

Interfaces Entre Ensino de História e a Educação Ambiental para as Crianças: um Estudo a Partir da Coleção Buriti Mais História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Interfaces Between History Teaching and Environmental Education for Children: a Study Based on the Buriti Mais História Collection in the Early Years of Elementary Education

Juliana de Mello Moraes^{*a}; Vanécia de Jesus dos Reis Campos^b; Ana Paula Thomas^a

^aUniversidade Regional de Blumenau. SC, Brasil.

^bUniversidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. SC, Brasil.

*E-mail: jmmoraes@furb.br

Resumo

Esta pesquisa avalia como a Educação Ambiental é contemplada em livros didáticos da área de História destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. Para a análise do material didático, utilizou-se como interface a Base Nacional Comum Curricular, homologada no ano de 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, publicadas em 2012 e a historiografia dedicada à área da História Ambiental. A análise documental dos livros didáticos baseou-se nos pressupostos de verificação do contexto, dos autores, da confiabilidade dos textos, a natureza do documento, dos conceitos-chaves e da lógica interna do texto. A partir desses pressupostos, avaliou-se a coleção Buriti Mais História organizada pela Editora Moderna, publicada em 2017, o que permitiu verificar a permanência da disjunção entre as esferas social/natural no conteúdo dos livros, limitando o tema à ecologia, omitindo seu aspecto social. Ademais, há uma redução da responsabilidade pública acerca das questões ambientais que são tratadas como temas de cidadania direcionando a solução do problema à esfera individual. Observou-se também uma parca problematização das desigualdades sociais e sua relação com os problemas ambientais no Brasil contemporâneo. Portanto, apesar dos avanços no ensino de História em relação à Educação Ambiental ainda é preciso rever alguns aspectos dessa temática no material didático, no intuito de se adequar à legislação.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino de História. Livro Didático.

Abstract

This work intends to evaluate how the theme of Environmental Education is contemplated in textbooks in the area of History for the early years of Elementary School. For the analysis of the didactic material, the Base Nacional Comum Curricular, approved in 2018, the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, published in 2012 and the historiography dedicated to the area of Environmental History, were used as an interface. The documental analysis of the textbook was based assumptions: verification of the context, authors, reliability of texts, nature of the document, key concepts and internal logic of the text. Based on these assumptions, the Buriti Mais História collection organized by Editora Moderna, published in 2017, was evaluated, which allowed verifying the persistence of a disjunction between the social and natural spheres in the content of the books, limiting the theme to ecology while omitting its social aspect. Furthermore, there is a reduction in public responsibility concerning environmental issues, as they are treated merely as citizenship topics, directing the solution to individual spheres. Additionally, there was a lack of problematization of social inequalities and their relationship with contemporary environmental issues in Brazil. Therefore, despite the advances in History teaching related to Environmental Education, it is still necessary to review some aspects of this theme in the didactic material in order to align it with the legislation.

Keywords: Environmental Education. History Teaching. Textbook.

1 Introdução

A ocupação das Américas pelos europeus promoveu o encontro de duas visões distintas sobre a humanidade e a biosfera, pois os mesoamericanos, por exemplo, reconheciam os seres vivos não humanos como entidades com a mesma relevância atribuída aos seres vivos humanos enquanto os europeus cristãos consideravam adequado o predomínio humano sobre a fauna e a flora (CROSBY, 2011). Como salientou Keith Thomas, naquela época, no pensamento europeu “todo o animal estava, pois, destinado a servir algum propósito humano, se não prático, pelo menos moral ou estético” (THOMAS, 1988, p. 24). Essa perspectiva antropocêntrica impactou na forma de conceber o meio

ambiente nos espaços de colonização europeia, incluindo entre as populações do atual território brasileiro.

Entretanto, a partir do desenvolvimento da ciência moderna, muitos pesquisadores se dedicaram a estudar, medir, classificar e catalogar a fauna e a flora do planeta, resultando em variadas publicações que abordam e descrevem os animais e as plantas, incluindo do Brasil. Entre os séculos XVII e XIX, Buffon ou Corneilli De Pauw, ambos estudiosos reconhecidos na esfera acadêmica, publicaram estudos afirmando a inferioridade da fauna e flora do continente americano. Contudo, essa perspectiva não era consensual, pois Alexandre Van Humboldt, a partir do seu conhecimento empírico sobre as Américas, rejeitava as ideias de Buffon sobre a imaturidade da natureza americana. Além disso, Humboldt evitava as

comparações entre os continentes europeus e americanos, pois “procurava entender as especificidades de cada organismo e de cada ambiente em si, e suas relações com o universo” (PRADO, 2004, p. 185). A existência dessas controvérsias sobre o conceito de natureza revela as contradições e a miríade de possibilidades para abordar e compreender o meio ambiente. Esses debates manifestam também a importância da natureza nas reflexões ocidentais, uma vez que o entendimento sobre o meio ambiente se tornou intrínseco à existência social (PÁDUA, 2010).

