



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUE REVELAM OS DISCURSOS EMERGENTES DO CURRÍCULO?
POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO AMBIENTAL DO PEDAGOGO
MEDIANTE O ENSINO DE HISTÓRIA**

MÔNICA ANDRADE MODESTO

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
MARÇO - 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUE REVELAM OS DISCURSOS EMERGENTES DO CURRÍCULO?
POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO AMBIENTAL DO PEDAGOGO
MEDIANTE O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Inês Oliveira Araujo.

SÃO CRISTÓVÃO – SE
MARÇO - 2016

Dedico este trabalho aos meus pais, José e Joseane, que sempre empreenderam esforços para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade e mostraram-me, através de todo carinho e paciência, que não devemos desistir jamais da educação, mesmo que os obstáculos pareçam insuperáveis, pois esse é o caminho para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

“O saber se aprende com os mestres. A sabedoria, só com o corriqueiro da vida”.

(Cora Coralina)

Nesses dois anos de trajetória acadêmica e profissional foram muitos os saberes e as sabedorias adquiridos com os diversos sujeitos que fizeram parte de minha vida sem medir esforços para que pudesse superar dificuldades e alcançar essa conquista. Na universidade, no trabalho, em casa e à distância, pude contar com verdadeiras e sinceras demonstrações de apoio que não me deixaram fraquejar e desanimar e que amenizaram minhas angústias, medos, receios, mostrando-me que eu era capaz de enfrentá-los. Conte também com grandes parceiros de caminhada que dividiram esse sonho comigo, alegrando-se junto a mim por descobertas realizadas, dados localizados, referenciais encontrados, dúvidas minimizadas. A Deus e às pessoas sem as quais jamais teria chegado até aqui, dedico profunda gratidão.

Agradeço a minha mãe, a meu pai e a minhas irmãs, Jéssica e Érica, por terem oportunizado condições para que eu pudesse iniciar e concluir a pesquisa, dedicando a mim tolerância, força e suporte emocional, proporcionando um ambiente favorável para os devaneios que resultaram neste escrito, incentivando-me em todas as etapas que compuseram essa caminhada e auxiliando nas transcrições das entrevistas e na formatação do texto. Aos demais familiares, agradeço a torcida e compreensão de minhas ausências.

Agradeço imensamente a minha orientadora, professora Maria Inêz, por todas as contribuições, desde a graduação até o mestrado, indispensáveis para que eu constituísse dedicação, admiração e amor pelo universo da pesquisa. As trocas de experiências, a confiança depositada, as orientações precisas e acolhedoras fizeram a caminhada menos árdua, os obstáculos menos difíceis, transformaram desencontros em encontros, tornaram pedras em alicerces para a edificação de uma vitória. Sem seu apoio tudo teria sido mais difícil.

Agradeço às professoras que compuseram a banca de qualificação, Maria José Soares e Marizete Lucini, pelas valiosas contribuições, imprescindíveis para o alcance de um resultado relevante e satisfatório. Com apreço, agradeço aos professores Mauro

Guimarães e Dilton Maynard pela disponibilidade em participar da banca de defesa, pelo empreendimento de esforços que foram para além da leitura e pelas contribuições de suma importância para a conclusão do trabalho.

Às professoras Veleida e Livia e aos funcionários do DED e do DEDI, expresso minha gratidão por toda a presteza e solicitude durante a coleta de dados e em todas as recorrências que fiz aos departamentos. Foram muitos os socorros prestados e atenções demandadas em momentos cruciais dessa formação. Igualmente, agradeço aos funcionários do PPGED pela eficiência demandada às necessidades que tive junto ao programa. Compõem uma equipe nota mil.

Agradeço aos professores responsáveis por mediar a construção do meu conhecimento nesses dois anos: Anamaria Bueno, Anne Alilma Ferrete, Bernard Charlot, Edmilson Menezes, Jorge Carvalho, Luiz Eduardo Oliveira, Silvana Bretas e Solange Lacks. Seus ensinamentos foram de suma significância para o que aqui se apresenta.

Ao professor Paulo Heimar, ser humano de generosidade ímpar, agradeço as conversas, trocas de ideias e indicações de leitura que contribuíram imensamente para a construção do meu conhecimento, para esclarecimentos de dúvidas e para o discernimento de quais caminhos seguir.

Agradeço à grande amiga Karine pelo zelo com o qual realizou a correção ortográfica deste trabalho, mas também pela amizade e companheirismo de longa data reafirmados em mais essa etapa de nossas vidas. As demonstrações de incentivo, de apoio, de carinho e de confiança foram de grande valia para a busca dessa conquista.

De uma maneira muito singular, agradeço à Tati, um porto seguro no qual encontrei abrigo para passar a tempestade e luz para seguir o caminho. Minha querida amiga, muito obrigada por tanto ouvir o que eu tinha para falar, tentar compreender quando possível e colocar meus pés no chão quando necessário, enxugar minhas lágrimas e colocar um sorriso em meu rosto quando desanimei. Ter você ao meu lado para partilhar essa experiência fez toda a diferença.

Agradeço à equipe que compõe a Escola Estadual Vereador Manoel Sobrinho pela compreensão e colaboração com as necessidades que emergiram da universidade, sem demonstrarem objeções ao cumprimento das mesmas. De um modo especial, agradeço a Adenia, Adriana, Josinete e Manuela pelo apoio incondicional nesses dois anos, desde a minha acolhida na escola até as preocupações e gentilezas que demandaram para que a conclusão do mestrado fosse possível. A atenção com a qual

trataram um sonho que era meu fomentou a materialização de um remate que é nosso, que reflete buscas para as inquietações que permeiam nosso papel frente à educação.

Agradeço também aos meus alunos e aos seus responsáveis que compreenderam algumas limitações ao longo desse período e sempre se mostraram solícitos a possibilitar condições para que eu pudesse desempenhar as funções de professora e de estudante concomitantemente. Aos poucos, começaram a sonhar meu sonho junto comigo, a se envolver com desejos que foram divididos, a reconhecer o quão válido foram os esforços que fiz para chegar até aqui.

Pelos colegas de turma, tenho gratidão pelas amizades construídas, pela partilha de pensamentos e materiais, pelos momentos de descontração que tanto aliviaram as tensões pelas quais passamos durante esses quatro semestres. Com muita estima, tenho uma gratidão especial por Alex, Carla Ulliane, Carol, Douglas, Jéssica Vitorino, Luciana e Víctor pelos melhores momentos vividos nesse curso. O carinho de vocês far-se-á sempre presente em minhas memórias.

Agradeço aos membros do GEPEASE por mostrarem-se sempre solícitos e atentos às demandas de minha pesquisa e compreenderem o meu distanciamento e minhas ausências nesse período. Todavia, pude dividir com alguns a intensidade de tudo o que vivi para chegar à conclusão do curso e a solidariedade, paciência e atenção de vocês, Aline, Ann, Camillinha, Charles, Dani, Ju e Léa, foram muito importantes para mim. Sei o quanto torceram para que tudo desse certo.

Com muita ternura, agradeço aos amigos e colegas que torcem por mim desde sempre. Entretanto, alguns acompanharam a idealização desse meu sonho quando ainda era só um projeto e acreditaram em mim. Além disso, proporcionaram momentos de muita alegria que foram capazes de me mostrar que não seria tão difícil e, principalmente, que viver é muito mais que preencher o Lattes. Belynha, Fabí, Grazi, Jaque, Marina, Mário, Rodrigo e Serginho, devo muito a vocês.

Foram muitas as pessoas que participaram direta e indiretamente dessa conquista. Fica sempre o receio de esquecermos de alguém, mas, no coração e nas memórias o sentimento de gratidão por todos que fizeram esse sonho acontecer vai permanecer vívido. Nada disso teria sido possível sem a legião de verdadeiros anjos da guarda que me cerca e é por isso que o mérito desse trabalho tem como sinônimo partilha. Brindo com todos a alegria desse momento ao tempo em que expresso o meu muito obrigada!

“Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude”.

