e inúteis aos grupos sociais; fontes pertinentes ao estudo das relações entre as sociedades e o seu ambiente apresentam-se em grande variedade.

Além do destacado grupo estadunidense, ressalta-se no desenvolvimento da História Ambiental a atuação da Escola dos Annales, que, corroborando com algumas discussões já elaboradas no seio do movimento, lideradas por Braudel, lança em 1974 uma edição na qual Ladurie estabelece a defesa da História Ambiental e expõe seu potencial para compreensão da trajetória histórica.

A história ambiental reúne os temas mais antigos com os mais recentes na historiografia contemporânea: a evolução das epidemias e do clima, ambos os atores sendo partes integrantes do ecossistema humano; a série de calamidades naturais agravada por uma falta de antevisão, ou mesmo por uma absurda "disposição" dos colonizadores simplórios; a destruição da Natureza causada pelo crescimento populacional e/ou pelos predadores do hiperconsumo industrial, que levam à poluição do ar e da água; o congestionamento humano ou os altos níveis de ruído nas áreas urbanas, num período de urbanização galopante (Ladurie, 1974, p.44)

“[...] Na economia, nas relações sociais e ainda mais profundamente nos fatos biológicos muito mais do que na luta de classes, devemos procurar o motor da história massiva, pelo menos durante o período que está sendo estudado, e a amostra que nos interessa” (Ladurie, 1974, p. 45). Na referida obra, Ladurie não se preocupou apenas com a defesa do campo, mas também com a comparação dele a outras perspectivas históricas, operando a divisão e a simplificação do conhecimento histórico no entendimento adotado.

No contexto latino-americano, até os anos 1990, observa-se pouca projeção da História Ambiental, que somente viria a ter proeminência a partir dos anos 2000. No 51º Congresso Internacional de Americanistas, celebrado no Chile em 2003, um grupo de historiadores que se manifestaram em favor da História Ambiental realizaram um painel acerca do tema.

No mesmo ano, organizariam em Cuba um evento com vistas a reunir pesquisadores atuantes e interessados no campo, a partir do qual estes participantes “reconocieron intereses comunes en torno a un tema que, a pesar de la importancia y actualidad, no estaba en las agendas académicas de las ciencias sociales y las humanidades de América Latina: lo ambiental” (Torres, 2023, p.15).

Nos anos seguintes se constituíram simpósios anuais de História Ambiental na América Latina. Em 2006, já no III Simposio de História Ambiental Americana, em Havana, Cuba, ganhou corpo a Sociedad Latinoamericana y Caribeña de Historia Ambiental, a SOLCHA. Nos anos que seguem a SOLCHA cresceu e consolidou-se no cenário latino-americano.

La SOLCHA es una tradición del pensamiento ambiental latinoamericano, con una fuerte vocación activa, crítica, humanística y social. Muy latinoamericana, pues los diferentes enfoques que se presentan entre los estudios de sus integrantes se posicionan, en lo general, desde el Sur-Sur, con un claro arraigo en los lugares y con problematizaciones desde lo local (Torres, 2023, p.18).

Da atuação da SOLCHA descendem projetos que têm representado importantes fontes de representação e difusão dos trabalhos de História Ambiental, tal como a Revista de História Ambiental da América Latina e do Caribe (HALAC), que constitui hoje “una de las más importantes a nivel mundial en español y portugués, y la más importante de América Latina en su especialidade” (Torres, 2023, p. 16).

Além da HALAC, desenvolveu-se também, no bojo da SOLCHA, a Escola de Pós-graduação SOLCHA, que tem se fortalecido como um espaço de discussão e análise entre estudantes de pós-graduação e professores da SOLCHA, com vistas a estabelecer contribuições aos trabalhos desses pós-graduandos, bem como alimentar o campo da História Ambiental.

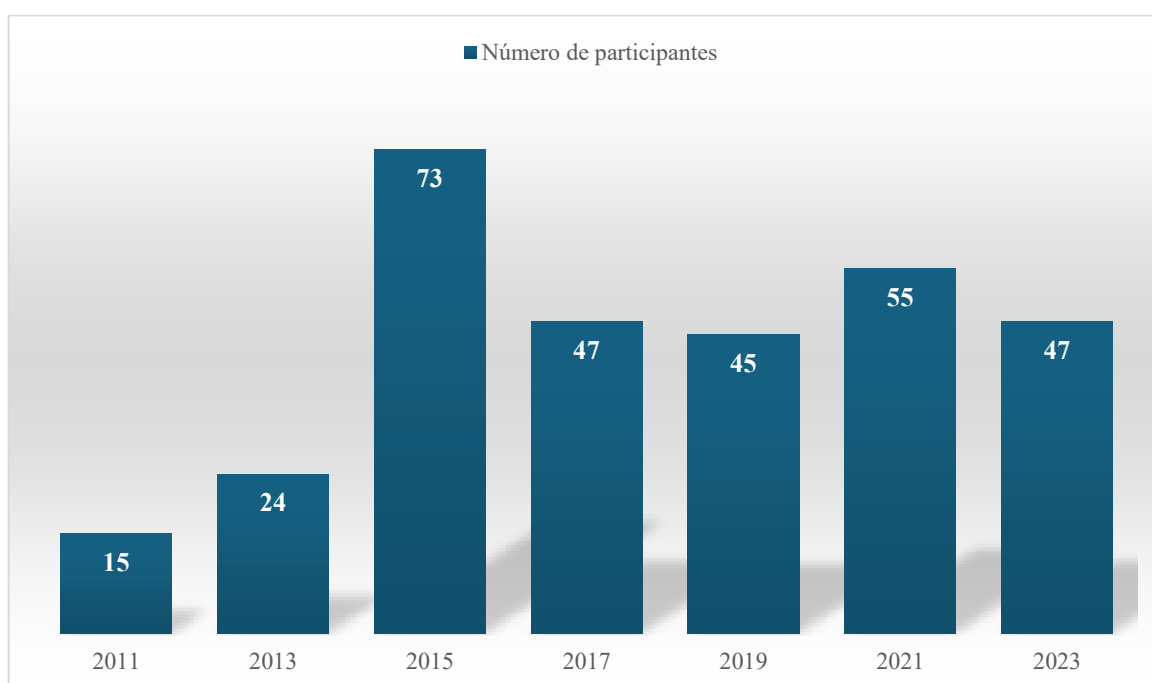
As discussões referentes ao campo, no Brasil, têm em seu princípio, como uma das principais referências, a obra *Natureza e projeto nacional: As Origens da Ecologia Política no Brasil*, de 1986, do autor José Augusto Pádua. Entre os principais nomes, ainda nos anos 1990, temos Warren Dean, com as obras *A luta pela borracha no Brasil: um estudo de história ecológica* (1989) e *A ferro e fogo: história e devastação da Mata Atlântica brasileira* (1996), e José Augusto Drummond, autor de *Devastação e preservação ambiental: os parques nacionais do Estado do Rio de Janeiro* (1998). Destaca-se ainda, nesse contexto, a obra de Leila Mourão Miranda: *Do Açaí ao Palmito: uma História ecológica das Permanências, tensões e Rupturas no estuário amazônico*, tese de 1998, defendida pela Universidade Federal do Pará.

Como se pode perceber, no período em questão os historiadores intitulam seu campo como História Ecológica. Henrique Leff, no início dos anos 2000, preocupou-se em defender a utilização do conceito de ambiente, sendo este fruto de um alargamento da compreensão da relação história-natureza, que agora não mais se pauta na apreensão do universo natural e suas interações com o social, mas requer o emprego de reflexões acerca das apreensões, percepções e construções que se produzem historicamente acerca da natureza. Dessa forma, o autor

esclarece que “o ambiente não poderá, então, ser confundido com ‘a ecologia’, sem o perigo de reduzir a história ambiental a uma história natural” (Leff, 2003, p. 12).

A partir dos anos 2000, seguindo o movimento que vinha ocorrendo na América Latina, a História no Brasil se ambientaliza, passando o campo a representar um espaço fecundo no interior do cenário acadêmico nacional. A História Ambiental tem sido um tema recorrente nos Simpósios Nacionais de História promovidos pela Associação Nacional de História (ANPUH). Observa-se presença constante do tema no evento pelo menos desde 2007.

Gráfico 01: Evolução da área de História Ambiental no Simpósio Nacional de História



Fonte: Associação Nacional de História (ANPUH)

Um levantamento sobre a quantidade de apresentações orais realizado nos arquivos do Simpósio Nacional de História entre os anos de 2011 e 2023, disponíveis no site da Associação Nacional de História (ANPUH, 2024), e que tiveram como temática central a História Ambiental, aponta para o significativo crescimento desse campo no Brasil, conforme identificado no gráfico acima. Esse crescimento fica claro até na própria quantidade de Simpósios Temáticos presentes no evento, que partiu de um, entre 2007 e 2013, para três em 2015 e dois nos anos seguintes.

O gráfico indica ainda uma frequência constante, pelo menos desde 2015, momento em que houve o maior número de participantes, o que pode ser explicado pelo fato de, naquele ano,

o evento ter sido realizado na cidade de Florianópolis/Santa Catarina, estado com o maior número de grupos de pesquisa sobre História Ambiental (4 grupos), conforme será abordado mais adiante.

Além disso, um importante instrumento de agregação, intercâmbio e difusão da História Ambiental é o Grupo de Trabalho Nacional de História Ambiental, ligado à ANPUH. Criado em 2013, durante o 27º Simpósio Nacional de História, conta atualmente com 172 integrantes — entre doutores, mestres e graduados — e aponta como objetivos:

Promover o debate acadêmico sobre a temática da história e natureza, por meio de eventos e atividades que ajudem a fomentar pesquisas na área de história ambiental no Brasil; articular e promover o intercâmbio de ideias, metodologias e aportes teóricos entre pesquisadores (GT História Ambiental, 2024).

Um importante vetor dessa ampliação e, consequente difusão da História Ambiental, foi a criação de Grupos de Pesquisa que buscaram concentrar as suas preocupações nas discussões sobre a História e o meio ambiente.

Quadro 01 – Grupos de Pesquisa sobre História Ambiental e ano de formação

Grupos de Pesquisa	Ano	Instituição vinculada
Laboratório de Imigração, Migração e História Ambiental (LABIMHA)	1992	UFSC
Laboratório História e Natureza (LabHeN)	2003	UFRJ
Laboratório de História e Meio Ambiente (LABHIMA)	2003	UNESP
Grupo de Pesquisas de História Ambiental do Vale do Itajaí (GPHAVI)	2004	FURB
Grupo de Estudo e Pesquisa em História Ambiental e Educação (GEPHAE)	2006	UNESC
História, Meio Ambiente e Questões Étnicas	2007	UFCG
Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente (NEHSA)	2008	URCA
História Ambiental e da Tecnologia	2011	UNICENTRO
História, Cultura e Natureza	2012	UEPG
Núcleo de Estudos Históricos do Mundo Rural (NEHMuR)	2015	UPF
História, Saúde e Ecologia no Brasil da Grande Aceleração	2016	FIOCRUZ
Grupo de Pesquisa História e Natureza (GRHIN)	2016	UFPA
Fronteiras: Laboratório de História Ambiental da UFFS	2018	UFFS
Laboratório de Biogeografia e Ecologia Histórica (LaBEH)	2018	PUC-RIO
Laboratório de História Ambiental dos Cerrados (LAHAC)	2020	UniEvangélica
Laboratório de Pesquisa em Educação e História Ambiental (LEHA)	2020	UEM

Fonte: Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil, 2004; I Encontro Virtual de Grupos de Pesquisa e Laboratórios de História Ambiental do Brasil, 2020

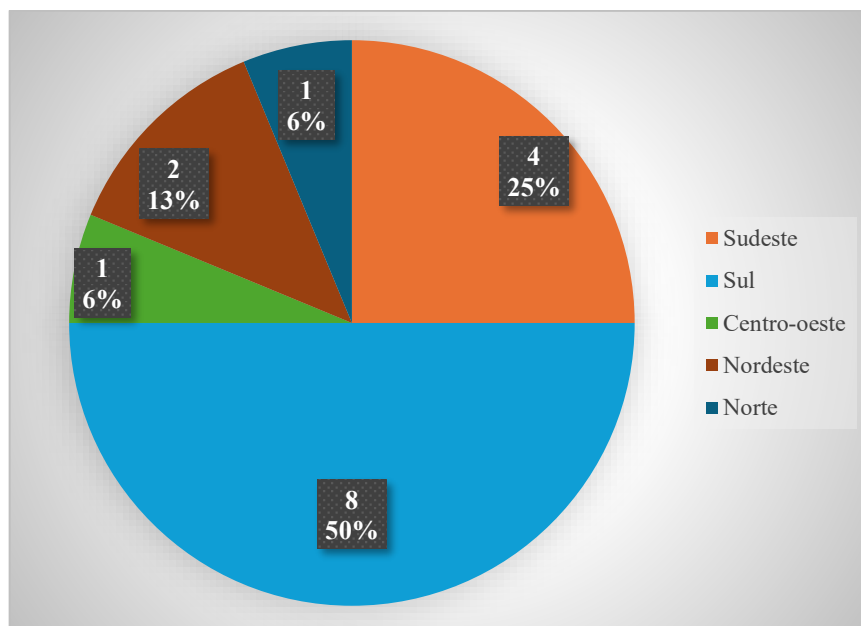
No quadro acima é possível identificar esse processo de ampliação dos grupos de pesquisa preocupados com a intersecção entre história e natureza, principalmente a partir da década de 2010, em que foi criada mais da metade desses grupos. Observa-se, ainda, o aprofundamento e a capilarização da temática da História Ambiental no país, tanto por meio de propostas endogenamente historiográficas como através de iniciativas de cunho mais interdisciplinar.

O Laboratório de Imigração, Migração e História Ambiental (LABIMHA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado por Nice Nodari e João Klug, é considerado um dos primeiros a refletir essa relação, principalmente a partir dos movimentos populacionais e suas mediações com o meio ambiente. Além disso, este núcleo tem organizado desde 2010 o Simpósio Internacional de História Ambiental e Migrações, cujas cinco edições (2010, 2012, 2014, 2016, 2018) têm permitido um amplo espaço para divulgação de pesquisas no país e intercâmbio com produções internacionais.

É importante destacar ainda a iniciativa do Laboratório História e Natureza (LabHeN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado por Lise Sedrez e João Pádua, tanto por sua referência em relação ao tema quanto por sua iniciativa de realizar nos anos de 2020, 2021 e 2022 o Encontro Virtual de Grupos de Pesquisas e Laboratórios de História Ambiental do Brasil, possibilitando importantes trocas de conhecimento e fortalecimento do campo.

No entanto, se por um lado é possível identificar uma ampliação considerável dos núcleos de pesquisa na área de História Ambiental, por outro, observa-se que esses grupos estão concentrados principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país, como sintetizado no gráfico abaixo.

Gráfico 02: Concentração de Grupos de Pesquisa em História Ambiental por região do país



Fonte: Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil, 2004; I Encontro Virtual de Grupos de Pesquisa e Laboratórios de História Ambiental do Brasil, 2020

É possível perceber que a maior parte dos grupos de pesquisa em História Ambiental se concentra na região Sul do país (50%). Só no estado de Santa Catarina encontram-se quatro núcleos de pesquisa que abordam a temática, o que equivale à mesma quantidade de grupos presentes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste somadas.

Essa predominância da pesquisa historiográfica no centro-sul do país não é uma especificidade da História Ambiental, embora no caso desta a disparidade se torne mais evidente, já que boa parte dos estados brasileiros não conta com nenhuma instituição de pesquisa voltada para o tema.

Outro ponto sensível no que se refere à História Ambiental diz respeito ao seu diálogo com o ensino de História. A busca pelas palavras-chave: “Ambiente, Ambiental, Natureza, Natural” no repositório de dissertações do Profhistória teve como resultado apenas cinco trabalhos. Ressalta-se que o programa de pós-graduação já possui dezesseis anos.

Quadro 02 – Produções de História Ambiental no Profhistória

Dissertações	Autores	Instituição
História ambiental e ensino de história através da teoria da complexidade de Edgar Morin (2018)	Bruna Vasconcelos Montor	Universidade Estadual de Maringá (UEM)

O ensino e a aprendizagem do evolucionismo nas aulas de História: uma análise junto às turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará (2018)	Luiz Antônio da Silva	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Direitos Humanos e ensino de História: um diálogo com a educação ambiental e o direito à alimentação (2020)	Cyntia da Silva Coelho	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
CONTOS DE RIOS: Memórias sobre as águas e o ensino de história em Santa Izabel do Pará Ananindeua/PA (2020)	Ligia Mara Barros Ribeiro	Universidade Federal Do Pará (UFPA)
Aprendizagem histórica ambiental: a relação entre história local e o território ambiental do rio Lontra como estratégia de Ensino de História no Colégio Estadual Rui Barbosa - Araguaína-TO (2020)	Fabricio Almeida	Universidade Federal do Tocantins (UFTO)

Fonte: Profhístória.com.br

No contexto maranhense, a História permanece pouco permeada pela natureza, representando a História Ambiental um campo pouco difundido no estado. Não foram encontrados grupos de pesquisa voltados para essa discussão e as publicações, ao mesmo tempo, são poucas.

Nesse sentido, destaco duas importantes contribuições: a primeira delas é a dissertação de Alessandra Monteiro, produzida no bojo do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Maranhão, que tem por título: *Ilustração e natureza: Uma História Ambiental no Maranhão Setecentista? (1773-1790)*. O estudo, defendido em 2017, representa uma importante iniciativa na promoção de uma discussão acerca da História Ambiental no contexto da academia maranhense.

Além deste, destaca-se também o trabalho de Ana Raquel de Araújo, de 2017, intitulado: *A campanha ecológica do comitê de defesa da ilha de São Luís (1980-1984): uma proposta pedagógica para a integração entre Educação Ambiental e Ensino de História*. O trabalho advém do mestrado profissional empreendido pela autora no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Dada a característica profissional, ele coloca o ensino no centro da problemática desenvolvida, levando a autora a uma interessante e necessária discussão acerca da relação entre Educação Ambiental e Ensino de História.

No início dos anos 2000, o campo da História Ambiental passou por uma importante reviravolta. A novidade se refere às elaborações de autores como o Prêmio Nobel de Química

Paul Crutzen e o biólogo Eugene Stroemer na defesa de uma nova ordenação geológica, diante da qual o atual período da história terrestre seria denominado Antropoceno. "Uma nova era geológica, na qual os humanos agem como o principal determinante do ambiente do planeta", assim Crutzen (2013) define o conceito. Sua elaboração parte da observação de impactos na estrutura geofísica do planeta, ocasionados pela ação humana.

O conceito não foi necessariamente aceito no campo da Geologia, mas gerou amplos debates e estudos a respeito de sua validade, passando a constituir investigação oficial da União Nacional de Ciências Geológicas (Pádua, 2022). Algumas dessas discussões perpassam a preocupação de definir quando esta nova era teria se iniciado.

A Revolução Industrial foi inicialmente apontada como o deflagrador do Antropoceno porque a associação da intensificação do uso de combustíveis fósseis e das rápidas mudanças sociais anunciaram mudanças importantes e únicas na história da humanidade. Todavia, o evento não é adotado como um marco absoluto, uma vez que alguns estudos sobre o tema ressaltam que a Revolução Industrial foi um evento localizado e que uma data precisa para o seu início não pode ser estabelecida. Enquanto pesquisadores como Lewis e Maslin acentuam que é preciso aprofundar a busca de evidências estratigráficas do início do Antropoceno, outros como Hamilton e Grivevald discutem que a busca por marcos não deve se fixar tão somente à estratigrafia, uma vez que eventos como a Revolução Industrial não podem ser ignorados apenas porque não produziram registros estratigráficos tão precisos (Pádua, 2022).

Não obstante as discordâncias quanto à origem, a maioria das interpretações tende, porém, a estabelecer o Antropoceno como descendente das inflexões do século XVIII e das preocupações de um mundo industrializado e marcado pela ideologia do liberalismo. A esse respeito, Chakrabarty (2013) estabelece uma importante reflexão, destacando a relação que se firma entre a liberdade na perspectiva liberalista e a consolidação de impactos ambientais por meio da atuação humana:

então, será que o período de 1750 até agora foi o da liberdade ou o do Antropoceno? Será que o Antropoceno é uma crítica das narrativas de liberdade? O poder geológico do homem é o preço que temos a pagar pela busca da liberdade? Em certos aspectos, sim. Como Edward O. Wilson declarou em seu livro *The Future of Life* [O Futuro da vida]: "A humanidade até agora cumpriu o papel de assassina planetária, preocupada apenas com sua própria sobrevivência a curto prazo. Nós eliminamos boa parte do coração da biodiversidade [...]" (Chakrabarty, 2013, p.13).

Paralelamente às investigações no âmbito da Geologia, o Antropoceno ganhou proporção dentro das ciências humanas e sociais, assumindo características próprias nesse contexto e apresentando-se como ponte para um necessário e difícil encontro entre História e Natureza.

O aumento no uso do termo Antropoceno no debate histórico e social possui uma lógica própria. Ele responde a um certo vácuo conceitual no entendimento do mundo contemporâneo, na medida em que conceitos fundamentais como “modernidade” e globalização” já não tem sido suficientes para dar conta de uma transformação radical ocorrida no século XX: a absorção do planeta na história humana e da história humana na dinâmica do planeta. Essa mudança histórica já está bem documentada e não depende necessariamente da decisão formal sobre uma nova época geológica (Pádua, 2022, p.2-3).

Tais estudos impactaram de forma bastante significativa a ciência da História, pois geraram a necessidade de "uma reação a essa pressão de ajustar os ponteiros dos relógios dos dois tempos, o geológico (ou natural) e o social" (Drumond, 1991, p. 180). Dessa forma, as ciências sociais e humanas se viram renovadas, à medida que o Antropoceno reconfigurou as relações natureza-sociedade.

O Antropoceno motivou importantes debates e assumiu papel preponderante na História Ambiental ao longo das décadas que se sucederam. Ao longo dos últimos anos, influenciou o desenvolvimento de novas perspectivas. Jason Moore discorre em seu livro, *Antropoceno ou Capitaloceno: natureza, história e a crise do capitalismo* (2016), acerca das possibilidades de interpretação da atual era geológica, questionando o potencial explicativo do Antropoceno e assinalando o protagonismo exercido pelo capitalismo na configuração da forma com a qual nossa sociedade pensa a humanidade, a natureza e as põe em interação.

O Capitaloceno não significa capitalismo como sistema econômico e social. Não é uma inflexão radical da Aritmética Verde. Em vez disso, entende o capitalismo como uma maneira de organizar a natureza uma ecologia-mundo multiespécie, situada e capitalista. Vou tentar usar a palavra com cautela. Já se fizeram outros jogos de linguagem - Antrobsceno (Parikka, 2014), Econoceno (Norgaard, 2013), Tecnoceno (Hornborg, 2015), Misanthropoceno (Patel, 2013) e, como talvez mais divertido, Mantropoceno (homemtropoceno). Todos são úteis. Mas nenhum deles captura o padrão moderno histórico básico da história mundial enquanto a "Era do capital" - e a era do capitalismo como uma ecologia-mundo de poder, capital e natureza (Moore, 2022, p.17).

Concordo com Moore quanto à capacidade explicativa ser maior no conceito de Capitaloceno do que em qualquer outra conceituação que se tenha feito até então desta era. Isso se dá tendo em vista que ele coaduna a experiência predatória na qual alguns grupos humanos têm usurpado outros de liberdade, de identidade, de subsistência — enquanto povo ou mesmo em sua própria humanidade — ao mesmo tempo em que estabelecem tal poderio sobre a natureza e a mentalidade que sobre ela se produz sob a égide de uma ciência que, igualmente, tem descendência europeia, burguesa e cristã.

Talvez não fosse diferente em qualquer outra construção socioeconômica, conforme questiona Chakrabarty (2013). No entanto, não cabe ao historiador apegar-se ao "se", em uma proposta subjuntiva da história, mas sim compreender a trajetória já desenvolvida e estabelecer atuação histórica a quem lhe é de direito.

Alguém poderia argumentar que uma perspectiva que não esteja centrada nos grandes números e na visão global da interação da humanidade com o planeta estará abandonando a discussão sobre o Antropoceno e apenas retomando a história usual das sociedades. Mas não se trata de abandonar a visão global. O fio da navalha está em pensar ao mesmo tempo a macrovisão do Antropoceno e a concretude diversificada da história humana. Ao invés de negar o debate sobre o Antropoceno, esse exercício pode fazer avançar o nosso entendimento sobre a historicidade dessa grande transformação, saindo do plano excessivamente abstrato em que sua análise hoje se encontra (ao menos em grande parte do debate) (Pádua, 2022, p.5-6).

1.3 Da relação entre História Ambiental e Ensino de História

O ensino de História seguiu tradicionalmente os passos da ciência de referência, apresentando-se distanciado de preocupações com o mundo geofísico ou das relações da natureza com as construções da sociedade.

Em 1988, no 1º Encontro "Perspectivas do Ensino de História" na Faculdade de Educação da USP, Artur Soffiati discutiu a ausência da relação sociedade-natureza na produção didática e acadêmica brasileira, ideias que apareceriam posteriormente no artigo A ausência da natureza nos livros didáticos de História, no qual o autor versa sobre as recentes mudanças pelas quais a História passara e do impacto que tais transformações propiciaram ao ensino. Não obstante, a natureza, segundo o autor, permanece distanciada das aulas de História, bem como da própria ciência histórica que a abastece.

Além das críticas, na obra de Soffiati se encontram um conjunto de propostas para a inclusão da natureza nas aulas de História: inserção de tópicos relacionados à conexão entre as sociedades humanas e o ambiente nos livros didáticos de história; utilização de fontes primárias no ensino de história, tais como pinturas, esculturas, textos literários, desenhos de humor e letras de músicas, com vistas a ilustrar o novo objeto; que a história contribua na promoção da educação ambiental, bem como que gere incentivo às investigações acadêmicas que se estabeleçam dentro dos contornos de uma História Ambiental (Soffiati, 1990, p. 56).

As mudanças, no entanto, não sucederam, permanecendo o meio ambiente afastado das aulas de História. Mais tarde, Circe Bittencourt, analisando a problemática do distanciamento entre a História e o meio ambiente, centra sua reflexão nas dificuldades apresentadas pelos professores de História em mobilizar a temática e destaca

Além da escassez de pesquisas de brasileiros, os professores ainda concebem as problemáticas ambientais como inerentes e exclusivas das aulas de Geografia ou Biologia. Há enormes dificuldades em trabalhos interdisciplinares no cotidiano escolar sobre determinados conteúdos para que eles possam receber um tratamento mais aprofundado, estabelecendo as necessárias articulações entre os vários campos de conhecimento. A escola tem permanecido como uma instituição na qual legado de uma formação compartimentada tem solidamente criado uma tradição. Tal formação é um dos aspectos básicos que vem sendo criticada pelos que debatem o conhecimento escolar e o papel das disciplinas na constituição de uma cultura e das formas de se relacionar com o saber. (Bittencourt, 2003, p.51)

Bittencourt nos apresenta ainda uma chave para o ensino de história das relações sociedade-natureza: a história local. Os estudos voltados para o meio ambiente assumem caráter global com o Antropoceno, passo relevante para se pensar a complexidade do ambiental, bem como da espécie humana. No entanto, dada a abstração do global, tais temáticas podem não apresentar o apelo esperado diante dos estudantes da educação básica. Para responder a tal problemática, acrescenta-se a história local, a partir de temas que se relacionem às preocupações ambientais, mas que estejam presentes dentro do espaço de construção e atuação destes sujeitos.

As problemáticas ambientais de alcance global, como as catastróficas guerras mundiais, o perigo constante das bombas de devastação que afetam a vida do planeta são objetivo de estudos históricos significativos, mas é importante que na escolha de conteúdo escolares também se incluam temas ligados à história local. A relevância das problemáticas locais articula-se à formação política dos alunos, nas possibilidades de suas ações e interferências enquanto cidadão na luta cotidiana pela qualidade de vida, e portanto, contribui para alcançar a formação política [...] (Bittencourt, 2003, p.53).

A necessidade de abordagens locais dentro do ensino de História se faz essencial, sobretudo na perspectiva da reapropriação social da natureza, que seria o processo de retomada da consciência de pertencimento, subtraída diante de um processo histórico de expropriação das sociedades humanas de seu caráter natural e, portanto, de sua vinculação ao ambiente que compõe.

[...] Podemos tomar como exemplo, a cidade moderna que foi construída dentro de um princípio de distanciar os seres humanos da natureza e uns dos outros. Os dejetos desaparecem em um buraco e não vemos para onde eles vão, até nos depararmos com um rio totalmente fétido. De forma que, a descarga de nossas casas e o rio parecem duas coisas sem conexão. Igualmente o lixo urbano desaparece de nossos olhos. Enquanto alimentos e combustíveis aparecem diante da população urbana como se não tivessem um contexto de produção. As cidades modernas têm uma enorme “pegada ecológica” que se estende por centenas de quilômetros, na prática, espalhados por uma rede global de produção. Tudo isso reforça a fantasmagoria que os seres humanos são supraorgânicos, que viveríamos em um mundo flutuando acima da natureza. (Carvalho, 2021, p.96)

Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Marcos Gerhardt e Eunice Sueli Nodari, no sentido de pensar potencialidades para a relação entre História Ambiental e Ensino de História. Uma das propostas apresentadas é voltada ao estudo da paisagem, representando esta um elemento que constitui significado nas trajetórias históricas que nela se desenvolvem. Dessarte, os autores apresentam a memória enquanto viabilidade para a análise das modificações da paisagem. Além disso, eles destacam as fotografias como fonte em potencial para o estudo do tema.

Uma segunda possibilidade diz respeito à análise das representações sociais da natureza:

outra dimensão da relação entre História Ambiental e ensino de História: a possibilidade de estudar as compreensões, as representações e os discursos humanos sobre a natureza e sobre a relação humana com ela. Essa perspectiva cultural é necessária à História Ambiental e essencial para o ensino (Gerhardt e Nodari, 2010, p.65).

As propostas levantadas pelos autores ganham ainda mais significância, pois recorrem a reflexões e metodologias que nos possibilitam abarcar as relações entre o local e global no âmbito da relação natureza-sociedade. Nesse sentido, uma das proposições mais interessantes é a de construir projetos de pesquisa de História Ambiental na educação básica, partindo de temas da realidade local.

Outra possibilidade de sintonizar o ensino de História com os debates historiográficos contemporâneos é elaborar e executar projetos de pesquisa de História Ambiental envolvendo os estudantes na investigação. Essa educação pela pesquisa, conhecida dos professores, permite estudar a História Ambiental local em diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio, com atenção para as mudanças e permanências no ambiente e na paisagem que a ação humana produziu. (Gerhardt e Nodari, 2010, p.60)

Tal perspectiva é interessante à medida que ela possibilita a produção de conhecimento acerca da temática ambiental dentro do contexto escolar, na sala de aula de História. O que ganha ainda mais significado, tendo em vista que a História Ambiental ainda não se debruçou sobre muitas das problemáticas vivenciadas no contexto das cidades, dificultando que figurem no ensino. Permite-nos, ainda, aliar discussão teórica e ação prática na construção do conhecimento nas aulas de História. Ao mesmo tempo, viabiliza discutir o processo de construção do conhecimento histórico e colocar em xeque visões cristalizadas sobre o que é considerado História ou o que seriam temas a serem discutidos pela História.

A elaboração, execução e resultados de um projeto de pesquisa em História Ambiental realizado juntamente aos estudantes do 7º ano do Centro de Ensino Monsenhor Luís Alves Madureira constitui o objetivo principal do trabalho que segue. Ele tem por princípio a

perspectiva de aliar história local e global na discussão de uma História Ambiental da cidade de Rosário (MA).