Assim, em linhas gerais, pode-se afirmar que se verificam diferentes perspectivas e modos de se relacionar com o meio ambiente, confirmando a historicidade inerente às relações dos seres humanos com o seu entorno. A complexidade desse relacionamento se expressa, por exemplo, nas diversas representações construídas a respeito da natureza, as quais “carregam visões de mundo e contribuem para a geração de imagens e ideias que vão compor repertórios diversos” (PRADO, 2004, p. 180).

Entretanto, embora hoje reconhecida como categoria essencial para a compreensão da realidade, os estudos históricos sobre o meio ambiente só se institucionalizaram em diferentes países a partir da década 1970 (PÁDUA, 2010). No Brasil, a História Ambiental se desenvolveu principalmente a partir da década de 1990, período de revisão, autocrítica e quebra de paradigmas paralelo às transformações no contexto social e cultural do país. Nesse sentido, a História Ambiental se relaciona intimamente com as questões contemporâneas, buscando “respostas diante de uma realidade histórica e concreta na vida cotidiana no século XXI, precedida e marcada pelas problemáticas do meio ambiente surgidas nos últimos cinquenta anos” (MARTINEZ, 2011, p. 24). A História Ambiental compreende os elementos naturais como sujeitos responsáveis pelas interações entre humanos e meio ambiente, promovendo a junção daquilo que o pensamento antropocêntrico afastou. Engloba também compreender a natureza em diferentes momentos históricos, bem como a interação entre as ações dos seres vivos humanos e os recursos, baseando-se nas concepções, valores e significados envolvidos nessa conexão (WORSTER, 1991).

Embora a História Ambiental tenha se desenvolvido no país, paralelamente ao crescimento da consciência sobre a importância da preservação da biosfera, ainda no início do século XXI, o ensino de História parece distante dos temas da Educação Ambiental (BITTENCOURT, 2018). Essa situação é apontada nos estudos sobre o ensino de História desde finais da década 1980 (BITTENCOURT, 2003). As críticas sobre o distanciamento do ensino de História dos temas da Educação Ambiental se baseiam na percepção da própria epistemologia das ciências que promoveu a clivagem entre as ciências dedicadas ao social e ao natural (CARVALHO; COSTA, 2016). A superação da clivagem entre as áreas de conhecimento se manifesta, entretanto, desde meados do século XX, e se revela

nas propostas curriculares denominadas de transversais, as quais não se enquadram numa área específica. No caso da relação entre a Educação Ambiental e a História busca-se romper com os paradigmas científicos modernos por meio da percepção da fluidez entre natureza e cultura.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa consiste em examinar como a Educação Ambiental é contemplada nos livros didáticos de uma coleção da área de História para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como interface para a análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012 (DCNEA), a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, (BNCC) e a historiografia dedicada à História Ambiental. Para tanto, selecionou-se uma coleção aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2019: a Coleção Burity Mais História organizada e publicada, em 2017, pela Editora Moderna.

A escolha dessa coleção de livros didáticos se justifica devido à proeminência dessa editora no mercado editorial, bem como na sua posição privilegiada nas vendas para o governo federal. Nesse caso, a relevância do material no conjunto de vendas para o Estado e a sua aprovação no PNLD são os principais elementos que amparam a escolha.

Portanto, essa investigação conecta a Educação Ambiental à cultura histórica. Destaca-se que esta última é entendida como qualquer produção cultural, do entretenimento ao ensino, “cuja função é a produção de sentido para a experiência humana compreendida como situada no tempo e no espaço” (GOTIJO, 2019, p. 71).

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

Para avaliar a Educação Ambiental no Brasil e, especialmente, o material didático produzido no país é necessário atentar tanto o desenvolvimento do tema na sociedade quanto nas políticas públicas educacionais. Além disso, é preciso conectar o percurso brasileiro com movimentos mais amplos de caráter internacional.

Inicialmente, como critérios de seleção elencou-se os materiais didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático e entre estes destacamos uma coleção publicada por editora de destaque no mercado livreiro nacional. Desse modo, tanto a relevância quanto a abrangência da coleção do livro didático justificam a escolha.