(Marina Colasanti)

“Agir, eis a verdadeira inteligência.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a formação ambiental do pedagogo. O alcance do objetivo foi norteado pela seguinte questão: Como a disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a formação ambiental do pedagogo? Esse problema é decorrente de duas problemáticas que circundam o campo de estudos da Educação: 1) A necessidade de a Universidade, enquanto espaço de formação docente, reorientar a dimensão dessa formação frente às atuais questões que ameaçam o planeta. 2) A necessidade de avanços nos estudos relativos à transversalidade do ensino de história direcionado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de elencar tais necessidades ao longo da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. Tomando como referência o tipo estudo de caso, elegeu-se como objeto de estudo o componente curricular Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, que teve os *campi* José Aloísio de Campos e Alberto de Carvalho como *loci* da investigação. No intuito de alcançar o objetivo proposto, os dados foram coletados a partir do projeto pedagógico dos cursos e por meio de realização de entrevistas semiestruturadas. A amostra que compôs o *corpus* entrevistado foi constituída por seis professores. Seus discursos foram analisados através da técnica da análise textual discursiva à luz da Teoria das Representações Sociais. Vale ressaltar que esta pesquisa está ancorada nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica e da História Cultural e Ambiental, tendo como elo a interdisciplinaridade. Os resultados desvelaram que a disciplina estudada apresenta-se como um espaço para a promoção da formação ambiental e que as práticas pedagógicas dos pesquisados contribuem, sem que essa seja uma pretensão, para a formação ambiental do pedagogo, mesmo esse não sendo objetivo da disciplina. Com esse estudo, espera-se contribuir para a reavaliação da formação docente promovida pela Universidade Federal de Sergipe e, em específico, a que se refere aos pedagogos, bem como para a ampliação de estudos voltados para a formação ambiental e para o ensino de história voltado para os anos iniciais, campos de pesquisa ainda secundarizados no estado de Sergipe.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensino de História. Formação Ambiental. Formação Docente. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research aims to understand the extent to wherein the pedagogical practices developed in History Teaching discipline for Early Years of Elementary School can contribute to the environmental education of the educator. Achieving the goal it was guided by the following question: How the History Teaching discipline for Early Years of Elementary School can contribute to environmental training of the teacher? This problem is due to two issues that surround the Education field of study: 1) The need for the University as teacher training space, guiding the scale of this front training to current issues that threaten the planet. 2) The need for progress in the studies relating to the mainstreaming of history teaching directed to the Early Years of Elementary School. In order to list those needs during the research, we opted for a qualitative approach. By reference to the type case study, was elected as an object of study curriculum component History Teaching in the Early Years of Primary Education, offered in Pedagogy Programs at the Univerdidade Federal de Sergipe that had campuses José Aloísio de Campos and Alberto de Carvalho as research loci. In order to achieve the goal set, data were collected on the education program of courses and by conducting semi-structured interviews. The sample that composed the respondent corpus consisted of six teachers who had their speeches analyzed using the technique of discursive textual analysis to the Theory of Social Representations. It is worth mentioning that this research is anchored on the assumptions of Critical Environmental Education and Cultural History and Environment, with the link interdisciplinarity. The results showed that the studied discipline presents itself as an area for the promotion of environmental education and pedagogical practices of respondents contribute, this is not the claim, for the environmental education of pedagogue, even this not being the goal of the discipline. With this study, it is expected to contribute to the reassessment of teacher education promoted by the Universidade Federal de Sergipe, and in particular, referred to teachers as well as for the expansion of studies into the environmental training and the teaching of history aimed at children, research fields still second plane in the state of Sergipe.

Keywords: Early Years of Elementary School, History Teaching, Environmental Training, Teacher Training, Interdisplnarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 – Circuito da análise textual do discurso	28
Imagem 02 - Síntese descritiva das vertentes da EA	39
Imagem 03 – Processo intelectual da ação reflexiva	46
Imagem 04 – Elementos constituintes da História ambiental	74
Imagem 05 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre História depreendidas dos discursos dos professores do <i>campus</i> São Cristóvão da UFS.....	111
Imagem 06 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre História depreendidas dos discursos dos professores do <i>campus</i> Itabaiana da UFS.....	116
Imagem 07 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre Ensino de história na formação do pedagogo depreendidas dos discursos dos professores do <i>campus</i> São Cristóvão da UFS.....	122
Imagem 08 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre Ensino de história na formação do pedagogo depreendidas dos discursos dos professores do <i>campus</i> Itabaiana da UFS.....	125
Imagem 09 – Temas, unidades de sentidos e categorização sobre educação ambiental, tema transversal Meio Ambiente e suas relações com o ensino de história depreendidas dos discursos dos professores do <i>campus</i> São Cristóvão da UFS.....	131
Imagem 10 – Temas, unidades de sentidos e categorização sobre educação ambiental, tema transversal Meio Ambiente e suas relações com o ensino de história depreendidas dos discursos dos professores do <i>campus</i> Itabaiana da UFS.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Objetivos propostos nos planos de curso referentes à disciplina Ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	92
Quadro 02 – Perfil diagnóstico dos professores de Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental da UFS.....	107
Quadro 03 – Estratégias metodológicas para o ensino de história utilizadas pelos professores dos <i>campi</i> São Cristóvão e Itabaiana.....	143
Quadro 04 – Compreensão da análise textual discursiva.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

CONEPE – Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da UFS

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DCN-Ped – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

DED – Departamento de Educação

DEDI – Departamento de Educação de Itabaiana

EA – Educação ambiental

EH – Ensino de história

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIX – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PronEA-1 – Programa Nacional de Educação Ambiental

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIT – Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

A TESSITURA DA PESQUISA: DAS INQUIETAÇÕES HISTÓRICO-AMBIENTAIS À BUSCA POR ELUCIDAÇÕES	15
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PERSPECTIVAS DOCUMENTAIS E CURRICULARES E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA: O DITO NO NÃO-DITO.....	32
1.1 – Educação ambiental: afinal, de que educação estamos falando?.....	33
1.2 – Veras ou quimeras? O que dizem os dispositivos legais e outros documentos norteadores da educação ambiental?.....	43
1.3 –Deveras, é hora de desengavetar as quimeras! Por uma organização curricular em prol da dimensão ambiental da educação.....	50
1.4 – À procura de chaves... A interdisciplinaridade como eixo norteador para a formação ambiental.....	57
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO AMBIENTAL: UMA DILIGÊNCIA EM BUSCA DE PORTAS..	63
2.1 – Destrancando gavetas... Haveres entre História e ambiente e a formação ambiental.....	64
2.2 – Unificando divisórias: Interloquções entre ensino de história e educação ambiental.....	76
2.3 – Por uma desacomodação da prática: a formação ambiental como reflexo do ensino de história.....	80
2.3.1 – A formação do pedagogo para o ensino de história na Universidade Federal de Sergipe sob a óptica documental do currículo.....	85
O ENSINO DE HISTÓRIA PELAS VOZES DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO AMBIENTAL E PRÁXIS PEDAGÓGICA. TERÃO SIDO AS PORTAS ENCONTRADAS?	96
3.1 –Com quês e para quês! Da curiosidade à aprendizagem histórica.....	97
3.1.1 – Aprendizagem histórica e a relação entre ser humano e ambiente.....	99
3.2 – Por entre óbices, querereres e labores... Possibilidades para a promoção da formação ambiental mediante o ensino de história.....	102

SUMÁRIO

3.2.1–Elementos potencializadores para formação ambiental ante representações docentes.....	106
3.2.1.1 – Concepções acerca da História.....	111
3.2.1.2 –Concepções acerca do ensino de história na formação do pedagogo.....	121
3.2.1.3 – Concepções acerca da educação ambiental e/ou do meio ambiente mediante o ensino de história.....	130
3.2.1.4 – Estratégias metodológicas utilizadas para a práxis pedagógica.....	142
3.3 – Abrindo portas... Caminhos para uma práxis pedagógica do ensino de história sob a égide da formação ambiental.....	147
3.3.1 – Formação ambiental no ensino de história à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico e Dialético	153
3.3.2 – Formação ambiental no ensino de história à luz da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Nova História.....	157
A ESPERANÇA DA TRANSFORMAÇÃO: PELA ABERTURA DE PORTAS PARA UMA FORMAÇÃO AMBIENTAL DOCENTE.....	163
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES	184
Apêndice A – Roteiro de entrevista.....	184
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185
Apêndice C – Parecer do Comitê de Ética sobre a pesquisa.....	186

A TESSITURA DA PESQUISA: DAS INQUIETAÇÕES HISTÓRICO-AMBIENTAIS À BUSCA POR ELUCIDAÇÕES

“Se o sentido de conhecer é gerar e ampliar feixes pessoais de criação do saber, o valor da educação está no criar eixos e redes de sujeitos abertos ao diálogo”.

