



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
HISTÓRIA - LICENCIATURA

MATEUS SANTOS FERRAZ

**A AMBIENTALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC) E NOS PARÂMETROS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Recife

2022

MATEUS SANTOS FERRAZ

**A AMBIENTALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) E NOS PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ESTADO DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para a obtenção do título de
graduação do curso de Licenciatura em História
da UFPE.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Marques Ferreira Filho.
Coorientadora: Dra. Edneida Rabêlo Cavalcanti.

**Recife
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Ferraz, Mateus Santos.

A ambientalização da História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco / Mateus Santos Ferraz. - Recife, 2022. 49, tab.

Orientador(a): José Marcelo Marques Ferreira Filho

Coorientador(a): Edneida Rabêlo Cavalcanti

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2022.

1. História Ambiental. 2. Educação Ambiental. 3. Ambientalização. 4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 5. Ensino de História. I. Ferreira Filho, José Marcelo Marques. (Orientação). II. Cavalcanti, Edneida Rabêlo. (Coorientação). III. Título.

900 CDD (22.ed.)

MATEUS SANTOS FERRAZ

**A AMBIENTALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) E NOS PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ESTADO DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para a obtenção do título de
graduação do curso de Licenciatura em História
da UFPE.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Marques Ferreira Filho.
Coorientadora: Dra. Edneida Rabêlo Cavalcanti.

Aprovado em: 26/09/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Marcelo Marques Ferreira Filho (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Edneida Rabêlo Cavalcanti (Coorientadora)
Fundação Joaquim Nabuco

Profa. Dra. Christine Paulette Yves Rufino Dabat (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Renata Priscila da Silva (Examinadora Externa)
Secretaria do Estado da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família, Carlos Germano, Silvia, Carla, por terem me apoiado durante estes anos de Licenciatura em História.

Aos meus amigos felinos Kiki e Antônio, pelo apoio nos estudos.

A minha companheira Mariana, que me ajudou imensamente neste processo em todos os aspectos.

Às meninas que iniciaram o curso comigo, Agnes, Anna Júlia, Emerson e Thais.

Aos meus amigos ainda da escola como, Alexandre, Bia, Lara, Lapa e Rafa.

Ao meu orientador José Marcelo, pelo acolhimento e discussões.

A minha co-orientadora Edneida, que também me orientou por dois anos no PIBIC/CNPq na Fundação Joaquim Nabuco, onde pude começar meus estudos na História Ambiental e na Educação Ambiental. Lá pude realizar grande parte da pesquisa que resultou neste TCC.

Ao CNPq e à Fundação Joaquim Nabuco, pela bolsa PIBIC referida acima.

Aos professores do Departamento de História da UFPE, em especial Christine, pela imensa inspiração enquanto pessoa e pesquisadora. À Marília, por suas ótimas aulas e conversas. À Érica, pelo acolhimento na monitoria e no Folhas de História.

Por fim, às funcionárias e funcionários da UFPE, onde passei meus últimos quatro anos.

RESUMO

O presente trabalho apresenta considerações sobre a História Ambiental, o Ensino de História e Educação Ambiental para pensar a prescrição de conteúdo de História na Educação Básica. Utilizamos como fonte do conteúdo de História as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Partindo do ponto de vista da ambientalização, fizemos a análise de conteúdo ambiental nos documentos e em seguida tipificamos esta presença em cinco categorias. Identificamos que a dimensão ambiental está presente nos documentos, apesar de se mostrar limitada. Poucos prescritores possuem uma dimensão ambiental; há a predominância da concepção utilitarista da natureza, seguida pela socioambiental; muitos dos prescritores são vagos; os temas clássicos da História não estão ambientalizados; há o apagamento de perspectivas críticas e ambiental em alguns assuntos. Em conclusão: identificamos a multitude de perspectivas da educação ambiental nos documentos; acreditamos que a educação não pode resumida ao currículo e ao livro didático devido a agência do professor; a prescrição precisa ser mais clara e integrada; e é latente a necessidade da formação inicial e continuada para os professores de História no campo ambiental.

Palavras-chave: História Ambiental; Educação Ambiental; Ambientalização; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Ensino de História.

ABSTRACT

This monography presents considerations about Environmental History, teaching of History and Environmental Education to think over the prescription of History school content in brazilian primary and secondary education. As sources for the prescription of History content, we have used the three versions of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Parameters for Basic Education of the State of Pernambuco. From the point of view of environmentalization, we made a content analysis of the environment present in the documents and then typified this presence into five categories. We identified that the environmental dimension is present in the documents, despite being quite limited. Few content prescribers have an environmental dimension; there is a predominance of the utilitarian conception of nature, followed by the socio-environmental one; many of the prescribers are vague; the classic themes of History are not environmentalized; there is the erasure of critical and environmental perspectives in some subjects. In conclusion: we identified a multitude of perspectives on Environmental Education in the documents; we believe that education cannot be summarized by the curriculum and textbooks due to the teacher's agency; the prescription needs to be clearer and more integrated; and there is a latent need for initial and continuing education for History teachers in the environmental field.

Keywords: Environmental History; Environmental Education; Environmentalization; National Curricular Common Base (BNCC); Teaching of History.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | Porcentagem da prescrição de conteúdos de História em relação à conteúdos ambientais para o Ensino Fundamental nas três versões da BNCC. | 21 |
| Tabela 2 | Porcentagem dos componentes de Ciências Humanas no Ensino Médio nas três versões da BNCC. | 22 |
| Tabela 3 | Habilidades ambientais por cada Competência Específica na terceira versão. | 33 |
| Tabela 4 | Porcentagem das Expectativas de Aprendizagem ambientais em História nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco. | 41 |
| Tabela 5 | Tipificação da visão da natureza por prescrição de conteúdo do Ensino Fundamental em cada documento analisado de acordo com as categorias de Tamaio (2002). | 43 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| APROXIMAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 13 |
| FONTES E METODOLOGIA | 18 |
| ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) | 20 |
| PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC | 23 |
| SEGUNDA VERSÃO DA BNCC | 24 |
| TERCEIRA VERSÃO DA BNCC | 28 |
| ANÁLISE DOS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO | 35 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 42 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 45 |

Introdução

Enquanto representação social (significando o senso comum, preconceitos, ideologias e atividades cotidianas e científicas), o ambiente possui diversas maneiras de ser compreendido. Isto implica numa necessidade de investigação das diversas formas de concebê-lo e, mais do que isso, de identificar a maneira pela qual o ambiente foi apropriado historicamente pelos diversos atores sociais (REIGOTA, 1995). Evidentemente, o processo da emergência da problemática ambiental possui sua própria historicidade, porém podemos observar que a questão ambiental está cada vez mais presente na vida escolar e nas legislações brasileiras. Neste sentido, a ideia de ambientalização aqui adotada diz respeito à dinâmica da entrada do ambiente na vida escolar, levando em consideração currículo, práticas e políticas. A ambientalização deve ser entendida em seu caráter estrutural, de ação institucional, e não apenas de práticas individuais (CARVALHO; TONIOL, 2010). Por isto, temos a proposta de investigar este processo no plano legal de orientação e prescrição de conteúdo escolar na área de História¹.

O caráter atual da discussão ambientalista tem como marco os anos 1960, se diferenciando de outras facetas anteriores baseadas no pensamento romântico e na proteção da natureza. Incorpora-se reflexões sobre o papel dos modelos de desenvolvimento, das consequências do crescimento econômico supostamente ilimitado e baseado no capital industrial em um planeta finito, e suscitou o surgimento de diversas disciplinas tidas como ambientais. O campo da História Ambiental (HA) e da Educação Ambiental (EA) são ambos frutos deste movimento. Pelo lado da Educação, Carvalho (2001) argumenta que a EA não nasce pelo campo educativo, mas sim em decorrência dos anseios da sociedade civil e da legitimação de um campo ambiental. No caso da HA, é de se notar a influência das “vozes das ruas”, como afirma Pádua (2010), para a emergência de uma sensibilidade ambiental na ciência histórica.

Neste sentido, a História Ambiental é um campo inovador na historiografia que surge na década de 1970, no contexto de formação do pensamento ambientalista moderno e de renovações epistemológicas. Essa abordagem diz respeito a uma nova maneira de perceber as relações entre os seres humanos e o mundo natural ao redor do qual estão imersos na escrita da História e assim busca ampliar as fronteiras da análise histórica. Assim, a História Ambiental avalia o ambiente (entendido como os fatores bióticos, abióticos e suas relações entre si e com

¹ Este projeto foi desenvolvido inicialmente durante minha Iniciação Científica na Fundação Joaquim Nabuco, amparado pelo CNPq, com subprojeto intitulado “Parque Nacional do Catimbau/PE – mudanças socioecológicas como estratégia de abordagem na educação ambiental”.

os seres humanos) como um fator de causalidade e movimento histórico (CRONON, 1992; PÁDUA, 2010).

Worster (1991), delinea três níveis em que consiste o fazer da História Ambiental e que podemos tomar como um marco do campo. O primeiro é a reconstrução da paisagem do passado, destacando o seu funcionamento antes da chegada das sociedades humanas; o segundo, são as determinações sociais e econômicas e suas relações com o ambiente; o terceiro, as percepções e significações que se tornam parte do diálogo de um indivíduo ou grupo, com a natureza. Nessa perspectiva, o campo da HA recusa o que Pádua (2010) chamou de “História flutuante”. Esta seria a abordagem historiográfica dominante, que adota uma postura em que os seres humanos não se encontram como seres viventes no mundo, no ambiente, como se não precisassem interagir num mundo tangível e mais que humano.

A Educação Ambiental (EA) também surge como campo de estudo e de prática no início dos anos 1970, diante da constatação da ausência da dimensão ambiental nos processos educativos formais e não formais. A Conferência de Estocolmo², em 1972, delegou à EA a missão de ampliar a participação dos cidadãos na solução de problemas ambientais (REIGOTA, 1995). No Brasil, a Educação Ambiental já nasce como um campo plural, o qual pode ser dividido, genericamente, entre as perspectivas não-críticas e críticas. Elas se diferenciam por seus princípios epistemológicos, paradigmáticos e pedagógicos. Como qualquer campo social, a EA não se constitui como um conjunto de práticas e projetos comuns entre todos que a evocam. Desde sua concepção, a EA possui diversas maneiras de ser compreendida e é um campo de disputa (CARVALHO, 2008; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A perspectiva não-crítica da EA tende a tratar das problemáticas ambientais numa esfera individual, moral e privada, partindo de uma pedagogia para a propagação do “comportamento correto”, ou do “adestramento ambiental” que consiste na transmissão de informações sobre o funcionamento dos ecossistemas, nomes de animais etc. (CARVALHO, 2012; LIMA, 2009, LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Já a EA crítica aborda a problemática ambiental de forma mais ampla e tem como base o campo da política e da cidadania. Uma de suas diferenças está na perspectiva epistemológica, sobre a qual as relações entre sociedade, ciência e ambiente são postas numa perspectiva crítica das concepções dualistas da ciência e as narrativas dominantes sobre o papel do capitalismo nos problemas ambientais. Já a perspectiva pedagógica desta vertente tem por base a pedagogia crítica e possui influências da pedagogia da libertação de Paulo Freire, por exemplo. Assim,

² Também conhecida como Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, a primeira grande reunião de chefes de Estado realizada pela ONU sobre a temática ambiental.

esta vertente da EA considera a relação com o meio, a identidade e o cotidiano dos alunos como um ponto fundamental na prática pedagógica, e pode utilizar-se da pedagogia a partir do *lugar*³ (COUSIN, 2013; LAYRARGUES, LIMA, 2014; LIMA, 2009; SAITO, FIGUEIREDO, VARGAS, 2014).