Assim, a análise dos livros pautou-se principalmente nas funções referenciais (programa e interpretação da disciplina) e documentais (como os documentos textuais e iconográficos contribuem para desenvolver o espírito crítico do estudante) (MUNAKATA, 2013). O livro didático é a principal fonte de análise, por isso a metodologia baseou-se nos pressupostos da análise documental de Cellard (2008), o qual destaca a necessidade de uma análise preliminar, um olhar crítico à documentação que se pretende utilizar. Além disso, Cellard

(2008) indica cinco dimensões a percorrer para a investigação com documentos: verificação do contexto, dos autores, da autenticidade e confiabilidade dos textos, a natureza do documento, dos conceitos-chaves e da lógica interna do texto. Ainda, de acordo com o autor para uma interpretação coerente, a análise documental deve atender à temática ou ao questionamento inicial.

A leitura pormenorizada e de caráter qualitativo permitiu identificar nos livros o tema da Educação Ambiental, originando tabelas com os dados a serem avaliados. No entanto, para aprofundar essa leitura também se avaliou o histórico da Educação Ambiental, suas características e documentos mais relevantes. A caracterização permitiu identificar com maior acuidade essa temática nas obras consultadas.

2.2 Histórico da Educação Ambiental

Após a segunda Guerra Mundial, emergiram diferentes movimentos sociais que pretendiam transformar a realidade social, criticando o desenvolvimento da indústria e do capitalismo. A Primavera de Praga e os protestos de maio de 1968 são alguns exemplos dessas manifestações que denunciavam as progressivas e irreversíveis perdas da biodiversidade e da diversidade cultural do planeta (LIMA, 2011). Igualmente, a Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945, nos Estados Unidos, no intuito de promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo, elaborou o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1965). Este propunha, a partir de variadas ações, a promoção da Educação Ambiental. O documento ressalta as seguintes propostas:

a elaboração de um inventário dos sistemas educacionais existentes, e que levem em conta o meio ambiente; o intercâmbio de informações sobre tais sistemas e sobre o resultado das respectivas experiências; a capacitação e a reciclagem de profissionais, inclusive professores; a formação de grupos de especialistas nas disciplinas relacionadas com o meio ambiente, a fim de facilitar o citado intercâmbio; o desenvolvimento de novas técnicas e materiais educativos, para todos os níveis e tipos de treinamento (BRASIL, 1972, p.28).

Dessa forma, a ONU enfatizava tanto o ensino quanto a formação dos professores, contemplando ainda a formação contínua dos educadores.

Neste interim, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, em 1972, foram atendidas as reivindicações de integração do tema à educação. Nessa conferência, foi estabelecido um programa educacional, destinado ao público em geral, de caráter interdisciplinar, e em todos os níveis, orientado para a administração e o controle do meio ambiente visando instruir o cidadão, tanto urbano como rural, seja ele jovem ou adulto.

Outro marco documental relevante para a concretização da Educação Ambiental foi a Carta elaborada em Belgrado, na Sérvia, antiga Iugoslávia, em 1975, durante o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, conhecido como

Encontro de Belgrado. A Carta foi pioneira na associação das questões sociais com os problemas ambientais, na nova abordagem da Educação Ambiental, em consonância com os princípios básicos delineados pela Declaração das Nações Unidas na Nova Ordem Econômica Mundial. Desse modo, o documento sublinha “[...] tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras” (BRASIL, 1975).

Paralelamente no Brasil, as demandas dos movimentos ambientalistas, desde a década de 1950, auxiliaram para a fundação da União Protetora do Ambiente Natural (UPAN), em 1955 no Rio Grande do Sul, e para a criação da Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), em 1958 no Rio de Janeiro, tendo as duas instituições contribuído para a preservação da fauna e da flora ameaçados de extinção. Enquanto no âmbito federal, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), formada a partir do decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973 (BRASIL, 1973) do Ministério do Interior, tinha como principais funções gerir as normas para a conservação do meio ambiente e o aproveitamento sustentável dos recursos naturais.

Entretanto, foi, em 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento celebrada no Rio de Janeiro, e conhecida como Eco/Rio 92 que as autoridades de diversos países elaboraram o Relatório Nosso Futuro Comum ou Relatório Brundtland (1987). Neste evento foi assinado ainda o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e para a responsabilidade global, estabelecendo a Educação Ambiental como um instrumento de conscientização social em um processo permanente. Após duas décadas, no intuito de renovar, reformular e propor novos compromissos políticos associados às práticas sustentáveis, ocorreu novamente outro encontro no Rio de Janeiro, denominado Rio+20, em comemoração aos 20 anos da Eco 92.