(Carlos Rodrigues Brandão)

Iniciar uma pesquisa científica não é uma das tarefas mais fáceis quando se é, praticamente, um recém-graduado e um recém-assumido em sua profissão, que aqui vem a ser a de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. São muitos os pensamentos que pairam nesse momento da vida. Pensamentos estes que vão desde os que geram a sensação de incapacidade, gerada pela falta de maturação do turbilhão de teorias apreendidas durante os anos da graduação até os mais utópicos, capazes de transparecer, por vezes, certa ingenuidade. Mas ambos têm um ponto em comum: indagações e inquietações (que mais parecem amontoar-se por todo o espaço cerebral existente dentro do crânio humano!) em busca de respostas para os vários “Por que não deu certo?” que permeiam a trajetória de quem escolhe o campo profissional da educação.

Por conta disso, pesquisar é fundamental. Buscar respostas para questões que, às vezes, parecem ser só suas é um dos caminhos para a melhoria da educação brasileira, pois as inquietações que pensamos ser só nossas são também as de muitas outras pessoas. E não há outro sentido para uma pesquisa que não o da partilha e do diálogo, afinal, vivemos em uma era na qual detenção do saber e autocentrismo já são concepções em obsolescência.

Essa era exige de nós a habilidade de pensarmos globalmente para entendermos a complexidade do mundo em que vivemos, mas com a capacidade de atuarmos localmente contra a hegemonia soberana dos modos de produção porque pensamento e ação não são unidades dissociadas. A ação local é um movimento de sincronia com a globalidade que está em cada um de nós (GUIMARÃES, 2007).

Nesse cenário histórico, a educação é um importante instrumento para a reversão dessa crise global permeada por injustiças, esquecimentos de valores, desnaturalização de sentimentos e desumanização da espécie humana que temos vivenciado porque ela tem o poder de transformar pensamentos e atitudes.

Essa crise, porém, não atinge apenas uns ou outros, ela atinge o planeta, o ambiente do qual fazemos parte, sendo, portanto, uma crise ambiental. Por isso, precisamos exercitar o

hábito de recuarmos historicamente em nossos pensares para compreendermos como a humanidade chegou a esse momento. Nos últimos tempos, a crise ambiental tem sido motivo de discussões, congressos, objeto de pesquisas e publicações científicas que culminam na criação de políticas ambientais.

No âmbito acadêmico, as reflexões acerca das questões ambientais têm abarcado uma multiplicidade de interfaces temáticas, justificando sua importância em todas as áreas do conhecimento. No que concerne ao campo educacional, a problemática ambiental que outrora permeava em maior escala atividades de educação não formal e informal tem adentrado, paulatinamente, na educação formal.

De acordo com a legislação educacional, a educação ambiental (EA) inicialmente foi ponderada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que no Art. 26 estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir princípios de educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. Em seguida, a EA foi realçada pelas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas orientações de muitas das Diretrizes Curriculares Nacionais e, em específico, daquela voltada para a Educação Básica, as quais orientam que as questões relativas ao meio ambiente devem estar concatenadas com discussões dos diferentes conteúdos das diversas disciplinas curriculares a fim de propiciar a construção de uma consciência global acerca do referido tema.

Posteriormente, a educação ambiental foi assegurada a todos os níveis de ensino formal pela Lei nº 9.795/99, conforme se observa em seu Art. 10, o qual define que “a educação ambiental será desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”, observando-se no artigo seguinte a ênfase na formação docente ao designar que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”.

Assim, a educação ambiental pode ser compreendida como uma práxis social capaz de contribuir para a superação da crise ambiental – crise racional e negativa da natureza decorrente do impulsionamento e da legitimação do crescimento econômico e da irracionalidade ecológica dos padrões dominantes de produção e consumo (LEFF, 2001) – de modo a fecundar a transformação da sociedade sendo essa uma ação gradual pautada em “novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne” (LOUREIRO, 2006, p. 90).

Delimita-se a vertente crítica por considerar que, neste viés, a construção do conhecimento não deriva da compartimentalização dos saberes, mas sim da articulação entre categorias indissociáveis do processo pedagógico: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (LOUREIRO, 2006; MORIN, 2002). Além disso, a educação ambiental crítica suscita a função moral de socialização humana com a natureza e a “função ideológica de reprodução das condições sociais como possibilidade de transformação social” (LAYRARGUES, 2009, p. 11).

Em consonância com o que afirmam Guerra e Figueiredo (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as quais, em seu Art. 8º, definem que, desde que se respeite a autonomia escolar e acadêmica, a educação ambiental deve desenvolver-se “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (BRASIL, 2012). Nessa direção, é possível inferir que o ensino entremeado à interdisciplinaridade é a estratégia metodológica sugerida tanto pelos documentos norteadores da educação quanto pelos especialistas.

Compreendemos a interdisciplinaridade como uma abordagem de superação de fragmentação disciplinar e como uma forma de mediação da construção do conhecimento, capaz de romper as fronteiras existentes entre as disciplinas e de articular saberes e práticas, entremeando o ensino à pesquisa. Além disso, entendemos ainda que, por seu intermédio, é possível o progressivo entrelaçamento entre os conteúdos disciplinares do currículo e a educação ambiental. Diante disso, a presente pesquisa permeou a promoção da formação ambiental mediante a relação entre o ensino de história (EH) na formação do pedagogo.

A opção pelo ensino de história é decorrente das experiências vivenciadas durante o período em que fui aluna da graduação em Pedagogia. Meu interesse pela educação ambiental e pelo ensino de história fora suscitado quando participei de um projeto de extensão promovido pela universidade, no qual tive a oportunidade de investigar as transformações de um determinado espaço da cidade de Aracaju – a Área de Proteção Ambiental Morro do Urubu –, tomando como referência para a investigação fontes históricas sobre o local pesquisado. O interesse foi intensificado durante a minha participação em um posterior projeto de iniciação científica que permeava em torno da educação ambiental em alguns cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e História). A partir dessas experiências, compreendi o significado das palavras de

Rüsen ao afirmar que “o pensamento histórico expande sua capacidade de fundamentar-se e de criticar-se” (2001, p.14).

Através da História, podemos encontrar muitos esclarecimentos que nos levam a compreender as causas da atual problemática ambiental. Com isso, podemos refletir sobre a percepção que a espécie humana desenvolveu ao longo do processo de civilizatório, que nos transformou nos seres que somos hoje e podemos, ainda, pensar alternativas para nos soerguermos dessas condições de vida degradadoras, as quais nos habituamos e naturalizamos como melhor, sem nos questionarmos para quem ou para quê e sem utilizarmos a alteridade como base para nossas ações.

As leituras que realizei ao longo desse interstício de seis anos, juntamente com a participação nessas vivências, despertaram o interesse por essa temática, mas os desafios alargaram-se quando iniciei a prática docente. As principais dificuldades estão associadas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica interdisciplinar.

A princípio, a dificuldade encontrada reside nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que, no inciso VI, § 3º, Art. 13, dispõem que a escolha da abordagem didático-pedagógica a ser desenvolvida pode ser disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Em contrapartida, quando se trata do tema meio ambiente, a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental é para que o trabalho ocorra de forma transversal e integrada à matriz curricular, ao tempo em que não se observam reorientações quanto à organização do currículo escolar (BRASIL, 2012). Em seguida, a dificuldade reside nas lacunas referentes à interdisciplinaridade (da epistemologia à prática) existente nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e nos materiais didáticos quanto à abordagem dos temas transversais¹ e dos temas integradores agora propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Nesta pesquisa optou-se por trabalhar com os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e não somente com os temas integradores propostos pela Base Nacional Comum Curricular porque essa última proposta ainda está em fase de formulação e nos documentos que até o momento estão disponibilizados para o público não há a presença de nenhum tópico destinado à descrição, fundamentação e objetivação deles. No documento o que se observa é a distribuição desses temas entre os conteúdos que deverão ser abordados em cada eixo estruturante de cada série da educação básica. Desse modo, não é possível fazer uma análise profunda sobre a dimensão orientada desses temas integradores tal qual é possível com os PCN. Por esse mesmo motivo, se considerou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história, visto que não seria possível alcançar resultados sólidos e legítimos para essa pesquisa se fosse considerando apenas o texto de uma proposta em fase de formulação. Esse fato deixa portas abertas para que, posteriormente, novas pesquisas relativas ao campo da formação ambiental mediante o ensino de história para crianças possam ser realizadas, ampliando assim as contribuições para esse escasso campo investigativo.

Conforme definem os Parâmetros Curriculares Nacionais, o principal propósito do trabalho com o tema transversal meio ambiente é “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1997b, p. 187). Para tanto, esse documento orienta não só que a escola deve apresentar-se como um ambiente saudável e coerente com o que se propõe, mas também considerar, no processo de aprendizagem as esferas global e local, assim como estabelecer uma relação de aproximação com a comunidade, superar a fragmentação do saber nas situações de ensino e transversalizar o tema em pauta nas áreas de conhecimento.