Mas a incorporação da temática ambiental, seja no trabalho de pesquisa científica, seja em sala de aula, não implica na superação dessa disjunção. Ainda ocorre uma homogeneização das racionalidades e, conseqüentemente, das relações das sociedades humanas com a natureza, seja na forma de um *Homo devastans*, quando se percebe a ação humana unicamente como destruidora do ambiente, seja na forma de um bom selvagem ecológico, quando se imagina a natureza como um resquício do paraíso, no qual alguns seres humanos poderiam viver em perfeito equilíbrio com o mundo natural. De toda forma, ainda se parte de uma natureza humana a priori, em vez de entender a multiplicidade das condições humanas e ambientais (Carvalho, 2021, p.35).

Concordando com Ely Berço de Carvalho, penso que as possibilidades de trabalho são interessantes e, sem dúvidas, promissoras na ampliação tanto da História Ambiental, enquanto campo acadêmico, quanto de suas reflexões no Ensino de História. Permanece, contudo, o desafio de sobrepor-se às lógicas tradicionais de reflexão acerca da natureza, marcadas pela dicotomia e fragmentação da experiência humana – dividida entre o natural e o social – e da própria natureza, dividida entre uma dimensão que é objetiva, classificável, e uma humana, marcada pelas subjetividades da cultura.

1.4 História do Lixo

Dentro do debate sobre a ideia genérica de Antropoceno, outros nomes vieram surgindo como uma crítica do conceito original, ou então como uma forma de chamar atenção para outras dimensões da transformação histórica em discussão. A ideia de Wasteocene é uma das mais interessantes. Ela capta a impressionante realidade do lixo e do desperdício no mundo contemporâneo. Não se trata apenas de lixo no sentido quantitativo, mas da própria emergência e naturalização do lugar comum de que a vida social moderna demanda a enorme presença de algo que se define como “lixo”. A ideia de Wasteocene, porém, vai mais além, pois critica uma realidade social marcada pelo desperdício e o descarte. A presença de “relações sociais desperdiçadoras que produzem pessoas e ecossistemas desperdiçados” (Pádua; Saramago, 2023, p. 664).

Os desdobramentos do conceito de Antropoceno, como já mencionado, têm revigorado as discussões dentro da História Ambiental. As perspectivas de fomentar ou superar o conceito possibilitaram uma série de reinterpretações, sendo uma delas já mencionada anteriormente neste texto, o Capitaloceno. Mais recentemente, o Wasteocene, de Armiero e Massimo De Angelis, passou a figurar nas explicações históricas, trazendo elementos importantes à discussão.

O Lixoceno, em uma tradução direta, representa um novo olhar acerca do contexto geológico atual. Este não seria então definido pela atuação humana, tendo em vista ser

excessivamente vaga tal acepção. Não seria também movido pela ação do capital, como preconizara Jason Moore. Para os autores, o motor desta nova era seria a imensa massa de resíduos produzidos pela humanidade, mas não apenas eles, como também, e sobretudo, a construção de uma sociedade marcada pelo desperdício (Rossi, 2023).

A conceituação leva em conta um caráter fundamental da constituição histórica de nossa sociedade: o desperdício. No entanto, compreendo isto como uma característica inerente à lógica capitalista, uma vez que, se ela não criou o desperdício, certamente protagoniza o processo de estímulo e crescimento deste, pois

À medida que aumenta a competição por preços mais baixos, passa a ocorrer na produção capitalista uma tendência geral de evitar a durabilidade. Os avanços produtivos são preferencialmente direcionados para os produtos de consumo rápido e para a produção generalizada do desperdício (Mészáros apud Zaneti et al, 2009, p. 175).

Dessa forma, compreendo que, apesar da necessária e interessante discussão trazida no conceito de Armiero e Massimo, estas questões não se sobrepõem a outras já problematizadas e estabelecidas na conceituação do Capitaloceno.

A produção e administração de resíduos sólidos representa um interessante exemplo de pauta da História Ambiental a ser abordada na perspectiva indicada por Circe Bittencourt, na fronteira entre o local e o global. Afinal, os resíduos representam uma das principais preocupações no âmbito das cidades, tendo em vista desde o impacto na paisagem até os problemas ligados à saúde pública. Por outro lado, eles configuram uma fonte de grande relevância no processo de emissão de gás metano (CH_4), que constitui um dos principais gases atuantes no aumento do efeito estufa, contribuindo com um movimento global de aquecimento.

De acordo com Bogner et al. (2008), a emissão do CH_4 no setor dos resíduos equivale a 18% das emissões antropogênicas de CH_4 em todo o mundo. A estimativa é que sejam emitidas de 35 a 69 toneladas de CH_4 para a atmosfera por meio dos aterros sanitários. Assim, são fundamentais a determinação das taxas de emissão em diferentes aterros sanitários do mundo; estudos de dispersão; avaliação dos impactos ambientais; e avaliação das medidas mitigadoras propostas para minimizar os impactos ao meio ambiente (Di Bella; Di Trapani; Viviani apud Borba; Martins; Ritter, 2011, p.101-102).

Nesse sentido, há de se destacar as diferentes formas de deposição dos resíduos, sendo bastante comum ainda no país a presença dos chamados lixões. A Política Nacional de Resíduos Sólidos condena a prática e estabelece como “disposição final ambientalmente adequada: distribuição ordenada de rejeitos em aterros, observando normas operacionais específicas”

(Brasil, 2010) e responsabiliza os estados pelo licenciamento ambiental dos aterros e fiscalização.

Os aterros sanitários representam uma forma mais adequada ao descarte de resíduos, pois provêm de uma tecnologia que se destina a controlar a emissão de gases, bem como o chorume proveniente do descarte, ao mesmo tempo em que impede que o lixo entre em contato com o solo, rios ou mesmo os lençóis freáticos. No entanto, sua efetivação nem sempre ocorre de acordo com os critérios estabelecidos e, nesse contexto, ele pode se tornar uma fonte poderosa de problemas ambientais.

Sem a ampliação de mecanismos de captura e aproveitamento do biogás gerado, a disposição em aterros sanitários pode aumentar as emissões do lixo, já que nos aterros a decomposição da matéria orgânica é anaeróbica e emite mais metano (CH₄), um gás-estufa 28 vezes mais potente que o CO₂. Atualmente, as emissões de aterros sanitários são mais representativas que as emissões oriundas de locais de disposição inadequados, 57% das emissões do subsetor (Observatório do clima, 2020, p.24-25)

Há dois trabalhos que têm auxiliado nas reflexões sobre lixo e seu potencial explicativo no que concerne às relações sociedade-natureza, a partir da ótica da História Ambiental. O primeiro deles é Por uma história do lixo (2006), de Rosana Miziara, que aborda algumas dimensões da história do lixo na cidade de São Paulo e no Brasil, desde o século XIX, período em que a ameaça das epidemias impactou as compreensões acerca dos resíduos.

Nesse seguimento, encontram-se também as contribuições da obra de Esther Zamboni Rossi, que, em Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2023, construiu o estudo intitulado Os Caminhos do Lixo: Porto Alegre e as Políticas Públicas para Resíduos (1975-2004). Neste trabalho, a autora aborda algumas questões teóricas necessárias a uma história do lixo, bem como a forma como sucede a coleta e tratamento desses resíduos na trajetória das políticas públicas da cidade de Porto Alegre/Rio Grande do Sul.

A história do lixo é adotada no presente trabalho como temática de Projeto de Pesquisa desenvolvido em parceria com os estudantes do 7º ano do Centro de Ensino Luís Alves Madureira, escola em que atuo como professora de História – Apêndice A. A escola está inserida na rede do município maranhense de Rosário, que é situado a 70 km da capital São Luís e pertencente à sua região metropolitana, conforme estipulado pela Lei Complementar nº 174, de 25 de maio de 2015 (Maranhão, 2015).

O município corresponde hoje ao local que abriga o depósito e tratamento dos resíduos sólidos de alguns municípios do entorno, o que inclui Axixá e Morros, de toda a Grande São

Luís (Paço do Lumiar, Raposa, São José de Ribamar e São Luís), sendo que o descarte é realizado na Central de Gerenciamento Ambiental (CGA) Titara, empresa de administração privada, localizada na Fazenda Arapixi, no povoado rosariense de Buenos Aires. O aterro teve o início de suas atividades no ano de 2015, mesmo período em que outro aterro foi desativado na região metropolitana – Aterro da Ribeira, localizado na capital São Luís.

O aterro de classe II da Titara é formado por solo compactado, geocomposto com bentonita e uma manta de PEAD (polietileno de alta densidade) texturizada de 2 mm de espessura. Uma nova camada de solo protege a manta de PEAD de possíveis danos causados pelos resíduos. Sobre esta camada é implantado o sistema de drenagem de chorume e de biogás. O Aterro possui um projeto para que o chorume drenado seja encaminhado a uma estação de tratamento de chorume, enquanto o biogás (que possui em sua composição o gás metano) seja queimado em “flares”. Em uma segunda fase, espera-se que o biogás seja utilizado para geração de energia (TITARA apud Santos, 2022, p.27).

Cabe ressaltar que o encerramento das atividades do Aterro Ribeira decorreu de uma série de problemas na administração deste, como a deposição de resíduos de forma desordenada, sem frente operacional bem definida e nem mesmo cobertura, gerando atração de avifauna para a região, demonstrando inadimplência no cumprimento das normas técnicas para seu funcionamento, que levaram à

[...] exposição de lixo a céu aberto, com o aparecimento de micro e macro vetores transmissores de doenças (artrópodes, roedores e principalmente insetos), presença de urubus (risco para o tráfego aéreo, devido à proximidade com o aeroporto Marechal Cunha Machado) e exposição de chorume a céu aberto, contaminando o solo, o lençol freático e, consequentemente, o Igarapé do Sabino ou da Ribeira [...] (Campos apud Oliveira, 2021, p.53).

Em 1 de junho de 2024, três mortes envolvendo a CGA Titara viraram notícia e geraram revolta na cidade de Rosário. As vítimas eram trabalhadores que atuavam na Estação de Tratamento de Efluentes (ETE) da empresa. Foi aberto inquérito para investigação do caso e a suspeita inicial é de que a causa da morte seja por asfixia, devido à inalação de gases tóxicos (Três Funcionários, 2024). Não encontrei, no entanto, qualquer atualização acerca do caso. O ocorrido gerou manifestação popular e também por parte da Prefeitura Municipal de Rosário, que afirmou ter realizado denúncia no Ministério Público do Maranhão (MPMA) e estabelecido multa sobre a empresa.

Três meses antes, em março, foi formalizada ação civil pública no MPMA denunciando irregularidades cometidas pela empresa na administração do aterro sanitário.

Segundo a titular da 2ª Promotoria de Justiça de Rosário, Fabíola Fernandes Ferreira, autora da ação, moradores das cidades de Rosário e Bacabeira têm reclamado do forte

mau cheiro e da poeira causados pelo empreendimento, além de problemas de saúde relacionados à contaminação do solo e da água (MARANHÃO, 2024).

A ação motivou vistoria do MPMA ao CGA Titara, na qual o órgão aponta terem sido observadas várias irregularidades, como extravasamento de óleo em Área de Preservação Permanente e o lançamento de resíduos no açude (MPMA, 2024).

Diante disso, a CGA Titara, bem como o Governo do Maranhão, a Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMA) e a Agência Executiva Metropolitana (AGEM), foram acionados pelo MPMA. A liminar estabeleceu que estariam proibidos de realizar o depósito de resíduos sólidos a céu aberto em desacordo com a licença ambiental, bem como de promover desmatamentos, abrir novas lagoas e lançar efluentes sem a devida licença ambiental (Maranhão, 2024). Além disso, determinou aos acionados que

[...]adotem medidas imediatas para minimizar o mau cheiro, produzido devido à liberação excessiva de gases em decorrência da decomposição dos resíduos, execução de novas impermeabilizações das lagoas de chorume, que se encontram sem o devido material impermeabilizante adequado, observadas as normas técnicas e autorização do órgão ambiental competente (Maranhão, 2024).

Os acontecimentos descritos ressaltam quão pequeno é o domínio dos órgãos de fiscalização do Estado acerca do controle ambiental da região, gerando insatisfação e receio na população local. Tal contexto entra em nossas salas de aula e se estabelece por meio de críticas, reclamações constantes, dúvidas acerca do tema, etc. O projeto visa fomentar, por meio do diálogo e da pesquisa, maior acesso ao conhecimento acerca da temática a toda a comunidade escolar do CE Monsenhor Luís Alves Madureira, bem como estabelecer reflexão acerca do papel historicamente atribuído ao lixo e sobre sua trajetória de descarte ao longo do tempo.

CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O clamor pela pauta ambiental se estendeu, como nas ciências, também na Educação. O campo educacional foi desde cedo percebido como prioritário na ampliação das discussões que se formavam naquele contexto. Dessa forma, a construção do que chamamos de Educação Ambiental (EA) se inicia já na década de 1970, contexto em que grupos sociais e políticos passam a manifestar-se acerca da questão ambiental e a proclamar estratégias para atuação nesse cenário.

Assim, situada na confluência entre o ambiental e o pedagógico, poderíamos dizer, pela experiência brasileira, que a EA parece ser um fenômeno cuja gênese e desenvolvimento estariam mais ligados aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista do que propriamente ao campo educacional e à teoria da educação. Neste sentido, poderíamos dizer que EA é herdeira direta do movimento ecológico e do debate internacional sobre meio ambiente (Carvalho, 2001, p.1)

Já nesse contexto, a temática é encampada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na elaboração do Encontro Internacional em Educação Ambiental, ocorrido em 1975 na cidade de Belgrado, onde foi elaborado o primeiro documento oficial dedicado integralmente à Educação Ambiental e, mais tarde, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em Tbilisi em 1977.

O Brasil esteve alinhado a esses debates e buscou ao longo deste período elaborar políticas tematizadas pela questão ambiental. Assim, em 1981, tem-se a construção da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938. Anos depois, a Constituição Federal de 1988 também trouxe referências às questões ambientais, bem como criou o caminho para a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Na década seguinte, o Brasil foi palco da Eco-92 ou Rio-92, como é também conhecida a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. A Política Nacional de Educação Ambiental teve sua criação pouco tempo depois, em 1999.

Os referidos documentos representam os primeiros passos do que hoje se constitui como Educação Ambiental. À análise do processo de constituição da EA como política educacional, à forma como esta se articula na educação básica e, sobretudo, no ensino de História, se dedica o presente capítulo.

2.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

Por ocasião da Conferência Mundial Virtual da Unesco, ocorrida entre 17 e 19 de maio de 2021, celebrou-se a Declaração de Berlim sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), da qual participaram representantes de diversos países. Uma das principais medidas propostas na Declaração é a de que a EDS seja um componente central de todos os sistemas de ensino, até 2025.

A iniciativa da Unesco de promoção do desenvolvimento sustentável na educação não é nova; esteve presente desde muito cedo na estruturação do discurso estabelecido sobre a questão ambiental na ONU e permanece sendo empregada como elemento central da proposta de educação ambiental que advogam.

Nesse sentido, entender a proposta estabelecida pela Unesco, que se impõe com bastante força no cenário ocidental — como podemos sentir pela atuação do governo brasileiro quanto a esta pauta — pressupõe a compreensão aprofundada acerca do conceito de desenvolvimento sustentável.

Adotado comumente de maneira simplificada, o conceito de desenvolvimento sustentável é fruto do reconhecimento da crise ambiental por parte dos órgãos internacionais do capital e da necessidade de uma proposta de atuação nesse sentido. Foi forjado e popularizado pela ONU, que, no celebrado relatório Nosso futuro comum, de 1987, estabeleceu o desenvolvimento sustentável como alternativa à crise ambiental. Nele, o DS é descrito como um modelo de desenvolvimento que

permite satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades. (...) para que haja um desenvolvimento sustentável é preciso que todos tenham atendidas as suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidades de concretizar as suas aspirações a uma vida melhor. (...) Na sua essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, o direcionamento dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão em harmonia e reforçam o atual e futuro potencial para satisfazer as aspirações e necessidades humanas.” (CMMAD, 1987, p.27)

Notavelmente, a preocupação central constitui a continuidade do processo de desenvolvimento e, para isso, considerando as orientações científicas que passaram a sinalizar um processo de esgotamento do meio ambiente, garantir que este possa manter os níveis necessários ao desenvolvimento na atualidade, bem como no futuro. O desenvolvimento sustentável passa então a ser considerado estratégico para a continuidade da trajetória de desenvolvimento das sociedades.

Desenvolvimento sustentável é um termo composto por duas palavras: um substantivo e um adjetivo. É necessário observar cada uma delas para entender a relação complexa que passam a estabelecer na construção do conceito. Início pelo adjetivo sustentável, palavra derivada do substantivo sustentabilidade. Acerca do seu sentido, corroboro com a perspectiva de Leonardo Boff, que destaca a presença de dois significados: um passivo e outro ativo.

O passivo diz que “sustentar” significa equilibrar-se, manter-se, conservar-se sempre à mesma altura, conservar-se sempre bem. Neste sentido “sustentabilidade” é, em termos ecológicos, tudo o que a Terra faz para que um ecossistema não decaia e se arruíne. Esta diligência implica que a Terra e os biomas tenham condições não apenas para conservar-se assim como são, mas também que possam prosperar, fortalecer-se e coevoluir (Boff, 2017, p.32).

Por outro lado, o autor destaca a presença de um outro sentido, a que chama de sentido ativo, que seria a ação humana empreendida no sentido de “conservar, manter, proteger, nutrir, alimentar, fazer prosperar, subsistir, viver” (Boff, 2017, p. 32). É comum a ambos os sentidos um caráter conservacionista e preservacionista.

A palavra carrega um significado potente e é tradicionalmente utilizada para referir o desejo de manutenção das características naturais de dado elemento/espaco. Ela, no entanto, não é o cerne do conceito; é empregada no sentido de adjetivar um outro elemento, não tem sentido por si mesma, está sujeita à existência do termo anterior, o desenvolvimento.

Por seu turno, o desenvolvimento é definido no dicionário da língua portuguesa como “Ato ou efeito de desenvolver(-se); desenvolvimento; passagem gradual (da capacidade ou possibilidade) de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoado etc.; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso” (Michaelis Online, 2025). Ou, quando mais restrito à economia: “Crescimento econômico de um país ou região, acompanhado por alterações na estrutura política e social, que resulta em melhoria do padrão de vida da população” (Michaelis Online, 2025).

É presente um claro apelo a termos como crescimento, evolução, sendo estes, inclusive, apontados como sinônimos de desenvolvimento. E, dessa forma, o termo tornou-se elemento basilar da retórica capitalista, sistema que pressupõe a supremacia do capital e que tem por base sua expansão ilimitada.

Aumento do Produto Interno Bruto (PIB), crescimento econômico, modernização industrial, progresso tecnológico, acumulação crescente de bens e serviços, aumento da renda das empresas e das pessoas (Boff, 2017, p. 45) são os principais critérios empregados na atual conjuntura do sistema capitalista para definição de desenvolvimento.

Impulsionava-se uma necessidade sem precedentes de abertura de fronteiras para o capital, de modo a expandir suas condições de reprodução ampliada. Entenda-se aqui, por fronteiras, não apenas as pressões políticas para a abertura de mercados, mas a pressão exercida em diversas direções para apropriar-se de espaços geográficos e formas de existência sociais até então escassamente submetidas à dinâmica da reprodução capitalista. O movimento dessa megaconcentração é triplo: tende a capturar todos os recursos disponíveis para convertê-los em capital; precisa promover a disponibilização de massas crescentes da população mundial, reduzidas a pura força de trabalho, e, enfim, transformar todas as atividades humanas em trabalho, isto é, em formas de produção/extração de valor (Fontes, 2010, p.165).

Com efeito, o capital internacional engendra o desenvolvimento sustentável de modo a favorecer sua reprodução enquanto classe, atribuindo ao próprio capital a possibilidade de conversão.

A institucionalização da sustentabilidade favoreceu o estabelecimento de padrões de mensuração internacional, cuja ponta mais visível é a generalização dos créditos de carbono, pelos quais os grandes poluidores compram das regiões menos poluídas a capacidade de continuar sua devastação. Embora envolva na atualidade forte circulação de capitais fictícios, seu ponto de partida é a expropriação efetiva da capacidade humana de subsistir no planeta, que se torna propriedade de alguns através de tais títulos (Fontes, 2010, p.165).

“O DS ignora, ou deixa de enfatizar, que o estoque dos recursos não renováveis é finito e esgotável em curto prazo e que o estoque dos recursos renováveis é pelo menos incerto ou potencialmente declinante em longo prazo” (Drumond, 2024). E, não apenas não rompe, como justifica a continuidade do pensamento moderno que entende a natureza enquanto bem inesgotável (Boff, 2017), acrescido de um adjetivo sustentável que, de tão contrário à lógica do desenvolvimento, se vê sufocado e empregado em sentido meramente ornamental.

Nesses termos, na medida em que procura preservar a natureza sem reconhecer a prerrogativa de limitar o consumo e a expansão econômica das organizações (SHRIVASTAVA, 1995), a lógica dominante do desenvolvimento sustentável torna-se uma impossibilidade (Vizeu; Meneghetti; Seifert, 2012, P. 579).

Nesse sentido, um outro conceito merece particular atenção: o de necessidade. Este, tal como o primeiro, costuma ser empregado de maneira naturalizada e pouco refletida. O desenvolvimento seria imprescindível à medida em que ele atende às necessidades humanas. Voltando ao dicionário, encontramos no significado do termo necessidade palavras como “indispensável”, “essencial”, “vital” (Michaelis Online, 2025).

De tal modo aparenta contraditório um sistema que, sob o discurso de promover a necessidade humana, se volte a atividades que geram prejuízos ao ambiente que essa humanidade compõe, bem como permita que tantas pessoas vivam sem elementos

reconhecidamente essenciais, vitais à sobrevivência humana, tais como alimento, moradia e atendimento de saúde. Diante disso, concluo que o DS

apesar da retórica conservacionista, [...] corrobora a perspectiva desenvolvimentista do capital que entende o ambiente como “meio” ou repositório de recursos a serem utilizados para satisfação das necessidades humanas. Segundo, entende necessidades baseadas de uma perspectiva ocidental globalizante que ignora as inúmeras diferenças culturais entre as nações. Terceiro, tanto não distingue a diferença entre desejos e necessidades, como não reconhece que necessidades são socialmente construídas. Daí, pergunta-se, quais serão as necessidades das gerações futuras? (Novos modelos de telefones celulares? Carros maiores e mais sofisticados?). Sobretudo, verifica-se que o conceito é essencialmente antropocêntrico, uma vez que ignora as “necessidades” dos demais participantes da comunidade da vida (Vizeu; Meneghetti; Seifert, 2012, P. 580).

A EDS defendida e divulgada pela UNESCO se estabelece com significativa força nas políticas educacionais dos países ocidentais enquanto estratégia para a capacitação da sociedade e promoção de ações que estimulem o desenvolvimento sustentável.

A EDS visa a desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global. Indivíduos também devem ser empoderados para agir em situações complexas de forma sustentável, o que pode levá-los a adotar novas direções; assim como participar em processos sociopolíticos, movendo suas sociedades rumo ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017, p.7).

Diante disso, cabe discutir de que forma tais pressupostos têm se estabelecido na educação brasileira e quais as possibilidades de atuação diante da forte divulgação e estruturação da lógica do desenvolvimento sustentável na análise da relação sociedade-natureza na História.

quando a auto expansão produtiva já não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam (daí o sonho impossível de se livrar do buraco negro da dívida “crescendo para fora dele”), o sistema de capital global é obrigado a frustrar todas as tentativas de interferência, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais (Meszaros, 2014, p.95).

2.2 A Política Nacional de Educação Ambiental

A redemocratização no Brasil trouxe consigo uma carga de lutas sociais e políticas que vinham inflando o debate público no período, entre estas, a questão ambiental. Nas décadas 1980 e 1990, a Educação Ambiental receberia seus primeiros contornos na legislação brasileira.

Em 1981, na vigência do governo João Figueiredo, foi sancionada a já mencionada Política Nacional de Meio Ambiente, que estabelece a questão ambiental como preocupação do governo brasileiro. Já em seu artigo segundo, porém, a lei assegura o objetivo relacionado a tal preocupação, o de garantir o desenvolvimento socioeconômico do país.

Art 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (Brasil, 1981).

A Constituição de 1988 apresentou, pela primeira vez, um capítulo voltado ao Meio Ambiente. Em seu Art. 225, § 1º, VI, estabelece como função do Estado brasileiro “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988)”. Isso é anos depois reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no Art. 26, que define: “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”.

Mais tarde, a questão passou a figurar como tema dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, compreendendo o meio ambiente enquanto tema transversal, em 1997, estabeleceu material destinado a dar orientações ao trabalho docente na promoção da Educação Ambiental.

Acerca da categoria “temas transversais”, o documento os relaciona às demandas que se impõem na sociedade, destacando a necessidade de a formação escolar abordar pautas que circundam a vida dos estudantes no espaço exterior ao das instituições de ensino. Ressalta ainda que

a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (Brasil, 1998, p. 65).

Fechando a década de noventa, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é estabelecida pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. A referida lei estabelece o conceito de Educação Ambiental.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e

competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

A Política Nacional de Educação Ambiental permanece em vigor hoje com algumas alterações, das quais falaremos mais à frente. Com vista a subsidiar a consolidação da referida lei, mais tarde é criado o Programa Parâmetros em Ação, que constitui cartilhas de orientação ao trabalho com os temas transversais, sendo uma delas destinada a trabalhar o Meio Ambiente na Escola. A cartilha apresenta discussão quanto à relevância do tema e a explanação de alguns conceitos. No entanto, não há problematização da temática, sendo a lógica do desenvolvimento sustentável erigida como objetivo da política estabelecida.

Tal qual o conceito de meio ambiente, o de educação ambiental esteve, em sua origem, vinculado à idéia de natureza e ao modo de percebê-la. Ainda hoje permanece forte a influência da corrente conservacionista, que foi a mola propulsora da educação ambiental. No entanto, tem se acentuado a necessidade de levar em conta os diversos aspectos que interferem em uma dada situação ambiental e a determinam, incorporando as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica. O propósito é formar os cidadãos para a construção de um desenvolvimento menos excludente e mais justo— o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2001).

Posteriormente, em 2012, por intermédio da Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. No documento, são estabelecidos alguns pressupostos para a administração da política. Este principia com uma descrição do que consiste a caracterização de “ambiental”.

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (Brasil, 2012).

As diretrizes estabelecem que a EA deve estar presente, “de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior” (Brasil, 2012), não necessariamente em disciplina escolar específica, mas pela transversalidade, diante de temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade; enquanto conteúdo dos componentes presentes no currículo; ou pela combinação das duas formas – transversalidade e inclusão da temática nas disciplinas já existentes (Brasil, 2012).

Os governos estaduais também se ocuparam da discussão sobre meio ambiente e passaram a desenvolver seus planos de EA. No Maranhão, temos a Lei nº 7.575 de 2000 que torna obrigatória a inserção de programas de EA nas instituições maranhenses de ensino

fundamental e médio. Três anos depois, criou-se a comissão para a elaboração do Plano Estadual de Educação Ambiental (PEEA).

“Em 2009 foi aprovado o Projeto de Lei nº 082/2009, que dispõe sobre a educação, sensibilização e proteção ambiental nas escolas públicas da educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª, com foco no desenvolvimento sustentável” (Maranhão, 2018, p. 18). E, no ano seguinte, foram instituídos a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental (SISEEA).

O Plano Estadual institui programas de Educação Ambiental voltados à atenção de algumas temáticas eleitas prioritárias. Os temas estabelecidos são: criação e apoio às Escolas Sustentáveis, Educação Ambiental como apoio à conservação dos recursos hídricos, Educação Ambiental voltada à abordagem dos resíduos sólidos, Educação Ambiental como apoio à gestão de Unidades de Conservação, fortalecimento do Sistema Estadual de Educação Ambiental, Educação Ambiental como apoio às Políticas de redução e combate ao desmatamento e queimadas, e educação e gestão ambiental no ensino superior. O Plano destaca diretrizes, ações, objetivos, metas e recursos (Maranhão, 2018).

A respeito da interpelação entre educação ambiental e política de gestão de resíduos sólidos, merecem destaque especial dois dispositivos específicos da Lei 9.279/2010, quais sejam: (i) o art. 13, que prevê a participação dos órgãos de defesa do consumidor nas ações voltadas ao consumo consciente e sustentável; e (ii) o art. 26, inciso VIII, que reforça o papel desta dimensão educacional nos processos de gestão ambiental relacionados aos resíduos sólidos e ao saneamento ambiental (Maranhão, 2018).

As ações e diretrizes divulgadas, no entanto, pouco se aproximam daquelas que norteiam o projeto apresentado neste trabalho, considerando que se voltam, sobretudo, à compreensão por parte dos indivíduos em formação acerca dos tipos de resíduos, do processo de reciclagem e da conservação. Não se propõe, contudo, a discussão e a análise da gestão de resíduos que é empreendida pelo Estado ou pelas empresas a quem este concede atuação no setor, como, por exemplo, a CGA Titara.

Entendo que uma atuação voltada à formação sobre gestão de resíduos que se iniba de tal discussão limita extremamente sua efetividade, considerando que ela se reduz ao nível da ação individual ou comunitária – como o estudante deve gerenciar seus resíduos ou como essa atividade pode ser conduzida na comunidade em que vive. Mas silencia o debate acerca do caráter mais complexo e global ligado à produção e administração de lixo e das relações existentes entre essa temática e a expansão do modo capitalista de produção.

Em 2018, após a edição de três versões, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o atual currículo empreendido no ensino fundamental no país e as competências gerais para esta fase de ensino. O documento tem como orientação básica o “desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.10).

A presença da educação por competências não é nova na política educacional, pois “a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção, as competências identificavam-se com os objetivos operacionais” (Saviani, 2019, p.510). Nesse sentido, relacionava-se a tornar-se capaz de realizar atividades com base nos objetivos especificados, sendo associado à lógica de equilíbrio e acomodação cognitiva que deriva das relações com o mundo (Saviani, 2019, p.510).

Na situação atual, por outro lado, dentro da lógica do neoconstrutivismo, a pedagogia das competências se volta, sobretudo, ao caráter adaptativo. E a escola se torna responsável por subsidiar o processo de construção de sujeitos dotados dos procedimentos necessários à acomodação e reacomodação social, quando necessário (Saviani, 2019, p.510). Para a BNCC, pois, competência é 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” (Brasil, 2018, p. 8).

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2019, p. 510).

Analisando a constituição do currículo de História para o Ensino Fundamental, observamos um número interessante de temáticas relacionadas à relação sociedade-natureza nos Anos Iniciais. Segundo a BNCC, esta primeira etapa é voltada à construção do sujeito e, para isso, pressupõe o conhecimento do conjunto mais próximo ao qual o educando se insere.

O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (Brasil, 2018, 403).

A primeira temática vinculada à relação sociedade-natureza se faz presente nos conteúdos previstos para o segundo ano, que tem uma unidade temática inteira dedicada ao

Trabalho e a sustentabilidade na comunidade. Essa unidade se destina à construção da habilidade de “identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive” (Brasil, 2018, p. 409).