Natureza, ambiente e ecossistemas são todos conceitos polissêmicos e que possuem diferentes usos e operações. O ambiente se configura como um conceito central para o nosso trabalho pois o seu uso implica na própria criação dos campos aqui discutidos (HA e EA). Portanto, entendemos ambiente como uma totalidade que abarca as mútuas relações de interdependência, passíveis de mudança, entre as espécies bióticas e o seu contexto geofísico, também levando em consideração o lugar do ser humano nesta dinâmica (PÁDUA, 2010; SOUZA, 2019). Para Souza (2019), “O ambiente, assim não é algo que ‘nos envolve’, um envoltório: o ambiente *somos também nós*, histórica e culturalmente situados” (p. 79).

Se quisermos ir adiante na proposição do potencial entre a História e a EA, devemos averiguar como este encontro está configurado em documentos da educação básica no Brasil. Portanto, podemos nos perguntar como o ambiente é entendido pelo currículo de História na Educação Básica. Reigota (1995) já havia alertado que é de fundamental importância que qualquer trabalho de EA se pergunte quais as compreensões que os sujeitos envolvidos no processo educativo possuem acerca do meio ambiente e de Educação Ambiental.

Desde a década de 1990 muitos foram os avanços para a educação como um todo no Brasil, especialmente no âmbito da Educação Ambiental, que se institucionalizou em instâncias governamentais do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente. Assim, podemos ver a homologação de diversos documentos, influenciados e motivados pelas discussões ocorridas durante a Conferência da Rio 92 e a construção do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Podemos aqui destacar: Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999b); Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (Brasil, 2005); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Meio Ambiente; Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (Brasil, 2010);

³ A pedagogia a partir do *lugar* entende que ao apropriar-se do *lugar*, a compreensão ambiental poderá ocorrer de uma maneira complexa que se relaciona com a vivência e identidade das pessoas com seu ambiente. A opção por *lugar*, em detrimento do *espaço*, ocorre pela argumentação de que a utilização cartesiana do *espaço* implica numa dualidade cultura e natureza, em que o *espaço* não está contido no mundo material, seria o abstrato. Portanto o *lugar* diz respeito a extensão do corpo, da experiência, e da relação com o meio. Assim o pertencimento a um *lugar* é uma práxis e é uma condição essencial de práticas ecologicamente orientadas (COUSIN, 2013; GRUN, 2009).

Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (Brasil, 2013); Política Estadual de Educação Ambiental de Pernambuco (PEAPE) (Pernambuco, 2019).

Mas o que aconteceu no âmbito da História? Nos propomos a investigar a presença da dimensão ambiental em dois documentos prescritores de conteúdo da Educação Básica para a disciplina de História. Como indicamos, um conceito importante que norteou nossa pesquisa é o da ambientalização da educação.

Para Borges (2014), a ambientalização é um neologismo em “forma de adjetivação para a ideia de internalização do ideário ecológico nas diversas práticas sociais (BORGES, 2014, p. 23)”. Em Buttell (1992 *apud* BORGES, 2014), a ambientalização designa os processos pelos quais a perspectivas ecológicas e ambientais são operadas para sustentar decisões políticas, econômicas, educacionais, científicas etc. Assim, este neologismo é caracterizado como um processo histórico (similarmente à termos como industrialização ou proletarização) identificado a partir da década de 1970, que passa a ser internalizado pela sociedade (LEITE LOPES, 2006). Além de tratar assuntos como a guinada das “práticas verdes” de corporações e movimentos sociais como a justiça ambiental, a ambientalização dos conflitos sociais também pode ser abordada no âmbito da educação.

Para nosso trabalho, ambientalização diz respeito ao processo de internalização de questões ambientais na vivência educativa. Assim, pode-se pensar a ambientalização como a formação de novos sentidos e significados, inserindo a dimensão ambiental onde ela não existia (CARVALHO; TONIOL, 2010; SILVA, 2020). Dentro da dimensão educacional da ambientalização, existem diversas questões a serem discutidas, como o espaço escolar, as políticas educacionais, práticas e aprendizagem (BORGES, 2014). Nos propomos, no entanto, à uma pequena faceta do currículo, a prescrição do conteúdo.

O currículo é um objeto de estudo bastante consolidado no campo da educação. Longe de ser objeto neutro, o currículo é objeto de disputa. Ele pode ser definido como o conjunto de experiências proporcionadas aos alunos, abrangendo assim diversas atividades escolares. As negociações envolvidas na definição currículo versam desde as disputas políticas no nível do Estado, passando pela escrita de leis e documentos, o diálogo com a sociedade, disputas no âmbito da escola em específico e a leitura, interpretação e práxis dos professores na sala de aula (SILVA, 2013). Neste sentido,

No contexto da prática, os textos políticos estão sujeitos a serem reinterpretados e recriados, pelos que atuam na escola. Sendo assim, os efeitos pretendidos pelos textos políticos podem ser completamente diferentes dos que de fato ocorrem nas escolas [...] (SILVA, 2013, p. 66-67)

De acordo com Lopes (2004, apud SILVA, 2013), as reformas curriculares recebem mais destaque que as reformas educacionais, e são tratadas como se fossem a reforma escolar em si. Como uma das partes constituintes do currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui um peso enorme das discussões educacionais hoje. Sua prescrição pode acabar passando por cima das próprias discussões curriculares de cada escola. Portanto, nos propomos a investigar a ambientalização em planos legais de prescrição de conteúdo de História, que constitui apenas uma pequena parte de uma análise de currículo, que supõe diversas dimensões e um espaço escolar específico.

Aproximações entre a História e a Educação Ambiental

Para Layrargues e Lima (2014), as perspectivas não-críticas da EA podem ser divididas entre a *conservacionista* e a *pragmática*. A vertente conservacionista está intimamente ligada a atividades ao ar livre, à “pauta verde”, Unidades de Conservação, ecoturismo, e alfabetização ambiental. Podemos dizer que é a primeira vertente da EA, estando presente desde a década de 1960 e que perdeu espaço no século XXI, apesar de ainda estar presente nos contextos citados acima. Assim, enquanto na década de 1960 estudos sobre a EA definiam que a alfabetização ambiental era o principal objetivo da EA, já não se pode dizer isso a partir da década de 1990, quando passou a dominar a vertente da EA pragmática. Neste sentido,

As macrotendências conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

A macrotendência pragmática da EA está relacionada à virada neoliberal do final do século, a qual busca ajustar as políticas ambientais à “redução do Estado”. Dentre as características de cunho neoliberal da EA pragmática podemos destacar: a falta de reflexão contextual de causas e consequências dos problemas ambientais; e a busca de ações de curto prazo pautados numa ideia de “futuro sustentável” que não questione o status-quo. Para Layrargues e Lima (2014), essa perspectiva despolitiza a EA, calcando toda à reflexão à uma pretensa neutralidade da ciência, e que se adeque a soluções “economicamente viáveis”. Assim,

Essa Educação Ambiental será a expressão do Mercado, na medida em que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governança geral (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31).

Além da utilização das categorias biologizantes na EA não-crítica, a EA pragmática incorporou novos conceitos como a sustentabilidade, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, Consumo Sustentável, assim como a tentativa de substituição do termo EA para Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Ela exclui de suas práticas, portanto, o lugar central do sistema capitalista na questão ambiental e apenas busca oferecer soluções baseadas nos indivíduos para mitigar os efeitos da crise (LIMA, 2009, LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Ambas EA não-críticas partem de premissas de teor comportamentalista e individualista, pois compreendem que “(...) a gênese dos problemas ambientais está mais relacionada à esfera individual, moral e privada do que à esfera coletiva, pública e política” (LIMA, 2009, p. 155). A perspectiva pedagógica também tende a reproduzir o que alguns autores chamam de ‘adestramento ambiental’, o que se refere a práticas educativas que prezam apenas o conhecimento de nomes de espécies, curiosidades da natureza e valorização de comportamentos corretos (CARVALHO, 2012).

Outro grupo no campo social da EA é a chamada EA *crítica*, a qual engloba diversas correntes, passando pela Educação Ambiental Popular, a Emancipatória, a Transformadora e o Processo de Gestão Ambiental. Estas correntes se apoiam em: concepções de problematização dos modelos de desenvolvimento baseados na racionalidade capitalista; a ênfase na dimensão estrutural do modo econômico capitalista na pressão sobre o ambiente; incorporação a contribuição das ciências humanas para o pensamento ambiental; a visão da educação como um processo de humanização socialmente situado; combate às desigualdades e injustiças ambientais; e o descarte da dualidade cultura-natureza, implicando em metodologias que incorporem a inter e a transdisciplinaridade para a EA (CARVALHO, 2008; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Essa interdisciplinaridade é importante pois a EA crítica apela que a solução dos problemas ambientais, deve ser abordada por diversas dimensões, partindo do ponto de vista da complexidade, o que inclui a educação. Até mesmo aspectos mais próximos da EA conservacionista, como o apelo à uma natureza romântica e a abordagem das Unidades de Conservação (UCs) podem ser tratados numa perspectiva crítica, ao trabalhar-se numa escala temporal e espacial ampla, englobando a História da UC, de todo o seu contexto geográfico, incluindo áreas próximas (zonas de amortecimento), abordando assim os aspectos físicos, ambientais, sociais culturais e políticos das UCs (COSTA; COSTA, 2014).

Para Sauvé (2005), a EA aborda o ambiente de diversas maneiras. As abordagens presentes na EA e que devem trabalhar em conjunto são: meio ambiente-natureza: para apreciar, respeitar e preservar; meio ambiente-recurso: para gerir e repartir; meio ambiente-problema:

para prevenir e resolver; meio ambiente-sistema para compreender e decidir melhor; meio ambiente-lugar em que se vive: para conhecer e aprimorar. meio ambiente-biosfera: onde viver junto e a longo prazo; meio ambiente-projeto comunitário: se empenhar ativamente em conjunto; o meio ambiente-território: concepção política para povos tradicionais; meio ambiente-paisagem: interpretação geográfica. Esta concepção de Sauvé aborda diversas facetas que a EA já apresentou durante seus anos de existência. Esta abordagem mobiliza uma visão sist mica e com o objetivo de criar meios para diagnosticar e agir sobre problemas em diversas escalas.

Na perspectiva pedagógica, a EA crítica rompe com a visão da educa o baseada na propaga o de “conhecimentos corretos”, associada   educa o bancária e comportamentalista. Ela situa o educador como mediador das rela es socioeducativas, coordenando pesquisas e reflexões. Assim, busca-se uma aprendizagem significativa que conecte o conhecimento já existente dos educandos com novas experiência para gerar novos conceitos e significados (CARVALHO, 2008). A EA numa perspectiva freireana, por exemplo, tem a inten o construir no educando uma transforma o na sua maneira de perceber o mundo a sua volta, sendo capaz de identificar e abordar problemáticas de um determinado contexto e sociedade (SAITO, FIGUEIREDO, VARGAS, 2014).

Neste sentido, pelo fato de a História poder articular os processos sociais, ambientais e a memória social, ela   capaz de trazer inova es e uma contribui o valiosa para a temática ambiental. Esta perspectiva permite historicizar as dinâmicas ambientais, compreendendo as rupturas e continuidades, e as colocando em processos diacrônicos e sincrônicos. Ademais, podemos observar maneiras variadas de como os seres humanos se relacionaram com o ambiente, para pensar alternativas ao modelo econ mico e de consumo atual. Além das práticas pedagógicas, a História Ambiental também pode promover práticas e racionalidades que levem a uma rela o saudável com a natureza. Essas propostas apontam para uma prática educacional verdadeiramente transformadora que requer que os sujeitos da aprendizagem construam o seu próprio conhecimento, de forma que a História pode promover questionamentos e conhecimentos que alcancem as pessoas num nível mais profundo.