No que tange às áreas do conhecimento, os PCN estabelecem que a transversalidade do tema meio ambiente deve objetivar diretamente a relação sociedade/natureza ou vida/ambiente. Partindo desse objetivo e respeitando-se a cultura e a história local, o documento indica que os conteúdos referentes ao tema evidenciado, ao longo do Ensino Fundamental, devem abranger a compreensão dos fatos naturais e da intervenção antrópica no meio ambiente, o desenvolvimento de potencialidades para a adoção de posturas pessoais e comportamentos sociais que permitam viver uma relação construtiva consigo mesmo e com seu meio, a colaboração para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa, os valores da proteção e da conservação de todas as manifestações de vida no planeta e a garantia das condições para que ela prospere em toda a sua força, abundância e diversidade (BRASIL, 1997b).

Desse modo, os PCN aclaram que as áreas de Ciências, Geografia e História darão conta de enfatizar a compreensão da vida, nas escalas biológicas, geológicas e espaço-temporais, respectivamente. Esses direcionamentos estão imbricados à compreensão do tempo, do espaço e da cultura. Considerando que a crise ambiental é uma crise racional e civilizatória, o ensino de história pode ser concebido como um espaço curricular capaz de conduzir reflexões que perpassarão as demais áreas. Essa asserção é ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao ensino da História no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que definem que o processo de ensino-aprendizagem dessa área está voltado para que as crianças “possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas” (BRASIL, 1997a, p. 39).

Assim, a História, ao analisar os processos efetivamente vividos, não pode deixar de

considerar os tempos e os espaços nos e dos quais advieram e, desta forma, não pode se eximir de suscitar nos alunos a percepção crítica das consequências desses acontecimentos e das transformações culturais e sociais que deles decorreram, de modo que o ensino de história deve desconsiderar a postura antropocêntrica do meio ambiente – por vezes elucidada equivocadamente em nosso discurso e reproduzida em materiais didáticos – e ponderar a reflexão de que as imagens da natureza presentes em nossa sociedade são, na verdade, construções culturais, representações e, portanto, não são as únicas possíveis, sendo permissível a nós, por conseguinte, a oportunidade de questioná-las e transformá-las (DUARTE, 2013).

Essas reflexões e esses desafios foram não só os fatores que contribuíram para que o interesse pelo campo relativo à formação de professores para o ensino de história para os anos iniciais despontasse sobre as demais temáticas relacionadas à educação ambiental, mas também suscitaram o seguinte problema: Como a disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a formação ambiental do pedagogo?

É importante esclarecer que não compreendo formação ambiental como uma formação específica voltada para a promoção da educação ambiental. Antes de mais nada, a educação ambiental é educação. Esse termo não quer dizer que ela é uma ramificação da educação. Afinal, se o papel da educação é formar cidadãos conscientes da realidade em que vivem, como afirma o pensamento de Paulo Freire, e essa é uma das premissas da educação ambiental, toda educação é, por essência, ambiental. Além disso, toda educação ocorre em um determinado ambiente, fruto de um determinado processo histórico e cultural. A necessidade do aditivo “ambiental” ao termo educação ocorre justamente porque tem se observado que a educação não vem cumprindo esse papel. Talvez quando cumpri-lo, o adjetivo ambiental nem precise mais fazer-se presente na expressão. A palavra educação já será por si suficiente (TOZONI-REIS, 2004; LOUREIRO, 2006).

No que se refere à questão prática, Carvalho refuta esse pensamento e defende que a adjetivação “ambiental” à educação não consiste em uma conceituação ou em uma atribuição, mas em um endereçamento da prática educativa ambientalmente orientada. Para a autora, “a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos” (2004, p. 17) e essa diversidade é um produto histórico da concorrência de “diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa” (idem). Assim, a adjetivação “ambiental” da educação implica em uma compreensão da educação ambiental constituída de práticas emancipatórias ou, nas palavras da autora, de “artefatos que

são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado” (idem, p. 16).

Apesar dos pontos divergentes entre os autores, formação é a palavra que sustenta ambas: formar cidadãos críticos, formar sujeitos conscientes, formar “endereçados” capazes de perceber que suas ações geram consequências, formar seres dialógicos. Formar ambientalmente não significa somente formar um sujeito “ecologicamente correto”, significa superar essa ideia, oportunizar abordagens ambientais perante práticas pedagógicas, suscitar nas pessoas o valor de dinamização que elas têm frente às problemáticas ambientais. Logo, para formar ambientalmente não é necessário que haja disciplinas, cursos, políticas específicas – é verdade que quando existem, subsidiam de maneira mais aprofundada – é preciso, antes de tudo, que haja consciência da necessidade de reflexão crítica, práxis, sinergia e intervenção sobre a realidade socioambiental, conforme aponta Guimarães (2012).

Um sujeito consciente da História, que a conhece e nela se reconhece, que se percebe como agente histórico fruto de condições culturais, sociais, temporais, espaciais, políticas, econômicas, ecológicas, é um sujeito consciente do ambiente em que vive. Nessa direção, a compreensão de ambiente circunda em torno da ideia do meio como uma relação complexa e sinérgica proveniente da articulação entre os processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural (Leff, 2001), isto é, uma representação capaz de ressignificar a percepção do meio como habitat e ceder espaço para a percepção do meio como local de inscrição da cultura e da práxis humana. Por isso, o objeto de estudo dessa pesquisa é o elemento curricular Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, componente responsável por instrumentalizar a formação e futura prática pedagógica do pedagogo no âmbito da História.

Desse modo, promover formação ambiental mediante o Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental não consiste em modificar ementas ou atribuir novas funções a esse componente curricular, consiste em elucidar, a partir de uma abordagem interdisciplinar, elementos para a formação ambiental que nele já estão presentes de forma intrínseca, diferentemente das áreas de Ensino de Ciências e de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que os elementos são explícitos.

Todavia, o que se tem observado tanto em estudos, quanto nos discursos de professores e, por vezes, até mesmo no meu, é que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares parece inexecutável em quaisquer áreas. Resultante da prática pedagógica

fragmentada da qual nós e nossos professores somos frutos e do ordenamento compartimentalizado dos saberes nos currículos, essa é uma realidade difícil de ser modificada em um cenário educacional moldado pela forma positivista de produção do conhecimento e que, por mais que se afirme o contrário, ainda exerce grande influência nas produções científicas, inclusive, na área da educação. Não obstante, a formação cartesiana da qual somos provenientes e a compartimentalização curricular dos conteúdos não são as únicas responsáveis pelas dificuldades que circundam a prática pedagógica interdisciplinar. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há os agravantes relacionados às lacunas da formação inicial e à desmotivação pela formação continuada.

Em minha práxis pedagógica, minhas maiores angústias centram-se no ensino de história. Não pretendo com essa afirmativa sobrelevar a área da História. Em absoluto, sinto grandes dificuldades em promover a interdisciplinaridade nas outras disciplinas também, entretanto, tenho encontrado estudos e materiais de referência curricular para subsidiar meu trabalho, fato que não tem ocorrido de forma semelhante com a disciplina de História, principalmente quando voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esse é um campo de estudo ainda pouco pesquisado.

Ao tomar como referencial a ideia de que pensar história significa pensar implicitamente as condições de existência da espécie humana e suas ressignificações ao longo dos tempos, como decorrentes de um processo histórico que se desdobrou em um processo civilizador (ELIAS, 2011) ou ainda a ideia de que ensinar história para crianças implica para o professor compreender que as áreas do conhecimento que constituem o currículo dos anos iniciais da educação básica são decorrentes de um processo histórico de civilização e evolução humana que possibilitou aos homens condições para o desenvolvimento das ciências, vê-se um grande desafio. Desafio esse que consiste em desenvolver um trabalho pedagógico com o objetivo de desenvolver habilidades capazes de desvelar gradualmente essa percepção e oportunizar condições para que se reconheçam como sujeitos e agentes históricos, os quais, incessantemente, estão em busca de melhores condições de existência e, para isso, permanentemente transformam o ambiente em que vivem.