A proposta estabelece relação entre os problemas ambientais observados e o trabalho presente na comunidade do estudante, desvinculando, assim, a questão ambiental de sua principal origem e relacionando-a às práticas próprias da classe trabalhadora. Isso ocorre sob a justificativa de ser esta etapa inicial voltada ao estudo do entorno do estudante. Ao mesmo tempo, explora-se o conceito de sustentabilidade, que é pensado em uma lógica global, a partir do eixo das atitudes individuais e comunitárias.

Se tomada como ponto de partida, a temática pode ser interessante, à medida em que se eleva a partir da vivência do estudante. Contudo, a discussão não é ampliada posteriormente, nem no mesmo ano escolar, nem nos posteriores, atuando, portanto, em um sentido reducionista.

A etapa do terceiro ano é a que mais manifesta conteúdos relacionados ao ambiente, enquanto pano de fundo dos eventos que formam a cidade, enquanto espaços que constituem diferentes formas de vida e de trabalho, e enquanto áreas de conservação.

Quadro 03 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 3º ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc (Brasil, 2017, p.). (EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
A noção de espaço público e privado	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa. (EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 410-411)

A mobilização da discussão acerca da constituição social relacionada ao ambiente é uma temática necessária e interessante ao ensino de História, sendo desenvolvida de maneira comparativa entre os espaços urbano e rural ao longo de todo o terceiro ano.

Diferentemente, no quarto ano, temos como primeiro objeto do conhecimento a ser trabalhado o seguinte: “ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras” (Brasil, 2018, p. 410). A habilidade relacionada é a de “reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo” (Brasil, 2018, p. 411).

A discussão, ao mesmo tempo em que parece contribuir para a expansão da temática, atua, mais uma vez, no reducionismo, ao incluir uma gama complexa de problemas em um único conteúdo a ser abordado em um período específico do ano. A análise das ações da sociedade no espaço a partir destas diferentes formas de viver e produzir deve subsumir-se em diversos temas a serem abordados no currículo, sendo compreendida como um dos principais objetos da História ensinada. Dessa forma, a habilidade proposta se mostra incoerente, dada a simplificação que estabelece quanto à formação histórica.

No quinto ano, dá-se novamente destaque a “identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” (Brasil, 2018, p. 414-415), dessa vez focando na comparação entre nomadismo e povos sedentarizados.

De modo geral, o currículo prescrito para os Anos Iniciais carrega aspectos da relação sociedade-natureza, que aparecem nos objetos do conhecimento de todos os anos letivos, exceto o primeiro ano. A elaboração das discussões – a exemplo do que ocorre no segundo ano – bem como a organização adotada – quarto ano – no entanto, não contribuem para a efetiva problematização, à medida que atuam na simplificação de problemáticas complexas.

Além disso, prezam pela mera apresentação das questões, sem associar a isso uma perspectiva problematizadora e propositiva, que vise à superação dos problemas observados ou à construção de novas visões acerca da relação que as sociedades estabelecem com a natureza na História.

Os demais conteúdos apresentados se voltam ao estudo da forma como a relação de diferentes grupos humanos com o ambiente impacta na formação social e na diversidade encontrada entre sujeitos urbanos e rurais, por exemplo, ou entre nômades e sedentários. Carece, portanto, de aprofundamento nas etapas seguintes.

Se a ênfase no Ensino Fundamental-Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental-Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções (Brasil, 2018, p. 415).

Não é o que se observa, contudo, no que tange à relação sociedade-natureza nos Ensino Fundamental - Anos Finais, que se torna parca, ficando restrita, sobretudo, aos objetos do conhecimento e habilidades do sexto ano, ao tratarem da ocupação humana do planeta e dos modos de vida das primeiras sociedades, bem como ao narrarem a trajetória das sociedades nativas da América.

Quadro 04 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETODO CONHECIMENTO	HABILIDADE
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(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.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 418-419)

Ao estudo desta humanidade, a dimensão natural constitui temática pertinente e relevante, e as transformações na natureza merecem destaque. Nos demais períodos históricos, no entanto, não se estabelece nenhuma preocupação quanto a esta dimensão, e as transformações da natureza e das paisagens geradas não se traduzem em problema educacional.

Ao longo do sétimo ano, observamos a natureza sendo colocada apenas como pano de fundo das ações humanas, por exemplo, na expansão do comércio pelo Mediterrâneo, em que se estabelece como objetivo “descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado” (Brasil, 2018, p. 422).

Para o oitavo ano, fase em que se propõe o estudo das grandes transformações do século XIX, incluindo a industrialização, a proposta é um ensurdecido silenciamento perante a temática, que não aparece nem mesmo quanto à Revolução Industrial, sobre a qual se propõe

enquanto habilidade “analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos”, apenas (Brasil, 2018, p. 423).

“Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive” (Brasil, 2018, p. 427) constitui habilidade proposta pela Base para a etapa do nono ano, referente ao estudo do período do nascimento da República no Brasil e da Primeira República.

Nota-se nele a ênfase na identificação dos impactos, não constituindo, porém, preocupação a reflexão acerca deles ou a construção de perspectivas de superação, que também não aparecem posteriormente enquanto aprofundamento desta discussão. Com efeito, o que se observa no currículo remanescente é o completo silêncio acerca destas questões.

Tal silenciamento se mantém, inclusive, na unidade temática que trata da história recente, que elenca os temas relevantes da história do século XXI e, mais uma vez, trata de excluir a relação sociedade-natureza, ainda que a questão ambiental consista hoje em uma das mais relevantes pautas da atualidade.

Quadro 06 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 9º ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
A história recente	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 432-433)

Quando da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação ambiental permanece enquanto tema transversal, mais precisamente enquanto Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), como passam a ser intituladas essas temáticas. O documento institui a criação posterior de material subsidiário aos sistemas educacionais para trabalho com os TCTs.

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p.19)

A defesa de temas transversais, nessa acepção, poderia fazer sentido para um currículo propositivo, mas não fechado, em que não haja prescrição de conteúdos, como o eram os PCNs, no bojo do qual as temáticas transversais foram pensadas. No entanto, se a proposta da BNCC era a de apresentar detalhamento aos conteúdos e objetivos educacionais e dar contornos mais específicos aos componentes curriculares, por que os temas transversais não foram incorporados ao currículo das disciplinas? E, ainda, se é fato – e é essa a justificativa dos TCTs – que os temas transversais são importantes ao processo educativo por se relacionarem à vida prática dos estudantes em geral, por que são eles colocados em segundo plano?

Os TCTs emergem enquanto fruto da incompatibilidade destes temas – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – com o currículo escolhido ou da exata subversão das problemáticas relacionadas a eles em prol de um modelo que prioriza outras questões, direcionando a educação a uma adaptabilidade.

E, nesse sentido, estabelece-se uma nova conceituação dentro da educação: um outro conjunto de pautas que, não sendo suficientemente relevantes para figurarem no currículo, são propostas para a realização de trabalhos esporádicos, esvaziados e sem relação com os objetivos centrais do processo, presentes nas habilidades e competências.

Após a publicação da BNCC, o estado do Maranhão se ocupou de também estabelecer um currículo estadual, o qual recebeu o nome de Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e foi publicado em 2019. O documento apresenta a compreensão da relação sociedade-natureza enquanto objetivo da formação escolar.

A escola motivará no estudante a busca por uma consciência crítica, ampliando sua visão de mundo, em que possa interpretar o contexto social no qual está inserido e entender as relações intra e interpessoais, como também as relações do ser humano com a natureza (Maranhão, 2019, p. 9).

Nele, a Educação Ambiental aparece na sessão intitulada “integração curricular e temas integradores” e a discussão acerca deste tema se estabelece a partir da perspectiva legal.

No Maranhão, considerando a realidade de descaso com vários recursos naturais, é importante conhecer as leis que regulamentam o comportamento social para com o meio ambiente [...] Considerando a diversidade ambiental do território, temas locais serão relevantes como: a importância do babaçu, “os cocais e a atividade produtiva,

os lençóis maranhenses, riquezas hidrográficas, a “seca” maranhense, os “campos” da baixada, a riqueza medicinal da “amazônia maranhense”, as dinâmicas populacionais, entre outros” (Maranhão, 2019, p. 34).

Quanto à delimitação do currículo, apesar do nome diferenciado, há, em suma, uma repetição das habilidades propostas pela BNCC, com o acréscimo de alguns objetos do conhecimento próprios da realidade regional/estadual. A maior novidade é a introdução de um outro aspecto: as atividades sugeridas.

Os novos conteúdos adotados não abordam temáticas relacionadas à relação com a natureza no ensino de História. O mesmo ocorre com as atividades nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nos Anos Iniciais, seguindo a lógica estabelecida pela Base, aparecem algumas atividades voltadas àquelas temáticas que discuti previamente.

Entrevista. Solicitar que os estudantes conversem com seus familiares para descobrir como se formou a comunidade em que vivem, com ênfase nos fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos e estabelecimento de empresas. Nesse momento, o professor pode explorar também a temática do êxodo rural e estabelecer uma relação com o componente de Geografia (Maranhão, 2019, p. 446).

Pesquisa. Propor aos discentes que realizem pesquisas em fontes distintas para descobrirem a origem da comunidade em que vivem, as diferentes formas de trabalho realizados na cidade e no campo, destacando uso da tecnologia e/ou de outras formas de organização nesses diferentes contextos, destacando a presença de populações afro-brasileiras e indígenas (Maranhão, 2019, p. 447).

Roda de conversa. Propor que os estudantes contem para a turma como se relacionam com a natureza: eles têm contato com áreas de natureza preservada? E com animais, domésticos ou não? Há rios nos espaços em que circulam? Se já moraram em outros lugares, a relação deles com a natureza era diferente? Como o ambiente em que vivem determina sua relação com o mundo natural? (Maranhão, 2019, p. 448).

Nas atividades, preza-se pela utilização de fontes e diferentes metodologias. A preocupação com a profundidade das discussões, no entanto, não obtém a mesma atenção. Os três exemplos apontados focam no conhecer, no entendimento de como se forma a minha cidade e na percepção da relação do estudante com a natureza, voltando-se, portanto, ao reconhecimento da questão. Não há, contudo, atividades que vislumbrem a problematização ou mesmo a construção de perspectivas diante dos problemas observados na prática discutida.

Nesse sentido, defendo que tanto a BNCC quanto o DCTMA atuam no silenciamento quanto à pauta ambiental ao abordarem os problemas circunscritos a ela com base em uma pedagogia não crítica. Tal definição é elaborada por Saviani no intento de abarcar o conjunto de políticas e práticas baseadas na visão de que a educação tem o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (Saviani, 1999,

p. 78). Dessa forma, ao não questionarem as contradições presentes, atuam na legitimação e reprodução da ordem social existente.

Alinhada à Política Nacional de Educação Ambiental e à BNCC, em 2019 foi desenvolvida a Cartilha Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação, que tinha por objetivo dar subsídios para o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

A cartilha destaca que estes estão divididos em eixos, a saber: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo e ciência e tecnologia. No material, são apresentadas propostas de currículos na perspectiva da Interdisciplinaridade, da Intradisciplinaridade e da Transdisciplinaridade. Nas referidas propostas, demonstra-se o desenvolvimento da temática Meio Ambiente no componente curricular Ciências.

Para fornecer subsídios especificamente relacionados ao eixo Meio Ambiente, em 2022, foi produzido pelo Ministério da Educação o Caderno de Meio Ambiente, que se propõe a ser “[um detalhamento da] abordagem e inserção dos TCTs no contexto da Educação Básica, de forma a contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética” (Brasil, 2022, p.10).

O caderno aborda o TCT Meio Ambiente e se desenrola em dois temas: a educação ambiental e a educação para o consumo. Esta última já fora, outrora, na formulação dos PCNs, relacionada ao Tema Transversal Trabalho, demonstrando, desde a escolha dos temas, qual a tônica que se busca dar à relação com o meio natural, moldada pela lógica mercadológica.

O material é dividido em duas seções: abordagem teórica e abordagem prática. Na abordagem teórica, faz-se uma discussão acerca dos TCTs e sua inclusão na BNCC. Por sua vez, a abordagem prática se volta a fornecer orientações para o trabalho com as temáticas em questão nas diferentes fases da educação básica.

Destaca-se que não há, ao longo do caderno, qualquer discussão teórica que estabeleça a perspectiva que se imprime na compreensão da Educação Ambiental. É feita uma breve explicação, em dois parágrafos, que se volta à EA, ficando o primeiro deles encarregado de abarcar o propósito desta formação e o segundo já estabelece uma relação com o tema das relações de consumo.

Quanto à educação para o consumo, surpreendentemente, ganha algumas linhas a mais quanto à sua conceituação, se comparada à EA, mas igualmente não apresenta qualquer aprofundamento, ficando a maior parte do documento dedicado a orientações de caráter técnico, a saber, indicações de atividades ou projetos a serem desenvolvidos.

Compreendo que a articulação entre as duas temáticas se estabelece no sentido de contribuir na compreensão da natureza enquanto propriedade dos grupos humanos, um bem de consumo, sendo inclusive sua preservação comparada a poupar dinheiro.

Em uma sociedade de consumismo desenfreado, é necessário que se desenvolva o senso crítico e se discuta a questão do equilíbrio ambiental e do desenvolvimento de hábitos saudáveis e sustentáveis, preparando os estudantes para exercer uma cidadania planetária, para enfrentar os desafios ambientais do século XXI e planejar seu futuro de forma consciente e responsável, sobretudo, em tempos que a sustentabilidade se assume como um valor em destaque. Semelhante à ideia de poupar, financeiramente, a Educação Ambiental, visa construir trajetórias de aprendizagem para que o estudante perceba que, uma vida melhor está diretamente relacionada ao ato de planejar o futuro em sociedade, numa perspectiva ambientalmente sustentável (Brasil, 2022).

É notável nos documentos citados a pouca preocupação ou eufemização quanto à crise climática, diante da qual se desenrola a pauta ambiental. Em outras palavras, estamos desde os anos 1970 discutindo as mudanças climáticas no âmbito científico, mas isso não se traduz em propostas transformadoras voltadas ao equacionamento dos problemas.

Quanto à educação, somente em 2024, por meio da Lei Nº 14.926, de 17 de junho, a PNEA foi alterada na perspectiva de enfatizar a necessidade de “assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais” (Brasil, 2024).

Ou seja, a mudança climática — a observância de que nosso padrão de produção e consumo tem gerado um desgaste possivelmente irreversível do planeta — não constitui o elemento central de uma Política de Educação Ambiental.

Diante disso, recorro a fala de Saviani quanto à impossibilidade de uma educação neutra e a constatação de que, se não busca a transformação, atua na conservação dos mecanismos em voga. Ao lidar com seus pressupostos, intentando neutralidade, tende o profissional a conduzir-se em favor da trajetória da qual descende o referido projeto educacional.

Jamais lembraremos bastante o fato de que, se os elementos técnico- educativos, em si, podem ser considerados neutros, de fato esta verdade não passa de uma abstração, já que os elementos técnicos existem sempre num determinado processo histórico e ninguém se iluda de poder assimilar esses elementos “em si”, sem concretamente assimilar também a direção histórica que os produziu (Saviani, 1991, p. 94-45).

Há, contudo, forte estética de engajamento ambiental. A própria idealização e concepção da Base ou mesmo da Educação Ambiental incorporam um sentido técnico de definição de saberes específicos necessários à construção de uma preocupação ambiental. Ou, em outras palavras,

os interesses do capital não aparecerão nunca como interesses e intenções subjetivamente explicitados do capitalista, da classe dominante ou de seus supostos sequeiros: os diretores, os professores, os especialistas. Ao contrário, é no seu aparecer estritamente técnico que tais interesses desempenharão sua finalidade realmente política (Saviani, 1991, p.27).

Dessa forma, a política educacional demonstra preocupação quanto à temática ambiental. No entanto, a preocupação que expõe é limitada, tanto em sua atenção — algumas questões importantes na relação sociedade-natureza são esquecidas — quanto na construção de uma reflexão reducionista acerca dos problemas a ela relacionados. Tal preocupação se estabelece, portanto, em sentido sobretudo estético.

Aquilo que efetivamente teme a classe dominante é a concretização do compromisso político transformador. O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia (Saviani, 1991, p. 46).

Ao intentar uma educação transformadora, é essencial compreender que o Estado funciona como “organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal” (Saviani, 1991, p. 41).

“Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (Neves apud Fontes, 2005, p. 541). Cabe, portanto, mobilizar reflexão constante objetivando a construção de propostas de superação à estrutura presente.

2.3 O livro didático de História e a Política de Educação Ambiental

Na busca por compreender as concepções presentes em sala de aula sobre a relação sociedade-natureza, impôs-se a análise do material didático veiculado na escola, o qual se estabelece como baluarte do currículo oficial e constitui o principal recurso disponível ao trabalho em sala de aula.

Os livros abordados nesta pesquisa referem-se à coleção Amplitude História, da Editora do Brasil, material proveniente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024-2027. A coleção é atualmente utilizada na rede municipal de Rosário e, portanto, empregada em minhas aulas de História. São observados os livros do 7º ano do Ensino Fundamental, série atual dos estudantes inseridos no projeto.

O processo de seleção das obras sucedeu em 2023. De início, os livros chegaram; mais tarde, alguns representantes das editoras foram até a escola para apresentar brevemente os trabalhos, destacando alguns aspectos gerais e características de cada editora. Em seguida, procedeu-se à análise dos professores, às escolhas individuais e aos diálogos entre os pares para definir as opções da instituição para cada disciplina.

Mais tarde, foi realizada uma reunião com representantes de cada escola para discutir e definir o livro didático de cada disciplina a ser empregado na rede municipal de ensino. Realizado todo esse processo, prosseguiu-se uma longa espera pela chegada do material, seguida pela surpresa de perceber que os livros recebidos não eram, em quase nenhum componente curricular, os livros cuidadosamente selecionados pelos profissionais da escola. Seguiu-se uma posterior conformidade, motivada pelos discursos dos colegas mais antigos, afirmando que isso ocorre muitas vezes.

A maioria das coleções que chegaram pertence à Editora do Brasil, que, contraditoriamente, não estava presente na escola ao longo do processo de seleção. O recebimento dos livros ocorreu em meados de março-abril de 2024, quando as aulas já haviam iniciado e em quantidade insuficiente para os estudantes da escola, deixando, em média, 17 estudantes do 7º ano sem acesso ao material didático.

Diante disso, compreende-se que o PNLD ainda apresenta falhas quanto à sua execução, observadas, sobretudo, no que se refere à fiscalização quanto à execução do programa, no sentido de garantir a entrega do material selecionado, bem como o acesso universalizado.

Os livros didáticos de História, seguindo a organização dos conteúdos estabelecida pela BNCC, ordenam o conhecimento histórico de forma cronológica. Dessa forma, estabelece-se que do 6º ao 9º ano se seguiria a discussão sobre os “marcos da história do Ocidente”, como define a Base quanto ao primeiro procedimento básico a pautar o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental.

Identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico (Brasil, 2018, p. 414).

Acerca da qualidade dos livros didáticos, há um nítido aprimoramento nos últimos anos, consequência do desenvolvimento do PNLD e da definição de critérios mínimos para as obras participantes, conforme detalhado por Rocha (2017, p.41).

Quanto à qualidade do livro didático de história, componente sobre o qual temos nos debruçado mais detidamente, pode-se visualizar um esforço crescente de minimização de erros conceituais, anacronismos, simplificações explicativas, entre outras

fragilidades dessa natureza que permeavam os livros antes da avaliação sistemática. Constata-se também a supressão de situações de estereótipos e preconceitos, além de avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros. Nesse particular, mudanças de concepção editorial trouxeram recursos de outros meios de comunicação, visualizadas em páginas que contêm textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos.

Apesar das melhorias, observa-se nos livros de História uma forte desconexão com o tempo presente — aquele que deve nortear a preocupação histórica. Manifestando-se a partir da orientação dada pela BNCC, os livros apresentam uma lógica histórica cronológica e linear, abarcando os conteúdos a partir dos períodos e narrando a sequência de acontecimentos do passado, sem, muitas vezes, estabelecer relação com o mundo atual.

O processo, que se inicia no sexto ano, carrega objetos do conhecimento relativos a elementos da ciência histórica: conceito de História, tempo, periodização e fontes. A apresentação dos fatos históricos, por sua vez, principia com as origens da humanidade, que, na interpretação corrente, determina o início da História. Dessa forma, segue-se explicando as características do nascimento humano, quando e onde teria ocorrido, desprezando em grande parte o universo pré-existente e suas transformações.

A desconexão é tamanha que o conceito de evolução é considerado absurdo por grande parte dos estudantes que, mesmo após terem passado por esta etapa de ensino — a temática se encontra na estrutura curricular do sexto ano —, já no sétimo ano, afirmam com veemência: “eu não vim do macaco!”

Poderíamos argumentar que a evolução não estabelece relação direta entre humanos e macacos, mas uma ancestralidade comum, e que os estudantes teriam dificuldade em compreender essa reflexão. No entanto, entendo que a questão vai além: apesar de entenderem que não significa necessariamente que adviemos de macacos (fruto de reprodução direta), os macacos, por serem mais conhecidos e comuns à sua realidade, são empregados como metáfora da negação a uma natureza que não seja humanizada.

Aprendendo desde muito cedo a conceber o mundo com base em uma dualidade entre aquilo que é humano e o que é natural, não parece cabível conceber que nós somos natureza ou que tenhamos muito em comum com os demais animais, que sejamos a eles aparentados.

Essa visão fica também evidenciada nos questionamentos comumente feitos acerca dos povos da História Pré-literária. Questionam como eles descobriram o sal e o fogo e ficam surpresos com a capacidade de observação, crítica e criação daqueles povos. O mesmo ocorre na conceituação por muito tempo dada a este período, chamado de “Pré-história”, pois a

verdadeira história somente se iniciaria com o distintivo da escrita, característica eminentemente humana que, uma vez presente, dá início à História. Diferenciando, assim, a humanidade de uma ancestralidade que, apesar de ser semelhante, difere-se por sua “involução” ou “caráter animalesco”.

Ao longo da discussão acerca do Medieval, a relação sociedade-natureza aparece por meio das crises produtivas e da peste negra. Ao chegar à Modernidade, tal reflexão vai se tornando mais rara e espaçada dentro do livro. Uma maior aproximação é observada na Unidade 3 do livro didático, intitulada “Mundos em Conflito”, que trata dos chamados povos da América e da conquista empreendida pelos espanhóis no território.

Acerca dos povos Incas, evidencia-se seu sistema de cultivo agrícola, o sistema de terraços, e a conformação social que se estabelece em torno dele. Além disso, são abordadas as estratégias utilizadas para evitar a fome em casos de invernos rigorosos, problemas na produção agrícola ou epidemias. É evidenciada a busca por uma relação harmônica desta sociedade com a natureza ao redor.

Para viver em harmonia com a natureza, os amautas – sábios, astrônomos e sacerdotes – desenvolveram uma série de técnicas voltadas para a melhor utilização dos recursos da natureza local. Assim, os povos que viviam nas margens do Lago Titicaca, localizado entre os atuais Peru e Bolívia, desenvolveram técnicas agrícolas de irrigação através de canais ao longo das plantações, que asseguravam condições adequadas ao solo. [...] A criação de alpacas e lhamas, o conhecimento da fertilidade do solo, de plantas medicinais e alucinógenas, o domínio de técnicas de cultivo e de saberes sobre os vegetais comestíveis possibilitavam aos amautas o ordenamento da sociedade por meio de rituais sagrados (Ferreira et al, 2022, p.100).

Ao tratar dos povos originários do Brasil, fala-se sobre seu modo de cultivo, alimentação, cosmovisão e percepção da natureza. Este último aspecto é também abordado em uma atividade. Nela, pede-se a interpretação de um texto acerca das diferentes formas de franceses e tupinambás lidarem com a natureza. Uma das questões é: “O que podemos aprender com os tupinambás sobre a atitude de preservação e respeito à natureza?” (Ferreira et al, 2022, p. 110).

É notável uma maior preocupação em trabalhar esta questão no tocante aos povos indígenas, evidenciando os aspectos positivos de seu convívio. Conforme ressaltado na análise da BNCC, para esta humanidade, a relação com a natureza é pertinente.

A última unidade do livro — Unidade 4 — é dedicada à conquista e colonização da América Portuguesa. O que se observa nesta parte da obra é um enorme apagamento quanto às questões que se impõem no presente, sobretudo no que tange à complexa relação sociedade-natureza que, de forma semelhante ao que acontece com a narrativa sobre os povos indígenas

ou africanos, “em geral, o tratamento é informativo, marcado por um viés cronológico, sendo predominantemente incorporado na abordagem dos conteúdos da era moderna europeia e do período colonial brasileiro” (Saviani, 2019, p. 15).

Dada a orientação do projeto colonial e a exploração da natureza que dele resulta, esta unidade é uma das que apresenta maior discussão acerca da relação sociedade-natureza. No entanto, a narrativa centra-se em um único aspecto desta relação: o interesse econômico europeu por elementos oriundos do território americano.

Dessa forma, essa relação aparece à medida que são apresentados os elementos que, transformados em mercadorias, são explorados pelos europeus no processo de colonização, tais como o pau-brasil. O caráter eurocêntrico fica ainda mais claro pela falta de relação que se estabelece entre as discussões e o presente da sociedade brasileira.

A discussão acerca do pau-brasil é construída no sentido de mostrar a importância da árvore neste momento inicial, dada a dificuldade dos europeus em encontrar metais preciosos nas terras. Fala-se sobre sua utilidade para eles e sobre a relação que portugueses e nativos desenvolveram na comercialização do produto.

Não há, contudo, qualquer menção a um aspecto da realidade atual que se relaciona diretamente com o contexto de exploração referido: a árvore é considerada uma espécie da flora ameaçada de extinção. Tal preocupação é normalmente exposta pelos estudantes que, ao discutir o tema, buscam saber se ainda existe pau-brasil, e onde é possível encontrá-lo, o que só ressalta a falha em não abordar a questão.

Destaca-se que tal problematização nem mesmo é encontrada nas atividades do capítulo, que abordam diversos aspectos já evidenciados nos textos ou se ocupam da análise de fontes (mapa da época), mas falham ao não abordar a atualidade do tema, esvaziando, assim, o sentido da história narrada. Isso ocorre tendo em vista que, já em sua abordagem acadêmica, a História estabelece a relação passado-presente como objetivo de problematização, a análise do passado como forma de compreensão do presente, como já dizia Bloch (2001).

Algo semelhante ocorre com a narrativa acerca do engenho da cana-de-açúcar. Esta aborda aspectos como as motivações para a opção pela atividade econômica da produção de açúcar, a estrutura do engenho, a composição e os conflitos relativos à sociedade açucareira e o pacto colonial. Não há, no entanto, qualquer reflexão acerca do modo de produção escolhido. Apenas destaca-se ser “baseada em grandes propriedades agrícolas que praticavam a monocultura (o cultivo de um único gênero agrícola) da cana e produziam para a exportação” (Caser et al, 2023, p. 201).

Dessa forma, mais uma vez os autores ocultam as relações que tal temática pode construir com a realidade atual, na qual a atividade agrícola permanece sendo a de maior representatividade econômica em nosso país. Bem como a monocultura permanece sendo o modelo escolhido no que atualmente se intitula agronegócio, ou meramente "agro", como é fortemente empregado na mídia, nas músicas e vem se consolidando no senso comum brasileiro.

O mesmo se aplica à situação fundiária do país, que apresenta a concentração de terra como estrutura básica. O que se confirma também na discussão referente ao crescimento da pecuária extensiva na colônia, na qual, inclusive, evidenciam-se os conflitos entre nativos e colonos derivados desta atividade econômica. Falha-se ao não relacionar este fato histórico do século XVII às reportagens constantes no país de casos de impactos ambientais ou disputas de terra, motivadas por tal atividade.

Quanto à mineração, não são elencados os problemas decorrentes desta atividade na atualidade, como os crimes relacionados às empresas Samarco, em Mariana/MG no ano de 2015, e Vale do Rio Doce, em Brumadinho/MG, no início de 2019. Tais crimes marcaram a história recente do Brasil e, este último, permanece com pessoas desaparecidas até a finalização deste trabalho, constituindo, portanto, problemática em aberto.

O mesmo silenciamento é presente quanto ao garimpo ilegal, que é uma problemática complexa de variados impactos sociais e ambientais, constantemente presente nos noticiários e nas mídias sociais, gerando conflitos constantes entre os povos originários e grupos criminosos.

A abordagem da mineração centra-se na imigração ocorrida para o eixo centro-sul. Narra o processo empreendido nas Bandeiras paulistas, bem como os conflitos decorrentes da descoberta e exploração de ouro, como a chamada Guerra dos Emboabas e a Revolta de Vila Rica, a atuação da coroa e o trabalho escravizado.

Acerca da contemplação das problemáticas do presente, contraditoriamente, a análise do PNLD é a de que ela é empreendida na coleção Amplitude - História, considerando que antes de iniciar cada capítulo há uma pequena sessão intitulada “Para começar” que contém duas perguntas subjetivas destinadas a fazer a conexão entre essas diferentes temporalidades.

Os temas são organizados a partir do conceito de história-problema, em que no início das unidades e dos capítulos é colocada uma problemática para reflexão, que dialoga com o assunto a ser tratado em seções específicas do livro. Parte-se da relação com o tempo presente e do cotidiano do(a) estudante para construir o conhecimento por meio da análise de fontes e documentos, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e da análise crítica. Preconizam-se aprendizagens múltiplas, que valorizam o entendimento dos fatos e conceitos, bem como o saber-fazer envolvendo a valorização dos métodos e procedimentos históricos (Brasil, 2023).

Esta era, inclusive, uma demanda do próprio PNLD, que, no Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2024-2027, estabeleceu como itens necessários “articular temas da História ensinada com demandas históricas do tempo presente segundo uma perspectiva de reconhecimento e compreensão dos temas sensíveis” (Brasil, 2022).

explorar conceitos da História para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo subsídios para a tomada de decisão cientificamente informada, como, por exemplo, o reconhecimento das diferentes experiências históricas de cada sociedade, ou grupo social, e como isso impacta nas formas de viver e conviver através do tempo (Brasil, 2022)

E, além destes, “utilizar o conhecimento histórico, de fontes consolidadas e amplamente aceitas pela comunidade científica, para compreender os fenômenos relacionando-os com diversos fatos cotidianos, do mundo, do ambiente, e da dinâmica da sociedade” (Brasil, 2023).

Apesar de ser interessante, a proposta se estabelece apenas em sentido introdutório. Fica claro o intuito de mobilizar a discussão sobre o presente apenas na perspectiva de iniciar a discussão, que, em seguida, se aprofunda em um período histórico específico e nos acontecimentos circunscritos a ele, deixando de lado ao longo de todo o restante do capítulo a vinculação com o tempo presente.

Antes do capítulo referente à expansão marítima e comercial europeia, são feitos questionamentos acerca das viagens espaciais na atualidade. Antecedendo o capítulo sobre Renascimento Cultural, as questões são: “Em sua opinião, o que significa ser artista? O que você sabe sobre o Renascimento na Europa? Compartilhe com os colegas”, ao que se segue (Ferreira et al, 2022, p.25).

Ao iniciar o capítulo Conquista e Colonização das Américas, aparecem as questões: “Em sua opinião, as sociedades americanas atuais aprenderam com os povos indígenas a maneira que eles possuem de convivência com a natureza? O que poderíamos aprender com os povos originários para que a natureza possa ser preservada e não destruída?”

Há, na maioria das atividades que abrem os capítulos, um caráter pouco problematizador e uma dificuldade em realizar a necessária conexão com as temáticas pertinentes à atualidade. Elas aparecem inseridas em boxes, logo abaixo do nome de cada capítulo. O box, nos livros didáticos, é compreendido enquanto recurso para apresentar informações adicionais à narrativa principal, seja complementando, aprofundando, sugerindo fonte ou recurso. As atividades mais

extensas, que ganham maior destaque na obra e trazem dados, imagens e recursos a serem analisados, por sua vez, não abordam a problematização proposta no início do capítulo.