No mesmo ano do Rio+20, por meio da Resolução do Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), Nº 2 de 15 de Junho de 2012, foram homologadas as DCNEA, em conformidade com os pressupostos legais que regem a educação no Brasil. De acordo com esse documento, a Educação Ambiental contempla “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Lei Nº 9.795/1999). Este documento salienta nos artigos 5º e 6º que a “Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica”. Também “[...] deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a

natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012).

Porém, atualmente para analisar a Educação Ambiental é importante considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Educação Ambiental é citada na BNCC como um dos temas transversais, os quais devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e integradora (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020), ou seja, devem estar presentes em todas as disciplinas e ao longo de toda a formação. Porém, o documento não cita a Educação Ambiental quando aborda os princípios para o desenvolvimento das competências e habilidades do ensino fundamental. O conceito é excluído, existindo apenas menções a termos que referenciam questões ambientais, como: consciência socioambiental, diversidade ambiental, consumo responsável entre outros (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020 p. 326).

O ensino de História, por sua vez, deve contemplar a Educação Ambiental, pois este deve estar presente em todas as disciplinas. Contudo, a efetiva vinculação da Educação Ambiental ao ensino da História implica em romper com os paradigmas científicos modernos por meio da percepção da fluidez entre natureza e cultura. Nesse sentido, a área de História desempenha papel crucial ao proporcionar a possibilidade de conhecer e problematizar as relações entre os seres vivos ao longo do tempo, pois como sublinha Keith Thomas “é impossível desemaranhar o que as pessoas pensavam no passado sobre as plantas e os animais daquilo que elas pensam sobre si mesmas” (THOMAS, 1988, p. 19).

Além disso, conceber as ações humanas enquanto intrínsecas ao meio ambiente, integrando as esferas artificialmente afastadas na modernidade, favorece a valorização dos seres vivos não humanos na nossa existência. Ao integrá-los como participantes da História, os entes vivos do planeta angariam visibilidade, tornando-se parte integrante do percurso humano. Essa disjunção prejudica tanto a compreensão do social, como do natural, pois ambos se relacionam, convivendo e se transformando ao longo do tempo. Não é possível entender o ser humano de forma totalmente desconectada do seu ambiente, nem as transformações da natureza sem a interferência antrópica (CARVALHO, COSTA, 2016).

A referida disjunção, segundo Carvalho e Costa (2016), dificulta a aproximação entre o Ensino de História e a Educação Ambiental, se manifestando, por exemplo, na percepção do ambiente como um palco para as ações humanas, nas narrativas em que o ser humano apenas destrói a natureza ou a redução do meio ambiente ao ensino de ecologia.

No entanto, como o foco da pesquisa é o livro didático, é fundamental destacar que na área da História, o meio ambiente, muitas vezes, aparece conectado aos “temas de cidadania” ou apenas como algo relevante para o presente e o passado mais recente, retirando a historicidade dos entrelaçamentos entre

sociedade e natureza (CARVALHO, COSTA, 2016).

2.3 Resultados e discussão

A partir da perspectiva da transversalidade e da importância das conexões entre seres vivos humanos e o restante da biosfera, analisamos como a Educação Ambiental é contemplada no componente curricular de História nos livros didáticos da coleção *Buriti Mais*, para os anos iniciais do ensino fundamental, produzidos pela Editora Moderna. A coleção foi lançada em 2017 e faz parte do PNLD (2019), indicando estar adequada à BNCC.

Oito autores participam na elaboração da coleção de cinco volumes organizada pela Editora Moderna, ocorrendo pouca variação entre os diferentes anos, sendo respectivamente Denise Trevisan De Góes, Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, Maiara Henrique Moreira, Mônica Torres Cruvinel, Raphael Fernandes, Stella Maris Scatena Franco, Thais Regina Videira, Viviane Pedrosa Domingues Cardoso. Quanto à sua titulação, em sua maioria, são bacharéis em História, mas quatro também possuem licenciatura em História. Apenas uma autora é graduada em ciências sociais e comunicação, outras duas autoras possuem pós-graduação em ciências. Esses dados evidenciam a formação na área do conhecimento e, inclusive, a aproximação entre História e a área de ciências.