Mesmo sendo egressa da disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja ementa aborda concepções de História, de ensino-aprendizagem e de ensino de história e análise de políticas públicas e de livros didáticos e tendo tido a oportunidade de participar, enquanto licencianda, de uma proposta metodológica constituída por aulas expositivas e participativas, leituras, apresentações e aula de campo, que tratou

amplamente da interdisciplinaridade e da História Ambiental e Local; questões relativas à relação homem – ambiente no ensino para crianças me angustiam. Assim, este escrito não representa apenas o olhar de uma pesquisadora iniciante, mas o olhar acadêmico entrelaçado às experimentações, às aprendizagens, às aflições, dúvidas, medos, receios e resiliências de uma educadora no início da caminhada.

Após essas considerações, perguntei-me, então, quais são as possibilidades de o componente curricular denominado Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentar-se como um espaço fomentador de formação ambiental na formação do pedagogo. Essa pergunta desencadeou a necessidade de estudar as suas raízes, por isso essa investigação parte das seguintes indagações: É possível suscitar formação ambiental em aulas de Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em que medida a disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode elencar a relação entre História e meio ambiente? Os docentes que ministram a disciplina em questão têm atentado para as novas necessidades do ensino de história? As estratégias metodológicas adotadas pelos ministrantes da disciplina em questão possibilitam formação ambiental?

Um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca das pesquisas referentes à relação homem – ambiente e, de modo específico, voltada para o ensino de história para os anos iniciais, não foi suficiente para responder às minhas indagações, pois os trabalhos publicados nessa área ao longo dos últimos cinco anos dão conta de tratar de aspectos didáticos, metodológicos e cognitivos do ensino de história direcionado para a faixa etária correspondente à seriação aqui enfocada ou direcionado à formação do pedagogo. Nesse sentido, encontram-se relevantes pesquisas, mas que não focam o tema transversal meio ambiente ou a educação ambiental junto ao ensino de história ou, quando tratam desse tema, voltam-se para a história ambiental ou para os ciclos da educação posteriores à primeira etapa do Ensino Fundamental, o que fortaleceu a necessidade da busca por respostas para minhas questões.

Desse modo, o debruçar sobre leituras pertinentes à educação ambiental, ao ensino de história e à interdisciplinaridade convergiu para a definição do objetivo desta investigação, que consiste em compreender em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a formação ambiental do pedagogo. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos:

- Verificar as condições existentes no componente curricular Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a promoção de uma abordagem ambiental de formação;
- Identificar as relações entre o ensino de história e o tema transversal meio ambiente e/ou a educação ambiental na práxis pedagógica, presentes nas concepções dos docentes à luz da Teoria das Representações Sociais;
- Elucidar possibilidades para a promoção da formação ambiental do pedagogo mediante o componente curricular Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe salientar que a definição desse objeto de estudo remete ao cenário educacional sergipano, no qual a História faz parte do currículo obrigatório da Educação Básica, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, uma vez que já é possível encontrarmos unidades federativas brasileiras que não contemplam mais a referida disciplina nos primeiros anos da Educação Básica. A opção por esse cenário está ligada ao desejo em contribuir para a reflexão e melhoria da educação desse estado, berço da minha formação e local em que hoje desempenho a função de mediar a construção do conhecimento de outros que, com fundadas esperanças, poderão tornar-se também futuros pensadores e agentes transformadores da educação sergipana.

O *locus* desta pesquisa foi constituído pela Universidade Federal de Sergipe. Considerando que essa instituição possui mais de um *campus* que oferta o curso de Pedagogia, compõem a população deste estudo os cinco professores que ministram a disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia ofertados nos *campi* da UFS localizados em São Cristóvão e em Itabaiana. Essa quantidade de entrevistados foi delimitada utilizando como critério o ano de 2008, em que ocorreu a última reformulação do curso, a qual originou a estrutura curricular vigente até os dias atuais nos dois *campi*. O levantamento de dados indicou que, desde a reformulação curricular do curso em questão, em vigor desde o ano de 2008, oito professores de ambos os *campi* têm ministrado essa disciplina e por isso e esses foram os sujeitos da pesquisa. Todavia, somente seis desses professores foram localizados para as entrevistas.

Os professores foram identificados como “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F” em respectivo à seguinte ordem: “A”, “B” e “C” pertencem ao quadro docente da Universidade Federal de

Sergipe (*Campus* Prof. José Aloísio de Campos); “D”, “E” e “F” pertencem ao quadro docente da Universidade Federal de Sergipe (*Campus* Alberto de Carvalho). Essa opção foi realizada para preservar a identidade dos pesquisados.

A amostra é intencional e constituída por professores. A exclusão de alunos justifica-se no fato de que o centro desta pesquisa pretende investigar os sujeitos que vêm promovendo a formação para o ensino de história nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe ao longo dos últimos oito anos. Considerando que esse marco temporal resulta em um total de 24 turmas que cursaram a disciplina (16 no *campus* São Cristóvão onde a disciplina é ofertada nos turnos vespertino e noturno e 08 no *campus* Itabaiana onde a disciplina é ofertada no turno noturno), se selecionados, os alunos comporiam uma população extensa para uma pesquisa de mestrado, o que implicaria em dificuldades e aligeiramentos no cruzamento dos dados. Além disso, os dados que seriam encontrados junto aos alunos poderiam distanciar o foco ao qual se destina essa pesquisa.

A fim de evitar disparidades nos resultados, foram selecionados os cursos que provêm de projetos pedagógicos semelhantes e foi excluído da investigação o extinto Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária – Pedagogia da Terra – ofertado pela instituição entre os anos de 2008 a 2010. Optamos por excluir esse curso em virtude de este ter adotado como princípio a Pedagogia da Alternância, própria da educação do campo. Dessa forma, tanto o formato curricular quanto os conteúdos selecionados eram específicos para o contexto da formação, que era a qualificação profissional dos professores assentados. Além disso, as políticas nacionais, as práticas pedagógicas e as estratégias metodológicas alternavam momentos de estudo e de trabalho no campo.

A natureza investigativa que norteou a execução da pesquisa foi a qualitativa, escolhida por centrar-se na preocupação com o aprofundamento dos temas de estudo e na compreensão da razão de ser do objeto de estudo (CAMPOS, 2001). Para a análise de dados, utilizamos técnicas referentes à pesquisa quantitativa no intuito de aproximar-se de um resultado que fosse o mais próximo possível da realidade do universo pesquisado. Essa abordagem permitiu a captação de aspectos subjetivos presentes nos dados coletados que, certamente, não seriam desvelados caso optasse pela abordagem quantitativa, em que pese, nos dias atuais, seja um equívoco pensar que ainda é possível realizar pesquisas puramente qualitativas ou quantitativas. Conforme aponta André (2014), a dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa não passou e não passa, posto que ainda não foi totalmente superada,

de críticas irracionais do ponto de vista epistemológico da pesquisa. A autora clarifica que no campo investigativo educacional, essa dicotomia é refutável e inconcebível, sendo enfática ao afirmar que:

(...) é pesquisa em educação, não temos mais que ficar fazendo essas discussões de quali e quanti, essas coisas todas que isso não é verdadeiro. Então é pesquisa em educação em que nós temos uma postura epistemológica, de valorizar a compreensão, de valorizar o significado, de valorizar a situação, de valorizar o contexto, as interpretações, então isso é que é a pesquisa em educação e se usamos números, esses números não significam positivismo (ANDRÉ, 2014, informação verbal)².

A inspiração metodológica dessa pesquisa parte da fenomenologia da percepção delineada por Merleau-Ponty (1994), que se debruça sobre o fenômeno da consciência humana, ou seja, sobre a visão ou o sentimento que cada um tem sobre um determinado objeto. Essa visão ou esse sentimento é uma percepção e como tal pode levar a significações distintas do objeto que são únicas de cada ser humano porque são frutos da consciência. As percepções influenciam o nosso ser e a forma como nos vemos e nos portamos no mundo.

Desse modo, a pesquisa não busca partir de verdades porque verdades acabadas não existem. Segundo a fenomenologia da percepção, o que existem são verdades singulares. A verdade é única de cada ser, cada sujeito concebe o mundo e as verdades que dele provêm a partir das suas percepções e não de percepções do outro. Isso é um fenômeno que jamais se repetirá em outras pessoas porque a visão de mundo é única em cada ser. Não existe também uma única realidade porque a realidade que cada um concebe é uma projeção da sua visão de mundo. Então, a fenomenologia respeita as múltiplas realidades sem confrontá-las, tal qual fazem as pesquisas positivistas que buscam o estabelecimento de verdades únicas a serem tomadas como pontos de referência de compreensão do mundo (MERLEAU-PONTY, 1994).