É notável, portanto, um apagamento das problemáticas relacionadas à relação sociedade-natureza, ainda que estas se imponham em nosso cotidiano enquanto problemas ambientais. O livro se prende a uma narrativa do passado pelo passado que pouco se relaciona aos problemas vivenciados na atualidade e que, portanto, tende ao esvaziamento das questões abordadas.

Tendo em vista ser a compreensão do presente o grande objetivo da narrativa da História escolar, como também de sua ciência de referência, não ter este elemento como base dos livros didáticos ofertados ao ensino os destitui de um caráter fundamental enquanto livros didáticos de História. Além disso, isso se impõe como dificuldade ao trabalho do professor que, não podendo contar com este recurso para trabalhar questões atuais, precisa debruçar-se na busca por alternativas ou limitar-se ao quadro branco e pincel.

2.4 A percepção dos estudantes acerca da relação entre história e natureza

Tendo em vista o cenário acima abordado e as problemáticas locais outrora discutidas neste texto — quanto à existência do aterro sanitário e às dificuldades por ele geradas —, propus-me a realizar iniciativas de educação ambiental com meus estudantes do sétimo ano. A ideia era buscar formas de inserção da relação sociedade-natureza na sala de aula de História. A questão do lixo pareceu-me uma boa porta de entrada.

Nesse sentido, uma parte relevante do projeto foi compreender as percepções presentes entre os estudantes acerca da temática ambiental, da relação sociedade-natureza ou mesmo de como estes visualizam essas problemáticas na aula de História. Além disso, busquei identificar quais os fundamentos presentes nas perspectivas que carregam e de que forma o ensino de História influencia em sua concepção.

A etapa inicial de execução do projeto, portanto, se deu por meio de questionário aplicado com os estudantes em sala de aula - Apêndice B. Este foi introduzido no âmbito da apresentação do projeto que seria desenvolvido. O objetivo era realizar esse mapeamento previamente de modo a influenciar o planejamento e a execução das atividades.

Apresentei o questionário aos estudantes enquanto uma atividade de pesquisa da professora, na qual não haveria certo ou errado. O objetivo era apenas para que eu pudesse conhecer o que eles pensavam sobre o assunto, com vistas a organizar o projeto. Dessa forma,

reforcei que não fizessem pesquisa ou consulta, mas que apenas refletissem e respondessem de maneira aberta o que pensavam acerca das questões abordadas.

O questionário foi composto por seis perguntas, que se dividem em basicamente três dimensões: percepções sobre o conceito de natureza e de sua relação com a sociedade; como a relação sociedade-natureza se faz presente nas aulas de História; visões, perspectivas e dúvidas que os estudantes possuam acerca dos problemas ambientais vivenciados no presente.

A primeira e a segunda questões têm por objetivo compreender a visão que os estudantes apresentam acerca da Natureza e buscam mapear que pressupostos a norteiam. Acerca da concepção que têm sobre a Natureza, as respostas apresentaram grande diversidade, mas confluindo em uma perspectiva de distanciamento.

Vemos, nesse sentido, que a maioria dos estudantes compreendem a Natureza de forma isolada e distante do seu cotidiano urbano, utilizando termos como “um espaço”, “um local”, e em seguida se ocupam de citar elementos que para eles são constitutivos deste: “A natureza é um ambiente que tem árvores, plantas, insetos, animais, água, paisagem” (Estudante 1, 2024) “É um local com muitas árvores e lagos e plantas e pedras” (Estudante 2, 2024), “Natureza é um lugar em que vivem animais e índios e nos últimos dias está sofrendo desmatamento e queimadas” (Estudante 3, 2024).

Por outro lado, o conceito de Natureza é também tomado a partir da referência homem e de sua necessidade para a vida humana, como podemos verificar na resposta: “A natureza é a sobrevivência dos seres humanos por causa que tem alimentos, por exemplo: carne, legumes, verduras”; “a natureza é o principal fator para a saúde humana” (Estudante 4, 2024). E em: “a natureza é essencial a nossa sobrevivência, nos dá água, ar puro, materiais para construção, nos dá árvores para a sombra, os rios, dá o lugar para cada animal sobreviver, nos oferece paz e conforto” (Estudante 5, 2024).

Outras respostas buscaram ressaltar o caráter não humano da natureza, destacando que ela seria “tudo que não é feito pelo homem” (Estudante 6, 2024), ou mesmo em um sentido religioso, como esteve presente em algumas atividades, “tudo aquilo que Deus criou” (Estudante 7, 2024).

As frases que se referem à criação da natureza e enfocam a característica de sua não humanidade, operam no sentido de estabelecer esta separação entre o que é humano e o que não é. Ao colocar a natureza enquanto um local, ambiente, distanciado, um ambiente, com animais, árvores, lagos se reflete a imagem mais comum presente na ideia de natureza, o espaço intocado, isolado, a aura do belo.

Em ambas as construções é comum a ausência da humanidade. Os seres humanos não aparecem na definição de natureza ou quando aparecem, seu lugar é de beneficiário ou dominador. Em suma, a definição que se estabelece se baseia em grande parte na oposição entre humanidade e natureza, na lógica antropocêntrica de compreensão do mundo que impera desde da ciência ao senso comum.

O antropocentrismo coloca o ser humano no centro de tudo, como rei e rainha da natureza, o único que tem valor. Todos os demais seres somente ganham significado quando ordenados a ele. É uma posição de arrogância que foi, fortemente, legitimada por um tipo de leitura do Gênesis que diz: “crescei e multiplicai-vos, dominai a Terra, os peixes do mar, as aves do céu e tudo o que vive e se move sobre a face da Terra” (Boff, 2016, p. 74)

Compreendo, portanto, que, apesar de tendências diferentes, os três eixos de respostas dos estudantes se aproximam na perspectiva em que carregam visão antropocêntrica e moldada pela religiosidade cristã.

Acerca de como nós, sociedade, nos relacionamos com a Natureza houve dois conjuntos principais de respostas: um que se relaciona ao caráter utilitarista dos elementos naturais “comendo os frutos, caçando, pescando” (Estudante 2, 2024) “Através das plantações” (Estudante 4, 2024) “Nos relacionamos com a natureza para sobreviver, interagimos com ela por meio da agricultura, além disso nos traz paz” (Estudante 7, 2024).

Por outro lado, outro conjunto de respostas se direcionam à romantização da relação sociedade-natureza “Relacionamos com paz e união” (Estudante 8, 2024) “indo para a floresta, não poluindo-a e preservando” (Estudante 9, 2024) “muito bem” (Estudante 2, 2024) “cuidando da natureza e preservando” (Estudante 6, 2024) “alguns seres humanos maltratam a natureza mais outros cuidam muito bem dela como os indígenas” (Estudante 1, 2024) “muito bem, mas algumas pessoas desmatam e tem várias indústrias que prejudicam ela” “nos relacionamos bem, pois a natureza faz muito bem para nós e para nossa saúde” (Estudante 10, 2024).

Dentre as quarenta atividades recebidas, apenas quatro, apresentaram na resposta dessa questão reflexão acerca dos danos ambientais causados pelo desenvolvimento da sociedade, apesar de quase todas terem apontado, em outras questões, problemas ambientais que observaram na sua comunidade ou por meio das mídias social e televisiva.

Quanto à presença da Natureza nas aulas de História, houve dois conjuntos principais de respostas: no primeiro, os estudantes citam produtos explorados na colonização; no segundo, mencionam os povos indígenas.

Para entender essas respostas, é necessário um contexto: os estudantes participantes cursam o sétimo ano do Ensino Fundamental. O currículo para esta etapa de ensino compreende

a construção da Modernidade e as características e eventos que marcaram esse período. Em seguida, dedica-se ao tema da colonização, que compõe boa parte das temáticas propostas.

Diante disso, as respostas dos estudantes evidenciaram os produtos inseridos no contexto de exploração colonial. Destacaram, portanto, sobre a presença da natureza nas aulas de História: “quando a professora está nos falando sobre o pau-brasil, sobre a produção de açúcar e café, sobre o que os povos se alimentavam e demais coisas” (Estudante 11, 2024) “Árvores são frequentemente citadas como pau-brasil, café, cana-de açúcar, algodão e etc.” “Cultivo de plantas” (Estudante 12, 2024).

Por outro lado, o segundo eixo principal das respostas é a relação com os povos indígenas, como pode ser observado nas seguintes afirmações: “Nas aldeias indígenas” (Estudante 1, 2024) “Através dos índios” (Estudante 2, 2024) “Pelos indígenas porque eles moram na natureza-floresta” (Estudante 8, 2024) “O que se passaram com os povos originários, o lugar onde habitavam, a cultura” (Estudante 5, 2024) “Ela aparece quando estudamos os povos originários” (Estudante 13, 2024).

Compreendo que tais afirmações reiteram uma problemática já abordada anteriormente: a presença dentro da História escolar de uma perspectiva limitante que trata da natureza apenas quando fala de determinadas sociedades e temporalidades, como se fosse a estas circunscrita.

As questões posteriores se destinaram a abordar como os alunos estão percebendo/compreendendo os problemas ambientais da atualidade. Quanto a isso primeiramente questiono que problemas ambientais eles têm observado na atualidade. Ao que responderam: queimadas, mau cheiro devido ao lixo, presença excessiva de fumaça, muita presença de lixo, poluição do Rio Itapecuru, que corta a cidade (Estudantes, 2024).

Acerca do conhecimento que possuem sobre a crise ambiental que estamos vivenciando “Eu sei que tá tendo muito desmatamento, queimadas, poluição do ar, aumento do buraco na camada de ozônio, poluição das plantações e dos alimentos e a falta de águas” (Estudante 14, 2024) “Eu sei que acontece muito desmatamento e aquecimento global” (Estudante 3, 2024) “Incêndio florestal, muitos animais morrendo, as coisas não estão como antes” (Estudante 15, 2024). A esta pergunta, um total de 12 estudantes responderam não saber nada.

Por fim, questionei o que gostariam de saber sobre os problemas ambientais que estamos vivenciando. Ao que boa parte dos estudantes respondeu: “nada”. A maioria, por outro lado, destinou suas dúvidas ao aprofundamento da compreensão acerca da questão ambiental, questionando, que problemas ou impactos estavam sendo citados na questão: “que problemas ambientais” (Estudante 16, 2024) “Quais os danos desses problemas ambientais” (Estudante 7, 2024).

Uma resposta/questionamento que também esteve muito presente se relaciona a uma percepção de que a crise ambiental vivenciada teve aprofundamento repentino “Como se espalha rápido?” (Estudante 12, 2024) “Como aumenta tão rápido?” (Estudante 17, 2024).

Além disso, alguns estudantes interessaram-se em compreender as causas do problema e compreendendo que o problema é construção humana, questionaram “o porque isso faz tanto efeito na natureza e porque as pessoas fazem isso por que só destrói o ambiente onde os seres humanos vivem” (Estudante 18, 2024) “o porquê de cortarem tantas árvores” (Estudante 19, 2024) “O porque eles fazem isso” (Estudante 10, 2024) “Por que ela precisa tanto ser desmatada se nós precisamos dela” (Estudante 20, 2024).

“Como causa fogo do nada na floresta? Porque esses dias a natureza está sofrendo por causa do Amazonas que está pegando fogo. Ai tia a fumaça tá tanto que alguns dias atras o céu estava cinza, eu fui pesquisar porque o céu estava cinza, ai fiquei sabendo que é por causa do incêndio lá no Amazonas. Ai tia eu fiquei curioso por que causa um fogo tão grande?” (Estudante 4, 2024)

Tais questionamentos denotam o interesse dos estudantes em compreender os processos que desencadearam os problemas ambientais observados e, sobretudo, que intenções e motivações mobilizam as ações de degradação.

Algumas das respostas/questionamentos são direcionadas a buscar propostas resolutivas “Como amenizar a crise ambiental?” (Estudante 21, 2024) “Como parar esses problemas?” (Estudante 19, 2024) “Como faz para melhorar?” (Estudante 3, 2024), demonstrando que o anseio por um equacionamento dos problemas é presente no processo cognitivo e cabe acentuar e incentivar por meio de problematização elaborada.

CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CADERNO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA, SOCIEDADE E NATUREZA

As reflexões desenvolvidas quanto ao campo da História Ambiental na ciência, bem como aquelas relacionadas à política de Educação Ambiental e à história ensinada e seu currículo, fundamentaram dois processos de ação e propostas de intervenção desenvolvidos ao longo do trabalho.

O primeiro deles, o Projeto Pedagógico História do Lixo, foi desenvolvido em parceria com os estudantes da escola na qual eu lecionava e foi fruto de uma primeira iniciativa desta professora-pesquisadora no intuito de levar a Natureza para sua sala de aula de História. Deste trabalho, derivaram interessantes reflexões que me levaram a ampliar a perspectiva e passar a buscar formas de discutir outras temáticas para além dos resíduos sólidos.

Descendente deste processo, constitui-se o *Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza*. O presente capítulo destina-se a percorrer a trajetória das reflexões que me levaram a ele.

3.1 O Projeto Pedagógico História do Lixo

A idealização e execução do Projeto Pedagógico História do Lixo se deram diante do interesse em ampliar reflexões acerca das relações sociedade-natureza na História. Somaram-se na decisão de trabalhar a temática três questões principais.

A primeira diz respeito ao meu interesse prévio por temas relacionados à História Ambiental e às conexões entre sociedade e natureza na história escolar, o que me levou a leituras e reflexões que eu intentava abordar em um curso de pós-graduação.

Um segundo elemento que contribuiu na decisão foram os estudos que, já inserida na pós-graduação, passei a mobilizar no intuito de definir meu tema de trabalho, bem como os pressupostos teórico e metodológicos a serem empregados na pesquisa. Nesse sentido, eu vinha realizando leituras de trabalhos diversos de História Ambiental, de Ensino de História, mas também trabalhos de outras áreas que se relacionavam às diferentes perspectivas de Educação Ambiental, com vistas a me posicionar dentro do campo de estudos. E, nesse ínterim, deparei-me com alguns textos que destacavam experiências de trabalho com a História do Lixo.

A terceira questão se relaciona à situação local concernente à presença do aterro sanitário na cidade de Rosário e aos impactos ocasionados na vida da população local. Enquanto professora e moradora da cidade de Rosário, passei a conviver com a presença do aterro, que

se impõe pelo odor que circunda a cidade. Além disso, presenciei a chegada das notícias dos falecimentos ocorridos na CGA Titara e a forma como estes acontecimentos foram vivenciados pela comunidade escolar.

Chamou-me a atenção a pouca reflexividade dada ao fato. Houve comentários, no entanto, o acontecimento não se traduziu em problemática a ser discutida no espaço escolar. E, enquanto professora de História, eu não me sentia, à época, responsável por conclamar tal discussão. No bojo da pesquisa que vinha desenvolvendo no mestrado, porém, tal questão ressurgiu, levando-me a reavaliar a atuação que apresentei diante dos fatos e a pensar outras possibilidades de lidar com o problema, já que o ocorrido não era isolado, mas relacionado a uma série de irregularidades que afetam diretamente nossa vida prática. Assim sendo, trabalhar a temática não apenas se mostrou possível, como imprescindível.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire 1996 apud Barros, 2021, p. 28).

Diante do silenciamento inerente à Base Curricular de História quanto às temáticas circunscritas à problemática que se impõe diante da presença do aterro sanitário, manifestei grande dificuldade em conciliar a temática com o rol de conteúdos prescritos pela BNCC. Tendo em vista que a iniciativa inicial buscava analisar a problemática da presença do aterro na cidade, não consegui encontrar vinculação às temáticas relativas à etapa de ensino do sétimo ano.

Nesse sentido, optei por trabalhar por meio da pedagogia de projetos, entendendo que esta forma de trabalho me proporcionaria maior liberdade quanto à condução da temática, permitindo centralizar minha tarefa no problema e conduzir a análise sem amarras espaciais e/ou temporais. Manifestei, assim, fluidez na organização da discussão, de modo que o foco no problema não fosse perdido, e não se permitisse negligenciar que sua compreensão e propostas de superação são o objetivo central do trabalho.

Parece necessário que se supere a simples acumulação e se parta para os referenciais em torno de um TEMA ou um PROBLEMA que se apresente e que se queira investigar. Trata-se de colocar o saber em ciclo, ou seja, de articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo. Isso implica o desenvolvimento da capacidade de propor situações problema (ou de buscá-las onde estão), de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares e saber que todo ponto de chegada constitui, em si, um novo ponto de partida. Estaria aí a gênese da Pedagogia de Projetos em pleno século XXI (Fleck, 2007, p. 4).

Compreendo que os conteúdos estabelecidos pela Base fogem a muitas das temáticas relativas ao universo das práticas sociais e às vivências dos estudantes, pautando-se por uma perspectiva enraizada do que constitui o conhecimento histórico. Essa perspectiva, muitas vezes, não contribui ou mesmo cerceia possibilidades de uma análise histórica mais aplicada. Torna-se, assim, a História distante e desconexa da vida prática. Nesse sentido, concordo com Maria de Lourdes Barros (2021, p. 25-26) na compreensão de que

há de se buscar caminhos pedagógicos que prezem por discutir os problemas reais das comunidades; que levem à escuta dos sujeitos e os levem à participação e ação; que os tornem críticos para o enfrentamento das injustiças, desigualdades e discriminações; que considere o contexto social e histórico, as responsabilidades, as consequências das escolhas feitas e as possibilidades de intervenção na realidade.

Devido à opção pela Pedagogia de Projetos e à escolha do tema do lixo, surgiu uma possibilidade em discussões na sala de professores: a de incluir o projeto na Feira de Ciências da escola, realizada todos os anos, tradicionalmente, pelos professores de ciências da instituição. A opção pela inclusão do projeto na Feira se deu em função de levar o debate proposto a um número maior de pessoas, ou seja, de contribuir para a inserção desta pauta na prática social da comunidade escolar. Além disso, havia o interesse em mobilizar discussão sobre as possibilidades de trabalho dentro da disciplina de História, bem como em motivar a participação ativa dos estudantes.

O projeto foi organizado em oito etapas a serem desenvolvidas entre os meses de agosto e novembro do ano letivo de 2024. A proposta era intercalar o projeto com as atividades destinadas à análise dos conteúdos do currículo oficial. A primeira destas etapas foi abordada no capítulo anterior: a aplicação do questionário com os estudantes. Após isso, seguiu-se uma apresentação oral do trabalho pretendido, acompanhada de uma aula temática voltada para a discussão do caráter exploratório presente nas relações desenvolvidas pelas sociedades humanas.

A aula seguiu de maneira expositiva e dialogada. Utilizei o recurso do Datashow para apresentar slides com dados e imagens. A participação dos estudantes se deu a partir da curiosidade e até certa incompreensão sobre a presença da pauta nas aulas de História. Por diversas vezes, assim como na fase anterior, durante a aplicação do questionário, surgiram falas demonstrando estranheza pela abordagem dos problemas climáticos vivenciados na atualidade, por exemplo.

A etapa seguinte — a terceira — consistiu na discussão sobre o funcionamento adequado de um aterro sanitário, para a qual utilizei como recurso o vídeo de reportagem televisiva que se voltava a esta explicação. Em seguida, entreguei cópias aos estudantes que, divididos em grupos, apresentaram brevemente cada uma das etapas circunscritas ao caminho do lixo no aterro sanitário. Eu mesma, previamente à realização deste trabalho, não conhecia acerca dos processos relacionados ao armazenamento de lixo nos aterros, e, da mesma forma, aos estudantes, tal estudo se mostrou novo.

À análise do relatório do Ministério Público do Maranhão, que detectou as irregularidades na atuação da CGA Titara, ficou reservada a quarta etapa do projeto. No entanto, ao longo desse período, tive mudanças na minha carreira profissional que ocasionaram minha atuação em outra rede de ensino e consequente saída da rede municipal de Rosário, bem como mudança de moradia. Desta forma, a passagem entre os meses de setembro e outubro foi corrida e algumas fases do projeto não puderam ser realizadas da maneira esperada.

Tendo em vista que o projeto se desenvolveu diante das reflexões que fazia ao longo do processo, bem como das intercorrências relacionadas ao ser professor que se manifestam constantemente, esta etapa foi reconfigurada e passou a apresentar outros contornos. No mês de setembro, não tendo ainda obtido o documento junto ao MPMA e já envolta com a troca de rede de ensino e, portanto, com menos disponibilidade para seguir em sua busca, comecei a reconfigurar esta etapa. Outro elemento que se somou neste processo foi a preocupação com a dificuldade de leitura do documento, dadas as características da escrita jurídica. Optei, portanto, por utilizar uma fonte de mais fácil acesso e de linguagem mais acessível aos estudantes: reportagens jornalísticas que relataram os eventos ocorridos relativos ao aterro.

A mudança não se mostrou errônea. Levei as reportagens impressas para a turma. Realizamos a leitura coletiva e foram muito interessantes as contribuições dos estudantes, que apontaram como estes acontecimentos foram abordados em seu contexto familiar. Além disso, a atividade mobilizou sentimentos, pois em uma das turmas havia familiares dos trabalhadores falecidos na CGA Titara, o que nos levou a uma reflexão sobre a exploração que se estabelece para além do meio ambiente sobre os trabalhadores.

Este momento foi também marcado pela discussão sobre a ação a ser realizada na Feira de Ciências. A necessidade de levar para fora o que refletimos na escola e a importância de encarmos a Feira enquanto um instrumento para impulsionar as discussões elaboradas, promovendo pela cidade o debate acerca da atuação da CGA Titara e os impactos gerados.

Em seguida, nos estendemos à etapa de pesquisa bibliográfica destinada a analisar as variadas formas de produção e administração de resíduos em diferentes sociedades ao longo da

História. Nesta, conformamos grupos de trabalho e cada grupo foi incumbido de realizar pesquisa relacionada a uma das temáticas a seguir: lixo nas sociedades indígenas, lixo e escravidão, Povos sambaquieiros, Saneamento nas sociedades antigas (Egito e Roma), Saneamento e escravidão, Lixo nas aldeias indígenas, Produção e consumo industrial, Lixões, Aterro sanitário e CGA Titara.

Dada a dificuldade de encontrar materiais que tratem de alguns dos subtemas selecionados e a pouca adaptação dos estudantes à pesquisa no diverso e complexo universo digital, selecionei previamente alguns sites, textos e reportagens relacionados às temáticas e direcionei aos grupos para leitura, interpretação e para que fosse elaborada síntese a ser apresentada posteriormente.

De forma concomitante, procedemos com a construção de recursos para a apresentação na Feira de Ciências. Assim, dialogamos sobre os materiais que cada grupo poderia empregar em sua apresentação e elaboramos ao longo das aulas maquetes, painéis, cartazes e um jogo a ser aplicado com os ouvintes. Esta etapa me surpreendeu muito, pois nela, ao dialogarmos para a construção dos instrumentos, os estudantes expressaram suas reflexões diante das provocações anteriores e apresentaram um olhar mais aprofundado sobre os temas abordados, discutindo entre si como organizar a apresentação.

Considerando a necessidade de saída da escola, explicitada acima, e a outra necessidade que com isso se impôs — a de ter finalizados alguns conteúdos, notas e trabalhos burocráticos importantes à continuidade do trabalho pelo profissional sucessor — a etapa seis, que seria dedicada à pesquisa oral com pessoas da comunidade (familiares, vizinhos, etc.) e objetivava abordar as mudanças percebidas na cidade com a instalação da CGA Titara, teve que ser dispensada.

Tinha a pretensão, nesta fase, de conduzir uma apresentação sobre a utilização de relatos como fontes para entender a História, organizar a preparação dos roteiros de perguntas, instruir sobre o processo de gravação, interpretação e síntese dos relatos. E não seria interessante introduzir tal tarefa sem o necessário tempo de preparo com os estudantes.

O próximo passo, etapa sete, foi realizado por meio da participação dos estudantes na Feira de Ciências da escola, ocorrida na tarde do dia 17 de outubro. Nela estavam presentes os estudantes do sétimo ano com o tema "História do Lixo", coordenados por mim, e os estudantes dos oitavo e nono anos, coordenados pelos professores de ciências, e envolvidos no tema da produção de energia. Foi convidada toda a comunidade escolar.

Havíamos optado previamente pela realização do evento na quadra da escola, dado que o pátio da instituição, à tarde, recebe muito sol, as salas de aula são demasiadamente quentes e

todos os eventos prévios já haviam demonstrado a incapacidade de o ambiente interno receber atividades com muitas pessoas no turno vespertino.

No evento, os estudantes receberam colegas, responsáveis, profissionais da escola, familiares e apresentaram os resultados das pesquisas. Alguns problemas técnicos contribuíram para o caráter caótico do evento — não encontramos a chave da quadra e somente conseguimos abrir uma porta distante; não tinha água no local, o que levou a muitas idas e vindas no sol para deslocar todos os materiais necessários. Isso gerou agitação e dispersão dos estudantes e um cansaço geral antes mesmo das apresentações iniciarem.

Por volta das 15 horas, os convidados começaram a chegar e tiveram início as apresentações. Dada a fase em que se inserem e a pouca participação em atividades do tipo, a maioria dos estudantes do sétimo ano ainda apresenta a técnica de decorar o texto como principal forma de apresentação oral, o que acaba atribuindo uma fala mecânica e uma oratória e um discurso distanciado do público. Além disso, o barulho no espaço, com a presença de em média 200 estudantes, profissionais e convidados, atrapalhou a concentração deles, bem como a escuta dos ouvintes.

Para além desta dificuldade, a maioria dos estudantes manifestou empenho e interesse em apresentar os temas estudados, bem como conseguiu selecionar discussões interessantes dentro de cada tema.

Foto 01 – Os sambaquis



Fonte: Elaboração própria, 2024

Foto 02 – Estudantes aplicando o jogo com a comunidade escolar



Fonte: Elaboração própria, 2024

Foto 03 – Lixo nas sociedades indígenas



Fonte: Elaboração própria, 2024

Foto 04 – Produção e consumo industrial



Fonte: Elaboração própria, 2024

Foto 05 – Aterro Sanitário Titara



Fonte: Elaboração própria, 2024

Foto 06 – Saneamento no Brasil Império



Fonte: Elaboração própria, 2024

A etapa final consiste na análise dos resultados e foi realizada tanto por meio da observação empírica quanto pela análise das impressões expostas pelos estudantes em texto produzido remotamente.

3.2 Resultados do projeto

Na busca por analisar o processo empreendido no Projeto Pedagógico História do Lixo, estabeleci com os participantes uma última atividade — a etapa oito. Nesta, eu já não era mais professora deles, e solicitei que escrevessem um texto descrevendo a experiência - Apêndice C. Optei, neste momento, por deixar a fala mais aberta, compreendendo que os resultados podem ir além dos prescritos previamente e que, assim, eu poderia ter uma visão menos direcionada de como eles receberam e interagiram com as atividades desenvolvidas e discussões mobilizadas.

Esta etapa se faz importante, tal como o questionário introduzido no início do Projeto, no processo de mapeamento do saber dos estudantes e de como estes interagem com os saberes mobilizados por professores. Em outras palavras, que cultura apresentam e de que forma ela foi impactada ao longo do trabalho. Por outro lado, é essencial ao direcionamento das práticas pedagógicas, por possibilitar compreender como eles percebem o processo de ensino-aprendizagem e se colocam diante do mesmo, na construção dialética do processo educativo.

A maior parte dos estudantes não realizou esta última etapa. Recebi sete textos, os quais, somados à participação empírica, às observações e às reflexões, constituem os subsídios para a avaliação dos resultados do projeto.

O primeiro elemento que trago à discussão acerca dos resultados diz respeito ao cercamento estabelecido sobre o trabalho pedagógico, dificultando iniciativas que desviem da perspectiva tradicional. Ele se manifesta, inicialmente, na problemática de administração do tempo por parte dos professores diante da quantidade exaustiva de conteúdos curriculares e demandas variadas, que nos retiram constantemente a possibilidade de reflexão profunda acerca do trabalho que desenvolvemos.

Dessa forma, são inibidas iniciativas de trabalho que não se estabeleçam nos termos tradicionais, considerando a maior demanda por tempo para estudo e planejamento. Soma-se a isso, a ausência de subsídios. As formações continuadas normalmente se destinam às temáticas gerais selecionadas pela gestão municipal, e a presença em cursos ou processos formativos externos se tornam cada vez mais difíceis diante do cenário de exaustão docente.

De tal forma, só pude me debruçar sobre a temática ambiental, que já me inquietava previamente, após adentrar a pós-graduação e me dedicar ao presente trabalho, pois passei, diante disso, a lidar com uma série de discussões no processo de pesquisa que me capacitaram para intervir.

A opção de trabalho por projetos com temas alternativos, ou não convencionais, enfrenta ainda uma série de problemas relacionados à ausência de recursos. As instituições escolares públicas carecem de ferramentas pedagógicas, sendo nosso único instrumento, quando há, o livro didático, que, conforme já destaquei, não atenta para os temas relativos à relação sociedade-natureza na História.

Até mesmo o espaço é reduzido ou tem seu uso limitado. A instituição dispõe unicamente das salas de aula e de um pátio pequeno para realização de atividades, não dispondo de ambientes básicos como biblioteca — que poderia fornecer acesso a obras para além do livro didático — ou mesmo um auditório que permitisse reunir turmas para atividades em conjunto ou receber a comunidade escolar para assistir aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

Ou seja, somos constantemente empurrados à repetição, contribuindo para a continuidade de um sistema educativo que reproduz uma relação de degradação entre grupos humanos e destes com a natureza. Diante disso, entendo a pertinência do trabalho realizado, na perspectiva de expandir as pautas abordadas pela História no contexto escolar.

Quanto às reflexões apresentadas pelos estudantes, algumas questões apareceram de maneira mais preponderante. Um dos aspectos do projeto que mais apareceu nas respostas foi a discussão sobre o aterro da CGA Titara e a gestão que fazem dos resíduos: “eu aprendi sobre o aterro sanitário e sobre o que eles estão fazendo de errado” (Estudante 22, 2024). Ainda nesse sentido, mais um estudante destacou:

Eu entendi que o lixo que vem pra Rosário é de São Luís e várias cidades e tudo vem pra cá e eles não cuidam direito então a cidade fica com muito fedor de lixo e isso é ruim para a saúde e também é ruim para a natureza (Estudante 19, 2024).

Outros estudantes, seguindo a mesma linha, e preocupados com a falta de fiscalização falaram: “eu entendi que o lixo não pode ser desprezado porque ele causa muitos problemas ambientais. Então tem que ter os cuidados para não ter problemas sérios, como teve na Titara, tem que proteger a terra e tirar o chorume porque ele pode contaminar” (Estudante 12, 2024) “Tem que ter fiscalização do lixo porque nem sempre as coisas são feitas do jeito certo e assim fica fedendo a cidade e mata os animais as plantas, mata até o rio, mata até os homens que trabalham lá” (Estudante 2, 2024),

eu entendi que a Titara é a empresa que manda na questão do lixo. Mas o prefeito deveria ver isso, não deixar fazer de qualquer jeito tia. Tem que fiscalizar como acontece lá, o que estão fazendo com a nossa cidade porque as pessoas da cidade que sofrem com isso (Estudante 14, 2024).