No entanto, apesar da relevância da autoria, é fundamental sublinhar as limitações dos autores sobre o resultado do material didático. Segundo Munakata (2013), o livro didático possui materialidade, ou seja, é um produto e, assim como qualquer outro, está sujeito à lógica do mercado (neste caso o mercado editorial), sendo sua execução permeada por múltiplos profissionais (editores, corretores ortográficos, desenhistas, designers, entre outros). Além disso, com o PNLD, o governo federal, como um grande comprador de livros didáticos, impacta o trabalho editorial ao fazer as editoras se adaptarem às suas exigências (MUNAKATA, 2013). Nesse sentido, os autores possuem apenas parte da responsabilidade sobre o livro que chegará nas escolas.

A leitura pormenorizada da coleção *Buriti Mais História*, a partir dos critérios propostos por Cellard (2008), especialmente dos conceitos e a lógica interna, tendo como interface as DCNEA e a BNCC, evidenciou a dualidade humano/natureza. Segundo as DCNEA, em seu Art. 12 Parágrafo II, a abordagem em Educação Ambiental deve conter uma “[...] interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo”. Ou seja, deve haver uma relação muito próxima entre o ser humano e a natureza, uma vez que ele próprio faz parte dela. No entanto, na coleção analisada a “natureza” é tratada como algo separado da humanidade. Ela aparece como um elemento externo ao qual os seres humanos têm acesso, mas não são pertencentes, como se verifica abaixo:

[...] Para os povos que começaram a desenvolver a agricultura e a permanecer no mesmo lugar, novos critérios se tornaram

importantes: os núcleos de povoamento deveriam ficar próximos aos rios, porque favoreciam a obtenção de água, a irrigação das plantações e a criação de animais. Assim, historicamente, a partir dos contatos com a natureza e diferentes condições geográficas, os grupos humanos constituíram diversos aprendizados (EDITORA MODERNA, 2017, p. 14).

A explicação de que o ser humano faz “contatos” com a natureza dá a impressão de que ele existe em algum lugar não-natural e apenas acessa a natureza quando lhe é conveniente. Porém, como afirma Leff (2009, p. 21), “O ambiente não é apenas o mundo de fora [...]”. Essa separação entre o humano e o natural no pensamento ocidental, segundo Estevam (2017) se concretizou com a ascensão do judaísmo-cristianismo e a crença de que o homem foi criado de maneira semelhante a Deus, separadamente dos demais seres vivos. Com a consolidação da burguesia, essa noção se adapta e a natureza passa a ser entendida como uma fonte de recursos a serem explorados em benefício do progresso econômico. O livro didático do 2º ano corrobora essa visão quando define o conceito de Recursos Naturais como: “tudo o que está na natureza e pode ser usado pelas pessoas” (EDITORA MODERNA, 2017, p. 101). Isso se opõe à proposta da Educação Ambiental, que procura reunir o natural e o social no pensamento humano, criando uma compreensão mais complexa e completa do meio ambiente. (CARVALHO; COSTA, 2016). Desse modo, a separação entre sociedade e natureza proporciona uma abordagem simplista e limitada sobre o contexto atual.

Como referido, na coleção, o meio ambiente, muitas vezes, aparece como algo externo, que pode ser útil ao ser humano ou que precisa ser controlado. Essa última situação fica evidente em uma citação no livro do 5º ano quando pretende explicar o papel das mulheres no Período Neolítico:

A domesticação geral foi [...] acompanhada de um papel mais importante atribuído à mulher [...] plantando sementes e vigiando as mudas, talvez, primeiro num ritmo de fertilidade, antes que o crescimento e multiplicação de sementes sugerisse uma nova possibilidade de se aumentar a safra de alimentos [...] Era ela que cuidava dos jardins e foi ela quem conseguiu essas obras-primas de seleção e cruzamento que transformaram espécies selvagens e rudes em variedades domésticas [...] e ricamente nutritivas (LEWIS, 1998, *apud* EDITORA MODERNA, 2017, p.16).

Segundo o texto, as espécies “selvagens e rudes” precisavam ser domesticadas e selecionadas pelos seres humanos para que fossem “ricamente nutritivas”.

De modo semelhante, outro aspecto da natureza que impacta a sociedade e necessita de controle é o clima. Ainda tratando do desenvolvimento dos grupos humanos, o livro do 4º ano descreve que o

desenvolvimento de instrumentos e os recursos naturais tornaram possível a construção de abrigos mais seguros [...] ofereciam maior proteção contra as adversidades da natureza, como chuva, neve e alguns animais predadores” (EDITORA MODERNA, 2017, p.32).