Partindo dessa premissa, esta pesquisa considera que os elementos presentes na educação, assim como os sujeitos que dela participam estão munidos de sentidos, de pluralidade de visões e de múltiplas significações que, na condição de verdades singulares, auxiliam a compreensão de um fato. Nesse caso, auxiliam a compreender as possibilidades para a formação do pedagogo mediante o ensino de história.

Os dados foram coletados em duas etapas. A primeira delas constituiu-se de análise documental e utilizou como fontes os projetos pedagógicos dos cursos presenciais de

²Citação extraída de transcrição *ipsis litteris* à fala da professora Marli André proferida em conferência intitulada “Pesquisa qualitativa e estudo de caso” durante a III Jornada de Pesquisa em Educação promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em dois de junho de 2014.

Pedagogia ofertados pela Universidade Federal de Sergipe, bem como as ementas e os planos de curso da disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar condições explícitas no currículo que possibilitassem a formação ambiental.

A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas com os professores que compuseram a população da pesquisa. A realização de entrevistas teve o intuito não só de compreender as concepções que eles tinham sobre o ensino de história e a sua relação com o tema transversal meio ambiente, mas também compreender as suas representações acerca dessa relação e da interdisciplinaridade, além de identificar o potencial metodológico da disciplina para a promoção da educação ambiental. As entrevistas de caráter semiestruturado foram previamente validadas com dois professores que não fizeram parte da pesquisa e, quando realizadas com os professores pesquisados, foram gravadas e transcritas ao final. O roteiro e o termo de consentimento utilizados para a realização das entrevistas podem ser conferidos nos apêndices A e B.

Manzini aponta que esse tipo de entrevista possibilita uma coleta satisfatória porque permite ao entrevistador e ao entrevistado uma interação social capaz de “fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (2004, p. 02). Além disso, esse tipo de entrevista permite ao pesquisado, “seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, (...) participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 2009, p. 146).

O conteúdo dos dados que constitui o *corpus* desta pesquisa foi analisado à luz da técnica de análise textual do discurso (ATD). Essa metodologia é utilizada para analisar dados de pesquisas qualitativas e consiste em compreender e/ou ressignificar conhecimentos já elaborados sobre um tema investigado (MORAES; GALIAZZI, 2013).

A análise textual do discurso impregnado nesses documentos desdobrou-se em três etapas. A primeira consistiu na desmontagem dos textos de ambos os documentos, isto é, na fragmentação dos mesmos em unidades de análise que permitiram realizar “uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos [explícitos ou implícitos] que esta permite construir” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 13, grifo meu).

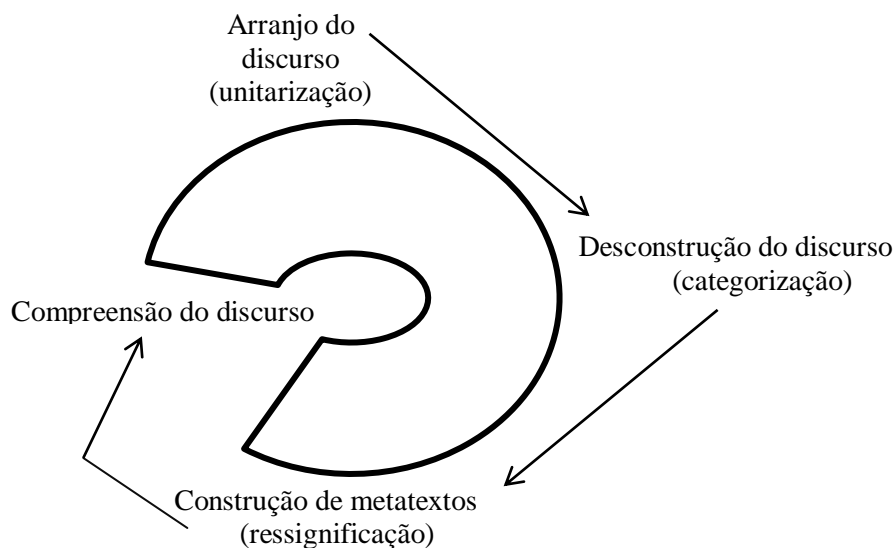
De posse dessas unidades, a segunda etapa buscou estabelecer relações entre elas. Esse processo de estabelecimento de relações foi construído através de uma categorização dessas unidades. Essa categorização, por sua vez, definiu-se em duas fases. Para a análise documental, as categorias foram definidas a partir do método dedutivo e para a análise dos

discursos dos professores, as categorias foram delimitadas a partir dos métodos dedutivo e intuitivo. Nesse último, além das categorias que são apreendidas de forma dedutiva, surgem outras ao longo da análise provenientes da apreensão (intuição) do pesquisador em relação ao objeto estudado (MORAES e GALIAZZI, 2013).

Desse modo, as categorias intuitivas foram ancoradas na compreensão das representações sociais presentes nos discursos dos pesquisados. Estas, por sua vez, são reflexos das percepções, ideias e atribuições provenientes das experiências vividas cotidianamente no ambiente em que vivemos (MOSCOVICI, 2013). As representações sociais apreendidas versaram sobre História, Ensino de história na formação do pedagogo, Educação ambiental e Meio ambiente e Práxis Pedagógica. Optei em trabalhar com as representações por compreender a realidade como constituída por uma multiplicidade de sentidos – inclusive foi esse entendimento que deu o tom norteador desta pesquisa – e essa multiplicidade está presente nos discursos dos sujeitos e, portanto, não poderia de maneira nenhuma ser negligenciada.

Ademais, consoante à natureza desta investigação, optar por desconsiderar a apreensão das representações e enquadrar a análise do discurso puramente em categorias poria em risco a qualidade da pesquisa, uma vez que os resultados estariam deslocados dos múltiplos signos que compõem o constructo social. Esta, portanto, constituiu a terceira etapa analítica: a captação do novo emergente, que dará condições para a reestruturação das unidades em um todo, possibilitando a (re)construção dos discursos, atingindo a comunicação da informação válida, ou seja, a compreensão do discurso. Assim, de maneira geral, o circuito que compreende a análise textual do discurso pode ser representado na imagem seguinte:

Imagem 01 – Circuito da análise textual do discurso



A compreensão de sujeito adotada nesta pesquisa concebeu os pesquisados como sujeitos ideológicos, isto é, sujeitos essencialmente históricos, marcados pelo tempo e pelo espaço em que vivem, sendo, portanto, os seus discursos “um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social” (BRANDÃO, 2012, p. 59), sendo formulados a partir de referências orientadas socialmente, situando-se em relação ao discurso do outro. Desse modo, o sujeito é compreendido como um ser no mundo, não tendo sido reduzido “a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático etc.)” (REZENDE, 1990, p. 36), mas conservado dialeticamente em todos estes aspectos.

A metodologia aqui delineada está intrinsecamente ligada ao tipo deste estudo: o estudo de caso. De acordo com Triviños (2009), trata-se de um estudo complexo, orientado por pressupostos teóricos que visam subsidiar o entendimento da evolução e das relações estruturais de um fenômeno. Segundo Oliveira, um tipo de estudo aprofundado que busca “fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica” (2007, p. 55) e que se configura como “uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo” (idem), pois é capaz de abranger variadas técnicas de investigação.

Ressalta-se que esta pesquisa não ofereceu nenhum tipo de risco para os participantes. Todas as etapas aqui descritas foram cadastradas na Plataforma Brasil junto ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa sob o número de protocolo 47199015.2.0000.5546. A pesquisa foi aprovada e liberada através do parecer número 1.177.156, conforme é possível verificar no apêndice C.

Nessa perspectiva, a relevância deste estudo centra-se em abordar e alertar os professores sobre a emergência de se pensar que o ensino de história, nos dias atuais, não pode mais desdobrar-se na perspectiva paradigmática da História tradicional, que destaca grandes acontecimentos, tratando-os como verdades absolutas ou que julga os méritos ou deméritos de alguns homens, pois essa abordagem impossibilita o aluno de perceber-se como agente histórico. É preciso oportunizar ao aluno condições para a compreensão de que a relação entre a História e o ambiente é fundamental para que se entenda a problemática ambiental atual e para que os mesmos erros não sejam repetidos.

Para tanto, os professores precisam estar preparados e mais, precisam estar conscientes e aptos para desvelar essa história que, na maioria das vezes, aparece de forma velada nos conteúdos curriculares e nos livros didáticos. Dessa maneira, as reflexões provenientes dessa investigação buscam pensar caminhos para a formação do pedagogo relativa ao campo da História, em uma tentativa de contribuir para a avaliação das práticas pedagógicas dos

docentes responsáveis por essa formação na Universidade Federal de Sergipe e para o despertar dessa necessidade entre futuros professores, bem como entre os que já exercem o ofício docente.