É notório que a questão que mais chamou a atenção dos estudantes participantes desta última fase diz respeito ao problema gerador do projeto, à ocorrência da vida prática que motivou também o meu interesse pela discussão do tema em sala de aula. A gestão do lixo pela CGA Titara e os impactos relacionados à má gestão da empresa foram os aspectos que mais tiveram evidência nas reflexões posteriores dos estudantes, ressaltando a pertinência do trabalho baseado em temas do presente que se impõem sobre a sociedade e são, muitas vezes, sensíveis aos estudantes da educação pública.

Um segundo aspecto que se destacou na análise empreendida pelos estudantes diz respeito a sua participação na Feira de Ciências. Foram ressaltadas características como a própria atuação na Feira, utilização dos recursos e participação dos ouvintes, como presente nos seguintes trechos: “eu amei a Feira tia, eu apresentei muito bem, muito obrigada” (Estudante 14, 2024) “a Feira de Ciências foi muito legal e a maioria dos alunos apresentou muito bem. A nossa equipe falou sobre o aterro sanitário e fez duas maquetes uma do lixão e uma do aterro sanitário” (Estudante 2, 2024). “Nossa equipe apresentou para muitas pessoas e todos gostaram da nossa apresentação e elogiaram nossa maquete. Eu fiz como eles um jogo e muitos acertaram as respostas foi muito bom” (Estudante 19, 2024).

Foram também evidenciados, como já observados nos trechos apresentados acima, os recursos pedagógicos que foram elaborados para a apresentação no evento, sobre os quais falaram: “foi muito legal fazer as maquetes” (Estudante 2, 2024); “a gente fez uma maquete de um sambaqui e mostrou para as pessoas como eles eram feitos, os materiais que eram colocados lá. Foi muito bom apresentar, minha equipe fez um bom trabalho” (Estudante 19, 2024). “Minha equipe apresentou os sambaquis, que os povos antigos faziam e colocavam restos de comida. A gente construiu um sambaqui de argila” (Estudante 22, 2024), “a gente fez uma vila do período do império que os escravos levavam o lixo das casas” (Estudante 12, 2024).

Os estudantes apreciaram muito a atividade de preparação da apresentação e produção das maquetes, painéis e cartazes. Percebi maior interação com o conteúdo dos trabalhos ao pensarem a elaboração dos recursos, ao idealizarem e organizarem, conjuntamente, formas de apresentar e representar as discussões realizadas.

A maneira corrida com que transcorreu o processo, bem como a coadunação de diferentes temáticas na aula de História — ora temas do projeto, ora temas do currículo — constituiu um entrave ao maior aprofundamento do trabalho.

Finalizada a execução do projeto, vi-me envolta no processo de reflexão e escrita sobre ele. Ao mesmo passo, segui minha atuação educativa em outras três instituições de ensino, nas quais passei a trabalhar. Diante do caráter dialético do trabalho pedagógico, reflexões sobre as discussões estabelecidas no bojo do projeto apareciam constantemente em minha sala de aula, nos planejamentos, nas atividades elaboradas e nas discussões ao longo das aulas, levando-me a refletir sobre as possibilidades que se apresentam ao trabalho com outros temas.

Outrossim, refletia sobre como algumas das grandes pautas da atualidade, os conflitos da nossa sociedade e os problemas relativos à vida prática no presente não são abordados dentro da história escolar. Não tratamos sobre os problemas ambientais e a possibilidade de fim da espécie; não tratamos do preço da comida ou da inflação, nem mesmo tocamos no assunto da violência pública e do tráfico de drogas que assolam as comunidades das quais são oriundos nossos estudantes; não abordamos o feminicídio ou a violência contra a mulher, ou, mais amplamente, o machismo e o patriarcado.

Pouco espaço destinamos às opressões ligadas ao mundo do trabalho e sobre os impactos na saúde física e psicológica dos trabalhadores, em um contexto em que o termo CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) é empregado pelos jovens como forma de ofensa. Discutimos insuficientemente o poder do empresariado e como este cria ferramentas para a manutenção do sistema capitalista.

Nesse sentido, passei a vislumbrar planos de trabalho quanto a temáticas relativas à relação sociedade-natureza, partindo das demandas observadas no presente, para a elaboração de projetos futuros. Coadunando isso às reflexões sobre o currículo de História — que empreendi no capítulo dois deste trabalho —, retomando a preocupação quanto ao caráter antropocêntrico e conservador do currículo, e reconhecendo que o projeto educacional em voga tem por base uma racionalidade que opera para a hierarquização e domínio, achei pertinente a elaboração desses temas para além de projetos, pensando sua aplicação de forma mais direta no campo educacional, no processo constante da sala de aula. Desta forma, proponho o Caderno de História, Sociedade e Natureza.

3.3 O Caderno Pedagógico de História, sociedade e natureza

A etapa final deste trabalho é constituída por um novo recolhimento reflexivo, do qual resulta o *Caderno de História, Sociedade e Natureza*. Este Caderno constitui um esforço para promover subsídios aos meus colegas professores, visando à discussão de temas relacionados à relação sociedade-natureza em suas aulas de História.

O trabalho busca romper com algumas das ausências observadas ao longo desta pesquisa, inserir discussões silenciadas no atual cenário da política educacional brasileira e de sua manifestação no ensino de História, e promover maior dinamização à história ensinada, apresentando perspectivas diversas de trabalho e análise de conteúdo por meio de uma pedagogia histórico-crítica. Dedico esta parte do trabalho a abordar este recolhimento, os questionamentos, as reflexões, as contribuições e as ausências. Enfim, o processo do qual descende a estratégia pedagógica resumida nas páginas a seguir.

No capítulo anterior, discuti o distanciamento que o ensino de História mantém das pautas relacionadas à Natureza, mesmo no que se refere à sua relação com as sociedades. Foi destacado o caráter não crítico impresso no currículo de História. Tal realidade é também apontada por profissionais referentes a outras áreas do conhecimento quanto às ações circunscritas à política de Educação Ambiental.

Nesse sentido, dialogo com os escritos de Jorge Sobral Maia e Lucas Teixeira, que criticam as “atitudes pontuais e fragmentadas do currículo, geralmente praticadas por meio de ‘comemorações’ como o Dia da Árvore, Dia do Índio, Dia do Meio Ambiente, Dia da Água etc” (Maia; Teixeira, 2015, p. 294), compreendendo que tais ações não representam contribuição a uma educação ambiental crítica e, por outro lado, fortalecem um senso comum sobre a temática, minando a possibilidade de complexificação dessas questões.

De igual modo, os autores posicionam a atuação da mídia, empresas privadas e Organizações Não Governamentais (ONGs) na promoção de iniciativas como, por exemplo, o Dia Mundial Sem Carro. “Essas ações, em geral, impedem reflexões mais consistentes e consequentes sobre os problemas ambientais, contribuindo para camuflar as causas da degradação ambiental nas sociedades capitalistas atuais” (Maia; Teixeira, 2015, p. 294).

Neste ponto surge o grande problema e desafio para a EA crítica da forma como a compreendemos: seus princípios devem pautar-se em ações que contribuem para superação do modo produção capitalista, principal causador dos problemas ambientais, segundo nossa interpretação. Nesse sentido, é importante destacar que as práticas educativas ambientais da vertente histórico crítica, que se esforçam para implementar um processo educativo que empreende uma reflexão crítica sobre a realidade objetiva, configuram-se numa proposta formativa que contribui para

promover o desenvolvimento da consciência filosófica, demanda legítima e necessária ao processo educativo escolar (Maia; Teixeira, 2015, p. 294)

Saviani reflete quanto à necessidade de filosofia à prática pedagógica, tanto acadêmica quanto à sua versão na educação básica. Permanecemos na posição de professores reforçando um senso comum que, nas palavras do autor, nada mais é que “a concepção de mundo hegemônica, em sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, que atinge o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade” (Saviani, 1996, p. 1).

o autor propõe que os professores superem o senso comum educacional pela consciência filosófica, isto é, que eles partam da realidade empírica do “que-fazer” educativo e, através de reflexões sobre os processos em questão, atinjam a consciência filosófica. Podemos dizer, então, que o autor nos orienta a superar, pelo movimento de ação-reflexão-ação, a tendência de fazer do processo educativo uma ação que separa a prática da teoria na educação escolarizada das crianças, jovens e adultos (Maia; Teixeira, 2015, p. 294).

Somente a partir de um radical, rigoroso e amplo processo de reflexão filosófica seria possível subverter o senso comum e constituir uma nova ação (Saviani, 1996). Tal preocupação se manifesta nos escritos de Maia e Teixeira destinados à promoção de uma Educação Ambiental crítica e são também apropriados nas reflexões que estabeleço na elaboração do subsídio pedagógico.

O método elaborado por Saviani, com o qual dialogo na construção do *Caderno de História, Sociedade e Natureza*, estabelece-se na perspectiva de manter “continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (Saviani, 1999, p. 79), ou, em outras palavras, entre formação e prática social, entre reflexão-ação. Nesse sentido, são elaborados cinco passos que vão desde a ação inicial pautada no senso comum à nova ação moldada pela reflexão.

O primeiro passo — o ponto de partida — seria, portanto, a prática social, o empírico, o presente, a realidade vivida e percebida pelos participantes do processo, que é diferente para professores e estudantes. Neste ponto, manifestam-se sua atuação no mundo, bem como as definições, compreensões e percepções que se apresentam acerca desta e que estão relacionadas aos grandes problemas circunscritos à prática social.

Os dois passos seguintes estão relacionados à mobilização de conteúdos e métodos da educação formal com vistas à elaboração de uma problematização das temáticas que emergem na etapa anterior e da construção de um arcabouço teórico e prático “necessário ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 1999, p. 81).

Nesse sentido, enquanto o segundo passo volta-se a um olhar crítico sobre a prática social de referência, buscando nela os problemas a serem abordados e compreendidos, o passo seguinte volta-se à construção de instrumentos de enfrentamento ao problema, na perspectiva reflexão-ação.

O quarto e quinto passo, por sua vez, carregam uma preocupação que não é comum ao sistema de educação brasileiro. Voltado à construção ideológica, o quarto passo pressupõe a catarse, “entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’” (Saviani, 1999, p. 81).

Ao “fim” do processo, o retorno à prática social. O quinto passo preconiza que o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, mas reformulada com base em um processo reflexivo.

Em resumo, os cinco passos organizam um processo formativo que parte da realidade concreta de professores e estudantes, da qual são elencados problemas a serem pensados e equacionados. O processo se abstrai por intermédio de conteúdos e métodos e tem por ponto de chegada a construção de uma nova consciência e uma nova prática social que retornem à realidade concreta. Tal processo não finda, pois, ao retornar à prática social, defronta-se com novos problemas. Também é verdade que não há uma sequência rígida entre estas fases, considerando que reflexão e ação caminham juntos.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou *détour* de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 2007, p.4).

Em diálogo com a orientação proposta pelo autor, concebi a proposta pedagógica na perspectiva de agregar estes diferentes passos à discussão das relações sociedade-natureza na História, de modo a promover uma compreensão não apenas crítica, mas transformadora quanto aos problemas abordados. Dessa forma, uma primeira decisão com a qual me deparei foi quanto ao formato a ser adotado no material pedagógico e a quem seria diretamente destinado.

O produto educacional que descende deste trabalho passou por um remodelamento ao longo do processo. Tendo entrado no curso de mestrado sem a conclusão do projeto, a

compreensão dos meandros desta pesquisa, bem como da proposta pedagógica a ela relacionada, foi se moldando a partir das reflexões suscitadas por meio das disciplinas acadêmicas, orientações, bem como da minha prática de pesquisa e profissional em sala de aula.

Nos primeiros escritos, projetava a elaboração de um curso de formação para professores — Curso de Formação: Ensino de História e História Ambiental. Mais tarde, optei por pensar em uma alternativa que fosse menos dependente da disponibilidade de terceiros, temendo dificuldade em conciliar rotinas.

Por outro lado, ao mesmo tempo, passei a vislumbrar o imenso potencial de análise presente nas atividades de sala de aula e constitui o Projeto Pedagógico História do Lixo, que desembocou em interessantes reflexões sobre como pautar as questões pertinentes no presente — acerca da Natureza e sua relação com as sociedades — nas aulas de História. Nesse sentido, começou a tomar forma o *Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza*.

Um aspecto, no entanto, apresenta-se em comum entre a primeira proposta e a que figura neste trabalho: os interlocutores que eu buscava alcançar. A iniciativa foi, em ambas as versões, pensada e planejada para meus colegas de profissão, professores de História. A motivação principal reside no interesse profissional que tenho pela temática e na observação desta oportunidade para fortalecer meu cabedal pedagógico.

Ao longo da minha trajetória formativa e profissional, incomodou-me de diferentes maneiras a ausência de reflexões direcionadas à relação sociedade-natureza, bem como de subsídios direcionados a esta problemática para professores de História. As ações escolares voltadas à Natureza são normalmente relacionadas a outras áreas, bem como as formações relativas à crise climática e a problemas ambientais em geral.

Ao mesmo passo, a formação em licenciatura se apresenta, tal como a formação básica, em suma, enquanto guardiã de tradições. Novas disciplinas, novos olhares, fontes e temas foram incluídos. A estrutura, no entanto, permanece intacta, permitindo que as inclusões sejam, portanto, vistas apenas enquanto adições a um corpus que permanece antropocêntrico e burguês, não havendo mudanças substanciais para sua adequação às novas demandas.

Outro ponto que se destaca quanto à formação diz respeito à pouca reflexividade sobre o processo pedagógico, considerando que as licenciaturas mantêm, como destacado por Caimi (2009), a estrutura do sistema de formação três mais um, no qual a formação nos primeiros anos se dedica à pesquisa e o último ano se volta à discussão pedagógica. Com isso, a reflexão acerca dos conteúdos a serem trabalhados não necessariamente é realizada com base em uma análise

de caráter pedagógico, ficando os dois aspectos do trabalho educativo distantes e, por vezes, vistos como conflitantes.

Uma vez formado e atuando no mercado, este profissional passa a ser engolido por um sistema que tolhe ainda mais seu tempo reflexivo. Ao professor cabe planejar aulas, estudar, ministrar estas aulas, aplicar e corrigir atividades — tendo estas tarefas que ser formuladas em diversas versões para uma mesma sala, dada a diversidade de estudantes —, completar toda a burocracia pertinente a seu trabalho (planos, diários, etc.), lidar com indisciplina, problemas socioemocionais dos estudantes, participar de formações e diversas outras problemáticas. Dentre todas essas funções, no entanto, não encontramos a que deveria ser o ponto de partida do trabalho: a de pensar a educação, a de ser referência quanto a esta temática.

A realidade descrita se insere no ideal educacional assumido desde fins do século XX. Nas últimas décadas, fomos tomados por um modelo pedagógico centrado em uma nova leitura do conceito de aprender a aprender, característico da Escola Nova, a que Saviani (2019) chama de Neoconstrutivismo. Por outro lado, o tecnicismo também recebe outra roupagem diante das novas demandas do capital e se equaciona ao primeiro na construção do modelo vigente.

As ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (Saviani, 2019, p.516).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico é revestido de caráter técnico e afastado de uma reflexão filosófica, constituindo uma preparação dos educandos para atuação no mercado. O “educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia” (Saviani, 2019, p. 514).

Assim sendo, o problema vivenciado por mim em minha prática profissional — quanto ao discurso histórico acerca das relações sociedade-natureza e à dificuldade em abordar estas pautas — não constitui exclusividade. Ao contrário disso, representa o sucesso de um modelo educativo que nos impõe a repetição e não a reflexão. Por esta razão, destino este trabalho a meus colegas professores.

Aqui, devo apresentar um elemento fundante na construção da proposta pedagógica: a defesa de uma História Temática. Esta decisão se manifestou ao longo da pesquisa, despontando nas discussões sobre currículo decorridas na disciplina de História do Ensino de História, no início do meu processo formativo no mestrado, e me acompanhando nas leituras e reflexões elaboradas acerca da estrutura organizacional do componente curricular História e das possibilidades de elaboração ou ampliação da discussão sociedade-natureza no ensino de História, abarcadas no capítulo dois deste trabalho.

Tendo em vista a percepção de que a relação sociedade-natureza se insere hoje dentro do currículo de História apenas enquanto acessório ou a partir da elaboração de um senso comum (no entendimento que Saviani dá ao termo), não me parece compatível às proposições aqui elaboradas, ou mesmo às pensadas por outros profissionais com quem dialoguei ao longo da pesquisa, a inclusão dessas discussões dentro da história tradicional.

Entendendo o currículo de História na acepção que lhe confere Katia Abud — enquanto guardião de tradições —, não o interpreto como compatível à reflexão-ação aqui defendida. Abud, em 2011, chamou a atenção para o caráter conservador do currículo e para a manutenção de uma estrutura que se estende desde o surgimento da disciplina de História no século XIX até os primeiros anos do século XXI. Tal estrutura é mantida, como já demonstrado, na análise da BNCC.

Tanto o lugar específico no currículo como o código disciplinar se definiram pelos interesses da burguesia. De acordo com Furet, o surgimento da História como campo de conhecimento coincidiu com a expansão do nacionalismo no continente europeu e com a imposição de se fazer a genealogia da nação. Como método científico e como concepção de evolução, ela se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, tido como a conformação material da nação (Abud, 2011, p. 164).

Não concebo que o currículo pensado e definido seguindo as preocupações e necessidades da classe burguesa possa servir de mecanismo à instrumentalização das classes subalternas no processo de transformação social. Contrariamente, o currículo se encerra na apresentação de uma História que parece contemplativa e não se propõe a contribuir para a concretização de mudanças no presente.

Em outras palavras, tendo em vista o caráter transformador e não conciliatório que carrega a proposta pedagógica aqui defendida, preconizo a necessária transformação das bases da educação como perspectiva para uma abordagem histórico-crítica da relação sociedade-natureza.

A narrativa histórica que não parta do questionamento aos parâmetros estabelecidos tende à reprodução dos contornos conservadores, classistas, capitalistas e antropocêntricos que constituem a disciplina na atualidade. A tradição tem aprisionado o ensino de História.

O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições (Abud, 2011, p. 170).

Flavia Caimi discute a constituição, a partir da década de 1970, de outras duas tendências curriculares no bojo da produção acadêmica sobre a história ensinada: a história integrada, definida pela autora a partir da “busca integrar os acontecimentos/conhecimentos históricos de diferentes sociedades, consubstanciados num mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam às demandas colocadas pelo seu tempo” (Caimi, 2009, p. 4) e como promovem as mudanças essenciais; e a História temática, que teria como principais características:

a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras (Caimi, 2009, p. 4-5).

A autora estabelece estudo, no ano de 2009, com vistas a compreender como estavam presentes estas tendências nos livros didáticos referentes ao PNLD 2008 — Área de História. O período que a autora analisa é, portanto, prévio à BNCC, sendo o material analisado embasado nos PCNs. Há, na análise da autora, uma predominância da História Integrada na maior parte dos materiais analisados.

Sob a égide da BNCC, por seu turno, a tendência pela História Integrada ampliou-se, sendo presença em todos os livros analisados do PNLD 2023, bem como o Amplitude História, da Editora do Brasil, analisado neste trabalho. Esse modelo, no entanto, apresenta alguns entraves: o primeiro deles, a história total, ou pretensão desta, porque torna a História Ensinada

um compêndio exacerbadamente cheio de conteúdos impossíveis de serem trabalhados no cenário real e prático, exceto se por um viés mecânico.

O segundo diz respeito à permanência de uma história de viés linear e eurocêntrico, permanecendo o fio condutor centrado na História europeia, ocupando a América e Brasil função de complementariedade a esta história dita “geral”. Nessa lógica, o espaço no qual o processo educativo se desenvolve não constitui o ponto de partida do trabalho. E, assim, em terceiro, temos a permanência de conteúdos no currículo por tradição. Em outras palavras, não há uma reestruturação, há apenas a inclusão de pautas nacionais/regionais com vistas a relacioná-las aos eventos que, já presentes no currículo, seguem sendo seu mote.

Diferentemente da história temática (ou por eixos temáticos), a história integrada não abandona a pretensão de abordar toda a história, de todas as sociedades, tempos e lugares. Esse fator pode se constituir num entrave para a superação do conteudismo que marca muitos programas escolares, cuja preferência recai sobre a quantidade de assuntos em detrimento de um trabalho que prime pela construção do pensamento histórico, pelas relações presente-passado, pela compreensão da realidade social e pelo desenvolvimento da cidadania. Outro aspecto de crítica que ronda a história integrada (e mais ainda a história intercalada) é o risco de tratar a história da América e do Brasil como meros apêndices da história geral, fortalecendo noções eurocêntricas que há muito são denunciadas na historiografia nacional (Caimi, 2009, p. 7).

Por outro lado, ao abordar por meio de temas, já se tem a evidência sobre o objeto que de fato é o orientador. Assim, estabelece-se que todos os fatos, conceitos, discussões, métodos e técnicas mobilizados precisam partir deste eixo e voltar-se à compreensão dele. Ao mesmo tempo, por exigir uma transformação do currículo, mobiliza discussão sobre aquilo que é realmente essencial a ele e o que pode ser reorganizado, alterado, ou mesmo excluído, pois não constitui preocupação para a História ensinada.

Um outro ponto que gostaria de incluir nesta defesa é relacionado às dificuldades pedagógicas ligadas ao caráter linear e sequencial impregnado nesta cronologia histórica, diante do qual temos a apresentação da disciplina como uma grande linha do tempo, que tem início no sexto ano com a origem da humanidade e finda quatro anos mais tarde com as problemáticas referentes ao século XXI.

A organização se conforma da seguinte maneira: iniciando os Anos Finais do Ensino Fundamental, tem-se, no sexto ano, a origem humana, as primeiras sociedades, e segue-se pelo estudo da Antiguidade e do Medievo; o sétimo ano é voltado à Modernidade — séculos XV a XVII; o oitavo ano, no qual aparecem as questões relativas aos séculos XVII a XIX, parte do Iluminismo e chega ao Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo e sua reverberação na América. Por fim, no nono ano, a abordagem se volta aos séculos XX e XXI,

partindo da chegada da República no Brasil na virada do século até problemáticas do presente, como o terrorismo, diversidade identitária e pautas indígenas.

Nesse sentido, muitas das estruturas discutidas em um ano fazem referência e são continuidade de discussões estabelecidas em anos anteriores, como os processos de independência na América no oitavo ano, que se relacionam à colonização tematizada no ano anterior, por exemplo; ou a construção da modernidade e do Renascimento, abordada no início do sétimo ano, que é concebida em contraste ao período histórico imediatamente anterior — o Medievo, abordado no sexto ano — e em diálogo com um período mais longínquo e também conteúdo do sexto ano: a Antiguidade.

No entanto, e quando estes conteúdos não são vistos? Seja porque não houve professor de História no ano anterior, ou porque o professor que tiveram chegou apenas no último bimestre; seja porque este estudante evadiu-se por um período devido a questões familiares e pessoais, ou porque tivemos uma pandemia e um ano inteiro escolar foi praticamente perdido.

Apesar de serem situações aparentemente excepcionais, retirando-se a condição pandêmica, as demais são comuns à realidade da educação pública brasileira. São ocorrências que em minha trajetória profissional já acompanhei inúmeras vezes. Não raro precisei trabalhar a colonização da América no oitavo ano para que fosse possível aos estudantes acompanhar as aulas sobre as independências, tendo em vista que sequer conheciam conceitos como colonização ou independência, muito menos quem eram colonizadores e colonizados.

Encerro esta defesa com um ponto fundamental: a orientação a partir do presente e para o futuro. Esta perspectiva já foi apontada quanto à obra de Saviani — o presente como ponto de partida e de chegada para a construção da pedagogia histórico-crítica. Também não é nova na ciência histórica, sendo fundante na discussão estabelecida por Bloch em sua *Apologia da História*: “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas não vale a pena esgotar-se para compreender o passado quando nada se sabe do presente” (Bloch, 2001, p. 65).

Bloch, ao discorrer sobre os contornos da ciência histórica, dá ênfase à interdependência entre estas dimensões temporais e destaca o papel fundamental que constitui o presente na formulação da curiosidade histórica. Nesse sentido, o presente não é concebido apenas como origem do observador, mas enquanto orientação do processo.

Mais recentemente, a obra de Estevão Rezende de Martins ocupou-se de realizar uma importante análise quanto à conexão entre as diferentes temporalidades na construção do pensamento histórico, destacando que

um elemento decisivo da vida social é a experiência acumulada de tomar conhecimento do tempo vivido antes, do tempo vivido agora e da percepção consciente do tempo a ser vivido amanhã. A constituição refletida da articulação entre os três tempos (passado, presente, futuro) se dá pela formação do pensamento histórico. O pensamento histórico articula, reflexivamente, a experiência vivida no âmbito de uma determinada cultura histórica, acerca de cujos componentes se adquire, gradual e constantemente, uma consciência (Martins, 2011, p. 45).

Martins ressalta, também, a impossibilidade de sobrepor qualquer das três temporalidades às outras, reconhecendo a conexão e a interdependência que todas apresentam na trama da História. Compreendendo que a reflexão-ação humana não se faz isolada temporalmente, mas se constitui entremeando passado, presente e futuro, o autor ressalta como decorre o pensamento histórico.

De forma geral, toda e qualquer ação presente se dá em uma determinada situação igualmente presente, carregada pelo legado empírico da história efetiva. Essa história efetiva é a que foi capturada nas experiências de cada agente ao longo do tempo e que estão consignadas na concretude dos registros, de qualquer natureza que sejam. Ao serem tratados pela reflexão historicizante do agente, esses registros se transformam em fontes do passado, em origem do presente e em razões seminais do futuro (Martins, 2011, p. 48).

Assim sendo, a História Temática contribui nesse processo ao possibilitar a abordagem de um tema a partir de diferentes temporalidades, partindo do presente — do problema existente na vida prática —, tecendo relações com o passado na perspectiva de constituir problematização sobre o problema, e olhando para o futuro com vistas a vislumbrar possibilidades a serem empregadas na contenção ou solução deste problema. Ela nos permite analisar a problemática de maneira mais ampla e nos ajuda a fugir da armadilha de nos prendermos a uma única temporalidade.

A iniciativa do *Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza* teve início com a abordagem referente à História do Lixo por meio do projeto pedagógico desenvolvido junto aos estudantes. O trabalho, como já mencionado, estabeleceu-se partindo de um problema circunscrito ao presente, à prática social dos estudantes, conforme a perspectiva apontada na pedagogia de Saviani. Diante disso, foram estabelecidas discussões, atividades e síntese para posterior apresentação dos estudantes à comunidade.

Dada a reflexão empreendida por mim ao longo do processo, passei a pensar em possibilidades de trabalho quanto a outras temáticas. Nesse sentido, na seleção dos temas, busquei tratar de alguns dos grandes problemas atuais relacionados à nossa relação com a Natureza e problematizar como eles poderiam ser abordados a partir da disciplina de História.

Retomando Saviani, abordo o conceito de problema apresentado pelo autor, que tomei por base para a reflexão e escolha das temáticas de trabalho na proposta pedagógica.

Qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua própria existência o homem se defronta com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estrito sentido econômico do termo). Ora, este conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se, pois, de algo muito simples, embora frequentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade. [...] Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo "problema", superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematicidade: a necessidade. Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas (Saviani, 1996, p.13).

Partindo deste prisma, abordei que questões atuais podemos colocar na categoria de problemas e que contribuições a História tem a dar acerca de cada uma delas. Nesse sentido, foram erigidos cinco temas, a saber: Formação das sociedades humanas, Terra, Agriculturas, Produção e consumo industrial e História do Lixo.

O trabalho não se propõe a esgotar todos os temas e problemas circunscritos à relação sociedade-natureza na História, nem mesmo as possibilidades de trabalho diante dos temas selecionados. Outrossim, pretende fornecer subsídios para contribuir com o processo de transformação da disciplina de História e do senso comum imposto acerca das relações que se estabelecem entre sociedades humanas e o mundo natural.

Cada um dos temas é abordado em quatro sessões. A sessão inicial não recebe nome e propõe-se a fazer uma abordagem inicial do tema, apontando alguns caminhos possíveis de problematização, mobilizando processos históricos em diferentes tempos que contribuam à análise do problema. Ao fim da sessão, há, também, uma indicação de que temáticas do currículo atual podem ser empreendidas na construção da problematização.

A sessão seguinte destina-se à discussão acerca das questões atuais conexas à referida temática que fundamentam sua problematização, trabalhadas na sessão **Passado-Presente**. A narrativa que se insere busca conexão com os problemas observados ou vivenciados na vida prática.

Na sessão seguinte, são apresentados os **Conceitos** relevantes à problematização da temática. A iniciativa emerge do entendimento de que é importante atentar à produção e

sistematização dos conceitos, de modo a conceber de que modo têm sido articulados no ensino de História, bem como é também necessário mobilizar conceitos não tão comuns à História ensinada, com vistas a subsidiar reflexões mais aprofundadas.

A história é sempre história de alguma coisa, de algo que está acontecendo, que muda, que possui movimento até mesmo quando se trata de período de longa duração, que parece imutável, e os conceitos utilizados nessa investigação estão ligados a determinado contexto, fazem parte de determinada história (Bittencourt, 2009, p. 193).

Na construção da problematização são também mobilizadas, além dos conteúdos propriamente ditos, **Atividades**, constituindo esta a última sessão. Elas se definem em três tipos: atividades de apresentação de problemas, atividades de problematização e atividades de equacionamento dos problemas. Compreendendo que as questões e ações propostas ao estudante precisam orientar-se pelos objetivos a alcançar, busco estabelecer nas atividades diferentes níveis de reflexão e ação.

Entendendo que “ao ensinarmos história na escola, pomo-nos a ensinar a ler o passado através das representações que sobre o passado estão sendo ou foram produzidas, mas também, quem sabe, através dos vestígios deixados pelas gerações anteriores” (Bittencourt, 2009, p.119), as atividades são acompanhadas de sugestões de fontes a serem empregadas nas aulas de História.

O objetivo final consiste em estudantes e professores participantes do processo terem transformadas suas visões sobre cada temática e que possam ser agentes na reflexão e equacionamento dos problemas estudados. O processo retorna, em seguida, com novos problemas ou com um aprofundamento daqueles refletidos previamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão ambiental, para a qual já pontuavam grupos e organizações sociais diversos em meados dos anos 1970, é encampada por organismos internacionais ligados à reprodução do capital. Passa, então, a figurar enquanto projeto de sustentação e fortalecimento deste, conduzida por uma narrativa de sustentabilidade que opera de modo a permitir e fundamentar a continuidade do crescimento econômico.

É nesse sentido que se elabora a preocupação ambiental, tanto na ciência histórica quanto na educação básica. A inclusão da pauta ambiental na constituição de um novo campo de pesquisa se dá de modo a agregar aos estudos históricos mais uma discussão, dada a

imponência com que a temática se apresentava. Não constitui, no entanto, pelo menos não nos primeiros tempos do campo historiográfico, a necessidade de alteração das estruturas com que as ciências, de modo geral, e a História, em particular, operam a relação sociedade-natureza.

A operacionalização da relação sociedade-natureza na História se estabelece com base em uma perspectiva de linearidade e hierarquização. Nossas estruturas de compreensão do mundo são herdeiras da tradição ocidental, que se manifesta por meio da organização capitalista e do entendimento de que esta representa o máximo progresso humano. Seria a História, nessa lógica, um longo caminho que nos leva do mais primitivo — animalesco, natural — ao mais avançado — com maior concentração de riqueza, mais tecnológico e menos limitado pelo aspecto natural. E, nesse sentido, haveria sociedades mais ou menos preparadas que, portanto, percorreriam a dita trajetória em temporalidades distintas, sendo aquelas que primeiro o fazem exemplo e base a ser seguida, e, portanto, o entendimento da trajetória humana é por eles conduzido (Carola, 2010).