Atualmente, John McNeill (2010) divide a produ o sobre a História Ambiental em três áreas de pesquisa. A primeira seria da História Ambiental material, em que se estuda o impacto dos humanos na natureza e a influência da natureza nos assuntos humanos. Ela reconhece que os humanos fazem parte de uma história maior em que eles não são os únicos atores. A segunda seria da História Ambiental política, a qual concerne os esforços humanos na matéria de conserva o da natureza, ou na regula o das rela es entre sociedade e natureza. Como

disputas sobre o que deve ser feito com a terra, se deve preservar uma floresta, utilizá-la para agricultura, ou pasto. A História da conservação da natureza e UCs cai nessa área. Por último, com muitas contribuições da História cultural e intelectual, seria a História Ambiental cultural. Ela estaria preocupada com o que os humanos pensaram, acreditaram, escreveram, pintaram, sobre o ambiente e as relações entre o ser humano e ambiente

Em sua origem, a História Ambiental se engajou principalmente nos estudos das grandes transformações do ambiente e das tradições intelectuais de pensamento ambiental nos Estados Unidos. Ela nasceu a partir de mitos caros à historiografia conservadora estadunidense, como o avanço para o Oeste. Contudo, a produção da História Ambiental difere-se teoricamente dessa matriz, assim como busca referências da história indígena e agrária (SHELLARD, 2017).

A História Ambiental é, no entanto, precedida por outras manifestações que não compartilham os mesmos paradigmas do ambientalismo, que se estrutura na segunda metade do século XX. Autores da primeira geração da Escola dos Annales, como Lucien Febvre e Marc Bloch, ou Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda, discutiram sobre a relação do ser humano com o ambiente, embora a partir de diferentes bases teóricas e ideológicas. A sensibilidade historiográfica brasileira para com as relações entre os seres humanos e o ambiente se descontinuou, de acordo com Duarte (2005), por escolhas intelectuais e acadêmicas que consideraram as problemáticas ambientais secundárias em face à situação política e social presente no país na época da ditadura militar. Tanto o ambientalismo brasileiro, quanto sua História Ambiental, irão tomar seus rumos a partir do final da década de 1980 e os anos 1990. Aonde irá se pautar sobretudo pela historiografia ambiental norte-americana, a despeito da formação historiográfica predominantemente francesa nas universidades brasileiras (DUARTE, 2005; SHELLARD, 2017).

Para certos problemas da EA, como a amnésia geracional, uma das respostas está na educação ambiental das crianças partindo de uma perspectiva histórica. A amnésia geracional diz respeito a um fenômeno psicológico em que a base para identificar problemáticas ambientais, como a poluição, está na infância. Assim, de geração em geração, a degradação ambiental aumenta, mas cada geração toma essa condição degradada como a condição normal (KHAN, 2002). Acreditamos que o ensino da História Ambiental pode combater esta perda de memória. A História Ambiental pode dar as ferramentas para que as crianças avaliem melhor o ambiente em que vivem, como as condições atuais do seu bairro e cidade, frente ao passado.

Para Carvalho (2021), os Historiadores ambientais no Brasil se preocuparam precocemente com a problemática educacional. Um deles foi Arthur Soffiati, que pelo menos desde 1990 já alertava a falta da natureza nos livros didáticos de História. O autor argumentou

como novas abordagens acerca da pré-história, poderiam auxiliar o ensino das relações entre a evolução do homem, o ambiente e a biologia. Ele também sugere o estudo das formas de conhecimento das “sociedades civilizadas” antigas sobre o ambiente. Desde os mesopotâmicos, a China e o período do Renascimento. Ainda se pode tratar sobre as formas de manejo do solo e suas consequências ambientais no que diz respeito aos índices pluviométricos, no vale do Indo, na China e no Mediterrâneo.

Dentre as diversas possibilidades já discutidas sobre o potencial da História para a EA, Arruda (2006) expõe como a educação ambiental para o ensino de História pode se apropriar dos ensinamentos de Rüssen⁴. Aliando-se as concepções de Educação Ambiental baseada em “estudos de caso” em locais próximos a realidade dos alunos, Arruda sugere a existência de uma consciência ambiental “(...) vivenciada pelos alunos na relação com a natureza de seu local de moradia e com o tempo contemporâneo, que lhe informa os valores para definir o que é natureza” (ARRUDA, 2006, p. 117). Além do papel do professor na formação desta consciência ambiental, a mídia, o Estado e cultura em geral estabelecem os elementos formativos para a formação desta consciência. A História, portanto, possui o papel de esclarecer alguns determinantes desta consciência, principalmente no que se refere às noções mais próximas aos alunos, como a História local.

Para Worster (2012), a História Ambiental nos ensina três lições sobre a construção de valores sustentáveis, sobretudo quando se trata da conservação da natureza. O primeiro é que o conhecimento ecológico atual nos ensina que o ambiente funciona na base da interdependência de espécies. Assim, isso nos ajuda a pensar em práticas ecologicamente orientadas, de uma forma em que se entenda o papel do ser humano, e de todos os outros elementos, no ambiente. Segundo: que o conhecimento histórico nos permite conhecer diferentes formas de se relacionar com o ambiente. Ou seja, propor novas, ou melhor, conhecer antigas formas de se relacionar economicamente com o ambiente para que possamos criar novas sínteses. Terceiro ponto: o conhecimento histórico nos ensina que a mudança não só é real, mas também é variada. As mudanças ambientais podem variar em escalas de tempo, tipo, profundidade, motivo.

Já Hughes (2012) argumenta que a História Ambiental possui quatro lições. A primeira, que História humana não pode ser entendida afastada da natureza. Nem que a natureza é apenas um fundo para as ações políticas e econômicas, mas que interage ativamente em todas as atividades humanas. Segundo, ensina a importância da ciência para os historiadores. No sentido em que a História tem muito a ganhar com interdisciplinaridade. Terceiro, que os problemas

⁴ Jörn Rüssen é um historiador alemão com importantes pesquisas na área da Didática da História.

ambientais atuais têm origem no passado. Portanto, o estudo destes problemas de maneira histórico possui um valor imprescindível. Quarto, apresenta uma visão ampliada de escala. Os processos ambientais são por excelência processos que ocorrem desde o local, até o planetário. São, portanto, processos que demonstram muito bem a interdependência do ambiental e do social em diversas escalas.

Por outro lado, Carvalho e Costa (2016) afirmam que existem cinco dificuldades em aproximar o ensino de história e o meio ambiente, todas derivadas da divisão sociedade/natureza. A primeira é que a história pode, por vezes, silenciar o meio ambiente, tratando-o como passivo. É o que identificamos como a “história flutuante”. Segundo, que quando o ambiente é apresentado na história, é pela “história penitência”, onde o único papel dos seres humanos no ambiente seria um papel destruidor, sem tratar como ocorrem de fato as relações entre os seres humanos e o ambiente. Terceiro, o adestramento ambiental, prática da EA não-crítica. Quarto, a forma com que os livros didáticos tratam o ambiente, sobretudo na matéria de História, ocorrendo por meio de quadros, separados de toda a narrativa que ocorre no livro, em que não se propõe uma reflexão sobre o ambiente. Por último, a formação inicial e continuada dos professores; a qual não dá os meios para que os professores tratem deste assunto de forma articulada. (CARVALHO; COSTA, 2016)

Por estas razões, um currículo de História plenamente ambientalizado nos parece ser uma via para que a prática da HA no Ensino Básico e a contribuição dos professores de História para a EA ocorra. Uma prescrição bem-feita de conteúdos ambientalizados para a História iria permitir a inserção destes conteúdos nos livros didáticos e estimular o estudo destes assuntos por parte dos professores de História. Estas aproximações já pesquisadas pelos autores referenciados acima também nos indicam as maneiras possíveis que um conteúdo de História ambientalizado poderia ser abordado nos prescritores.

Fontes e Metodologia

Propomo-nos fazer uma análise de conteúdo de dois documentos da Educação Básica, buscando identificar neles a presença da dimensão ambiental⁵. Os documentos foram a BNCC e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Escolhemos estes documentos por possuírem prescrição de conteúdo a serem trabalhados, e por sua importância geral. A BNCC, por exemplo, é o documento norteador para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

⁵ Fizemos análise análoga com um rol maior de documentação. Também contemplando a Educação Ambiental durante a Pesquisa de Iniciação Científica amparada pelo CNPq na Fundação Joaquim Nabuco.

Fizemos uma análise comparada das três versões da BNCC buscando investigar suas diferentes maneiras de abordar o ambiente na História, ainda levando em consideração seu contexto de disputa política e pedagógica.

Para a análise, entendemos como *discussão ambiental* as concepções do conceito de natureza; as concepções de educação ambiental; identificação de palavras como natureza/ambiental/socioambiental nos prescritores. De forma geral, qualquer aspecto que não seja considerado estritamente humano em sua conceituação e sendo explicitada sua relação com o mundo social foram considerados “aspectos ambientais”. Mais especificamente, foram considerados “aspectos ambientais” quando são mencionados conceitos como “natureza”, “socioambiental”, “ambiente” e/ou a relação de elementos humanos com estes conceitos. A escolha pela identificação de algumas palavras/conceitos se dá pelas limitações dos documentos, os quais na maior parte das vezes não os discutem ou definem.

Quanto à análise dos dados levantados, utilizaremos a classificação desenvolvida por Tamaio (2002) para qualificar a forma que a natureza aparece nos documentos. Nesta qualificação, o autor define cinco formas de conceber a natureza, dividindo-as em: Romântica; Utilitarista, Científica; Generalizante; Naturalista e Socioambiental. Estas categorias são bastante abrangentes e por vezes faltam nuances, porém funcionam metodologicamente como tipos ideias para pensarmos as formas de interpretação nos documentos estudados⁶.

Para Tamaio (2002), a natureza *romântica* exprime um sentimento de supernatureza, harmônica e maravilhosa, onde o ser humano não está inserido. A natureza *utilitarista* também exprime dualidade entre a natureza e o ser humano, mas a entende apenas como a fornecedora de vida às pessoas. A natureza deve ser controlada para prover recursos. A natureza *científica* interpreta os processos naturais enquanto máquinas perfeitas e infalíveis. A natureza *generalizante* entende que *tudo* é natureza, de forma vaga e abstrata. A natureza *naturalista* encara a natureza como tudo aquilo que não sofreu ação do ser humano. Diferentemente da romântica, ela não implica um senso estético ou maravilhoso. A natureza *socioambiental* apresenta o ser humano e a paisagem construída como constitutivos da natureza. Entende que as ações dos seres humanos possuem impactos positivos e negativos gerados em processos históricos.

Consideramos como uma abordagem *vaga* quando a prescrição: apenas traz o conceito de ambiental numa listagem (ex: considerar as implicações das ações dos humanos em sua perspectiva econômica, social, cultural, ambiental etc.); apenas dita um postulado teórico (ex:

⁶ No livro, as categorias são utilizadas para pensar as interpretações de alunos da rede básica em variadas atividades.

os humanos podem transformar a natureza); e quando não apresenta um conteúdo específico, isto é, sem a determinação de atores, espaços ou tempo.

Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada a partir das demandas, feitas já pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), por uma documentação que ordenasse um currículo básico para todo o Brasil. De acordo com Calazans (2021), a BNCC também é fruto de demandas feitas por setores privados da educação que urgiam por um currículo comum para todo o território nacional. Inicialmente projetada em 2014, a primeira versão foi posta em discussão em 2016. Em seguida, houve uma revisão, da qual resultou uma segunda versão de 2017, a qual foi homologada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho em 2017. Há ainda uma terceira versão, de 2018, atualização desta segunda, que é a utilizada atualmente como documento norteador de professores e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁷. As três versões possuem diferenças entre si, acerca das concepções políticas, pedagógicas, e da natureza do conhecimento histórico. Portanto, é necessário fazer a análise do conteúdo ambiental das três versões.