A natureza também aparece como associada ao clima

quando o livro trata sobre as migrações no território brasileiro: “Há também aquelas que migram por causa de guerras, conflitos sociais ou, até mesmo, pelas condições adversas da natureza, como secas e desastres naturais” (EDITORA MODERNA, 2017, p.126).

Como se verifica, apesar de haver uma relação entre o humano e a natureza, boa parte dela é tratada como a dominação de um ambiente adverso. Nessa abordagem, perde-se a oportunidade de historicizar essa relação, processo no qual, segundo Carvalho; Costa (2016), a disciplina de História possui um papel privilegiado. Demonstrar diferentes formas pelas quais o ser humano se vincula e compreende o ambiente ao longo do tempo contribui para a discussão e problematização de como essa relação é constituída na atualidade. Dessa forma, seria possível, por exemplo, entender que não é intrínseco ao ser humano desenvolver uma relação de domínio com o meio em que vive (CARVALHO; COSTA, 2016).

A discussão sobre as consequências dessa relação aparece no livro do 2º ano, que aborda o que denomina de “impactos ambientais”, causados pela agricultura, pecuária e extrativismo. Contudo, a problematização não se desvincula da disjunção social/natural, dificultando a compreensão de que o ser humano também é afetado pelas alterações no ambiente, como é possível observar a seguir:

O desmatamento pode levar à destruição do solo e à extinção de espécies vegetais e animais que vivem no local. [...] esses produtos [fertilizantes e agrotóxicos] contêm substâncias que, carregadas pela chuva até os rios, contaminam as águas, podendo matar animais e plantas que nelas vivem. Outras substâncias nocivas utilizadas no extrativismo mineral, como o mercúrio, são jogadas nos rios e também poluem as águas e contaminam os animais (EDITORA MODERNA, 2017, p.118-119, grifo nosso).

Ou seja, o impacto ambiental está relacionado com a fauna e a flora, não sendo exploradas as formas pelas quais as pessoas são afetadas por essas alterações. As soluções propostas pelo livro para esses problemas também seguem a mesma lógica:

Existem práticas que tentam reduzir os danos ao meio ambiente. Alguns agricultores cultivam produtos orgânicos sem o uso de fertilizantes e agrotóxicos. Essa técnica pode ainda recuperar terras destruídas. Alguns pecuaristas praticam a recuperação da pastagem para diminuir o desmatamento, plantam árvores e criam reservas ambientais para preservar florestas nativas (EDITORA MODERNA, 2017, p.119).

Além de partir dos próprios agentes causadores dos danos, as propostas apresentadas se limitam ao aspecto ecológico dos impactos ambientais, deixando de lado a interação com a esfera social e fatores como produção e consumo. Isso contraria o que está disposto nas DCNEA, que em seu Art.17, no segundo parágrafo, afirma que a Educação Ambiental deve contribuir para

o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades. (BRASIL, 2012, p.6).

Também no Artigo 13, parágrafo primeiro, é afirmado que um dos objetivos da Educação Ambiental proporcionar que o meio ambiente seja compreendido de uma forma mais integrada, incentivando que novas práticas de produção e consumo sejam desenvolvidas. (BRASIL, 2012, p.4).

De modo semelhante, essa questão se manifesta quando aborda o lixo produzido no meio urbano: o livro segundo ano enfatiza somente as ações individuais de descarte, não problematizando o consumo. É afirmado que “uma enorme quantidade de lixo é produzida pelas pessoas em suas residências, na indústria, no comércio e nas diversas atividades de prestação de serviços” (EDITORA MODERNA, 2017, p.121), sem discutir a razão pela qual se produz esse lixo. A solução proposta pelo livro para reduzir esse impacto ambiental é a reciclagem:

[...] a reciclagem é muito importante para controlar o problema do excesso de lixo. Catadores de lixo recolhem o material e levam para cooperativas de reciclagem. Essa prática contribui para transformar os materiais descartados em novos produtos, reduzindo a necessidade de retirar mais recursos naturais do ambiente e diminuindo a quantidade de lixo (EDITORA MODERNA, 2017, p. 121).