Dessa forma, a produção de conhecimento, seja sobre as sociedades humanas, seja de sua vinculação com a natureza, perpassa a legitimação da hierarquização de grupos humanos sobre outros e destes sobre o mundo natural, entendido como arsenal de recursos disponíveis a uma suposta necessidade humana, convertida em necessidade de expansão do capital.

Por sua vez, a educação, sendo também influenciada pelos debates que se difundiam a partir da década de 1970 sobre os problemas ambientais vivenciados, passou a constituir preocupação de quem se voltava a refletir sobre a temática. Nesse sentido, tomam centralidade as proposições estabelecidas no seio da ONU, que nas décadas posteriores delineiam muito do conteúdo adotado hoje na proposta brasileira de Educação Ambiental.

Semelhante ao que ocorre no âmbito científico, não há incluso à Política de Educação Ambiental preocupação com a constituição do conhecimento, ou acerca dos sentidos que carregam os conceitos e noções empregados.

Concluo, a partir da análise da documentação que embasa o projeto educacional voltado ao Meio Ambiente, que se constitui uma política educacional esvaziada e pouco inovadora que, com efeito, se satisfaz em manter as estruturas vigentes, balizando uma pedagogia não crítica e estabelecendo uma ideologia conformista sobre a educação. Desde a PNEA, Diretrizes para a Educação Ambiental, BNCC, DCTMA, entre outros, o que ocorre é a apresentação de um problema: reconhece-se a existência de um contexto de crise ambiental, bem como da influente atuação humana na elaboração desta. O que, contudo, não se constitui em reflexão a nível profundo sobre as formas instituídas na relação sociedade-natureza e quais pressupostos a

fundamentam, ou mesmo, sobre a possibilidade de mudanças no modo de produção, reconhecidamente insustentável.

De tal modo, professores e estudantes seguem tolhidos da possibilidade reflexiva, e a racionalidade instituída se encerra na percepção da existência de um problema e na discussão de atitudes individuais ou comunitárias com vistas a atingir a construção de cidadania, mas não de transformação.

As reflexões que desenvolvi ao longo deste trabalho se estabeleceram não apenas no sentido de compreender a constituição do pensamento ambiental impresso na política educacional, mas de articulá-lo àquele empreendido por mim e meus estudantes no decorrer da prática pedagógica. Nesse sentido, é notável a presença dos pressupostos contidos na racionalidade linear e hierarquizante no contexto da sala de aula do sétimo ano do Centro de Ensino Monsenhor Luis Alves Madureira, sendo a visão sobre natureza marcada por um caráter distanciado e utilitarista.

O Projeto Pedagógico História do Lixo constituiu uma interessante estratégia para levar temas necessários sobre a relação sociedade-natureza à sala de aula, considerando a extensão da base curricular e a contraditória não compreensão das temáticas relativas à questão ambiental na quase totalidade da BNCC de História do Ensino Fundamental - Anos Finais.

O trabalho contribuiu em demasia para a discussão das problemáticas relativas ao aterro sanitário na cidade de Rosário, elemento que se apresentou de maneira significativa nos resultados narrados pelos estudantes. Notavelmente, a compreensão acerca das problemáticas relativas à atuação da CGA Titara foi o aspecto que mais apresentou repercussão e reflexão entre os estudantes.

A abstração quanto à globalidade da temática, bem como as propostas resolutivas, dada a forma apressada com que o projeto transcorreu, foram abaladas, não se apresentando de maneira significativa nas discussões finais.

Entendendo minha responsabilidade enquanto professora de História e estudante de Mestrado em persistir na reflexão e no incentivo a propostas resolutivas ao problema da racionalidade do capital, também me debrucei sobre a elaboração do *Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza*, que objetiva contribuir com outros professores de História, por meio das conclusões estabelecidas neste trabalho, bem como das propostas pedagógicas articuladas às considerações elaboradas no âmbito dele.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 25-40, out./dez. 2011.
- ALMEIDA, JP. Inquirindo conceitos. In: Errante no campo da razão: o inédito na história; contribuição para um estudo de história e ecologia [online]. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisa Social**, 2008, pp. 33-50. ISBN 978-85-99662-70-0.
- ANPUH, Associação Nacional de História, 2024. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais>> Acesso em: 02 set. 2024.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. 4.^a ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994.
- BARROS, Maria de Lourdes Teixeira. A pedagogia freireana em projetos educacionais socioambientais. In: PEREIRA, Carlos Luis (org.). **100 anos de Paulo Freire: a pedagogia freireana no ensino-aprendizagem da educação brasileira** [livro eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. ISBN 978-65-81368-08-1. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-08-1.28.06.21>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. **História & Ensino**, v. 9, Londrina: 2003, p. 63-96. Disponível em: <<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p37>>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados** n. 32, 2018, p.93.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 200 p.
- BRASIL, LEI Nº 12.305, DE 2 DE AGOSTO DE 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos**; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências; Brasília: 2010
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 116, p. 70, 18 jun. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Brasília, PNLD 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 1-3, 28 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 137, p. 1, 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Meio Ambiente: Educação Ambiental - Educação para o Consumo**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. (Série Temas Contemporâneos Transversais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)). Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação nº 03/2021 – CGPLI – PNLD 2023: obras didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: [Edital PNLD 2023 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](#). Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2024: Obras Didáticas - História**. Brasília, DF: MEC; SEB; FNDE, [Ano de publicação do guia, ex: 2023 ou 2024]. Disponível em: <https://www.youtube.com/@guiadoed>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: Meio Ambiente na Escola**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. **História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?** In: ANPUH - XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2009, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza, 2009. p. 1-10.

CAROLA, Carlos Renato. Meio Ambiente. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). In: **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Eli Bergo de. **Ensino de história e educação ambiental**. 2. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história**. Educação: Teoria e Prática, Bauru, v. 9, n. 16/17, p. 46-56, 2001.

CASER, Arthur; CAMPOS, Cristiano; ONOFRE, Gabriel; QUEIROZ, Guido F. P.; SANTOS, Julio P.; FERREIRA, Lier P.; REIS, Márcio C.; SILVA, Renata A. dos S.; BARBOSA, Roberta M. **Amplitude História: 7.º ano – Ensino Fundamental II**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2023. 256 p. ISBN 978-85-10090-131

CHAKRABART, Dipesh. O clima da história: quatro teses. Traduzido por: Denise Bottmann, Fernanda Ligocky, Diego Ambrosini, Pedro Novaes, Cristiano Rodrigues, Lucas Santos, Regina Félix e Leandro Durazzo, **Sopro**, n 91 [s.l.]: 2013. Disponível em: < <https://www.culturaebarbarie.org/sopro/n91s.pdf> >. Acesso em: 14 ago. 2024

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

DEAN, Warren. **A Ferro e Fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica Brasileira**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996. 484 p.

DEAN, Warren. **A luta pela borracha no Brasil: um estudo de história ecológica**. São Paulo: Nobel, 1989

DRUMMOND, José Augusto. A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Estudos Históricos**, v. 4, n. 8, Rio de Janeiro: 1991, p.177-197.

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

FERREIRA, Lier Pires et al. **Amplitude História: manual do professor**, 8. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de Projetos: o princípio, o fim e o meio**. In: **Revista Diálogo – Didática para os professores**. Canoas, n.11, p.117-140, jul.-dez 2007.

FONTES, Virgínia Maria Gomes de Mattos. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. 388 p.

FONTES, Virgínia. **Pedagogia do Capital**. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de agroecologia e educação. Rio de Janeiro: Expressão Popular; EPSJV, 2021. p. 537-544. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-de-agroecologia-e-educacao>. Acesso em: 14 set. 2024.

FRANCO, José Luiz de Andrade. História Ambiental no Brasil e os seus Clássicos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 389-394, jan./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. [s.l]: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GERHARDT, Marcos; NODARI Eunice Sueli. **APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA AMBIENTAL, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Ensino de história: desafios contemporâneos** / org. Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente** I. 14. ed.-São Paulo: Contexto, 2006.

HOLMER, Sueli Almuiña. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo**. Salvador: UFBA, Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

IPCC (2007) **Mitigação da Mudança do Clima - Contribuição do Grupo de Trabalho III ao Quarto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima** - Sumário para os Formuladores de Políticas. Trad. Anexandra de Ávila Ribeiro: 2007. Disponível em: http://www.ipcc.ch/pdf/reports-nonUN_translations/portuguese/ar4-wg3-spm.pdf, Acesso em 10 set. 2024.

KOSELLECK, Reinhart. A história dos Conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. Tradução de Tiago Daniel de Mello Cargnin. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227055003.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LEFF, Enrique. **Construindo a História Ambiental da América Latina. Conferência proferida no 51º Congresso Internacional de Americanistas, Simpósio de História Ambiental Americana**, (Santiago, Chile, 14 de julho de 2003). Tradução e revisão técnica: Ely Bergo de Carvalho, 2020.

LIMA, Luís Corrêa. Em Debate 02 (2005) PUC-Rio. **História, meio ambiente e cultura: a contribuição teórica de Fernand Braudel**,

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André. **Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 63, p. 293-305, jun. 2015.

MAIA, S. S.; TEIXEIRA, M. P. **Educação ambiental crítica e a superação do modo de produção capitalista: contribuições para o debate**. Revista Sustentabilidade em Debate, v. 9, n. 2, 2018, p. 115-132

MARANHÃO. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO MARANHÃO **Lei Complementar nº 174 de 25 de maio de 2015**. Dispõe sobre a instituição e gestão da Região Metropolitana da Grande São Luís e revoga as Leis Complementares Estaduais nº038 de 12 de janeiro de 1998, nº069 de 23 de dezembro de 2003, nº153 de 10 de abril de 2013, nº161 de 03 de dezembro de 2013 e as demais disposições em contrário. São Luís, 2015. Disponível em: <http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LC_174>. Acesso em: 15 set. 2024.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA). **Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão (PEEA/MA)**. São Luís, 2018. Disponível em: https://www.sema.ma.gov.br/uploads/sema/docs/Plano_Estadual_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ambiental.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: para a educação infantil e o ensino fundamental**. São Luís; Rio de Janeiro: SEDUC; FGV Editora, 2019.

MARANHÃO. Ministério Público do Maranhão. Disponível em: <<https://www.mpma.mp.br/rosario-acao-civil-do-mpma-requer-medidas-para-conter-danos-ambientais-provocos-por-aterro/>>. Acesso em 08 de ago. 2024

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão**. São Luís: Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais; Secretaria de Estado da Educação, 2018.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História: consciência, pensamento, cultura, ensino**. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MELLO FILHO, Marcelo Soares Bandeira de. O capitalismo enquanto cultura: crítica da racionalidade econômica. **Revista Nova Economia**, v.29 n.especial 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/neco/a/GnYGvBGTzsgmNp6gx6jzCns/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 02 ago. 2024

MÉSZÁROS, István. **Notas sobre a crise do capital**. Tradução de Jordana Aguiar. In: VI Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo. UNESP – Marília, 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/notas_sobre_jordana.pdf. Acesso em: 10.jan. 2025.

MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2025. Verbete: “**desenvolvimento**”.

MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2025. Verbete: “**necessidade**”.

MIRANDA, Leila Mourão. Do açaí ao palmito: uma história ecológica das permanências, tensões e rupturas no estuário amazônico. Curso de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônico, Universidade Federal do Pará, Belém. 1998.

MIZIARA, Rosana. Por uma História do Lixo. **INTERFACESHS**, v.3, n.1, São Paulo: 2008. Disponível em: <<https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/art-6-2008-6.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2024

MOORE, Jason. **Antropoceno ou Capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo**. São Paulo: Ed. Elefante, 2022.

MORIN, Edgar, 1921 M85c 8' 1 ed. 96-1238 Ciência com consciência / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - **Ed. revista e modificada pelo autor** - 8" ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OBSERVATÓRIO DO CLIMA. **Análise das Emissões Brasileiras de Gases de Efeito Estufa e suas Implicações para as Metas de Clima do Brasil 1970-2019**. [S. l.]: Observatório do Clima, 2020. 40 p. Autores: Igor Albuquerque et al. Disponível em: [<https://seeg.eco.br/>]. Acesso em: 12 dez 2024.

OLIVEIRA, Jeaniny Maria Fonseca Ferreira de. **A Gestão de Resíduos Sólidos no Município de São Luís- Ma: Principais avanços e desafios uma década após a implantação da Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Energia e Ambiente. Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2021, 116 f.

PÁDUA, Jose Augusto. **Natureza e projeto nacional: as origens da ecologia política no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1986.

PÁDUA, José Augusto. O Antropoceno na perspectiva da análise histórica: uma introdução. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 24, n. 54, p. 659-669, set./dez. 2023

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

REIS, José Carlos. História entre a filosofia e a ciência. Editora Ática: São Paulo, 1996.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROSÁRIO. **Ação Civil do MPMA requer medidas para conter danos ambientais provocados por aterro - Ministério Público do Estado do Maranhão**. Disponível em: <<https://www.mpma.mp.br/rosario-acao-civil-do-mpma-requer-medidas-para-conter-danos-ambientais-provocados-por-aterro/>>. Acesso em: 03 de ago. 2024

ROSSI, Esther Mayara Zamboni. **Os Caminhos do Lixo: Porto Alegre e as Políticas Públicas para Resíduos (1975-2004)**. 2023. 313 p. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SANTOS, Jeanny Estephany Keyth da Silva. **Análise do gerenciamento dos resíduos sólidos orgânicos gerados na ceasa de São Luís/MA e proposta para o seu aproveitamento.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Universidade de Taubaté: Taubaté, 2022. 73 f.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Competência política e compromisso técnico.** In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1991. p. 94.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 13–24.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br> (ou outro link, se houver). Acesso em: 27.mar.2025

SOFFIATI, A. ausência da natureza nos livros didáticos de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n. 19, set89/fev,90, p.43-S6.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *PERSPECTIVA*, v. 23, n. 02, jul./dez. Santa Catarina: 2005, p. 469-484. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 04 fev. 2024.

TORRES, Pedro Sergio Urquijo. Brevisima Historia de la Sociedad Latinoamericana yCaribeña de Historia Ambiental (Solcha), 2003-2023 **HALAC–Historia Ambiental, Latino-americana y Caribeña**. Edición Suplementaria: 2023, p. 13-18. Disponível em: <http://halacsolcha.org/index.php/halacv.13>. Aceso em 20 de mai de 2024

TRÊS FUNCIONARIOS. Disponível em: <https://imirante.com/noticias/rosario/2024/06/01/tr-tres-funcionarios-de-empresa-deresiduos-solidos-morrem-em-acidente-de-trabalho-emrosario> Acesso em: 13 de ago. 2024

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável.** [S.l.]: UNESCO, 2005

VIZEU, Fábio; MENEGHETTI, Francis Kanashiro; SEIFERT, Rene Eugenio. **Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável.** Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 569–583, set. 2012.

WORSTER, Donald. Para Fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8. 1991, p. 198-215

APÊNDICES

APENDICE A

PROJETO PEDAGÓGICO HISTÓRIA DO LIXO

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A instituição à qual este trabalho se volta é o Centro de Ensino Monsenhor Luis Alves Madureira, que atualmente também responde ao nome Colégio Militar do Corpo de Bombeiros – CMCB UNIDADE VII, devido ao convenio estabelecido, e reafirmado no ano de 2021, entre a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Maranhão e a Prefeitura Municipal de Rosário. De acordo com esta alteração ao Corpo de Bombeiros do Estado do Maranhão passa a gestão da escola, mantendo ainda a Secretaria Municipal de Educação do Município de Rosário (SEMED-ROSÁRIO), suas responsabilidades perante a instituição de ensino.

A escola se localiza à Rua Treze de Maio, número 358, bairro Centro, sendo pertencente à área urbana da cidade. Suas instalações contam com 7 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de direção e coordenação, 1 sala destinada ao Comando de Alunos (função exercida pelo corpo militar que compõe a instituição), 1 cozinha, pátio e banheiros.

Na instituição são atendidos estudantes do ensino fundamental anos finais (6º a 9º ano), na modalidade regular. Atualmente somam-se 423 matrículas, considerando os turnos matutino e vespertino divididos em 14 turmas. São ministradas 10 disciplinas, as 9 prevista para o currículo desta etapa de ensino, acrescidas do componente curricular de Filosofia.

Atuam na escola atualmente 41 profissionais, dos quais 28 são professores, 4 Agentes de serviços gerais, 1 gestor geral (militar), 2 diretoras, 1 assistente pedagógica, 2 assistentes administrativas, 1 porteiro, 1 bombeira civil, 2 bombeiros militares.

PARTICIPANTES: turmas do sétimo ano do turno vespertino – 7º C e 7ºD

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: ao longo do segundo semestre letivo de 2024

JUSTIFICATIVA

O presente projeto é fruto da necessidade de reconfigurar as noções desta professora e seus estudantes acerca da natureza e de suas relações com a sociedade e parte da compreensão de que é tarefa do ensino de História atuar nessa mudança.

A crise ambiental estruturada globalmente tem imposto ao saber uma reconfiguração. À medida em que cresce a visão fatalista, que minimiza os impactos da crise ambiental diante das necessidades do capitalismo e a coloca como um mal necessário com a qual temos que conviver, torna-se mais urgente que as ciências forneçam respostas ao entendimento da crise, bem como propostas de atuação no seu enfrentamento.

Nesse sentido, a disciplina de História necessita de novos contornos, pois tradicionalmente manteve-se afastada dos temas relacionados à natureza ou mesmo das relações que a sociedade estabelece com esta. É notório que o silenciamento perante tais temas nos imobiliza diante do atual cenário.

A atual crise é além de ambiental, conforme estabelece Leff (2009), uma crise do saber, das noções que nutrimos por muito tempo acerca da natureza e de sua relação com a sociedade, que não são capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos.

Para tal, é essencial à história ensinada reestruturar-se ideologicamente, de modo a subverter a perspectiva fatalista que nos limita e nos afasta do entendimento das diversas dimensões da vida.

Neste sentido, busco estabelecer o projeto aliando a história local recente do município de Rosário/MA, mais especificamente no aspecto de construção e atuação da Central de Gerenciamento Ambiental Titara S/A, com a problemática ambiental global e suas relações com a produção e administração de resíduos.

A administração de resíduos, realizada no município desde 2015, tem chamado atenção da população da cidade e gerado questionamentos e revolta. No ano que segue, as preocupações tornaram-se ainda maiores, devido à persistência de forte odor nos arredores da cidade, sobretudo, no período chuvoso, o que motivou a preocupação quanto ao cumprimento dos protocolos necessários no alocamento dos resíduos.

Tal questão motivou denúncia e investigação do Ministério Público na CGA Titara e posterior punição da empresa e das secretarias estaduais responsáveis por sua fiscalização, pois foram constatadas irregularidades (Maranhão, 2024). Posteriormente, a morte repentina de moradores locais, que trabalhavam na CGA Titara, deu início a uma investigação da polícia civil que busca investigar se a causa das mortes teria decorrido da inalação de gases tóxicos (Três Funcionários, 2024).

A discussão, no contexto escolar, de problemáticas locais, com as quais convive diariamente a comunidade escolar, permite que elas sejam abordadas de maneira mais estruturada e complexificada, promovendo maior criticidade acerca das pautas.

Ao mesmo tempo, nos permite relacionar o que ocorre ao redor dos estudantes com preocupações globais e possibilita que eles tenham maior entendimento acerca de temáticas complexas.

A decisão de abordá-las por meio de um projeto se faz pela compreensão de que atividade nesta modalidade permitem integrar diversos procedimentos, entre os quais, ações que sejam conduzidas pelos próprios estudantes, como pesquisa oral em sua comunidade, pesquisa bibliográfica, apresentação dos resultados à comunidade escolar, elaboração dos recursos para apresentação, que possibilitam maior interesse dos mesmos, tal como sua apresentação a formas de construção do conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto se fundamenta na concepção adotada por Freire acerca da ideologia fatalista que paira sobre a educação brasileira e a necessidade de combatê-la. Tal perspectiva defende que o fatalismo se faz presente na concepção dos seres sociais forjados no bojo do atual sistema socioeconômico e, por conseguinte se estabelece fortemente no processo educativo.

Não tenho agora como não voltar a um ponto sempre presente às minhas reflexões - a minha recusa à inteligência da História como determinação, minha rejeição, portanto à inexorabilidade do amanhã. O amanhã nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fosse os dominadores, nem tampouco é algo preestabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã. A globalização da economia ou os avanços tecnológicos, por exemplo, não são em si mesmos, perfiladores de um amanhã dado como certo, espécie de alongamento aprimorado de uma certa expressão do hoje (Freire, 2000, p. 42).

Diante disso, corroboro com Leff (2009) na perspectiva de que o conhecimento sobre o ambiente não se pode fazer sem uma renúncia ao atual modelo explicativo e construção de uma *complexidade ambiental*, a qual estabelece a necessidade de uma perspectiva dialógica e plural.

A pedagogia da complexidade ambiental reconhece que apreender o mundo parte do ser de cada sujeito, de seu ser humano; essa aprendizagem consiste em um processo dialógico que transborda toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades. Além de uma pedagogia do ambiente, que volta seu olhar ao entorno, à história e à cultura do sujeito, a fim de reapropriar seu mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento; observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias (LEFF, 2009, P. 20).

À construção de uma proposta que busca uma abordagem ao modelo explicitado por Leff, soma-se uma potencialidade instigante exposta por Bittencourt (2003): a de aliar esta

discussão à História Local. Nesse processo, inclusive, a autora coloca o potencial da temática do lixo na relação entre História Ambiental e História Local.

Se as problemáticas ambientais mais próximas dos alunos se relacionam aos objetivos do ensino de História, a questão que se coloca é de como identificar tais problemas em uma dimensão histórica. Assim, exemplificando, o caso do lixo é um problema aparentemente distante das questões históricas tradicionais do ensino. Mas se partimos do lixo industrial e caseiro e chegamos ao lixo atômico, podemos situar este problema em outros momentos e sociedades. O que são os sambaquis? Lixo das populações indígenas do litoral brasileiro? Do lixo atômico aos sambaquis, é um percurso viável para a reflexão das contradições sociais presentes e passadas. A diversidade de experiências tanto do entorno dos alunos como aquelas vividas por outras sociedades em outros tempos fornecem condições para aprofundar as reflexões sobre a sociedade industrial e mercadológica e os valores que são constituídos em relação à natureza em momentos diferentes (Bittencourt, 2003, p. 53).

METODOLOGIA

A proposta se estrutura por meio da pesquisa-ação. O projeto tem como pressuposto a reconfiguração desta professora, bem como dos próprios estudantes participantes em sua prática diária. Visa nos possibilitar um redirecionamento das visões que balizam o entendimento do mundo natural e da crise que sucede nas relações que estabelece a sociedade com este.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (Tripp, 2005, p. 445)

Nesse sentido é essencial ter a mudança como norte do trabalho, a perspectiva de transformação impressa na concepção da proposta de trabalho precisa, portanto, fazer-se clara a todos os participantes, de modo a conjuntamente refletirem sobre seus processos individuais de desenvolvimento.

Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 446).

É necessário delimitar o tipo de pesquisa aqui abordado, que não assume meramente o caráter da minha prática rotineira, mesmo aliando-se a ela, pois se fundamenta em uma série de pressupostos e objetivos que se inserem no bojo de uma pesquisa científica, no entanto, também não se limita a esta dada a proposta de atuação sobre práticas cotidianas e, sobretudo, sobre as perspectivas sobre as quais estas práticas são abordadas pelas subjetividades que constituem a equipe do projeto.

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (Tripp, 2005, p. 447).

A utilização de questionários será relevante em algumas fases da pesquisa, a saber, a etapa inicial que compreende o conhecimento das percepções apresentadas pelos estudantes acerca das temáticas abordadas no projeto, bem como na fase final, que se destina a apresentar os resultados e necessita compreender, portanto, além da visão da professora, que significações o projeto obteve dos estudantes.

Outra metodologia a serem abordadas são a análise de documento oficial. O documento a ser analisado em sala de aula é o relatório do Ministério Público do Maranhão que detectou uma série de irregularidades na CGA Titara, elaborado no mês do julho deste ano. A escolha se deu em concordância com o que estabelece Circe Bittencourt (2008) no tocante ao uso de documento nas aulas de História, destacando potencialidade como a manifestação de maior interesse dos estudantes para o estudo e a apresentação a estes sobre os procedimentos circunscritos ao trabalho científico.

É essencial, contudo, atentar para o fato de que o trabalho com esta documentação em turma do sétimo ano não corresponderá ao trabalho habitual de um historiador. Nesse sentido, o documento será abordado sobretudo no intuito de que os estudantes possam compreendam como obtemos as informações científicas veiculadas, como ocorre a fiscalização da CGA Titara, qual o papel do Ministério Público neste caso e quais prerrogativas a empresa não tem cumprido, pois como estabelece Bittencourt (2008, p. 329), no trabalho com documentos em sala de aula,

o professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão "aprendendo História" e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos.

A história, que se aprende na escola, não deveria estar descolada da vida. Por isso a importância ouvir as histórias que os alunos querem contar, além de contar suas próprias histórias para eles (Suzana Ribeiro, 2008, p. 102). É sob esta perspectiva que compreendo a necessidade de emprego de métodos da história oral no interior do Projeto Pedagógico História

do Lixo e me debruço sobre as reflexões de Suzana Ribeiro (Ribeiro, 2008, p. 102) na condução do referido trabalho, segundo as quais

[...] é importante manter a pergunta “como as histórias das pessoas podem trazer esses temas à tona?”. Assim, durante todo o tempo os estudantes terão que relacionar escolha de temas com história de vida. Outra questão importante é “você conhece alguém que pode contar essa história?”, pois assim eles vão assumindo o papel de coordenadores da pesquisa e relacionando aquela discussão com seus conhecimentos pessoais.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Mês de agosto

Etapa 1- Realização de questionário com os estudantes que visam a explanação dos alunos de suas percepções acerca dos conceitos de natureza, ambiente, crise ambiental e da relação destes com a sociedade.

Etapa 2 - Aula expositiva abordando a crise ambiental e a questão do lixo, que consistirá na apresentação mais aprofundada do projeto, as discussões que ele abordará e os procedimentos a serem desenvolvidos.

Etapa 3 – Discussão sobre o funcionamento adequado de um aterro sanitário – apresentação de vídeos sobre a temática – e abordagem acerca impactos do lixo na produção da crise ambiental.

Mês de setembro

Etapa 4 – Análise do relatório do Ministério Público do Maranhão que detectou uma série de irregularidades na CGA Titara.

Etapa 5 – Pesquisa bibliográfica destinada a analisar as variadas formas de produção e administração de resíduos em diferentes sociedades ao longo da História.

Mês de outubro

Etapa 6 – Pesquisa oral com pessoas da comunidade (familiares, vizinhos, etc.) com o objetivo de abordar as mudanças percebidas na cidade antes e após a instalação da CGA Titara.

Etapa 7 – Apresentação das conclusões na feira de ciências que sucederá na escola por volta do mês de outubro

Mês de novembro

Etapa 8 – Análise dos resultados, realizada por meio da observação empírica, bem como por intermédio da percepção exposta pelos estudantes em questionário.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados** n. 32, 2018, p.93.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. Tradução de Tiago Daniel de Mello Cargnin. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227055003.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

MARANHÃO. Ministério Público do Maranhão. Disponível em: <<https://www.mpma.mp.br/rosario-acao-civil-do-mpma-requer-medidas-para-conter-danos-ambientais-provocados-por-aterro/>>. Acesso em 08 de ago. 2024

RIBEIRO, S. L. S.. História Oral na escola: instrumento para o ensino de história. **Oralidades (USP)**, v. Único, p. 99-109, 2008.

TRÊS FUNCIONARIOS. Disponível em: <https://imirante.com/noticias/rosario/2024/06/01/tr-tres-funcionarios-de-empresa-deresiduos-solidos-morrem-em-acidente-de-trabalho-emrosario> Acesso em: 13 de ago. 2024

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES NA FASE INICIAL DO PROJETO HISTÓRIA DO LIXO**

1. Quais os significados de natureza?
2. Como a sociedade se relaciona com o mundo natural?
3. De que forma a natureza aparece nas aulas de História?
4. Que problemas ambientais encontramos na atualidade?
5. O que você sabe sobre a crise ambiental que vivenciamos?
6. O que você gostaria de saber sobre os problemas ambientais da atualidade?

APÊNDICE C

ATIVIDADE FINAL APLICADA COM OS ESTUDANTES – PRODUÇÃO TEXTUAL

Olá, estudante

Ao longo do último bimestre trabalhamos juntos na realização do projeto História do lixo, finalizado com a apresentação realizada por vocês na Feira de Ciências. Enviei este material para solicitar que realizem uma última tarefa: falar sobre sua experiência no projeto. Sua participação é muito importante!

- Produza um texto descrevendo sua participação no projeto e destaque o que você entendeu sobre o tema abordado, suas dúvidas, e qual seu ponto de vista sobre o problema do lixo.

CADERNO DE História, Sociedade e Natureza

Alice Cleyde Silva
Mendes Moraes



Apresentação

Íolega professor,

Este trabalho tem por intuito contribuir no planejamento de abordagens voltadas à relação sociedade-natureza em suas aulas de História. Nele, consta o esforço reflexivo que empreendi no bojo do Mestrado Profissional em Ensino de História entre os anos de 2023 e 2025.

As proposições aqui apresentadas descendem de pesquisa direcionada à reflexão das discussões presentes no campo da História Ambiental, bem como dos documentos que balizam e subsidiam a Política Nacional de Educação Ambiental. É também proveniente de trabalho de campo empreendido por meio de projeto pedagógico realizado juntamente com as turmas de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino Monsenhor Luís Alves Madureira em Rosário/MA.

O Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza é constituído na proposição de uma Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo que o arcabouço oficial da Educação Ambiental se baseia em uma abordagem não crítica. Essa perspectiva, embora reconheça os problemas ambientais, pouco reflete sobre a sua historicidade ou sobre os futuros possíveis. Nesse sentido, busco fornecer alternativas para um trabalho mais reflexivo e crítico.

A proposição do Caderno se estabelece por meio de eixos temáticos voltados à compreensão das problemáticas atuais na relação das sociedades com diferentes dimensões da natureza. Cada temática se estrutura em três sessões: a primeira, Passado Presente, visa abordar as problemáticas atuais, justificando a importância da análise histórica do tema; a seguinte, Conceitos, apresenta os conceitos a serem mobilizadas ou discutidas na construção da problematização; e a terceira, Atividades, volta-se à apresentação de práticas de diferentes matizes que podem ser replicadas em salas de aula de História ou servir de base para trabalhos futuros.

Destaco que o presente trabalho não se constitui enquanto guia, nem mesmo se propõe a encerrar as questões abarcadas. Por outro lado, tem como objetivo somar em uma reflexão imprescindível ao ensino de História. Espero contribuir.

Professora Alice Moraes



adipiscing elit pellentesque habitant morbi tristique senectus.
Elementum integer enim neque volutpat ac tincidunt vitae.
Neque tunc tempus quam pellentesque nec nam. Diam vulputate
aliquam id. Massa enim nec dui nunc
entum. Dapibus ultrices in iaculis
entum praesent ele-
estas pre-

ultrices vitae auctor eu. Facilisis scaput est velit egestas.
Erat imperdiet sed euismod nisi porta lorem mollis. Orci
bus ultrices in iaculis nunc sed augue lacus. Justo donec
diam vulputate ut pharetra sit. Dui vivamus arcu felis b
dum ut tristique et egestas. Facilisi morbi tempus iaculis
id. Malesuada fames ac turpis egestas sed tempus urn
Lacus tunc purabitur gravida arcu ac tortor digni
ac ut consequat semper viverra
letur varius ut faucibus pul

Ficha Técnica

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Moraes, Alice Cleyde Silva Mendes.