Uma dessas diferenças consiste nas distintas concepções sobre o Ensino de História. A primeira versão ousou não seguir a visão tradicional da História para o ensino básico, a quadripartite (História antiga, medieval, moderna e contemporânea). Focava-se em discussões do ensino de história e a partir de sua divulgação houve uma série de polêmicas públicas, com críticas direcionadas à centralidade do Brasil no currículo. Isto acarretou na mudança da equipe que produziu o conteúdo da BNCC de História na segunda e terceira versão (MORENO, 2016). Este é um ponto importante para pensar a ambientalização do conteúdo, pois indica de forma objetiva como a prescrição de conteúdo possui um forte lado político que depende de escolhas e disputas de diversos atores.

Primeiramente, iremos dispor a análise comparativa das três versões para depois passar para os pormenores de cada versão. Percebe-se uma disparidade na distribuição dos conteúdos ambientais nas três versões, como podemos ver na Tabela 1. Há uma concentração desses conteúdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, até o quinto ano (em vermelho

⁷ O Programa Nacional do Livro Didático foi instituído em 1985 e atua como avaliador e distribuidor de livros didáticos no Brasil. Ele atua sobre o Ministério da Educação e é responsável por coordenar e avaliar o conteúdo dos livros didáticos. Desde 2017, sua coordenação foi unificada com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e sua atuação agora engloba também outros materiais didáticos, como obras pedagógicas e *softwares*.

na Tabela 1). Em vermelho estão os anos iniciais e em azul os anos finais. A diferença na tonalidade indica as diferentes versões. Na Tabela 1 estão dispostas as prescrições de conteúdo equivalentes das três versões, mais a indicação de se a prescrição possui conteúdo ambiental. Assim, na primeira versão se encontra o Objetivo de Aprendizagem (OA) e Objetivo de Aprendizagem com aspecto ambiental (OAa); Na segunda, Objeto de Conhecimento (OC) e Objeto de Conhecimento com aspecto ambiental (OCa); na terceira, Habilidade (H) e Habilidade com aspecto ambiental (Ha).

Tabela 1 – Porcentagem da prescrição de conteúdos de História em relação à conteúdos ambientais para o Ensino Fundamental nas três versões da BNCC.

| <i>Ensino fundamental</i> | <i>OA</i> | <i>OAa</i> | <i>Percentual primeira versão</i> | <i>OC</i> | <i>OCa</i> | <i>Percentual segunda versão</i> | <i>H</i> | <i>Ha</i> | <i>Percentual terceira versão</i> |
|---------------------------|-----------|------------|-----------------------------------|-----------|------------|----------------------------------|----------|-----------|-----------------------------------|
| <i>1º ano</i> | 12 | 0 | 0% | 20 | 1 | 5% | 8 | 0 | 0% |
| <i>2º ano</i> | 9 | 0 | 0% | 15 | 1 | 6,7% | 11 | 1 | 9,1% |
| <i>3º ano</i> | 12 | 0 | 0% | 24 | 0 | 0% | 12 | 2 | 16,7% |
| <i>4º ano</i> | 13 | 2 | 15,4% | 20 | 4 | 20% | 11 | 2 | 18,2% |
| <i>5º ano</i> | 15 | 0 | 0% | 20 | 1 | 5% | 10 | 1 | 10% |
| <i>6º ano</i> | 16 | 0 | 0% | 31 | 1 | 3,2% | 19 | 1 | 5,3% |
| <i>7º ano</i> | 17 | 0 | 0% | 31 | 0 | 0% | 15 | 0 | 0% |
| <i>8º ano</i> | 27 | 0 | 0% | 31 | 0 | 0% | 27 | 0 | 0% |
| <i>9º ano</i> | 23 | 0 | 0% | 29 | 0 | 0% | 36 | 0 | 0% |
| <i>Total</i> | 144 | 2 | 1,4% | 221 | 7 | 3,2% | 149 | 7 | 4,7% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como indicamos anteriormente, entre a primeira e segunda versão há uma mudança na equipe de História, assim como da concepção do ensino de história. Enquanto a primeira versão buscava inovar, a segunda e terceira retornam à divisão tradicional do ensino de história.

A tradicional distribuição do ensino de História delega aos anos iniciais do Ensino Fundamental a História local e os anos finais “toda a História” (também conhecida pela divisão quadripartite: antiga, medieval, moderna e contemporânea). Moreno (2021) já indicou que existe uma resistência a abordar assuntos não tradicionais nos anos finais, como foi o caso da lei 11.645 (BRASIL, 2008) sobre o ensino de história indígena e afro-brasileira. Temos a hipótese que o mesmo ocorreu com os assuntos ambientais, já que eles não aparecem nos anos finais, mas apenas nos anos iniciais.

Outro ponto é sobre a perspectiva pedagógica desta divisão. A BNCC apresenta a visão pedagógica dos círculos concêntricos, em que o conhecimento deveria passar inicialmente pela dimensão individual, depois pela comunidade e enfim ao mundo (CALAZANS, 2021). Estes estágios perpassam pelo Ensino Fundamental, em que nos primeiros anos os conhecimentos

estão centrados no *eu*, e nos últimos anos os conhecimentos estão centrados no *mundo*. Assim, no âmbito da História, é apenas nos estágios iniciais, do *eu* e da *comunidade*, que o ambiente aparece. Nos anos finais do Fundamental, a fase do *mundo*, o ambiente não aparece. Esta fase fica restrita a História tradicional.

No Ensino Médio da terceira versão da BNCC, não há disciplina de História. Há em seu lugar as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Numa escala de análise maior (Tabela 2), de objetivos gerais, as três versões parecem ser equilibradas entre si. Porém, ao compararmos as habilidades/objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, presentes apenas na primeira e na terceira versão, há uma disparidade considerável. Onde não há nenhum Objetivo de Aprendizagem ambiental na primeira versão (de cinquenta e seis totais), existem treze de um total de trinta e duas habilidades na terceira. Isto constitui um percentual de 40,2% de habilidades ambientais na terceira versão.

Tabela 2 – Porcentagem dos componentes de Ciências Humanas no Ensino Médio nas três versões da BNCC.

| Ensino Médio | Componentes | | |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|------------|
| Primeira versão | Objetivos Gerais | Objetivos Gerais ambientais | Percentual |
| | 6 | 1 | 16,7% |
| Segunda versão | Assuntos | Assuntos ambientais | Percentual |
| | 6 | 1 | 16,7% |
| Terceira versão | Competências. Especificas | Competências. Especificas | Percentual |
| | 6 | 2 | 33,4% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

No entanto, na terceira versão as habilidades correspondem a todas as Ciências Humanas e possuem uma descrição maior do que as do Ensino Fundamental. As habilidades são descritas de forma mais longa, e que possam englobar várias disciplinas. Assim, as habilidades não prescrevem um conteúdo/assunto em específico, mas um tema que deve ser abordado numa perspectiva ambiental (junto com a econômica, social, filosófica, etc.). Mesmo apresentando um percentual maior, o Ensino Médio possui uma prescrição de conteúdos ambientais menos atrelada à História. Por estar difusa a todas as Ciências Humanas, não há diálogo direto com professores de História. Além disso, fora da Competência Específica para a temática ambiental, a prescrição é vaga.

Primeira versão da BNCC

Na primeira versão da BNCC, são indicados os temas integradores, que são os temas transversais de outras versões. Dentre eles, está presente o tema da “sustentabilidade”. No entanto, no texto não há qualquer menção à Educação Ambiental. Da mesma forma, na fundamentação da História, não se mencionam aspectos ambientais.

A primeira versão da BNCC indica diversos Objetivos de Aprendizagem, que são prescrições de conteúdo propriamente dita para cada ano do Ensino Básico. Indicaremos aqui os resultados encontrados sobre a ambientalização destes Objetivos para a disciplina de História.

Apenas encontramos aspectos ambientais para a História no quarto ano do Ensino Fundamental. Dos 13 Objetivos de Aprendizagem, encontramos dois com aspectos ambientais. Estes são:

(CHHI4FOA039) Perceber mudanças e permanências no desenvolvimento do município a partir dos processos de ocupação, por meio do estudo dos grupos sociais que viveram e vivem nesse território e dos processos de intervenção na paisagem natural local.

(CHHI4FOA041) Estabelecer nexos de causalidade entre os fatos históricos que demarcam mudanças e permanências políticas, sociais, culturais, econômicas e ambientais no município em que vive, relacionando-as a outros lugares de vivências.

Percebe-se que o verbo utilizado é de intervenção, e não de relação... como ocorre nas próprias fundamentações das Ciências Humanas. Podemos classificá-las, pois, numa perspectiva *utilitarista* e na segunda *socioambiental*. Ambos são vagos.

Por outro lado, para o nono ano do EF há um objetivo sobre os seringais e o estudo de sua forma de exploração. Contudo, a prescrição não se atenta a clara, e clássica, relação com o ambientalismo (a saber, a instituição das Reservas extrativistas e as lutas de Chico Mendes).

Já no Ensino Médio, as Ciências Humanas possuem seis objetivos gerais. Um deles apresenta o ambiente. Este é: “Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo”. Porém, quando são apresentados os Objetivos de Aprendizagem de História no Ensino Médio, ou seja, a prescrição de conteúdo propriamente dita, nenhum objetivo menciona algo ambiental.

Portanto, na primeira versão da BNCC há uma presença mínima da questão ambiental na disciplina de História, com apenas 2 Objetivos de Aprendizagem de um total de 144 no ensino fundamental, como veremos na Tabela 1. Ainda assim, é possível enxergar um esquecimento ou silenciamento de uma ótica ambiental da ciência histórica em casos clássicos

como ocorre com os seringueiros. No entanto, deve ser dito que esta foi uma versão inicial da BNCC, feita em apenas três meses.

Segunda versão da BNCC

Na segunda versão há uma ambientalização maior do conteúdo comparada a primeira. Há diversas menções à Educação Ambiental, que perpassam vários momentos do texto. A BNCC se diz contemplar a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2017, p. 35). Na segunda versão também são incluídos em todas as matérias os “temas de diversidade”, dentre os quais está presente a Educação Ambiental. Há também os “temas especiais” (também chamados de temas integradores) para tratar de problemas contemporâneos, dentre os quais está a Educação Ambiental.

Há um mecanismo no texto em que se indica quando um Objetivo de Aprendizagem contempla a Educação Ambiental⁸. Porém, essa identificação não foi disposta nos Objetivos de Aprendizagem da disciplina de História. Sobre a disciplina, na fundamentação do componente de História não há nenhuma menção a aspectos ambientais.

No documento são dispostos os objetivos gerais de formação da área de Ciências Humanas em relação aos eixos de formação. Os eixos de formação são: letramentos e capacidade de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade. Cada objetivo pode contemplar um ou mais destes eixos (Figura 1).

⁸ Ainda há outro tema especial que se intitula “Economia, Educação financeira e sustentabilidade”. Porém, sua justificativa é extremamente vaga, sobretudo quando trata da sustentabilidade. Assim, não iremos nos pautar por este tema.