No trecho acima podemos identificar três problemas. O primeiro é o foco no fim da cadeia produtiva, ao invés de destacar o seu início. Novamente, há uma omissão da importância da transformação dos hábitos de consumo para diminuir a quantidade de materiais descartados. O segundo problema é a inclusão da figura do catador de lixo no livro sem a devida problematização, o que gera a normalização do trabalho em condições precárias, privação de direitos trabalhistas e das desigualdades sociais. Vale ressaltar que as DCNEA dispõem que as instituições de ensino devem estimular uma “reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental” (BRASIL, 2012, p.5). A figura do catador também se relaciona ao terceiro problema, que é o fato de a responsabilidade pela coleta dos materiais a serem reciclados ser unicamente dele. Isso ocorre tanto no texto quanto nas ilustrações (Figuras 1 e 2), pois não há menção à gestão pública, caminhões de coleta ou coleta seletiva. Há apenas o catador. A iconografia reforça a responsabilidade individual e corrobora a desigualdade social e a falta de condições trabalhistas, eximindo a responsabilidade pública no tratamento e destino do lixo:

Figura 1 - Ilustração do Catador no Livro

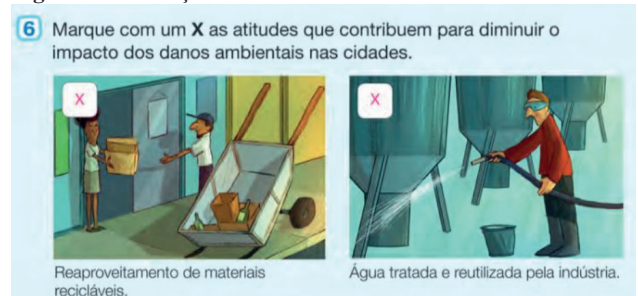


Fonte: Editora Moderna (2017).

Como se verifica, na Figura 1, o responsável pela coleta dos materiais é um catador com instrumentos e condições de

trabalho precários. Essa relação é novamente destacada, como se observa abaixo:

Figura 2 - Ilustração do Catador na Atividade



Fonte: Editora Moderna (2017).

A questão do lixo, entretanto, não é a única a apresentar omissão da responsabilidade do poder público na preservação do meio ambiente. No livro do 1º ano, o cuidado aparece apenas em ações individuais, relacionadas a regras de boa convivência em sociedade: “[...] é necessário prestar atenção em algumas regras de convivência para respeitar os direitos das outras pessoas. Por exemplo, não ficar em locais de circulação para não atrapalhar a passagem, jogar lixo no lugar correto e respeitar a ordem das filas” (EDITORA MODERNA, 2017, p.55). No livro do segundo ano, conforme visto anteriormente, a reciclagem é associada aos catadores. Da mesma forma, como referido, resolver a degradação do solo, o desmatamento e contaminação da água seria responsabilidade dos próprios extrativistas, agricultores e pecuaristas. Novamente, se verifica o silenciamento sobre o papel das políticas públicas e do Estado na regulamentação e controle das ações de companhias e empresas.

3 Conclusão

A partir dos pressupostos da análise documental em interface com as DCNEA e a BNCC realizamos a investigação nos livros didáticos, evidenciando as aproximações e distanciamentos da abordagem da Educação Ambiental em relação à legislação vigente, bem como em conexão com alguns debates concernentes à História Ambiental. Assim, a pesquisa examinou como a Educação Ambiental é contemplada nos livros didáticos de uma coleção da área de História para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como interface para a análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012 (DCNEA), a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, (BNCC) e a historiografia dedicada à História Ambiental. Para tanto, selecionou-se uma coleção aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2019: a Coleção Buriiti Mais História organizada e publicada, em 2017, pela Editora Moderna.

A análise da coleção da componente curricular de História para os anos iniciais do ensino fundamental revelou a ausência da responsabilização dos agentes públicos quanto a gestão, regulamentação e fiscalização de ações danosas ao meio

ambiente tanto nas cidades quanto no campo. Desse modo, não há menção à legislação e à fiscalização sobre as atividades de empresas e outras entidades. O material atribui aos causadores dos danos a responsabilidade para solucionar os impactos ambientais de suas próprias atividades econômicas.

Também, foi identificada uma abordagem frágil no que se refere a relação dos seres vivos humanos e o meio ambiente, o que contraria o disposto nas DCNEA. Não sublinhar as conexões do meio ambiente com a economia, política, cultura e processos históricos dificulta a compreensão integrada da questão. Paralelamente, a ausência de problematização das ligações entre meio ambiente, produção, consumo e poder público não contribui para a formação do pensamento autônomo e para o exercício da cidadania.