Caderno Pedagógico de História, Sociedade e Natureza /
Alice Cleyde Silva Mendes Moraes. - 2025.
42 f.

Orientador(a): Rogério de Carvalho Veras.

Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado
Profissional em Ensino de História, Universidade Federal
do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ensino de História. 2. História Ambiental. 3.
História do Lixo. 4. História Temática. I. Veras,
Rogério de Carvalho. II. Título.



vitaes semper quis
lorem sed risus ultr
unt nunc pulvinar sapien
lorem dolor. Vel fringilla est ullamcorpe

Sumário

04

INTRODUÇÃO

23

TEMA 3: AGRICULTURA

Passado e Presente

Conceitos

Atividades

06

POR UMA HISTÓRIA
TEMÁTICA

30

TEMA 4: PRODUÇÃO E
CONSUMO INDUSTRIAL

Passado e Presente

Conceitos

Atividades

08

PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA

35

TEMA 5: HISTÓRIA DO
LIXO

Passado e Presente

Conceitos

Atividades

09

TEMA 1: FORMAÇÃO DAS
SOCIEDADES HUMANAS

Passado e Presente

Conceitos

Atividades

41

REFERÊNCIAS

17

TEMA 2: TERRA

Passado e Presente

Conceitos

Atividades

Introdução

Continuamos a ensinar História “como se os seres humanos vivessem em um mundo supranatural, em que haveria política, economia, cultura, mas que tudo tivesse pouca relação com o fato de fazermos parte de uma pequena bolinha azul que flutua em um universo imenso, uma biosfera que é nosso lar, que nos constitui”

Ely Bergo de Carvalho, 2021

A **História Ambiental** constitui um campo acadêmico que visa romper com a aparente desconexão entre a trajetória humana e o mundo natural, manifestada tanto na produção historiográfica quanto no ensino. Ela se propõe a inserir a natureza na História ou, dito de outra forma, a reinserir a humanidade na natureza, e fazer dessa relação um objeto de reflexão, a fim de abarcar a História humana com maior profundidade.

Ela surge no bojo do contexto dos anos 1970, período em que os debates acerca dos impactos legados pelas atividades humanas à natureza se ampliaram globalmente. Nesse sentido, diferentes ciências passaram a debuchar-se sobre diversos aspectos da crise ambiental pronunciada. Mais atrasada neste aspecto, a História constituiu um campo de estudos voltado a construir perspectivas mais complexas sobre o ambiente.

Ao mesmo tempo em que a História Ambiental emergia na ciência, a preocupação com uma proposta de Educação Ambiental se estabeleceu na Conferência de Estocolmo (ONU), em 1972. No Brasil, a Educação Ambiental constituiu-se enquanto política, institucionalizada pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e alterada recentemente pela Lei Nº 14.926, de 17 de junho de 2024, para assegurar atenção às mudanças climáticas, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidade a desastres socioambientais. A política tem sua regulamentação por meio do Parecer CNE/CEB Nº 2, de 15 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Apesar de o ambiente constituir centralidade em ambas as propostas — uma no campo científico e outra enquanto política educacional —, que inclusive surgem em uma mesma temporalidade, não há diálogo entre elas, constituindo projetos distintos e isolados. Podemos creditar essa realidade tanto ao caráter de desconexão com o sentido pedagógico da História quanto à continuidade de uma perspectiva reducionista e sectária que se manifesta de variadas maneiras nas duas versões. Continuamos a ver o conhecimento de forma isolada e tão compartimentada a ponto de impossibilitar uma visão integrada e global.

Dessa forma, o que se manifesta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a compreensão da Educação Ambiental enquanto Tema Contemporâneo Transversal (TCT). Não é o que se observa, no entanto, no Componente Curricular História, que permanece esvaziado dessa preocupação, figurando conteúdos que relacionem sociedade e natureza apenas nos Anos Iniciais, fase da educação histórica que se volta à compreensão “do eu e do outro”, como estabelece o documento.

No que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental, por outro lado, constatei em pesquisa prévia o ocultamento de temas que discutam a relação sociedade-natureza, persistindo uma perspectiva de distanciamento quanto à pauta e, quando ela aparece, é partindo da lógica do “recurso natural”, que tem por essência constituir domínio humano.



Por uma História temática

Este caderno se estabelece na defesa de uma organização temática dos currículos de História. Tal posicionamento é resultado da compreensão de que a forma como a narrativa histórica se articula no presente propõe a construção de uma racionalidade voltada à reprodução do modelo de produção e sociedade que institui a problemática ambiental vivenciada.

Desde 2017, temos no Brasil a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a História Integrada como fundamento para a elaboração do currículo. Neste, temos a mesma apresentação cronológica e linear que marca a História convencional, que, devido ao tradicional apagamento de discussões direcionadas ao contexto nacional e regional, pressupõe uma integração entre os conteúdos referentes à história global e nacional na elaboração da história escolar.

Como o próprio termo pressupõe, no entanto, a integração atua em um processo de inserção, ou inclusão, de temas relativos ao eixo nacional e regional. Não constitui, portanto, um projeto de transformação da disciplina de História. Temos, dessa forma, enquanto proposição para a história ensinada, a permanência da estrutura tradicionalmente imposta, com a adição de conteúdos considerados relevantes para entender a realidade nacional e regional.

A manutenção das temáticas, pelo peso da tradição, é outro problema concernente a uma forma de organização que busca incluir, mas não reestruturar. Não se questionam os critérios para temas figurarem no currículo, apenas se propõe a inclusão de alguns que se aproximam, ou discutem, alguns dos temas já presentes.

A permanência da narrativa pelo tempo cronológico linear, que ilustra a trajetória evolutiva do capitalismo, contribui para a construção de uma racionalidade que, envolta pelo capital, o vê como símbolo de progresso humano e sua contínua ampliação como fim, impedindo a possibilidade de reflexões para além dele.



Com isso, é posta em xeque a vinculação dos conteúdos de História às preocupações do presente. A história ensinada tem por pressuposto a vida prática do estudante, levando-o a refletir sobre problemas básicos circunscritos à realidade social da qual faz parte, ou à planetária. Dessa forma, não se pode perder de vista que o presente é de onde deve partir e para onde deve retornar a reflexão histórica, de modo a permitir a projeção de futuros transformados.

Nesse sentido, entendo, como problema próprio do tempo presente, a necessidade de realizar e fomentar reflexão acerca do projeto de educação histórica vigente e do meu papel enquanto professora diante dele. E, a partir das reflexões realizadas, destaco a urgência em pautar uma reestruturação curricular que subtraia a perspectiva linear e eurocêntrica, e se constitua partindo do estabelecimento de critérios quanto às temáticas necessárias a uma educação transformadora.

A abordagem de temáticas, ligadas aos problemas da sociedade – em âmbito local, nacional e global – a serem trabalhadas a partir da seleção de temporalidades, sociedades, conceitos e fatos históricos que permitam olhar para tais problemáticas a partir das perguntas que se busca responder hoje, é a proposta que busco impulsionar.



Pedagogia Histórico-Crítica

Diálogo, na constituição deste caderno, com as formulações de Demerval Saviani e a construção da Pedagogia Histórico-Crítica. Sua concepção, na obra do autor, visa fazer frente ao imobilismo da pedagogia não crítica em curso.

O autor pressupõe uma construção pedagógica que tem por base um caráter filosófico e histórico. Primeiramente, entende a necessária conexão entre as diferentes temporalidades na construção de uma racionalidade crítica. Dessa forma, o problema que emerge do presente deve ser profundamente problematizado e historicizado, de modo a ser reformulado criticamente e imbuído de perspectivas de equacionamento no futuro.

Além disso, merece destaque a própria visão crítica, pressuposta por Saviani, quanto ao que constitui um problema. Nesta lógica, são eleitas como problemas as questões que se impõem pela necessidade de conhecimento e de intervenção.

Outro ponto relevante na Pedagogia Histórico-Crítica está na percepção do presente enquanto vida prática. Não apenas olhamos para o presente na elaboração dos problemas da educação, mas devemos atentar aos problemas que se relacionam à vida prática dos seres envolvidos no processo. Tal perspectiva enfatiza a possibilidade de articular também diferentes espaços e inserir o campo de vivência dos estudantes e professores, ou aquele ao qual de alguma forma se relacionam, na problematização, abrindo possibilidades de trabalho com a História Local.

O trabalho aqui apresentado tem por propósito a apresentação, a problematização e a discussão de temas que se relacionam a alguns dos grandes problemas do tempo presente, mas que, no entanto, permanecem distanciados do ensino de História ou são reduzidos diante da tradição adotada. As cinco temáticas constantes representam a abertura de uma importante discussão e espero que possam abrir portas para a sua ampliação. Estão presentes nesta obra os temas: formação das sociedades humanas, Terra, Agriculturas, Produção e consumo industrial e História do lixo.



TEMA 1:

FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES HUMANAS

A história se propõe ao estudo da trajetória das sociedades humanas no tempo e no espaço. Com esse intuito, temos três elementos que se equacionam: humanidade, tempo e espaço. Dessa forma, é necessário localizar o período, o local e a sociedade a quem nos referimos com vistas a contextualizar a discussão a se estabelecer.

Há, contudo, uma contextualização prévia a ser feita, a da própria natureza desses conceitos. Humanos são seres que possuem origem natural, mas que constroem e solidificam um universo artificial, com o qual interagem, e que impõem ao mundo. Entender, ou ao menos refletir, sobre a complexidade do ser humano e de sua constituição plural, é, portanto, preceito básico para se estudar a História.



Do mesmo modo, tempo e espaço são construções do imaginário humano, que possuem significados e interpretações variáveis em cada sociedade. As sociedades europeias, por exemplo, concebem o tempo de forma linear e progressiva, especialmente após a Revolução Industrial, associando-o à noção de avanço, produtividade e controle. Por outro lado, os povos maias entendiam o tempo de maneira cíclica e integrada à natureza, valorizando a conexão com o sagrado e com o coletivo. Problematicar a construção dos conceitos sociais, bem como refletir sobre as características naturais que aproximam estas diferentes sociedades, a partir da perspectiva da espécie, são questões necessárias ao ensino de História.

Na perspectiva do currículo atual, o presente tema pode ser articulado, sobretudo, aos objetos do conhecimento do 6º ano – "Origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização" – bem como, aos conteúdos referentes às sociedades de grande expressão: egípcios, mesopotâmicos, maias, gregos, romanos, etc.

PASSADO-PRESENTE



O estudo do processo de formação das sociedades humanas é essencial na promoção de um conhecimento crítico sobre a realidade atual, podendo influir na proposição de mudanças essenciais ao melhoramento organizacional delas.

Acostumados a olhar para a natureza com um viés de superioridade, a humanidade se imbuíu de caracteres tão artificiais que parecem confundir sua própria essência. O sucesso das sociedades é medido por quão mais distantes, diferentes e estranhos elas forem quanto a nossa primeira existência.

Assim nos debruçamos sobre nosso espelho do passado e somente percebemos o problema quando a imagem futura parece desaparecer.

É urgente a problematização acerca da perspectiva da humanidade enquanto dona, senhora e possuidora da natureza, entendendo o restante do mundo natural como um depósito de recursos empregáveis na trajetória linear de crescimento humano e, também, enquanto o pano de fundo deste, o cenário da narrativa social.

Do mesmo modo, é essencial a percepção da humanidade enquanto componente do mundo natural. Afinal, somos, antes de tudo, natureza. Nesse sentido, cabe à História debater como nos estabelecemos quanto ao restante do mundo natural, e que sentidos atribuímos a ele, na perspectiva de buscar formas críticas de reinserir a humanidade na natureza.



CONCEITOS

• Natureza

A natureza não constitui um conceito único e fechado. A palavra é oriunda do latim *natura*, que é a soma do verbo *nasci* (nascer) com o sufixo *urus* (força que gera), mas seu emprego está relacionado ao estágio de desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade. A natureza, enquanto conceito, é uma construção cultural, ou seja, é o que a humanidade elabora sobre ela. Com base nesta construção subjetiva, são estabelecidas formas de conceber e de lidar com a natureza.



Acerca dos diferentes sentidos que ela exerce no entendimento social, temos que uma das visões mais presentes é a do natural enquanto isolado, distanciado, intocado pela artificialidade humana, aquilo que mantém suas características inatas. Tal postura contribui para uma visão conservacionista destinada a estes espaços, mas que pouco colabora em uma discussão sobre a relação sociedade-natureza em uma perspectiva global.

Outra forma de abarcar o conceito de natureza, bastante comum na sociedade contemporânea, é a partir da dominação humana através de sua força produtiva. Nessa perspectiva, ela recebe os atributos de matéria-prima ou mesmo de recurso natural e é entendida como um repositório disponível à humanidade para a produção. Dessa forma, ela é destituída de historicidade.

Por outro lado, a perspectiva impressa no materialismo histórico é a de que a Natureza é um produto social, e a relação com a humanidade se dá pelo trabalho. Dessa forma, a história da Natureza e da sociedade é vista como um processo único.



· Pré-história

A pré-História é uma conceituação oriunda da cronologia histórica europeia, erigida no século XIX para se referir ao período circunscrito entre a origem da humanidade e a invenção da escrita. Seria, por definição, a fase que precede a História humana, uma etapa marcada pela formação do ser humano e, portanto, de preparação para a História.

Dado o conceito de História que tinha força à época — o da História enquanto apresentação da trajetória dos grandes homens que buscava a verdade por meio da documentação escrita —, ela se limitou somente às culturas grafadas, sendo a escrita entendida, neste contexto, como traço distintivo de humanidade. Dessa forma, atribuíam-se às sociedades ágrafas um caráter não humano ou, mais especificamente, elas eram tidas como uma proto-humanidade que somente após sua execução completa constituiria uma sociedade imersa na cultura escrita.

Cabe destacar que, ao longo do último século, o conceito de História se reformulou. Entende-se por História a trajetória humana ao longo do tempo. Tal perspectiva influenciou no questionamento do tratamento dado às sociedades orais, pois ressalta que não é a escrita que produz História, mas sim o acontecimento humano.

Apesar da crítica e do reconhecimento da incapacidade deste conceito de se relacionar à História, o termo pré-História segue em uso em diversos contextos. Entendo que a continuidade se dá por dois pontos principais: a tradição inerente ao currículo, que segue a cronologia que define desta forma a fase inicial da História humana, bem como a persistência de uma representação que diferencie a humanidade, tal como a entendemos, desses primeiros povos, aos quais se atribui caráter animalesco.



· Evolução

Na busca por explicar o processo de transformação da fauna terrestre surgiu o conceito de evolução. Ele define que as espécies existentes na atualidade descendem de espécies anteriores que tiveram suas características alteradas ao longo do tempo. Ou seja, as espécies que hoje compõem o planeta não são fixas ou estáticas, mas se formam a partir de organismos precursores que são aparentados a elas, mas diferentes. Elas, bem como, seguem em processo de transformação: a evolução.



A humanidade é inclusa neste processo, dado seu caráter animal. Dessa forma, o *Homo sapiens sapiens* não seria, portanto, um fim, mas uma espécie em constante evolução. A História, por sua vez, constitui-se na confluência entre o natural e o humano, pois aquilo que nos forma enquanto ser mescla natureza e cultura de maneira tão intrínseca que é indissolúvel. Entender que o trabalho da História se faz com base nesta intersecção é um item primordial para o aprimoramento do conceito de natureza abarcado por nossas sociedades ocidentais e a consequente elaboração de perspectivas mais complexas acerca da relação sociedade-natureza.



• Espécie

Espécie é um termo empregado para a classificação dos seres vivos. Utilizam-se critérios como apresentar reprodução fértil, DNA e características físicas similares, processo evolutivo comum e separado de outras linhagens.

O estudo do conceito de espécie na História se faz necessário de modo a viabilizar uma visão mais complexa acerca dos seres humanos. O ser humano precisa ser compreendido não apenas como um ser social, que busca uma melhor organização da sociedade e um melhor convívio entre sociedades (ou diferentes grupos que integrem uma mesma sociedade), mas também enquanto espécie, enquanto ser que compõe o universo vivo do planeta e que, por tal situação, possui caracteres e necessidades específicas e comuns em toda a sua diversidade.

A compreensão do ser humano enquanto esta complexidade se faz essencial na problematização acerca do lugar que as sociedades humanas têm ocupado no planeta, bem como na problematização de discursos e conceitos de classificação das sociedades humanas, tais como os impressos na colonização, escravidão moderna, imperialismo e nazismo.



• Mitos

Ao trabalhar com as origens humanas, nos deparamos com construções narrativas humanas elaboradas ao longo da História para explicar ou dar significado à sua aparição. Os mitos se originam na busca por esclarecer o que a razão não conhece e, apesar de não apresentarem caráter científico, constituem importantes fontes ou pontos de partida para a investigação científica e a reflexão filosófica.

Sua origem etimológica deriva da palavra grega mythos, que significa fala, narração, concepção. Ele atua no sentido de explicar, organizar e compreender. É empregado para ilustrar acontecimentos do passado e dar-lhes sentido. Além disso, atua na legitimação de formas de organização das relações sociais, validando permissões e proibições.

Na atualidade, o mito é entendido tanto enquanto uma narrativa ficcional quanto, no sentido religioso, enquanto revelação sagrada, e tem sido fruto de crescente interesse por parte de estudiosos que buscam abarcar a força que os mitos estabelecem na mobilização de sentimento, preocupações e ações.





Atividades

Atividade 1 - Representações de natureza na literatura

- Pero Vaz de Caminha (Carta do Achamento do Brasil): "Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Mas a terra em si é de muitos bons ares frescos e temperados assim como os de Entre Douro e Minho; porque neste tempo d'agora assim achávamos como os de lá. Águas são muitas, infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem. Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta não convém que fique."

Discussão: Deslumbramento com a fertilidade e a abundância natural, vista como um paraíso a ser explorado e, principalmente, um cenário para a evangelização.

- Graciliano Ramos ("Vidas Secas" - sobre a seca): "A caatinga estendia-se, áspera, empoeirada, sem uma voz, sem uma brisa. O sol bebia os suores dos animais, [...] as folhas ressequidas das plantas viravam cinza. [...] A fome apertava os corações [...] e a sede era companheira constante." (Síntese de elementos recorrentes na descrição da seca ao longo da obra)

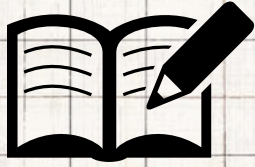
Discussão: A natureza (a caatinga árida) é uma força implacável e hostil que dita a vida e a morte dos personagens. A seca não é um mero cenário, mas o principal agente do sofrimento, da migração e da luta pela sobrevivência, moldando a própria identidade e as relações humanas.

- Aluísio Azevedo ("O Cortiço" - sobre a pedreira e o trabalho): "Os [...] homens [...] rudes, de torço nu, que lá em baixo batiam a picareta no bloco de pedra, eram a escória da sociedade. [...] O trabalho era duro, esmagador, sem trégua, sob o sol causticante que fazia o granito vibrar."

Discussão: A natureza (a pedreira) é um recurso material (pedra) que é brutalmente explorado, e essa exploração está intrinsecamente ligada à exploração da força de trabalho humana. O ambiente natural é um cenário de labuta exaustiva e desumanizadora, onde o recurso é extraído à custa do sofrimento dos trabalhadores.

- Jorge Amado ("Terras do Sem Fim" - sobre as fazendas de cacau): "Era a luta contra a natureza, a luta do homem contra a floresta virgem para plantar o cacau, o ouro verde. [...] As derrubadas eram feitas a machado, entre gritos de desafio à mata brava. [...] O cacau subia e enriquecia."

Discussão: A natureza (a floresta) é um recurso a ser dominado e transformado em riqueza (o cacau, o "ouro verde"). Há uma visão de embate entre o homem e a mata, onde a floresta é vista como um obstáculo a ser vencido para a exploração econômica. A terra é valorizada por seu potencial de produção agrícola de exportação.



Atividades

Atividade 2 - Mitos de criação em diferentes sociedades

Problematizar os mitos enquanto cultura de cada grupo social e que, portanto, constituem distintas narrativas e se manifestam de maneiras variadas.

A criação Maia

Disponível na obra: Da palavra ao acto Os Mitos de Criação dos Antigos Maias, de Miguel Pimenta-Silva
A criação do universo segundo o Popol Vuh

A criação Apapocuva Guarani

Disponível na obra: As lendas... de Nimuendajú - Nhamandú
Capítulo O Princípio - páginas 143-153

A criação Judaico-cristã

Disponível na obra: Bíblia Sagrada Gênesis 1:1-31
A Criação do Universo

Atividade 3 – Elaboração de conceitos

Problematizar o conceito de Pré-história.

A atividade pode ser desenvolvida por meio de produção textual – argumentação.

Como definir as primeiras sociedades? os estudantes deverão defender que conceito consideram mais adequado para referir-se às primeiras sociedades e escrever um texto no qual defendam a nomenclatura escolhida.

TEMA 2:

TERRA

O desenvolvimento histórico do capital impôs sua força de modo brutal sobre os mais variados aspectos da natureza. Por exemplo: os demais animais são concebidos como produtos na pecuária; a flora tem tido suas folhas, caule e frutos empregados em diferentes projetos, desde a indústria farmacêutica à de produção de commodities; os minérios são concebidos como moeda, empregados em produtos ou na produção de energia; e os próprios seres humanos, dadas as formas de aproveitamento de suas forças produtivas. E por que não também a terra?

A terra, que outrora fora integrada à lógica do capital com base na produção dela oriunda, nos recursos dali provenientes ou nela produzidos, no processo de fortalecimento deste, passa a ser ela própria incluída no sistema financeiro. A propriedade da terra passa a constituir um ponto central nas relações sociais, bem como naquelas entre sociedade e natureza, decorrentes no campo.



Nesse sentido, constitui-se enquanto classe expropriada o campesinato, que se vê sufocado pela força do capital nos espaços rurais e se volta ao espaço da cidade como alternativa ou luta por maneiras de permanecer na terra.

Dada a atuação do Estado brasileiro no sentido de resguardar e proteger os pressupostos do capital, ele contribui, ao longo do tempo, para o processo de expropriação e na violência que muitas vezes decorre dele, constituindo instrumentos legais de afirmação do poder de grupos empresariais sobre o espaço rural.

Diante disso, emergem movimentos sociais que se destinam a lutar pela terra e por condições de vida adequadas para as populações do campo. Destaca-se, nesse sentido, a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se consolidou como sujeito importante na luta por reforma agrária.

Na presente temática, podem ser articulados conteúdos relativos ao sistema colonial, destacando com especial atenção a estrutura fundiária e as diferenças entre posse e propriedade. Podem ser abordadas as políticas de terras instituídas no Império e as confluências entre estas e o processo de abolição da escravidão. Relaciona-se, ainda, a Ditadura Empresarial-Militar, no bojo da qual se empreende o Estatuto da Terra, e todos os governos posteriores que desenvolveram a política de reforma agrária do país.



PASSADO- PRESENTE

Os conflitos no campo constituem um problema fundamental do Brasil, uma marca histórica que não se desfez e permanece viva na atualidade. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) elabora anualmente o relatório dos conflitos do campo no território nacional, e tem demonstrado uma quantidade crescente de conflitos decorridos na última década, com uma leve redução nos dois últimos anos.

Essa realidade é ainda mais latente se observados os números referentes ao estado do Maranhão, que se destacou em 2024 como o estado da nação que apresentou substancialmente mais ocorrências violentas contra a ocupação e posse da terra, denotando a necessidade de a educação escolar abordar a temática.

Além disso, os movimentos de luta, como o MST, são constantemente atacados, marginalizados, e têm sua atuação criminalizada por veículos de mídia, que encampam forte discurso de demonização das lutas sociais, ou pelo Congresso Nacional, a exemplo da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), instaurada em 2023 para investigar as ações do Movimento, ou por meio das ações gerais do Estado que, no afã de garantir os interesses do Agronegócio, buscam inviabilizar a ação de movimentos de luta.

Nesse sentido, a História escolar precisa atuar em um processo de problematização dos discursos e políticas estabelecidos no debate público e provocar reflexão diante do cenário que se impõe sobre o campo brasileiro.

CONCEITOS

• Latifúndio

A palavra "latifúndio" é oriunda do latim "latifundiu" e, historicamente, refere-se ao domínio de um único proprietário sobre uma grande porção de terra. Na atualidade, o conceito se atualizou para inserir-se na lógica da propriedade privada descendente do capitalismo. Na sociedade capitalista, a terra passa a ser entendida como mercadoria.

Historicamente, o latifúndio se constituiu por meio da colonização, diante da qual as terras do território do Brasil tinham seu uso concedido para capitães donatários, os quais concediam direito de uso para terceiros. Nesse sentido, a terra permaneceu sendo propriedade da coroa. O que, mais tarde, se modificou por meio da Lei de Terras de 1850, que instituiu o direito à terra por compra e venda, bem como a regularização da posse mediante pagamento. Dessa forma, no contexto da Abolição, a população oriunda do sistema escravista, mesmo sendo a maioria no campo, destinou-se às cidades, mantendo os pobres e negros na condição de sem-terra.

A propriedade da terra também determina as relações sociais no meio rural. A população do campo fica refém do latifundiário. Os que têm terra encontram dificuldades para manter sua produção e reprodução nela, sendo sufocados pela grande propriedade; os que não possuem terra dependem diretamente do latifúndio, constituindo-se em uma condição de subordinados e sem cidadania.

Além disso, os grandes donos de terra, com a propriedade, muitas vezes adquirem um poder político que se sobrepõe aos cargos públicos tradicionais, influenciando na vida da população e na organização social estabelecida.



• Questão Agrária

A Questão Agrária compreende um conjunto de estudos voltado aos problemas relativos à posse, à propriedade e aos usos da terra. Ela constitui-se enquanto campo interdisciplinar, podendo ser trabalhada e interpretada a partir de diferentes matizes, impondo uma conexão de áreas, conhecimentos, saberes e práticas na busca por abarcar as problemáticas do campo brasileiro.

Na literatura política, a Questão Agrária é bastante empregada na busca por refletir a influência que manifesta sobre o poder político ou como a estrutura de concentração da propriedade da terra impacta na produção e desenvolvimento das sociedades. Por sua vez, a Sociologia preocupa-se com a elaboração acerca das formas de organização e relações sociais que se desenvolvem no contexto rural.

Ao mesmo tempo, a Geografia e a História debruçam-se sobre a Questão Agrária para explicar as formas de apropriação do espaço natural, a produção, a ocupação do território, bem como as lutas políticas e sociais que se estabelecem no processo de luta pelo acesso à terra, na defesa da reforma agrária ou de formas dignas de vida para a população camponesa.

• Reforma Agrária

A Reforma Agrária constitui, grosso modo, uma política de desconcentração fundiária. Há, contudo, que se considere a existência de diferentes interpretações sobre o que é ou o que deveria ser a reforma agrária no Brasil. Diferentes posturas ideológicas geram diferentes abordagens sobre o tema.

A reforma agrária convencional, implantada pelo Estado, principalmente por meio da desapropriação e de outras políticas como doação, compra e regularização fundiária, tem se mostrado limitada em alguns aspectos, tais como: não altera de forma significativa a estrutura fundiária; frequentemente beneficia financeiramente antigos proprietários; é implantada longe dos principais conflitos agrários; e tem seus dados inflados com ações pouco reformadoras, como o reconhecimento de assentamentos antigos.



Mais tarde, no governo Fernando Henrique Cardoso, começou a ser implantado um outro tipo de distribuição de terra, pautada no financiamento através de linhas de crédito, de maneira que o acesso à terra continuava vinculado a um posterior pagamento por parte dos beneficiários.

O MST encampa um conceito próprio, a Reforma Agrária Popular, que constitui um projeto de reforma agrária incluso em um novo modelo de desenvolvimento econômico, político e cultural da sociedade brasileira, no qual toda a população trabalhadora do campo e das cidades seja a principal beneficiada. O projeto objetiva combinar distribuição da terra com distribuição da renda e desenvolvimento cultural, segurança alimentar e produzir melhoria das condições de vida de forma igualitária para todos os brasileiros e brasileiras, buscando permanentemente a justiça social (MST, 2003, p. 14-15).

Conhecendo a legislação - Função social da terra

O conceito de Função social da terra, constitui um importante instrumento para as comunidades que lutam pela permanência ou pelo retorno ao campo ao estabelecer que o direito de propriedade não é absoluto no Brasil. Ele é presente na Constituição Federal (1988), a saber:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

III - função social da propriedade

Art. 186 A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.





Atividades

Atividade 1 - Representações de natureza na literatura

Atividade 1 - Luta pela terra

Análise de documentário Chão (2019), de Camila Freitas (disponível no Prime Vídeo).

O documentário, premiado e elogiado em festivais internacionais, descreve a rotina de uma ocupação do MST em Goiás, permitindo discutir os meandros da luta pela terra no Brasil e atuação do Movimento Sem Terra.



Atividade 2 - Violência no campo

Análise do Relatório Conflitos no Campo Brasil 2024, da Comissão Pastoral da Terra, disponível no site da Comissão Pastoral da Terra – CPT.

Nele constam dados – apresentados em textos e gráficos – da ocorrência de conflitos por terra, comparativo dos últimos dez anos, incidência em cada unidade da federação. Trabalha ainda os conflitos por água que se intensificaram nos últimos anos.

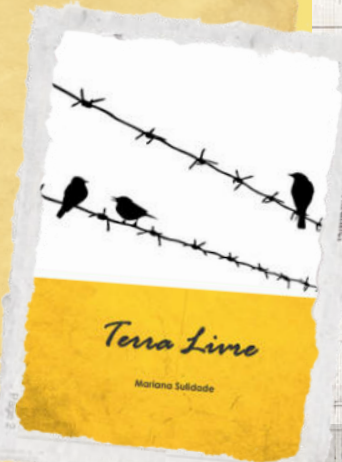


Atividade 3 - Movimento Social

Trabalhar o conteúdo disponível no material intitulado Terra Livre, de Mariana Sulidade – páginas 19 a 21. Disponível no site do PHGHIST-UEMA.

O material discute a trajetória de mulheres quebradeiras de coco e desenvolvimento e atuação do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB).

Permite problematizar o processo de construção e organização do movimento social e discutir sua articulação a lutas políticas, sociais e ambientais historicamente constituídas.



TEMA 3:

AGRICULTURAS

A agricultura é um aspecto fundamental da vida humana e das formas de organização que foram adotadas ao longo de sua existência. Estudar os métodos empregados no cultivo e reprodução de espécies da flora, bem como os significados atribuídos a estas práticas, constitui um elemento fundamental no estudo da trajetória humana e na compreensão das problemáticas associadas no presente.

O nascimento humano impõe a necessidade de alimentação como forma de sobrevivência. A coleta de elementos da flora circundante foi a alternativa adotada já nos primórdios da existência humana. O cultivo e a reprodução de espécies, por sua vez, ocorreram em diferentes tempos nas sociedades e se desenvolveram de variadas formas nas distintas partes do globo.