Figura 1: Objetivos Gerais de formação da área das Ciências Humanas para os anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos Eixos de Formação

| — OBJETIVOS | — EIXOS DE FORMAÇÃO | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| | Letramentos e capacidade de aprender | Leitura do mundo natural e social | Ética e pensamento crítico | Solidariedade e sociabilidade |
| (EFF1CH01) (Re)conhecer identidades e organizações da vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo, acolhendo e valorizando semelhanças e diferenças culturais. | | X | X | X |
| (EFF1CH02) Relacionar suas experiências cotidianas a aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, em diferentes temporalidades e espacialidades. | | X | | X |
| (EFF1CH03) Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos, constituídos, a partir da relação do ser humano em sociedade com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida. | X | X | X | X |
| (EFF1CH04) Conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e de investigação, usando conhecimentos das Ciências Humanas para interpretar e expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na relação com outras pessoas. | X | | X | |

Fonte: Brasil, 2017, p. 297

Divide-se estes objetivos gerais em três blocos: os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio. Nos anos iniciais do ensino fundamental dos quatro objetivos, um possui aspectos ambientais, ainda que sejam três os que fazem parte da prescrição intitulada “Leitura do mundo natural e social”. Este é:

Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos, constituídos, a partir da relação do ser humano em sociedade com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida (Brasil, 2017, p. 297).

Os anos finais do Ensino Fundamental são semelhantes. Dos quatro objetivos, um possui aspectos ambientais, mesmo havendo três que fazem parte da “Leitura do mundo natural e social”. Seu objetivo é basicamente igual ao anterior, apenas muda-se o verbo. Ambos são vagos, pois estão numa listagem. Este é:

Analisar transformações e processos sociais, espaciais, culturais e históricos, constituídos a partir da relação do ser humano em sociedade, com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida (Brasil, 2017, p. 452).

No Ensino Médio, dos seis objetivos, um possui aspectos ambientais mesmo havendo três que fazem parte da “Leitura do mundo natural e social”. É o único momento de uma visão *socioambiental* neste documento. Este é:

Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo (BRASIL, 2017, p. 630).

Analisaremos agora a prescrição de conteúdo propriamente dita, série por série. No **primeiro ano**, dos vinte (20) Objetos de Conhecimento, encontramos um (1) com aspectos ambientais. Este é: “(EF01HI12) Identificar os diferentes ciclos da Natureza” (encontrado no eixo dos conhecimentos históricos). Apresenta-se como uma visão *científica*.

No **segundo ano**, dos quinze (15) Objetos de Conhecimento, encontramos um (1) com aspectos ambientais. Este é: “(EF02HI09) Perceber a importância das condições geográficas e naturais para a vida da comunidade” (encontrado no eixo dos conhecimentos históricos). Apresenta-se como uma visão *utilitarista*.

No **terceiro ano**, dos vinte e quatro (24) Objetos de Conhecimento, encontramos nenhum (0) com aspectos ambientais. No entanto, nesta série encontra-se um foco grande na identificação das diferenças entre os modos de vida/trabalho no campo e na cidade, o que permite uma abertura para a problemática ambiental. Dentre outros que permitem tal discussão, destacamos: “(EF03HI11) Comparar as relações de consumo do tempo presente com as de outros tempos e espaços”.

No **quarto ano**, dos vinte (20) Objetos de Conhecimento, encontramos quatro (4) com aspectos ambientais, inclusive com menção à conservação da natureza. Estes são:

(EF04HI03) Perceber as relações entre os indivíduos e a natureza.
(EF04HI07) Relacionar os processos de ocupação do campo às intervenções na paisagem natural local.
(EF04HI13) Analisar registros que permitam compreender o papel das sociedades nas questões relativas à preservação ambiental.
(EF04HI19) Consultar fontes de diferentes tipos para obter informações sobre as mudanças na relação do homem com o meio ambiente.

Aqui, encontramos um Objeto de Conhecimento bastante vago, o número 03. Já os outros indicam a utilização de fontes e registros históricos para a prática pedagógica. No

entanto, estas prescrições ainda ficam vagas já que não há indicação de tempo ou espaço em que as problemáticas devam ser levantadas. Apresenta-se como uma visão *utilitarista* e *socioambiental*. No Quarto ano ainda há o diálogo com conceitos da Geografia, como espaço, deslocamento e territorialidade. Como o clássico: (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do homem no tempo e no espaço.

No **quinto ano**, dos vinte (20) Objetos de Conhecimento, encontramos nenhum com aspectos ambientais. Neste ano ainda são discutidos elementos da “Pré-História”, campo particularmente frutífero para a paleoantropologia, a qual possui forte diálogo com a antropologia ecológica (NEVES, 2002).

Começamos agora os anos finais do Ensino Fundamental, os quais, para a BNCC, possuem diferenças nas demandas e possibilidade cognitivas em relação aos anos iniciais. No **sexto ano**, dos trinta e um (31) Objetos de Conhecimento, encontramos apenas um (1) com aspectos ambientais. Este é: “(EF06HI05) Valorizar as contribuições do pensamento grego para a Matemática e para o conhecimento da natureza”. Apresenta-se como uma visão *científica*.

No **sétimo ano**, dos trinta e um (31) Objetos de Conhecimento, encontramos nenhum (0) com aspectos ambientais. Nem há nenhuma outra abertura menos clara, mesmo que esta série trabalhe a colonização da América, onde ainda é destacada a produção açucareira e o encontro dos continentes, ambos contextos de grande estudo da História Ambiental, como Freyre (2004), Crosby (2003), Dean (1996).

No **oitavo ano**, dos trinta e um (31) Objetos de Conhecimento, encontramos nenhum (0) com aspectos ambientais. Destacamos o Objeto “(EF08HI26) Formular questionamentos sobre o legado do latifúndio e da escravidão”, cujo tema foi abordado na perspectiva da História Ambiental por Pádua (2004).

No **nono ano**, dos vinte e nove (29) Objetos de Conhecimento, encontramos nenhum (0) com aspectos ambientais. Nesta série, onde o foco é o século XX e onde se discute os modelos econômicos e políticos da contemporaneidade, a discussão ambiental não é atendida em nenhum momento. Sabemos que esta é uma dimensão essencial da Educação Ambiental crítica.

Apesar de definir, em sua fundamentação, que nos anos finais do Ensino Fundamental os alunos estão aptos a discutir de forma mais aprofundada a relação do mundo social com o ambiental e das interrelações entre sociedade e natureza, podemos observar que a prescrição de História neste sentido é mínima.

Na segunda versão da BNCC, o **Ensino Médio** não possui prescrições específicas, como encontramos no EF e nas outras versões. Há apenas Objetivos Gerais. Assim, o componente de

Ciências Humanas no Ensino Médio busca aprofundar os conhecimentos sobre seis (6) assuntos, apenas um (1) deles trata de questões ambientais: (c) o dimensionamento, o questionamento e a atuação no campo dos dilemas e desafios da relação homem-natureza. Sobre a disciplina de História, apenas é indicado três grandes Unidades Curriculares, para cada ano do Ensino Médio. A saber, história das Américas, história mundial e Brasil republicano.

Em conclusão, na segunda versão encontramos visões *socioambientais*, *científicas* e sobretudo *utilitaristas* da natureza. Há também diversos momentos em que a dimensão ambiental é esquecida/apagada do conteúdo abordado. Até mesmo quando o documento possui um Objetivo Geral das Ciências Humanas no ensino médio numa perspectiva socioambiental, a disciplina de História simplesmente esquece deste objetivo.

Terceira versão da BNCC

Na terceira versão, ao apresentar as competências gerais da educação básica, uma se destaca com preocupações próprias da EA como a “consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”. A BNCC também dá abertura aos sistemas de ensino para tratar de temas como a Educação Ambiental como prevista na Lei nº 9.795/1999 e a Resolução CNE/CP nº 2/2012. Porém, nada mais além das leis são mencionadas.

A BNCC entende o papel das Ciências Humanas e suas competências específicas de forma que o ser humano é capaz de intervir na natureza e que esta intervenção deve ser identificada, comparada e explicada. Também é afirmada a necessidade de instruir como as Ciências Humanas podem contribuir na construção de argumentos sobre a promoção da consciência socioambiental. Estes aspectos são temas bastante trabalhados na Educação Ambiental e na História Ambiental.

A prescrição norteadora do Ensino Fundamental na terceira versão da BNCC são as Competências Específicas. Assim, das sete (7) competências, apenas uma (1) trata de aspectos ambientais. Esta competência é bastante tímida nos aspectos buscados, porém coloca a problemática da sustentabilidade como sendo um princípio norteador de uma posição crítica. Esta é:

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 402).

Em seguida, a BNCC divide as prescrições em Unidades Temáticas (UT), que são compostas de objetos de conhecimento (OC), e das habilidades (H) requeridas para cada série do Ensino Fundamental (como podem ser vistas nas Figuras 2 e 3). As Habilidades são a prescrição de conteúdo propriamente dita para o Ensino Fundamental e são elas que utilizamos para comparar com as outras versões. Porém, ainda indicaremos na análise quando as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento possuem aspectos ambientais.

Figura 2: Unidades Temáticas e objetos de conhecimento para a História no Segundo ano do Ensino Fundamental da BNCC.

HISTÓRIA - 2º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | |
|---|---|--|
| A comunidade e seus registros | A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas | |
| | A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço | |
| | Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais) | |
| | O tempo como medida | |
| As formas de registrar as experiências da comunidade | As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais | |
| O trabalho e a sustentabilidade na comunidade | A sobrevivência e a relação com a natureza | |

Fonte: Brasil, 2018, p. 408

Figura 3: Habilidades para a História no Segundo ano do Ensino Fundamental da BNCC.

| HABILIDADES | |
|-------------|--|
| (EF02HI01) | Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. |
| (EF02HI02) | Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. |
| (EF02HI03) | Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. |
| (EF02HI04) | Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. |
| (EF02HI05) | Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. |
| (EF02HI06) | Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). |
| (EF02HI07) | Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. |
| (EF02HI08) | Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. |
| (EF02HI09) | Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. |
| (EF02HI10) | Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. |
| (EF02HI11) | Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. |

Fonte: Brasil, 2018, p. 409

No **primeiro ano**, das (2) Unidades Temáticas, seis (6) objetos de conhecimento e oito (8) habilidades, não há nenhuma que trate de aspectos ambientais.

No **segundo ano**, das três (3) Unidades Temáticas, seis (6) objetos de conhecimento e onze (11) habilidades, encontramos uma (1) Unidade Temática, com um (1) objeto de conhecimento e uma (1) habilidade que trata de aspectos ambientais no ensino de História. Aqui encontramos a abordagem clássica da EA crítica de estimular a apreensão de problemas ambientais na comunidade por parte dos alunos. Também encontramos uma visão *socioambiental*. Estas são, respectivamente:

UT - O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.

OC - A sobrevivência e a relação com a natureza.

H11 - Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive (BNCC, p. 408-409).

No **terceiro ano**, das três (3) Unidades Temáticas, sete (7) objetos de conhecimento e doze (12) habilidades, encontramos zero (0) Unidades Temáticas, dois (2) objetos de conhecimento, e duas (2) habilidades que possuem aspectos ambientais. Há prescrição sobre o que são Unidades de Conservação, o que pode indicar, dependendo da abordagem, concepções *naturalistas* ou *socioambientais* da natureza. Porém, aqui as UCs são apenas abordadas numa distinção formal das formas de espaço público. Na segunda habilidade é indicado que se deva

abordar o desmatamento para compreender a formação das cidades. Classificamo-las como *utilitaristas e naturalistas*. Estas são:

OC - O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade os municípios: os desafios sociais, culturais ambientais do lugar onde vive. (Dentro da UT As pessoas e os grupos que compõem a Cidade e o município)

OC - A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental. (Dentro da UT A noção de espaço público e privado)

H01 - 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.

H10 - Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção. (BNCC, p. 410-411).