Apesar do material didático ser um dos objetos da cultura escolar e suas características não definirem completamente o ensino da História e a Educação Ambiental, avaliar como os livros contemplam os temas transversais e a legislação vigente, permite aprimorar tanto a qualidade dos próprios materiais quanto a visão crítica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, apesar dos avanços no ensino de História em relação à Educação Ambiental ainda é preciso rever alguns aspectos dessa temática no material didático, no intuito de se adequar à legislação vigente e se aproximar das reflexões historiográficas atuais.

Referências

BARBOSA, G.S. OLIVEIRA, C.T. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. *Rev. Eletr. Mest. Educ. Amb.*, v.37, n.1. p.323-335. 2020. doi: <https://doi.org/10.14295/rema.v37i1.11000>

BITTENCOURT, C. M. *Ensino de História. Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, C.M. Meio ambiente e ensino de História. *Hist. Ens.*, v.9, p.63-96, 2003. doi: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p37>

BRASIL. Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA. *Diário Oficial da União*, Brasília: SEMA, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Página Oficial. Carta de Belgrado. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de junho de 2012.

BRASIL. Relatório Brundtland. Instituto Brasileiro de Sustentabilidade (INBS). 1987. Disponível em <https://www.inbs.com.br/ead/Arquivos%20Cursos/SANeMeT/RELAT%23U00d3RIO%20BRUNDTLAND%20%23U201cNOSSO%20FUTURO%20COMUM%23U201d.pdf> acesso em 7 DEZ. 2022.

BRASIL. Relatório da Delegação do Brasil à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente. Conferência das Nações

Unidas Sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, v.1, 1972.

CARNEIRO, S.M.M. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. *Educar*, n.27, p.17-35, 2006.

CARVALHO, E.B.; COSTA, J.S. Ensino de História e meio ambiente. Uma difícil aproximação. *Hist. Ens.*, v.22, n.2, p.49-73, 2016. doi: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n2p49>

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. *A Pesquisa qualitativa—ênfoques epistemológicos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA Rio-92 sobre o meio ambiente do planeta: desenvolvimento sustentável dos países. Em Discussão, 2012. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/conferencia-rio-92-sobre-o-meio-ambiente-do-planeta-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx>

CROSBY, A.W. *Imperialismo ecológico. A expansão biológica da Europa 900-1900*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

EDITORA MODERNA (Org.). *BURITI mais: história: manual do professor*. v.1. São Paulo: Moderna, 2017.

EDITORA MODERNA (Org.). *BURITI mais: história: manual do professor*. v.2. São Paulo: Moderna, 2017.

EDITORA MODERNA (Org.). *BURITI mais: história: manual do professor*. v.3. São Paulo: Moderna, 2017.

EDITORA MODERNA (Org.). *BURITI mais: história: manual do professor*. v.4. São Paulo: Moderna, 2017.

EDITORA MODERNA (org.). *BURITI mais: história: manual do professor*. v.5. São Paulo: Moderna, 2017.

ESTEVAM, B.S. Da crise ambiental ao despertar da consciência ecológica: Diálogos entre a História Ambiental e a Educação Ambiental. *Rev Lhiste*, v.4, n.6, p.135-156, 2017.

GOTIJO, R. Cultura histórica. In: FERREIRA, M.M.F.; OLIVEIRA, M.M.D. *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

HISTÓRICO do Movimento Ambientalista. Portal Educação. 2012. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/historico-do-movimento-ambientalista/20106>

LEFF, H. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Edu. Realidade*, v.34, n.3, p.17-24, 2009.

LIMA, G.F.C. *Educação Ambiental no Brasil. Formação, identidade e desafios*. Campinas: Papirus, 2011.

MARTINEZ, P.H. História ambiental: um olhar prospectivo. *Cad. Pesq. Cdhis*, v.24, n.1, p.23-35, 2011. doi: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v24i1.14086>

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, v.12, n.3, p.179-197, 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>

PÁDUA, J.A. As bases teóricas da história ambiental. *Estud. Avan.*, v.24, n.68, P.81-101, 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100009>

PRADO, M.L.C. *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo: EDUSP, 2004.

REIGOTA, M. O Estado da Arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. *Pesq.Educ. Amb.*, v.2, n.1, p.33-66, 2007. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2177-580X.v2i1p33-66>

RIO+10: participação da sociedade em debates sobre metas para meio ambiente, pobreza e desenvolvimento sustentável dos países. 2012. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/>

noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/rio10-participacao-da-sociedade-em-debates-sobre-metas-para-meio-ambiente-pobreza-e-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*: mudanças de atitude

em relação às plantas e aos animais 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

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