A proposta da escrita desta pesquisa partiu da ideia de que a proposta fragmentadora de currículo que temos é um dos desafios a serem superados para o avanço da educação brasileira. Entre observações, indagações e inquietações, percebi que muitas vezes esse desafio torna-se ainda mais difícil porque, na figura de professores, nos acomodamos em nossa prática docente e passamos a conceber a repartição do ensino como única estratégia possível. Partindo de um devaneio de meus pensamentos, a impressão que tenho é que há uma naturalização do engavetamento dos conhecimentos e dos saberes, como se a mente humana fosse uma cômoda, aquele móvel que por vezes obtemos para engavetar separadamente nossos pertences. Mas para que o processo de ensino seja mais efetivo no que concerne à construção do conhecimento é preciso que haja uma transição desse pensamento e que comecemos a procurar as chaves que destrancam as gavetas e passemos a sonhar com portas para um horizonte onde os limites entre as disciplinas sejam infinitos.

Desta feita, a presente dissertação está estruturada em quatro seções. Pensando a educação ambiental crítica, a primeira seção aborda a perspectiva da legislação e dos documentos que a norteiam no âmbito da educação formal, tendo como fundamento a interdisciplinaridade. Para tanto, partiu-se do pensamento que emerge do paradigma da complexidade: a necessidade de desestabilizar a estrutura fragmentada que o paradigma simplificador incutiu em nossas mentes, moldando-as em cômodas.

O dicionário Aurélio aclara que esse é um móvel todo de gavetas. Nessa perspectiva de formação (que ainda hesita em declinar de seu império) nosso cérebro acostuma-se a guardar os conhecimentos separados por área, cada qual bem acomodado em sua gavetinha e isso não é nenhuma novidade entre os escritos de educação. Ora, gavetas nada mais são que caixas de madeiras. Que tipo de formação é essa que se propõe a engavetar, encaixotar e, sob um rompante mais radical, encarcerar os conhecimentos, privando-os de transitividade?

Certamente, não é o modelo mais adequado. Mas, é o modelo a que nos acostumamos e que naturalizamos como eficaz. De fato, sua eficácia não é negada. Exerce muito bem a função de formar sujeitos capazes de assegurar a manutenção do *status quo*, defendendo-o como única opção possível para sobrevivência humana e excelentes cumpridores de papéis sociais que dão continuidade à sociedade do espetáculo na qual vivemos. Entretanto, os dias

atuais a todo o momento nos propõem intempéries que requerem uma visão complexa para que calamidades sejam evitadas. E aí, múltiplas gavetas precisam se abrir de uma só vez.

Nessa direção, a segunda seção buscou demonstrar o quão possível e necessária é a interpelação da História com a educação ambiental, pois, outro desafio a ser superado além do destrancamento das gavetas, é a unificar de suas divisórias. Nessa seção podem ser verificadas as condições existentes na disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a promoção de uma abordagem ambiental da formação docente e uma consequente formação ambiental na formação do pedagogo.

Já a terceira seção buscou evidenciar possibilidades de formação ambiental mediante o ensino de história na formação do pedagogo, tendo como eixo norteador as representações dos docentes pesquisados. A opção em trabalhar com as representações culminou em um exercício de distanciamento do objeto de estudo e constante esforço para não transmutar para a análise o olhar tribal que modelo de formação fragmentado incute em nossas mentes. Nela também são evidenciadas possibilidades para a promoção da formação ambiental mediante o ensino de história que têm como centro os elementos que emergiram da análise dos discursos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, fruto das reflexões tecidas ao longo de todo o trabalho. Nelas, procuro responder à indagação central da pesquisa e às questões que tanto me angustiaram e que deram origem a este estudo, ao tempo em que busco afirmar o pensamento aqui esboçado acerca do papel da formação ambiental no processo de formação docente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PERSPECTIVAS DOCUMENTAIS E CURRICULARES: O DITO NO NÃO-DITO

“A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena”.

(Edgar Morin)

Em meio ao modelo consumista de vida que fora consolidado globalmente nas últimas décadas, um modo de vida que priorize o bem-estar e o bem-viver para todos, em um ambiente harmônico, justo, produtivo e sustentável, torna-se um sonho cada vez longínquo da realidade (GADOTTI, 2007/2008). As ações antrópicas vêm transformando o planeta em um ambiente que “cambaleia, gira, arrotta, soluça, geme, sem contar com o amanhã” (MORIN, 2012, p. 34) porque, de maneira insustentável, tudo é pensado sob a égide do imediatismo do consumo, que é a força propulsora da vida conduzida na lógica de curto prazo, mas que gera consequências catastróficas em longo prazo.

De acordo com Morin (2011), nesse cenário, um dos caminhos possíveis para a amenização e futura sanidade dessa situação é a promoção de uma educação fundamentada na formação de sujeitos emancipados, aptos para agir em sociedade, com a perspectiva de prolongar a vida do planeta em condições dignas e esse é o princípio para a educação ambiental crítica, aporte teórico deste estudo.

Sob uma miríade de concepções acerca do homem, do meio e da relação entre ambos, os lugares, os sujeitos, as visões, os interesses e as interpretações que compõem a educação ambiental movem-se no tempo e no espaço no qual se desenvolvem, estabelecendo uma rede complexa de interação que permanece em conflitos e diálogos constantes (CARVALHO, 2001), observando-se, portanto, uma relação intrínseca entre ambiente e História.

Assim, esta seção pretende refletir, à luz das discussões relativas aos campos do currículo e da interdisciplinaridade, sobre os espaços reservados à educação ambiental formal a partir dos direcionamentos explicitados – ou não – nos documentos que a norteiam, tendo como foco as premissas voltadas para a formação docente. Essa reflexão se faz importante porque é a partir dos entendimentos aqui contidos que será possível pensar em formação ambiental mais a diante, visto que não é um objeto explícito dos documentos analisados, mas uma práxis decorrente das proposições de educação ambiental neles delineadas.

1.1 – Educação ambiental: afinal, de que educação estamos falando?

Não poderia impulsionar a largada desta pesquisa sem antes delimitar a educação da qual estou tratando. Aprioristicamente, educação ambiental, seja ela formal ou não formal, é educação – constructo das sociedades e objeto de continuidade e legitimação das mesmas, pois, por seu intermédio, há um repasse de saberes comuns necessários para a continuidade dos costumes, tradições e crenças; é um componente presente em todos os tipos de sociedades que é transmitido em variados lugares, de variadas formas por diversos sujeitos (BRANDÃO, 2007).

Nessa direção, à medida que a educação permite uma transmissão de saberes tradicionais e possibilita a internalização e a reedição desses saberes, ela é entendida também como uma prática inscrita e intrínseca na cultura de um povo, sendo, portanto, um elemento cultural, conforme elucida Forquin, ao afirmar que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (1993, p. 168).

Do ponto de vista crítico-reprodutivista, observa-se que, no âmbito formal, essa mesma concepção de (re)produção cultural na qual o sujeito apreende conteúdos, internaliza-os e os reedita a partir dos conhecimentos prévios que já possui aplica-se à educação, uma vez que a educação formal é um processo intrínseco a um sistema de ensino institucionalizado que tem como características específicas a produção e a reprodução cultural, necessárias também para a auto-reprodução da instituição escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Essa concepção de educação formal oportuniza ao sujeito a construção do conhecimento científico. Essa afirmativa tem por base a compreensão de que tal conhecimento, entendido como produto (inacabado) de um processo reflexivo, é irrefutavelmente afetado pelo contexto sociocultural do qual é proveniente, sendo particular a cada indivíduo, como bem apontou Bourdieu ao asseverar que a verdade científica emerge de condições sociais de produção peculiares à sociedade na qual estão imersas, ou seja, em um “estado determinado da estrutura do funcionamento do campo específico” (1983, p. 122).

Desse modo, a cultura é um fator determinante no processo de socialização dos indivíduos e de construção do conhecimento já que, ao longo desses processos, as aquisições cognitivas serão experienciadas a partir de práticas sociais e culturais vividas e internalizadas no sujeito, daí a máxima “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma

semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 2014, p. 36).