No **quarto ano**, das três (3) Unidades Temáticas, oito (8) objetos de conhecimento e onze (11) habilidades, encontramos zero (0) Unidade Temática, dois (2) objetos de conhecimento e duas (2) habilidade que trata de aspectos ambientais no ensino de História. Embora trate de assuntos bastante abordados pela História Ambiental, a prescrição fica muito aberta para a interpretação do professor. A Habilidade 05 é vaga. É estabelecida uma perspectiva *utilitarista* da natureza ao enfatizar resultados. Estas são:

OC - A circulação de pessoas e as transformações no meio natural. (Na UT Circulação de pessoas, produtos e culturas).

OC - As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. (Na UT Circulação de pessoas, produtos e culturas).

H04 - Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.

H05 - Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. (BNCC, p. 412-413).

No **quinto ano**, das duas (2) Unidades Temáticas, seus seis (6) objetos de conhecimento e das dez (10) habilidades, encontramos zero (0) Unidades Temática, e zero (0) objeto de conhecimento e uma (1) habilidade ambientalizada. Esta habilidade, apesar de utilizar apenas o conceito de espaço geográfico, indica que este espaço deve estar intimamente ligado com a formação das culturas. A Habilidade é vaga e possui uma visão *socioambiental*. Esta é

H01 - Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (BNCC, p. 415).

Agora nos deteremos sobre os anos finais do ensino fundamental, os quais possuem diferentes procedimentos a serem aprendidos. No **sexto ano**, das quatro (4) Unidades Temáticas, seus onze (11) objetos de conhecimento e das dezenove (19) habilidades, encontramos zero (0) Unidade Temática, com zero (0) objeto de conhecimento e uma (1) habilidade que trata de aspectos ambientais no ensino de História. Poderíamos falar que esta é uma abordagem *socioambiental* da natureza, porém a prescrição envolve sobretudo questões de

modificação de paisagem e não propriamente do manejo ou outros tipos de relações entre o humano e a natureza que o qualificariam como *socioambiental*, como a construção em conjunto. Portanto, identificamos uma visão *utilitarista*. Pelo menos é indicada uma problemática concreta para povos específicos. Esta é:

H05 - 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. (BNCC, p. 421).

No **sétimo ano**, das quatro (4) Unidades Temáticas, seus onze (11) objetos de conhecimento e das quinze (15) habilidades, encontramos zero (0) Unidade Temática, não encontramos nada.

No **oitavo ano**, das quatro (4) Unidades Temáticas, seus sete (16) objetos de conhecimento e das vinte e sete (27) habilidades, encontramos zero (0) Unidade Temática, com 0 (zero) objeto de conhecimento e zero (0) habilidade que trata de aspectos ambientais no ensino de História. No entanto, no ano em que a Revolução Industrial é abordada não há aspectos ambientais. Este processo histórico é um ponto de referência importante em estudos ambientais, sobretudo em seus impactos negativos na natureza, como na questão do antropoceno, por exemplo. Além da Revolução Industrial, também é tratado o conceito de *plantation* e do “avanço civilizatório” e do imperialismo, todos sem menção à uma interpretação ambiental.

No **nono ano**, das quatro (4) Unidades Temáticas, seus dezoito (18) objetos de conhecimento e das trinta e seis (36) habilidades, encontramos zero (0) Unidade Temática, com 0 (zero) objeto de conhecimento e 0 (zero) habilidade que trata de aspectos ambientais no ensino de História. É durante este ano que os estudantes possuem a oportunidade de estudar o século XX de forma geral, e seus tradicionais conteúdos, guerra fria e política brasileira.

No, **Ensino Médio** não há disciplina específica de História, apenas há um conglomerado de Ciências Humanas e sociais aplicadas. Esta possui Competências específicas e habilidades relacionadas a elas. Vemos seus resultados na Tabela 3.

Tabela 3 – Habilidades ambientais por cada Competência Específica na terceira versão.

| Competências Específicas e Habilidades para Ciências Humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio | Habilidades totais por cada Competência Específica | Habilidades ambientais | Percentual |
|--|--|------------------------|------------|
| Competência Específica 1 | 6 | 4 | 66,6% |
| Competência Específica 2 | 6 | 1 | 16,6% |
| Competência Específica 3 | 6 | 6 | 100% |
| Competência Específica 4 | 4 | 0 | 0% |
| Competência Específica 5 | 4 | 0 | 0% |
| Competência Específica 6 | 6 | 0 | 0% |
| Total em conjunto | 32 | 11 | 34,4% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

No Ensino Médio da terceira versão o ambiente aparece de maneira muito vaga, majoritariamente numa listagem de assuntos a serem trabalhados, sem qualquer desenvolvimento de como ou o que é o ambiente⁹. Apenas a competência específica 3 que trata melhor o assunto, já que esta foi escrita especificamente para orientar a temática ambiental. Também observamos que apesar do alto percentual de 34,4% das habilidades possuírem aspectos ambientais, a maioria deles se encontra numa única competência específica.

Na **competência específica 1**, com o total de seis (6) habilidades, encontramos quatro (4) que tratam da temática ambiental, além da própria competência. A competência específica coloca a questão ambiental numa listagem de assuntos que devem ser tratados numa perspectiva histórica. A competência em si é extremamente vaga. Todas as habilidades seguem de maneira similar, salvo a habilidade 5 que enfatiza que a dicotomia cultura/natureza deva ser abordada, porém sem nenhum esclarecimento de como, por que ou o que seria esta dicotomia.

Competência específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidade 01: Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

⁹ As listagens são muito extensas e os conteúdos abordados pelos prescritores são muito amplos. Por este motivo nós não utilizamos as categorias de Tamaio (2002).

Habilidade 02: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Habilidade 03: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Habilidade 05: Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades (BNCC, p. 571-572).

Na **competência específica 2**, das seis (6) habilidades, encontramos uma (1) que trata de aspectos ambientais. Esta competência e habilidade, apenas cita a palavra ambiental quando prescreve procedimentos próprios à Geografia, como questões de territorialidade, geopolítica, fluxo populacional. Assim, o ambiental aparece, novamente, no meio de uma listagem. Ou seja, bastante vago.

Competência específica 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Habilidade 02: Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais (BNCC, p. 573).

Na **competência específica 3**, das seis (6) habilidades, todas as seis (6) tratam de aspectos ambientais, além da própria competência. Assim, esta competência está especificamente reservada para tratar da temática ambiental. O conjunto de habilidades apresenta diversas formas de encarar a questão ambiental. Enquanto podemos observar uma perspectiva de crítica socioambiental e ser sugestiva a noções de injustiça ambiental na habilidade 2, também observamos a adoção de uma perspectiva individualizante e focada no consumo individual (habilidade 1 e 3). Perspectiva esta que autores como Layrargues e Lima (2014) avaliam como despolitizante e neoliberal da EA. Gostaria de enfatizar a habilidade 4, já que esta emprega a prescrição de uma abordagem pedagógica própria à educação ambiental crítica (enfatizando o questionamento por origens de problemas familiares) mas que ainda adiciona que o objetivo desse questionamento seja a vaga noção individualizante de consciência e consumo responsável.

Competência específica 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Habilidade 01: Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

Habilidade 02: Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

Habilidade 03: Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

Habilidade 04: Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

Habilidade 05: Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

Habilidade 06: Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros) (BNCC, p. 574-575).

As **competências específicas 4, 5 e 6** não possuem habilidades com aspectos ambientais.

Análise dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Dentre os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, analisamos os Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio, sancionado em 2013, durante a gestão de Eduardo Campos (PSB). Na apresentação do então secretário de educação Ricardo Dantas, é indicada a razão de ser do documento que “(...) faz parte do esforço da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) em estabelecer um currículo escolar que esteja em consonância com as transformações sociais que acontecem na sociedade” (PERNAMBUCO, 2013, p. 11)

Podemos encontrar a discussão ambiental no ensino de História na problematização, feita por Circe Bittencourt, do conceito de Cidadania. Desta forma, aparece nos Parâmetros que, “A autora defende a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e a explicitação de cidadania social, que envolve os diversos direitos e os movimentos sociais como ecológicos, feministas, dos sem-terra, dentre outros” (PERNAMBUCO, 2013, p. 24).

Num segundo momento, são indicados os eixos temáticos a serem trabalhados nos anos do Ensino Fundamental, baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste contexto aparece novamente a menção a questões “ambientais”, porém, novamente, sem grande desenvolvimento. Assim, é proposto como eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: ‘As relações sociais, a natureza e a terra’, e ‘As relações de trabalho’” (PERNAMBUCO 2013, p. 27).

Logo em seguida são indicados os eixos transversais, os quais, portanto, devem ser trabalhados por diversas disciplinas. São estes, “Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo” (PERNAMBUCO, 2013, p. 27).

Outro ponto onde a dimensão ambiental é destacada é no da educação patrimonial na aprendizagem da História. Este ponto tem a ver com a discussão da memória e do patrimônio no conhecimento da História, onde

O trabalho pedagógico com os diferentes lugares de memória (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, **paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental**, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) e com as manifestações populares (as cantigas, as religiões, os hábitos e costumes, os modos de falar, de vestir e outras manifestações culturais) contribuiu para a formação do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais (PERNAMBUCO, 2013, p. 32. Grifo nosso).

Passando agora para a prescrição do conteúdo. O documento divide as Expectativas de Aprendizagem baseadas em seus Núcleos Conceituais e Temáticos. Assim, “Elegeram-se três núcleos conceituais comuns a todas as etapas e modalidades de ensino, considerados estruturantes da construção do conhecimento histórico” (PERNAMBUCO, 2013, p. 42). Estes são, nomeadamente, os sujeitos históricos; tempo; e fontes históricas. Os Núcleos Temáticos se dividem em: Relações de poder, cidadania e movimentos sociais; Organizações sociais e políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções; Natureza, terra e trabalho; Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologias; e Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas (Figura 4). Os Núcleos Temáticos são específicos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Figura 4: Síntese dos Núcleos Conceituais e Temáticos – História.

| Síntese dos Núcleos Conceituais e Temáticos – HISTÓRIA | | |
|---|---|---|
| EF – 1º a 5º ano | EF – 6º a 9º ano | EM – 1º a 3º ano |
| Núcleos Conceituais | | |
| 1. Sujeito histórico: identidade e diversidade | 1. Sujeito histórico: identidade e diversidade | 1. Sujeito histórico: identidade e diversidade |
| 2. Tempo | 2. Tempo | 2. Tempo |
| 3. Fontes Históricas | 3. Fontes Históricas | 3. Fontes Históricas |
| Núcleos Temáticos | | |
| 4. Cidadania, participação social e política | 4. Relações de poder, cidadania e movimentos sociais | 4. Relações de poder, cidadania e movimentos sociais |
| 5. História Local, cotidiano, cultura e tecnologias | 5. Organizações políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções | 5. Organizações políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções |
| | 6. Natureza, terra e trabalho | 6. Natureza, terra e trabalho |
| | 7. Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologias | 7. Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologias |
| 6. Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas | 8. Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas | 8. Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas |

Fonte: PERNAMBUCO, 2013, p. 43.

Da forma que se apresentam no documento, as Expectativas de Aprendizagem, a prescrição de conteúdo propriamente dita, não estão restritas à uma série em específico. Em realidade, na documentação são indicadas várias séries e nível de entendimento esperado pelas quais a Expectativa de Aprendizagem deve ser abordada (Figura 5). Na Figura 5 cada cor representa o nível da abordagem que se espera em cada série:

(...) a cor azul claro representa o momento em que uma expectativa de aprendizagem começa a ser abordada nas práticas pedagógicas, ainda que de forma não sistemática; significa possibilitar aos estudantes se familiarizarem com conceitos e temas relacionados à História; • a cor azul celeste indica o momento em que uma expectativa de aprendizagem deve ser objeto de sistematização nas práticas; significa sedimentar conceitos e temas relacionados à História; • a cor azul escuro indica o momento em que se espera que uma expectativa de aprendizagem seja consolidada, como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização; significa aprofundar conceitos e temas e expandi-los para novas situações (PERNAMBUCO, 2013, p.47).