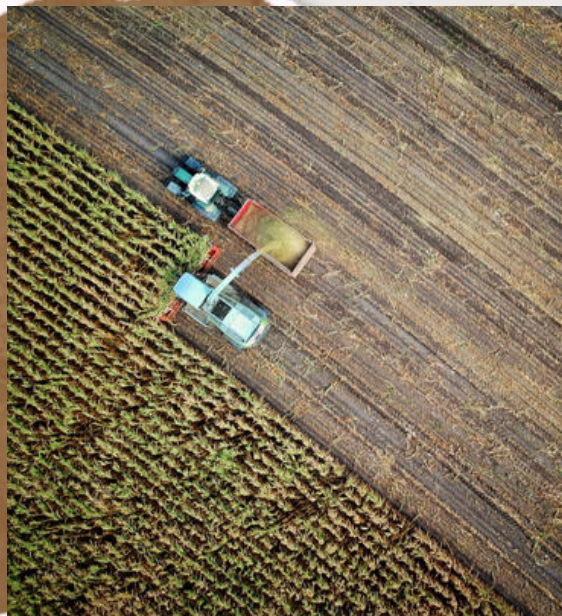


O colonialismo foi responsável por inserir na América um modo de produção voltado para o mercado externo, incluindo estes espaços na lógica mercantil europeia. Dessa forma, este território foi brutalmente apropriado, bem como seu povo, de modo a constituir os recursos necessários ao crescimento e fortalecimento do capital, apresentado neste contexto em seu caráter mercantilista.

Com o processo de industrialização e imperialismo dentro do capitalismo e a expansão desse sistema no planeta, as formas de agricultura passaram por um processo de padronização, marcado pelo interesse do capital internacional e pela satisfação da demanda por commodities que o novo modelo impôs. No contexto atual, este modelo persiste, acrescido do crescimento da influência do capital sobre o sistema fundiário.

A temática pode ser articulada aos conteúdos relativos à introdução da prática agrícola nos grupos humanos, colonialismo e agricultura mercantil, Revolução Industrial e a realidade camponesa, agriculturas indígenas, o mercado de commodities, agricultura orgânica e formas de agricultura alternativas, como a Agroecologia.

PASSADO-PRESENTE



Historicamente, a identidade socioeconômica do Brasil foi forjada pela agroexportação. Dessa forma, na atualidade, o país constitui-se como um exportador de commodities, tendo o agronegócio como ator principal. Tal realidade conforma o país, desde o acesso à alimentação até a posse e propriedade da terra.

Esse sistema produtivo, voltado ao monocultivo para exportação, está associado a uma série de problemas em nossa sociedade: de ordem econômica, social, política, de saúde pública e ambiental. Tais problemas incluem, por exemplo, os impactos ao solo, visto que o modelo exige dele um padrão não natural, e apela ao emprego de agrotóxicos com a finalidade de manter a produtividade.

Além disso, há o desmatamento que é decorrente da preparação das áreas para a monocultura e da expansão da fronteira agrícola e devastação de biomas. Os impactos gerados pela utilização de fertilizantes e agrotóxicos se impõem sobre rios, flora, fauna, trabalhadores e moradores de localidades próximas. Um outro problema que merece destaque diz respeito à alimentação ou, mais especificamente, à oferta e preço dos produtos destinados à alimentação.

A alimentação constitui um aspecto essencial à vida que se vê constantemente sufocado pela preocupação com a garantia do lucro. Essa problemática é sentida direta e diariamente pelos estudantes da maioria das instituições públicas brasileiras, e os valores estabelecidos sobre seu acesso são pauta constante nos mais variados espaços sociais. O privilégio dado ao Agronegócio, associado à sua destinação ao mercado externo, impacta diretamente no acesso a alimentos no Brasil.



CONCEITOS

- Sistema Plantation

A colonização instituiu no atual território da América a empresa monocultora. A plantation, modelo de produção característico do projeto colonial, apresenta como pilares a monocultura, o sistema escravista e a exportação global de produtos, com vistas a garantir o fortalecimento do sistema capitalista mercantil estabelecido pelos países colonizadores.

O sistema possibilita uma boa análise da forma como os países que lideraram o processo estabeleceram formas de poder sobre a natureza e os trabalhadores. Na constituição do capitalismo industrial, por exemplo, o que se observa é a padronização por meio das estruturas fabris, que se expandem sobre os mais diversos ecossistemas, reduzindo paisagens e relações sociais a uma mesma forma de trabalho. Mais recentemente, o agronegócio encampa tais características, expandindo-se sobre o campo e exacerbando problemáticas ambientais variadas.

- Agronegócio

A palavra "agronegócio" é uma tradução do termo inglês *agribusiness* com o objetivo de popularizar o conceito no Brasil. Esse setor foi amplamente estimulado no final da década de 1990 com a finalidade de contornar a crise cambial daquele contexto. Portanto, viu-se livre do pagamento de impostos pela Lei Kandir (Nº 87/96). Desde então, constituiu-se um movimento para tornar o agronegócio o principal pilar da economia brasileira, enquanto a reforma agrária e os movimentos sociais foram considerados atrasados e violentos.



Com a alta no valor das commodities (produto de origem agropecuária ou mineral produzido em larga escala e destinado ao mercado externo) no início dos anos 2000, houve um fortalecimento ainda maior do agronegócio. Para esse crescimento contribuíram, principalmente, a flexibilização das leis trabalhistas e ambientais, o investimento em infraestrutura, mudanças no regramento sobre os territórios, regularização fundiária e financiamento, sobretudo por meio de bancos públicos.

Com todo o privilégio dado ao agronegócio na estrutura político-econômica nacional, este avança sobre os biomas brasileiros, principalmente o Cerrado, na região do Matopiba (Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia), que concentra grandes áreas de conservação. Essa região é entendida como a última fronteira agrícola do Brasil, sendo espaço de interesse de empresas nacionais e internacionais do agronegócio.

A forma de atuação principal do agronegócio é a incorporação violenta por apropriação e expropriação dos recursos naturais, terras e territórios. Isso resulta em conflitos devido a despejos estruturados, cerceamento de terras públicas e de uso coletivo, restrição às fontes de água, captação dos recursos hídricos, desmatamentos, entre outros conflitos. Desse modo, a violência é parte da lógica do agronegócio, pois persiste no tempo e no espaço, resultando em assassinatos e expulsões com requintes de crueldade.

Só em 2024 foram 13 mortes no campo. Tal situação fez com que o agronegócio desenvolvesse um discurso de sustentabilidade e responsabilidade ambiental como forma de minimizar as críticas, o que, no entanto, não se observa nas práticas adotadas pelo setor.

• Agricultura orgânica

A agricultura orgânica resulta de críticas ao processo de industrialização da produção agrícola, devido ao envenenamento do solo com adubos artificiais. O sistema capitalista e sua necessidade de ampliação dos lucros é visto como o principal responsável por esse processo, que leva ao desequilíbrio do solo. Portanto, as principais críticas da agricultura orgânica à produção agrícola capitalista residem em sua capacidade de destruição do equilíbrio natural por meio do envenenamento do solo, o que se tornou um problema universal.

Na legislação brasileira, a agricultura orgânica é todo o sistema de produção agropecuário que busca otimizar o uso de recursos naturais e socioeconômicos, que preza pelo respeito às comunidades do campo, buscando aliar sustentabilidade econômica e ecológica.



De todo modo, a agricultura orgânica tem se voltado ao mercado e às demandas dos consumidores, o que influencia diretamente as tecnologias utilizadas. Ou seja, ao se voltar a uma perspectiva mercadológica, a preocupação com a questão ambiental e social tem se esvaído, já que o foco tem sido a busca por certificações e mercados especiais.

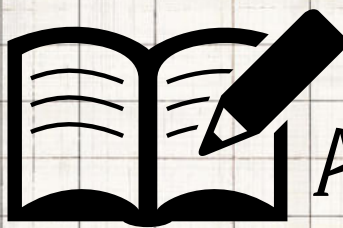
• Agroecologia

O termo agroecologia se tornou popular a partir dos anos 1980, pelos trabalhos de Miguel Altieri e Stephen Gliessman. No Brasil, o termo agroecologia passou a ser usado a partir de 1989 com a publicação da obra de Altieri e logo foi disseminado pelas Organizações Não Governamentais (ONGs). No entanto, será a partir dos anos 2000 que os movimentos sociais, principalmente ligados à Via Campesina, passaram a adotar o debate agroecológico como estratégia política.

A agroecologia pode ser definida como as bases científicas para uma agricultura não convencional, buscando superar a fragmentação do conhecimento em favor de uma perspectiva mais integrada. Busca, portanto, uma visão transdisciplinar para a compreensão de dinâmicas naturais como um todo, relacionando processos naturais como o funcionamento dos ciclos naturais e transformações de energia a processos biológicos e socioeconômicos, e sua intervenção na atividade agrícola.

Desse modo, a agroecologia disponibiliza os princípios ecológicos básicos para a manutenção de agroecossistemas produtivos que possam conservar os recursos naturais e serem apropriados pelas culturas que os reproduzem, sem perder a viabilidade econômica e social. Logo, ela visa estabelecer as bases científicas para a transição a estilos de agricultura ecologicamente viáveis.





Atividades

Atividade 1 - Agrotóxicos e impactos humanos e ambientais

Apresentação de vídeo referente à propaganda televisiva da Rede Globo A Indústria-Riqueza do Brasil / Agro é tech. Agro é pop. Agro é tudo
Alguns estão disponíveis no YouTube



E, em contraponto...

Apresentação do documentário O veneno está na Mesa, de Silvio Tendler.

Disponível no YouTube em duas partes: parte 1 (2011) e parte 2 (2014). Ambos abordam a problemática que se estabelece na utilização de agrotóxicos na produção agrícola e destacam impactos na natureza local e na saúde humana.

Esta atividade permite problematizar a propaganda televisiva apresentada massivamente desde 2017 para o grande público, fomenta discussão acerca do que são agrotóxicos, bem como acerca dos impactos relacionados a seu emprego e ainda possibilita trabalhar ainda os conflitos entre agroecologia (camponesa) e agronegócio.

Atividade 2 - Discussão sobre o preço da comida

Imprimir repostagens jornalísticas que abordem o aumento do preço dos alimentos e discutir em turma suas causas.

A atividade empreende o trabalho com fontes impressas (material jornalístico) e permite conhecer e/ou adaptar-se à linguagem jornalística. Além disso, insere uma forma de terem acesso a notícias atuais, fomentando a problematização do preço dos alimentos, bem como o estudo acerca do poderio das elites agrárias historicamente constituído no Brasil.





Atividades

Atividade 3 - Análise da atuação da Bancada Ruralista no Congresso Nacional

O material que segue apresenta as principais ações e pautas encampadas pela Bancada Ruralista no Congresso Nacional. Pode contribuir na análise do papel que os representantes políticos do agronegócio exercem na constituição da problemática ambiental.

A tabela pode ser trabalhada em classe por meio de debate, leitura e discussão coletiva ou em associação a outros recursos didáticos.

Projeto/Medida	Descrição	Objetivo principal	Situação
Código Florestal (Lei 12.651/2012)	Alterou regras de proteção ambiental em propriedades rurais, como reserva legal e APPs.	Flexibilizar exigências ambientais e anistiar desmatamentos antigos.	Aprovado e em vigor.
PEC 215/2000	Propõe que a demarcação de terras indígenas e quilombolas passe a ser competência do Congresso.	Restringir demarcações e dar mais poder ao Legislativo.	Tramita na Câmara.
PL da Grilagem (PL 2633/2020)	Permite regularização fundiária de áreas ocupadas até 2018, inclusive terras públicas.	Legalizar ocupações e beneficiar médios/grandes produtores.	Aprovado na Câmara, parado no Senado.
PL 490/2007	Redefine o marco temporal para demarcações indígenas (só reconhece terras ocupadas até 1988).	Restringir novas demarcações.	Aprovado na Câmara, tramita no Senado.
Licenciamento Ambiental PL (3729/2004)	Cria regras mais flexíveis para o licenciamento ambiental de obras e atividades.	Reduzir burocracia e acelerar projetos do agro.	Aprovado na Câmara, tramita no Senado.
PL do Veneno (PL 1459/2022)	Substitui regras atuais sobre agrotóxicos, dando mais poder ao Ministério da Agricultura.	Centralizar registros e reduzir papel da Anvisa/Ibama.	Aprovado nas duas casas; sancionado com vetos.
Marco Temporal (Lei 14.701/2023)	Formaliza o marco temporal como critério para reconhecimento de terras	Limitar expansão de terras indígenas.	Aprovado e sancionado; contestado no STF.
Atuação contra o MST e movimentos sociais	Defesa de CPI do MST e criminalização de ocupações.	Deslegitimar movimentos de luta pela terra.	CPI encerrada em 2023, com fracasso político dos idealizadores

TEMA 4:

PRODUÇÃO E

CONSUMO INDUSTRIAL

Ao longo da História se destacam diferentes modelos produtivos e, neles, variadas formas de relações de trabalho, bem como modos de relacionar-se com a natureza. Analisar as produções de sentido que mobilizam estas relações, bem como a forma com que se desenvolvem, é de extrema importância ao ensino de História.

O cenário produtivo atual se expõe enquanto sucesso evolutivo, e como única possibilidade de manutenção das sociedades humanas. Diante disso, ele atropela as formas de ser, relacionar e produzir no mundo, impondo a todas elas a lógica capitalista. Nesse sentido, o artesanato, por exemplo, que outrora constituía a livre organização do processo produtivo, apresenta-se dentro da lógica de construção de um salário com vistas à subsistência. Ou mesmo, o camponês que, adaptado ao trabalho na terra, uma vez expulso, se vê obrigado a servir de mão de obra ao modelo monocultor ou partir para o espaço urbano e adaptar-se aos empregos disponíveis.



Do mesmo modo, a natureza, concebida enquanto recurso necessário à obtenção de lucro, deixa de constituir salubridade, tendo o solo, ar, águas, e a própria terra, animais, sido altamente degradados pelas atividades produtivas e de consumo. Ao mesmo passo, há uma indústria voltada à constante produção de necessidades de consumo, que atua na justificação do sistema.

Este ciclo representa, portanto, um sistema tão bem ordenado que não concebe ou aceita qualquer problematização que se volte a um aspecto único. É necessário pensar o sistema como um complexo que historicamente articula formas de expropriar a natureza e os trabalhadores de modo a fomentar sua constante reprodução. Essa reflexão é passo essencial ao vislumbre de possibilidades.

A produção e consumo nos permitem traçar estudos históricos sobre as relações de poder que se estabelecem entre sociedades humanas, bem como entre estas e os demais elementos do mundo natural. Nesse sentido, podem ser relacionados nesta temática, conteúdos como: Mercantilismo, Colonialismo, Revolução Industrial e Imperialismo.

PASSADO-PRESENTE



Compreender a estrutura de produção e consumo instaurada na atualidade é urgente! É essencial educar sobre a problemática do padrão que segue em curso hoje.

A retórica do capitalismo consolida uma lógica de constante crescimento e ampliação. Não restaria às sociedades outra opção senão sua expansão. Desse modo, são constantemente atualizadas as formas de ampliação de lucros e de modernização da vida humana. Esse crescimento tem por base uma dupla exploração: a de grupos humanos detentores de capital por outros grupos humanos expropriados e a que se estabelece sobre a natureza, que é empregada enquanto fonte inesgotável de recursos.

Um outro pilar deste modelo produtivo é a criação de necessidades por meio do consumo. Este se encarrega de garantir a recepção de produtos e entronizar o modus operandi de consumidores forjado pelo capital.

Por outro lado, as problemáticas ambientais observadas desde o século passado ressaltaram que o crescimento dessa forma de produção causa danos severos ao funcionamento do planeta, podendo, se agravadas, tornar o ambiente da terra inviável à sobrevivência humana.



CONCEITOS

• Revolução

Koseleck observa que, na passagem para a contemporaneidade, o conceito de revolução sofreu uma profunda transformação, principalmente com a Revolução Francesa. O que antes era entendido como um movimento cíclico, relacionado à movimentação astronômica, passou a ser compreendido como um evento estruturalmente transformador, que se descola

do passado e institui um futuro diferente, um "coletivo singular" capaz de estabelecer mudanças profundas.

As revoluções costumam ser classificadas em dois tipos: as burguesas e as proletárias, sendo identificadas, respectivamente, pela Revolução Francesa e a Revolução Russa. A revolução burguesa foi aquela que beneficiou a burguesia, mesmo que ela não tenha assumido o lugar de liderança. Elas foram consequência das mudanças introduzidas pela Revolução Industrial no mundo e nem sempre resultado da ação revolucionária da burguesia, que, na maioria das vezes, tinha uma atitude reformista.

• Imperialismo

O imperialismo, em sua fase atual, se consolidou no fim do século XIX como produto das mudanças identificadas no capitalismo em sua fase monopolista. A aliança entre grandes empresas e bancos suprimiu a livre concorrência e concentrou a produção, controlando amplos setores da economia e influenciando diretamente os Estados.

Na busca pela expansão do capitalismo em sua fase imperialista, esses monopólios ampliaram sua atuação em uma concepção de globalização, como é o caso dos Estados Unidos e o controle sobre o território iraquiano, que passou a ser chamado de "protetorado" devido à conotação negativa. Utilizam, portanto, um novo formato discursivo alegando democracia, direitos humanos e bem-estar, mas ocultando os reais interesses diante desses países.



• Capitalismo

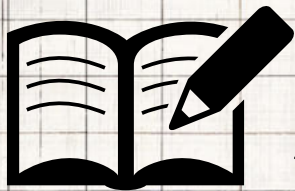
Na tradição marxista, o capital é entendido como relação social de produção da mais-valia, ou, em outras palavras, de lucro, por meio da apropriação que se instaura sobre todos os meios de produção e sua conversão em mercadoria, em dinheiro.

Ele se estabelece no Brasil já no colonialismo, por meio da lógica comercial que impõe a expropriação dos indígenas expulsos, da terra sugada, bem como dos africanos, que, retirados de sua liberdade e identidade, passam a constituir mão de obra explorada. E se mantém em constante expansão desde então.

Nesse sentido, as lógicas de expropriação adaptaram-se, passando a agregar novos sentidos na atualidade, como a ampliação exponencial da produção e a atuação na construção de necessidades pelo meio publicitário, e a formação de grandes corporações que constituem conglomerados de expressivo valor, atuando o sistema em um processo de reprodução da concentração no cenário atual.

É importante destacar o papel primordial que ocupa o Estado na reprodução do sistema, pois sem acesso ao crédito e finanças públicas e sem a colaboração das agências reguladoras, não seria possível o nível de expropriação que se estabelece.





Atividades

Atividade 1 - Problematisando conceitos - Desenvolvimento sustentável

Apresentar aos estudantes o conceito de desenvolvimento sustentável empreendido pela ONU e solicitar que elaborem, por meio da escrita ou desenho, situações ou aspectos que concebem relacionados ao conceito.

Posteriormente, após a mobilização da discussão crítica do conceito, solicitar que façam nova elaboração das suas conclusões e comparem com as iniciais.

É possível, por meio desta atividade, problematizar a construção de conceitos e a elaboração do desenvolvimento sustentável como alternativa à crise ambiental.



Atividade 2 - Modos de produção na História e relação com a natureza

Elaboração de maquetes dos métodos de produção empreendidos ao longo da História e mobilização de discussão sobre os impactos de cada um meio ambiente e relações de trabalho.

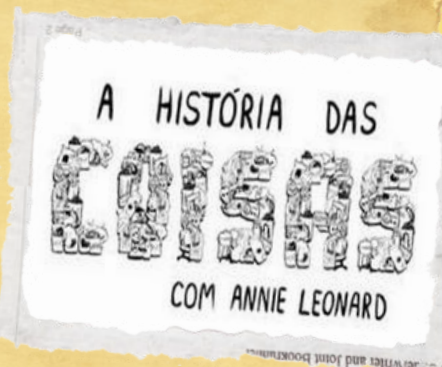
O trabalho pode ser realizado em grupo, oportunizando o diálogo entre os estudantes. Posteriormente, pode ser introduzida apresentação à turma e discussão coletiva.

Importante considerar a reutilização de materiais na fabricação, bem como orientar acerca do cuidado com o descarte após a finalização da tarefa.

Atividade 3 - Problematisando o processo produtivo industrial

A história das coisas (2007), disponível no YouTube, é um documentário que elabora discussão acerca da cadeia produtiva do capitalismo e expõe crítica à expropriação empreendida sobre o meio ambiente, os países que não estão no centro do sistema e os trabalhadores.

A análise do documentário pode ser realizada com o auxílio de questões motivadoras com vistas a abarcar a problematização dos pontos citados acima. Ou, enquanto outra possibilidade, por meio de produção textual, elaboração de resumo da obra, a ser lido e discutido posteriormente em turma.



TEMA 5:

HISTÓRIA DO LIXO

A História humana constitui diferentes formas de consumo e produção. Cada uma destas maneiras institui tipos de resíduos e formas de lidar com estes. As sociedades tradicionalmente organizaram seu lixo queimando, enterrando ou alocando-o nos rios e mares.

A degradação da saúde humana que decorre da exposição a resíduos e dejetos institui formas mais elaboradas de lidar com o lixo. Nesse sentido, constituíram-se sistemas de esgoto e de coleta dos resíduos, que passaram por aperfeiçoamentos ao longo dos anos.

Com o crescimento da produção e o consumo industrial, e o grande aumento populacional, a quantidade de resíduos se expande fortemente, tornando necessárias novas formas de administração deles. Nesse sentido, institui-se a necessidade de concentração do tratamento dos resíduos e de seu afastamento das áreas urbanas.

Ao longo do século XX, desenvolveu-se o aterro sanitário como estratégia para lidar com a administração de resíduos e conter a proliferação de lixões desregulados e das consequências na saúde humana e no ambiente natural. No Brasil, os primeiros aterros datam dos anos 1970 e, no ano de 2010, por meio da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), eles são erigidos enquanto mecanismo principal na administração de resíduos no país, ao mesmo passo em que os lixões foram proibidos.

A estruturação destes aterros, no entanto, carece de fiscalização, não sendo rara a presença de notícias jornalísticas que abordam irregularidades e crimes cometidos na administração dos aterros sanitários, que, nesse sentido, acabam convertendo-se em gigantescos lixões. Dada a grande concentração de lixo, eles passam a constituir um perigo muito maior do que os lixões desordenados e espalhados pela cidade, cujos impactos se buscavam mitigar.

A presente temática pode ser articulada às políticas de saneamento no Brasil, abarcadas em diferentes tempos históricos e seus impactos.





PASSADO- PRESENTE

Ao mobilizarmos os problemas ambientais na educação, uma das questões mais visíveis e sensíveis pelos estudantes diz respeito aos resíduos sólidos. Apesar de a pauta ser normalmente distanciada do ensino de História, constitui um dos problemas fundamentais da trajetória humana e de sua relação com o mundo natural. Afinal de contas, os resíduos e dejetos humanos constituem um problema para a saúde humana e para o meio ambiente.

Dessa forma, constitui interesse da História escolar analisar tanto a constituição dos resíduos, como forma de compreender diferentes aspectos da história, bem como a administração empreendida em diferentes sociedades e tempos, de modo a problematizar os variados impactos que se estabelecem no presente.

O sistema capitalista tem na base de seu crescimento constante a construção de um contingente cada vez maior e mais poluente de resíduos. E a administração deles é pensada de forma a se estabelecer enquanto problema para os grupos humanos destituídos de poder. Dessa forma, os grupos menos privilegiados no sistema são aqueles que terão o problema do lixo de maneira mais latente em sua vida prática.

A presença dos resíduos pode manifestar-se de maneiras diferentes na vida prática dos estudantes, seja pela presença de lixões nos espaços da cidade, seja pela atuação de empresas de coleta e administração, seja pela manifestação de problemas ambientais ou de saúde. Estes temas podem ser mobilizados como ponto de partida das discussões sobre a temática.

Nos espaços em que a coleta ocorre de maneira adequada e a questão do lixo não se manifesta diretamente, cabe mobilizar a curiosidade dos estudantes a partir de questionamentos como: "O que acontece com o lixo depois que o deixamos no local de coleta?" "Para onde ele é levado e o que é feito com ele?" É preciso problematizar este processo de modo a abranger os problemas gerados às comunidades humanas que vivem no entorno destes projetos e à natureza em geral.

CONCEITOS

• Saneamento Ambiental

O conceito de Saneamento Básico é oriundo do verbo sanear, que tem por significado "tornar são", "higienizar". Ele foi erigido no século XIX com vistas a representar políticas voltadas à distribuição de água, administração de esgoto e resíduos sólidos, atendimento básico, visando a promover a melhoria nas condições de saúde, dadas as correntes epidemias.



Mais recentemente, o conceito foi ressignificado e passou a abordar outras preocupações. Dessa forma, o termo "básico" foi substituído pelo adjetivo "ambiental". Este novo entendimento sobre saneamento se desenvolve na atenção à salubridade ambiental, abrangendo o abastecimento de água dentro dos padrões de qualidade vigentes, a administração de esgoto sanitário, resíduos sólidos e águas pluviais. Atenção é dada também às emissões de gases prejudiciais à atmosfera, ao controle de vetores de doenças e ao uso e ocupação do solo. Estende-se até a poluição sonora que aflige a população urbana e rural.

• Desenvolvimento Sustentável

O conceito de Desenvolvimento Sustentável foi erigido, nos anos 1970, enquanto resposta apresentada pelos organismos de defesa do capital para a crise ambiental manifestada. Ele tem por pressuposto integrar desenvolvimento e construção de uma sustentabilidade ambiental. Ou seja, propõe a construção de políticas voltadas à preservação dos aspectos naturais, com vistas a garantir o desenvolvimento, imprescindível à satisfação das necessidades humanas.

Há, contudo, uma problemática fundante no conceito: o fato de ser exatamente o desenvolvimento capitalista que desencadeou a crise que se segue. Afinal, ele é inserido em uma lógica linear de crescimento, pautada no acúmulo



constante de capital. E, dessa forma, a natureza é empregada de maneira brutal, enquanto recurso a ser utilizado nessa empreitada humana de grandes realizações.

Dessa forma, por serem tão distintos — crescimento, desenvolvimento e sustentabilidade, manutenção — esses conceitos acabam por anular-se na produção do conceito.

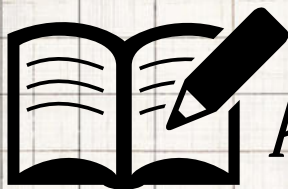
Resta, assim, a sobrevivência daquele que se impõe de modo mais preponderante: o desenvolvimento. Nesse sentido, a sustentabilidade permanece como atributo que confere a este caráter menos violento e nocivo e se manifesta por meio de práticas pontuais e desconexas.

Conhecendo a legislação - Princípios norteadores do Plano Nacional de Resíduos Sólidos

Ao discutir a administração de resíduos, um aspecto importante a agregar na problematização são os princípios norteadores da política, assim definidos no Plano Nacional de Resíduos Sólidos - Lei Nº 12.305, de 2 de agosto de 2010:

Art. 6º São princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos:

- I - a prevenção e a precaução;
- II - o poluidor-pagador e o protetor-recebedor;
- III - a visão sistêmica, na gestão dos resíduos sólidos, que considere as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública;
- IV - o desenvolvimento sustentável;
- V - a ecoeficiência, mediante a compatibilização entre o fornecimento, a preços competitivos, de bens e serviços qualificados que satisfaçam as necessidades humanas e tragam qualidade de vida e a redução do impacto ambiental e do consumo de recursos naturais a um nível, no mínimo, equivalente à capacidade de sustentação estimada do planeta;
- VI - a cooperação entre as diferentes esferas do poder público, o setor empresarial e demais segmentos da sociedade;
- VII - a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;
- VIII - o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania;
- IX - o respeito às diversidades locais e regionais;
- X - o direito da sociedade à informação e ao controle social;
- XI - a razoabilidade e a proporcionalidade.



Atividades

Atividade 1 - O lixo enquanto espelho da expropriação

Apresentação do documentário Ilha das Flores, de 1989 (disponível no YouTube).

O documentário expõe a trajetória de uma plantação de tomates, partindo do processo produtivo e abordando a comercialização, a utilização e o descarte. O filme detalha sua destinação final quando se transforma em dejetos, passando a integrar um lixão e, em seguida, servindo de alimentação para animais e grupos humanos em extrema pobreza.

A obra possibilita a discussão acerca da historicidade do lixo e de suas conexões com diferentes aspectos da vida humana. Além disso, ela permite refletir sobre o processo de expropriação do capital, que retira da natureza a sua possibilidade de manutenção e, ao mesmo tempo, retira dos grupos humanos pobres o acesso à alimentação de qualidade e, consequentemente, à saúde.



Atividade 2 - O caminho do lixo

Realizar pesquisa e depois elaborar representação por meio de mapa – Tema: caminho do meu lixo.

O estudante deve pesquisar o caminho percorrido pelo lixo residencial após a coleta em sua, e demonstrar o percurso por meio de mapa. Posteriormente, os mapas podem ser apresentados e discutidos em turma, enfocando os possíveis (ou conhecidos) impactos gerados pelo lixo em seu destino.

A atividade pode ser articulada à discussão e análise do documentário Ilha das Flores. Na obra é destacado o caminho realizado pelo tomate, incluindo seu processo de produção, consumo, descarte e gestão de resíduos. Destaca ainda a população do entorno e os usos que fazem do lixo.





Atividades

Atividade 3 - Coleta e tratamento de resíduos em diferentes tempos

Organizar seminários em grupos para pesquisa e apresentação sobre o saneamento em diferentes sociedades na História.

Alguns temas de trabalho podem ser: Lixo nas sociedades indígenas, Povos sambaqueiros, Saneamento nas sociedades antigas - Egito e Roma, Saneamento e escravidão, Produção e consumo industrial, Lixões, Aterro sanitário (escolher um aterro específico a ser abordado).

Pode ser incluída a elaboração de murais e maquetes que destaquem essas diferentes formas coleta e administração de resíduos empreendidas em variados contextos espaciais e temporais e possam contribuir na apresentação posteriormente.

A atividade permite a discussão coletiva acerca da relação entre as sociedades humanas e os resíduos produzidos em diferentes tempos, contribuindo para uma maior problematização sobre o saneamento. A apresentação em turma possibilita o debate, a integração entre as diferentes temáticas e, ainda, fomenta o desenvolvimento da oralidade.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979, nº 8.036, de 11 de maio de 1990, e nº 8.666, de 21 de junho de 1993; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 4, p. 1-4, 8 jan. 2007.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 147, p. 3-7, 3 ago. 2010.

CALDART, Roseli Salette et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz); São Paulo: Expressão Popular, 2012. 1.ed. 788p.

CANTELLI, Jefferson Rodrigo; FORNAZIEIRO, Marcos Paulo Almeida; MARCUCCI, Jessica Corgosinho. Natureza, Meio Ambiente e Sustentabilidade: revisão histórica dos conceitos e suas correlações na ciência geográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, 2., 2019, Rio Claro. Anais [...] Rio Claro: UNESP, 2019. p. 185-197. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333815567>. Acesso em: 17 jun. 2025.

CARVALHO, Ely Berço de. Ensino de História e Educação Ambiental. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021. 185 p. (Formato digital: PDF). ISBN 978-65-89011-347 (ebook).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). Conflitos no Campo Brasil, 2024. 39.^a ed., Comissão Pastoral da Terra, 2025. Relatório lançado em 23 de abril de 2025, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Brasília-DF.

DIAS, Alexandre Pessoa et al. Dicionário de Agroecologia e Educação. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz, 2022.

KOSELLECK, Reinhart. História dos conceitos: estudos sobre a semântica dos tempos históricos. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

OLIVEIRA, Betajane de. Aula 4: a evolução na biologia. [S. l.]: [s. n.], 2012. 9 f.

ROCHA, Arlindo Nascimento. Mito & mitos: origem, natureza e limites. [S. l.]: s.n., [202?]. Documento digital.



SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

STÉDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária no Brasil. 2. ed. São Paulo: Atual, 1997.

STÉDILE, João Pedro. Latifúndio: o pecado agrário brasileiro. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.