Figura 5: Expectativas de Aprendizagem de acordo com seus núcleos conceituais e temáticos.

| NÚCLEOS CONCEITUAIS E TEMÁTICOS | | EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM | EF anos iniciais | | | | | EF anos finais | | | | EM | | |
|---|-------------------------------|---|--|----|----|----|----|----------------|----|----|----|----|----|----|
| EF anos iniciais | EF anos finais EM | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º | 1º | 2º | 3º |
| 5. HISTÓRIA LOCAL, COTIDIANO, CULTURA E TECNOLOGIAS | 6. NATUREZA, TERRA E TRABALHO | | EA9 – Identificar e analisar diferentes formas de apropriação ou de expropriação dos meios de produção pelos/dos trabalhadores, no campo e na cidade, nas diversas formas de produção e organização social existentes em diversos tempos históricos e espaços sociais, evitando anacronismos e rompendo com a visão de tempo linear. | | | | | | | | | | | |
| | | EA10 – Analisar as relações de igualdade e desigualdade social específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho, existentes, em diversos tempos históricos e espaços sociais, destacando as comunidades indígenas, a escravidão de negros africanos no Brasil e o trabalho assalariado. | | | | | | | | | | | | |
| | | EA11- Compreender as ações humanas e os conflitos sociais constituintes do processo histórico de formação e transformação de diferentes formas de produção e organização social do trabalho, em nível local, nacional e mundial. | | | | | | | | | | | | |
| | | EA12- Identificar e analisar diferentes formas de extrair, produzir e trocar alimentos e outros produtos ao longo da História do Brasil, reconhecendo diferenças e semelhanças entre diversas regiões, e transformações e permanências nas relações natureza, terra e trabalho. | | | | | | | | | | | | |

Fonte: PERNAMBUCO, 2013, p. 60.

No primeiro Núcleo Conceitual, “sujeitos históricos: identidade e diversidade”, das vinte e cinco (25) Expectativas de Aprendizagem, encontramos uma (1) menção à aspectos ambientais na História. A abordagem é vaga pois apenas implica que humanos são responsáveis por transformar a natureza. Apresenta-se como uma visão *socioambiental*. Esta é:

Expectativa de Aprendizagem 16: Reconhecer as ações, interrelações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, etnicorraciais, etários, culturais como responsáveis pelas transformações da natureza, da sociedade e da cultura, em diferentes espaços e tempos.

Assim, a natureza não é tida como sujeito histórico. É importante lembrar que aspectos tradicionalmente vistos como naturais não são abordados como sujeitos históricos, reforçando

a “História flutuante”. Apesar de em outras duas Expectativas de Aprendizagem, haver menção à espaços, porém de forma extremamente vaga.

Sobre o segundo Núcleo Conceitual, do “tempo”, das dezenove (19) Expectativas de aprendizagem, podemos encontrar três expectativas que façam alguma menção à processos da natureza. São, portanto, uma visão da natureza *científica*. Estes são:

Expectativa de Aprendizagem 7: Reconhecer especificidades e relações entre o tempo da natureza e o tempo histórico.

A Expectativa de Aprendizagem 8: Reconhecer diferentes ritmos de vida e maneiras de vivenciar, apreender, organizar, regular, representar o tempo cotidiano: tempo da natureza, tempo do relógio, cibertempo (tempo virtual).

Expectativa de Aprendizagem 10: Observar, registrar e levantar hipóteses sobre as repetições dos fenômenos naturais, como posição do Sol no céu; diferenças entre os períodos do dia (manhã e tarde) e noite.

Apesar dessa presença maior, os tópicos abordados ainda estão incluídos numa chave interpretativa destes tempos como uma distinção do “tempo da cidade” e “tempo do campo”, ou uma distinção severa entre o tempo histórico e o tempo da natureza.

No terceiro Núcleo Conceitual, o das “fontes históricas”, do total de vinte e três (23) Expectativas de Aprendizagem, não há nenhuma menção a temáticas ambientais (seja da História Ambiental ou Educação Ambiental). Mesmo tratando de aspectos ambientais já discutidos no documento não podemos observá-los neste núcleo. Assim, apesar de haver várias menções ao patrimônio, patrimônio histórico e patrimônio arqueológico, nenhuma Expectativa de Aprendizado trata especificamente dos patrimônios paisagísticos, patrimônio ambiental ou Parques e Áreas de Proteção Ambiental (Unidades de Conservação), como havia sido indicado no mesmo documento.

A partir daqui tratamos dos Núcleos Temáticos, que são especificamente para o Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. Sendo o primeiro Núcleo Temático “Relações de poder, cidadania e movimentos sociais”, no qual do total de dezessete (17) Expectativas de Aprendizagem, encontramos três (3) que tratam de temáticas ambientais. Nestas três expectativas o ambiente aparece apenas numa listagem, portanto, vago. Possuem uma visão *socioambiental e romântica*. Estes são:

Expectativa de Aprendizagem 1: Colaborar para definição, valorização e respeito dos direitos e deveres sociais, humanos, civis e políticos e ambientais dos membros de grupos de convivência, em nível local, regional e nacional.

Expectativa de Aprendizagem 2: Investigar e posicionar-se criticamente sobre como, em diferentes espaços sociais, são significadas atitudes de respeito a si próprio, ao outro, à diversidade social, cultural e religiosa, aos animais e ao meio ambiente, à liberdade de expressão; solidariedade, cooperação, diálogo e outras atitudes e valores fundamentais para a convivência social e ética.

Expectativa de Aprendizagem 17: Avaliar criticamente e posicionar-se frente a conflitos e movimentos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais, em nível local, regional, nacional ou mundial.

No segundo Núcleo Temático, “Organizações sociais e políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções”, do total de dezesseis (16) Expectativas de Aprendizagem, não encontramos nenhuma que se enquadre nos nossos parâmetros.

No terceiro Núcleo Temático, “Natureza, terra e trabalho”, do total de doze (12) Expectativas de Aprendizagem, a menor de todas, apenas uma (1) trata da dimensão ambiental. É interessante observar que o Núcleo Temático que, a princípio, a dimensão ambiental estaria mais explícita, não está. Esta expectativa apresenta uma visão *utilitarista* da natureza, com foco nos aspectos econômicos.

Expectativa de Aprendizagem 12: Identificar e analisar diferentes formas de extrair, produzir e trocar alimentos e outros produtos ao longo da História do Brasil, reconhecendo diferenças e semelhanças entre diversas regiões, e transformações e permanências nas relações natureza, terra e trabalho.

O restante deste núcleo principalmente de distinguir formas de vida (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, africanas, asiáticas, medievais etc.) à forma de vida capitalista moderna, nas suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas. Desta forma, as dimensões ambientais não são tratadas explicitamente, apesar de haver uma abertura e poder ser feita uma leitura que trate da dimensão ambiental de forma implícita, devido ao título do Núcleo Temático e os próprios povos abordados.

No quarto Núcleo Temático, “Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologias”, das catorze (14) Expectativas de Aprendizagem, três (3) tratam da problemática ambiental. Aqui, o ambiente aparece numa listagem, o que poderia torná-lo vago. No entanto, a listagem está restrita a assuntos específicos, como a Revolução Industrial e a industrialização do Brasil, o que o faz ser um pouco mais palpável. Apresenta-se como uma visão *socioambiental*. São essas:

Expectativa de Aprendizagem 7: Reconhecer e analisar as transformações técnicas, tecnológicas ocorridas ao longo da história da humanidade, seus impactos sociais, culturais, econômicos, ambientais e sua relação com as necessidades, interesses e ações de diferentes grupos sociais e de gênero.

Expectativa de Aprendizagem 9: Compreender as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais e tecnológicas da Revolução Industrial do século XVIII, os processos de industrialização ocorridos em várias regiões do mundo e as transformações, nas estruturas produtivas do século X e início do século XXI.

Expectativa de Aprendizagem 10: Compreender os processos de industrialização e urbanização, ocorridos em diferentes regiões do Brasil, a partir do século XIX e as transformações sociais, trabalhistas, culturais, ambientais deles decorrentes.

No quinto e último Núcleo Temático, “Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas”, de catorze (14) Expectativas de Aprendizagem nenhuma trata da problemática ambiental. Em nenhum momento é tocado no ponto da monocultura açucareira que se desenvolveu, e ainda é parte significativa da História do Estado. Sendo suas consequências econômicas, sociais e ambientais esquecidas, ou ao menos veladas, das

expectativas de aprendizagem dos alunos pernambucanos numa perspectiva histórica. Mesmo intelectuais conservadores da década de 1930, como Gilberto Freyre (2004), já atentavam a esta problemática.

Concluindo, encontramos nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco uma pequena presença da dimensão ambiental na disciplina de História. Esta presença ocorre principalmente numa ótica *socioambiental* da relação humano natureza, quando não é vaga. Novamente encontramos diversos momentos em que há o esquecimento/apagamento da dimensão ambiental em assuntos que deveriam ser abordados. Quanto à EA, não há qualquer menção na História. Na Tabela 4 encontramos a relação entre as Expectativas de Aprendizagem ambientalizada em relação ao total e a categorias que os prescritores se encontram.

Tabela 4 – Porcentagem das Expectativas de Aprendizagem ambientais em História nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco.

| Núcleos Conceituais e Temáticos | Expectativas de Aprendizagem totais | Expectativas de Aprendizagem que tratam de temáticas ambientais | Porcentagem | Categoria da natureza |
|---|--|--|--------------------|--------------------------------------|
| Sujeitos históricos | 25 | 1 | 4% | Socioambiental |
| Tempo | 19 | 3 | 15,8% | Três científicas |
| Fontes históricas | 23 | 0 | 0% | |
| Relações de poder, cidadania e movimentos sociais | 17 | 3 | 17,6% | Duas socioambientais e uma romântica |
| Organizações sociais e políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções | 16 | 0 | 0% | |
| Natureza, terra e trabalho | 12 | 1 | 8,3% | Utilitarista |
| Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologia | 14 | 3 | 21,4% | Três Socioambientais |
| Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas | 14 | 0 | 0% | |
| Total | 140 | 11 | 7,9% | |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quanto à distribuição nas séries e anos, as Expectativas de Aprendizagem devem abranger diversas séries. Salvo uma Expectativa ambientalizada, todas as outras abrangem todo

o Ensino Fundamental anos finais e o Ensino Médio. Evidentemente, esta abordagem na distribuição dos conteúdos por ano parece sobrecarregar o professor. Possuir cerca de 140 Expectativas de Aprendizagem para serem trabalhadas num único ano, em quase todas as séries, parece ser contra produtivo para a organização do professor e faz com que assuntos de pouco domínio e incentivo aos professores, como o ambiental, passe em branco.

Considerações finais

A BNCC e os Parâmetros para Educação Básica de Pernambuco apresentam temáticas ambientais em seus currículos de História. Quando a discussão ambiental em História aparece, ela ocorre por meio das abordagens *naturalista*, *socioambiental*, *científica* e, sobretudo, *utilitarista* (Tabela 5). Porém, na maioria das vezes, o fazem de maneira vaga ou não bem integrada ao currículo como um todo e aos assuntos abordados. Não há uma continuidade entre os temas ambientais através dos anos escolares. Há muitos exemplos de apagamento/esquecimento de temáticas ambientais em todos os documentos. Assim, apesar de haver a temática ambiental, o currículo permanece fundamentalmente tradicional no conteúdo de História.

Para a EA, encontramos principalmente o caráter individualista e neoliberal nos documentos. Assim, a abordagem da EA na BNCC em História e nas Ciências Humanas ocorre sobretudo por uma via não crítica. No entanto, em alguns momentos podemos ver flertes com a EA crítica na terceira versão, que se mistura numa salada de frutas de perspectivas no Núcleo Temático destinado à EA para as Ciências Humanas no EM.

Na segunda e terceira versão da BNCC há uma maior ambientalização, sendo a terceira a mais compreensiva neste quesito. Identificamos uma disparidade muito grande entre os anos finais e iniciais do Ensino Fundamental. De forma geral, a ambientalização do conteúdo é pouco integrada ao currículo, é mal distribuída e não abrange todas as séries, sendo delegada apenas ao início do EF, destinada a crianças de 6 a 11 anos. Também não há ambientalização de temas clássicos da História Ambiental ou da discussão ambiental em geral, como por exemplo a Revolução Industrial. Acreditamos que isto dificulta ainda mais a introdução da dimensão ambiental na disciplina de História no Ensino Básico, o que também acaba repercutindo na produção dos livros didáticos e no processo de formação inicial e continuada dos professores.

Nos Parâmetros da Educação básica do Estado de Pernambuco temos conclusões similares. Também aqui há o apagamento ou esquecimento de temáticas ambientais. O que mais

chama a atenção é quando se fala (ou *não* se fala) da zona canavieira e a falta de qualquer perspectiva ambiental na História de Pernambuco. A presença ambiental é pontual e traz uma perspectiva *utilitarista* ou vaga da questão.

Por outro lado, há uma presença considerável de discussão sobre populações tradicionais, mas não coloca de forma explícita suas relações com discussões ambientais. Ocorre novamente um apagamento de perspectivas críticas da questão ambiental e do socioambientalismo. No entanto, acreditamos que se possa trabalhar a HA e a EA dentro das Expectativas de Aprendizagem que não destaquem explicitamente estes aspectos. Assim, a abordagem de Educação Ambiental dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco para a História segue uma linha não-crítica, se é que podemos falar de Educação Ambiental em História neste documento.

Identificamos que os documentos apresentam formas distintas e variadas de entender o ambiente e a sua relação com a História (Tabela 5). Desde maneiras de encarar a natureza; prescrição de conteúdo explicitamente de caráter *socioambiental* e da EA crítica; a adoção de noções neoliberais, individualizantes e culpabilizantes da questão ambiental; do próprio esquecimento ou apagamento de fenômenos históricos em que a relação humano-natureza e a problematização ambiental são evidentes.

Na Tabela 5, apontamos a tipificação da visão da natureza a partir das categorias de Tamaio (2002) por prescrição de conteúdo no Ensino Fundamental nos quatro documentos analisados. Também apontamos quando estas prescrições são vagas em cada documento.

Tabela 5: Tipificação da visão da natureza por prescrição de conteúdo do Ensino Fundamental em cada documento analisado de acordo com as categorias de Tamaio (2002).

| | Primeira versão da BNCC (2016) | Segunda versão da BNCC (2017) | Terceira versão da BNCC (2018) | Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013) |
|----------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--|
| Romântica | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Utilitarista | 1 | 4 | 4 | 1 |
| Científica | 0 | 2 | 0 | 3 |
| Generalizante | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Naturalista | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Socioambiental | 1 | 1 | 2 | 5 |
| Vago | 2 | 3 | 2 | 1 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esta multitude de maneiras de conceber esta questão nos demonstra como esta documentação é feita por diversas pessoas, de matizes teóricas e ideológicas diversas, que têm

de cumprir com orientações educativas de ordem maior. Para Silva (2013), por ser objeto de disputa em diversos âmbitos e níveis, o currículo acaba angariando tendências contraditórias. Estas disputas acontecem na escrita de prescrição de conteúdo, o que pode ser observado claramente nesta análise da BNCC e dos Parâmetros da Educação Básica de Pernambuco.

Tendo em vista a agência do professor e sua escolha política de como encarar o currículo, entendemos que a prescrição do conteúdo não será necessariamente abordada exatamente como dita a prescrição. Porém, acreditamos que quanto mais claros e compreensivos os textos forem, mais facilmente eles convencerão os professores a adotá-los. Comparando duas prescrições, podemos visualizar melhor:

Terceira versão da BNCC, Competência Específica 1, Habilidade 02: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Terceira versão da BNCC, Competência Específica 3, Habilidade 02: Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

Enquanto na primeira a abordagem ambiental pode passar despercebida durante a leitura, a segunda indica os atores, o espaço, o tempo histórico e a abordagem que o conteúdo deve ter. Assim, no segundo caso, o professor tem a possibilidade de se apropriar e estudar aquele acontecimento específico numa abordagem ambiental e assim conseguir produzir uma prática educativa que evoca os princípios de uma educação libertadora e crítica.

Neste sentido, sendo o conhecimento da EA e da HA bastante restrito e repleto de dificuldades para os professores de História (CARVALHO; COSTA, 2016), apenas postular a existência da dimensão ambiental em um quadro geral é a mesma coisa que não o fazer, já que os professores de História podem simplesmente ignorar dimensão ambiental.

Além disso, pela importância da BNCC para nortear a PNL, a inserção de assuntos plenamente ambientalizados e a inclusão de problemas, espaço e tempo na prescrição, podem ser um grande incentivo para a adição nos livros didáticos. Esta integração significa haver um alcance deste conteúdo tanto para os professores se apropriarem quanto para levantar a curiosidade dos alunos.

Evidentemente, a educação não pode ser reduzida ao currículo e aos livros didáticos. O professor é o mediador final entre o currículo e os alunos. Assim, uma das vias pelas quais a entrada do ambiente possa ocorrer nas aulas de História é pela própria formação dos professores nas Universidades. Com a adição da perspectiva historiográfica da História Ambiental e pela adição da Educação Ambiental na grade das licenciaturas em geral.

Referências bibliográficas

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

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, 23 dez. 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 mar. 2021.

_____. Lei 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 30 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598> Acesso em: 30 mar. 2021.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso: Junho 2022.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Cria a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de abril de 1999b. Seção p.1, col. 1. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551671> <https://legis.senado.leg.br/norma/551671>. Acesso em: 29 de mar. 2021.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Lei N°9.985 de 18 de julho de 2000. **Estabelece o Sistema Nacional de Unidades de Conservação**. Brasília, MMA, 2000a.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais**. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598> Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Decreto N° 4.340, de 22 de agosto de 2002. Regulamenta o Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Brasília, MMA, 2002a.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598> Acesso em 20 mar. 2021.

_____. **Diretrizes para a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental.** Brasília. Ministério do Meio Ambiente. 2010. Disponível em <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/encea.html> Acesso em 20, mar. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 20 mar. 2021.

BORGES, Marcelo Gules. **Formas de Aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar.** Tese de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

CALAZANS, Antônia. **Ensino de História, BNCC e História Ambiental.** Youtube, 07 de Dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fx2tolvRSww&t=4595s> Acesso em: 26/07/2022

CARVALHO, Ely Bergo de. “A natureza não aparecia nas aulas de História”: lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História. **História Oral**, v.1 n. 15, jan–jun, p. 107-129, 2012.

CARVALHO, Ely Bergo de; COSTA, Jamerson de Sousa. Ensino de história e meio ambiente: uma difícil aproximação. Londrina: **História & Ensino**, v. 22, n. 2, jul/dez, p. 49-73, 2016.

CARVALHO, Ely Bergo de. **Ensino de História, BNCC e História Ambiental.** Youtube, 07 de Dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fx2tolvRSww&t=4595s> Acesso em: 26/07/2022

CARVALHO, Isabel. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 1, n. 2, p. 46-57. 2001.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 4 ed. 2008.

CARVALHO, Isabel. TONIOL, Rodrigo. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. especial, setembro, p. 28-39. 2010.

COUSIN, Cláudia da Silva. Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário. VII EPEA - **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Rio Claro; 2013.

COSTA, Nadja Maria Castilho da; COSTA, Vivian Castilho da. Educação Ambiental em Unidades de Conservação da Natureza. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Paradigmas metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 204-215.

CRONON, William. “A Place for Stories: Nature, History, and Narrative.” **The Journal of American History**, vol. 78, no. 4, março, p. 1347–1376. 1992.

CRONON, William. The Uses of Environmental History. **Environmental History Review**. Vol. 17, No. 3, Autumn, p. 1-22. 1993.

CROSBY, Alfred B. *The Columbian Exchange*. Westport: Praeger Publishers, 2003.

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

DOSSE, François. **A história.** São Paulo: Editora Unesp. 2012.

DUARTE, Regina Horta. Por um pensamento ambiental histórico: O caso do Brasil. **Luso-Brazilian Review**. v. 41, No. 2. pp. 144-161, 2005.

HUGHES, Donald. What Does Environmental History Teach? In: Mendonça, Angela; Cunha, Ana; Chakrabarti, Ranjan. **Natural Resources, Sustainability and Humanity: a comprehensive view**. London: Springer, 2012. Cambridge: MIT Press. 2002

- KHAN, Peter. Children's Affiliations with Nature: Structure, Development, and Problem of Environmental Generational Amnesia. In: KHAN, Peter; KELLERT, Stephen. **Children and Nature: Psychological Sociocultural and Evolutionary Investigations**. Cambridge: MIT Press, 2002.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo: v.17, n.1, pp.23-40. Jan/Mar, 2014.
- LEITE LOPES, José Sergio. Sobre processos de ambientalização dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n 12, p. 31- 64, 2006.
- LIMA, Gustavo Ferreira as Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan/abr, 2009.
- MCNEILL, John R. The State of the Field of Environmental History. **Annual Review of Environment and Resources**. v. 35. p.345–374. 2010.
- MORENO, Jean Carlos. A Base Nacional Comum Curricular: o meio e a mensagem no texto preliminar de História. **Revista Coletiva**, v. 1, p. 23-28, 2016.
- MORENO, Jean Carlos. **Os debates em torno da BNCC: iluminando concepções de currículo, formação e a atuação da docência em História**. Youtube, 20 de abril de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n5aDSe_u5Fs&t=3117s Acesso em: 26/07/2022.
- NEVES, Walter Alves. **Antropologia ecológica: um olhar materialista sobre as sociedades humanas**. São Paulo, Cortez, 2. Ed, 2002.
- PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**. São Paulo: v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.
- REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAITO, Carlos Hiroo; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; VARGAS, Icléia Alburquerque. Educação Ambiental numa abordagem freireana: fundamentos e aplicação. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Paradigmas metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 71-81.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005
- SILVA, Daywison Borges da. **A ambientalização em escolas próximas a unidades de conservação: desafios e possibilidades**. Recife: UFPE, 2020 (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente).
- SILVA, Renata Priscila da. **Entre questões ambientais e educacionais: ambientalização do currículo na região do Alto Capibaribe, Pernambuco**. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências na Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2013.
- SHELLARD, Dora. História, Meio Ambiente e Interdisciplinaridade. **Hist. R.**, Goiânia, v. 22, n. 2, mai./ago, p. 23–44, 2017
- SOFFIATI, Arthur. A ausência da Natureza nos livros didáticos de História. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p.43-53. 1990.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- TAMAIU, Irineu. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablumme/WWF, 2002.
- WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. **Estudos Históricos**, v.4, n.8, p.198-215, 1991.

WORSTER, Donald. A natureza e a desordem da história. In: FRANCO, José Luiz de Andrade; SILVA, Sandro Dutra e; DRUMMOND, José Augusto; TAVARES, Giovana Galvão (Orgs.). **História ambiental: fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 367-384.