Com efeito, essa afirmação parte do princípio de que a cultura é semiótica, dotada de variados signos e símbolos que constituem as diversas formas de comunicação utilizadas pelo ser humano, portanto considera toda e qualquer linguagem (SANTAELLA, 1983). A partir desse entendimento a cultura “é a parte do ambiente que é feita pelo homem” (SANTAELLA, 2003, p. 31), por esse motivo não pode ser entendida sob a óptica da ciência, mas à luz da interpretação conforme aponta Geertz (2014). Segundo esse autor, a cultura deve ser entendida como uma espécie de texto e por este motivo deve ser interpretada considerando as experiências do sujeito, tendo como finalidade a busca pelo seu significado. Desta feita, a cultura é, portanto, antropológica. Sendo assim, a educação e, de modo específico, em seu caráter formal, é instituída pelos variados signos, símbolos e linguagens – e isto inclui as representações – que constituem o processo de construção do conhecimento.

A educação formal então, ao constituir-se por uma ação cultural, não pode ser compreendida como apenas um lugar de transmissão de conteúdos. Seu entendimento circunda em torno da ideia de que, imbricadas a essa transmissão, estão as experiências do indivíduo que as transmite, fato que a torna, assim como qualquer fenômeno educacional, um instrumento de “interminável processo de acumulação cultural” (LARAIA, 2008, p. 52).

Assim, a construção do conhecimento se dá em meio a um contexto cultural humano que é duplo: considera o habitat natural e o ambiente social (SANTAELLA, 2003). Esse duplo contexto é, em sua essência, histórico, porque tanto as transformações naturais quanto as culturais estão imersas em determinados espaços e tempo, conforme aponta Bauman (2012) ao afirmar que a ideia de cultura é, na verdade, um desdobramento histórico. Para ele,

A ideia de cultura foi uma invenção histórica instigada pelo impulso de assimilar, do ponto de vista intelectual, uma experiência inegavelmente histórica. E, no entanto, a ideia em si não podia apreender essa experiência de outra maneira senão em termos supra-históricos, da condição humana como tal (BAUMAN, 2012, p. 19).

A condição humana é, dessa maneira, o objeto do qual partem os estudos históricos, culturais e ambientais. A educação, sendo um fenômeno estritamente humano, é o instrumento por meio do qual os homens superam a condição de ignorância³ com a qual

³A condição de ignorância à qual nos referimos remete à concepção de Locke acerca da educação na qual a razão não é inata, mas adquirida ao longo de um processo natural proveniente das relações socioculturais em que o indivíduo está imerso (CHARLES, 2011).

nascem e distinguem-se quanto às suas singularidades relativas ao pertencimento a determinado grupo social marcado por uma história e por uma cultura proveniente de um ambiente específico.

Ora, se a educação é o elo que inter-relaciona o circuito cultura↔história↔ambiente, no qual um elemento não se sobrepõe ao outro, mas interdependem um do outro, ela é dialética à medida que se utiliza das condicionantes sociais presentes na corrente crítico-reprodutivista outrora elencada, considerando, porém, a sua dimensão histórica (SAVIANI, 2013b). Nessa perspectiva, a educação é, além de dialética, histórico-crítica. No âmbito formal, sua função “consiste na socialização do saber sistematizado” (idem, p. 14) e ao considerar a estreiteza da relação entre a escola e a ciência, eis que se verifica um ponto de confluência entre essa vertente e a crítico-reprodutivista.

Contudo, não deixemos que esse ponto convergente nos leve a acreditar que ambas consideram a natureza da educação uma só. Embora as duas vertentes considerem que a mudança da estrutura social é algo alcançável, a corrente crítico-reprodutivista entende que essa mudança é exterior à escola e inerente aos processos de lutas populares, enquanto que a instituição escolar ocupa-se do papel de inculcação da ideologia dominante (burguesa) por meio da violência simbólica, sendo instrumento de dominação e de legitimação da reprodução. A violência simbólica consiste em uma forma de coação – dissimulada e ocultadas relações de força que estão na base de seu poder e, por isso, é aceita – para a perpetuação de uma sociedade e inculcada nos indivíduos por meio do *habitus*, disposições psíquicas capazes de alcançar transcendência ou, nas palavras de Bourdieu,

Estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los (BOURDIEU, 2011, p. 870).

Na escola, a violência simbólica é praticada pelo próprio ato pedagógico, uma vez que é uma imposição por um poder arbitrário, um arbitrário cultural⁴ (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e ocasiona um saber compreendido como um sinônimo de poder, que é simbólico (invisível e exercido somente através de uma consonância mascarada dos indivíduos que estão sujeitos a esse poder (dominados) ou mesmo daqueles que o exercem (dominantes))

⁴ O arbitrário cultural é a concepção cultural proeminente na classe dominante (burguesia) e é imposta a toda a sociedade através do sistema de ensino (BOURDIEU, 2004).

(BOURDIEU, 2011). Esse processo de transmissão de um saber voltado à manutenção do poder pela classe dominante desvela-se como a natureza da educação na óptica crítico-reprodutivista.

Já a corrente histórico-crítica entende que essa mudança inicia-se no processo de escolarização e, por meio desse, é possível que o professor desempenhe uma prática educativa que, “embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (SAVIANI, 2013b, p. 118), sendo um instrumento de transformação e de elevação da consciência coletiva para o alcance da libertação histórica da “ordem social em que predominam os interesses da burguesia” (GADOTTI, 2012, p. 177). É justamente por isso que ela se justifica como histórico-crítica. Aqui o saber é compreendido como um conhecimento elaborado produzido socialmente e que está em constante evolução, sendo assim um saber suscetível de transformação e, por conseguinte, mediador da emancipação do sujeito.

Pensando a emancipação do sujeito, Theodor Adorno entende-a como condição para a consolidação de uma sociedade democrática, propõe uma superação da concepção de emancipação pautada no indivíduo, visto que ela pode estender-se a toda a sociedade. Essa superação, *a posteriori*, traduzir-se-á na superação da instrumentalidade e da fragmentação científica na formação do sujeito por meio de uma educação que “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121), condição *sinequa non* para o desvelamento dos mecanismos de dominação e de alienação social⁵. Estando o sujeito consciente desses mecanismos, será um sujeito emancipado, capaz de buscar meios para romper com as contradições sociais do meio no qual está inserido.

A diferenciação quanto à natureza e fim da educação formal abordada nas duas correntes nos leva a concluir que ambas reconhecem o homem como fruto de um processo civilizatório e histórico, à medida que entendem que o homem é um ser cultural e como tal, é resultante de uma estrutura particular de relações humanas correspondentes a códigos sociais de comportamentos decorrentes da disseminação de costumes e pautados no autocontrole (ELIAS, 2011). Esse processo, por sua vez, foi proveniente de uma adaptação do homem ao meio no qual estava inserido e que se modificou ao longo dos tempos de acordo com as

⁵ A alienação à qual Adorno se refere é a que fora concebida nos estudos críticos desenvolvidos na Escola de Frankfurt, os quais a compreendem como uma forma de dominação burguesa que é totalitária, pois os dominados não são dominados apenas no que tange ao trabalho, mas em todos os momentos de sua vida através dos conteúdos veiculados pela indústria cultural que se apropriam do vazio moral e ético presente nos seres humanos causado pelo excesso da racionalidade instrumental e o utilizam como um *locus* para a instrumentalização do desejo humano subjugada ao capital que introjeta a servidão inconsciente na busca da satisfação desse desejo de modo manipulado pela classe dominante (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

necessidades impostas pela natureza, o que levou ao entendimento de que o processo civilizador se desdobrou a partir da adaptação das pessoas à sociedade (ELIAS, 1993).

Desse modo, retoma-se o circuito cultura↔história↔ambiente mencionado anteriormente, pois, assim como o homem, o ambiente também é influenciado pelo processo civilizador e constituído pelas relações desse circuito. Assim, é possível afirmar que não há como ocorrer educação quando se negligencia essa condição, logo, não há educação que não seja ambiental. Essa afirmativa pode até parecer pretensiosa e decorrente do elã pela educação ambiental de quem aqui escreve, mas não o é, posto que, qualquer que seja a educação, ela estará intrinsecamente relacionada ao ambiente ou a uma retomada dele.

É nesse ponto que se centra uma problemática epistemológica. Comumente o conceito de ambiente é relacionado à natureza, ao meio físico onde estão os seres bióticos, à fonte sagrada que move o planeta, entretanto, esta é uma visão reducionista. O entendimento de ambiente que delineia este estudo é radicado na perspectiva holística, a partir da qual há a compreensão de que o ambiente não se trata de uma realidade visível, tampouco da degradação ambiental, ele “é um saber que nasce de uma ruptura epistemológica” (LEFF, 2001, p. 393) em torno da natureza. Esse saber não é relativo à racionalidade científica, versa sobre a capacidade de interagir de forma esclarecida e ética no meio e com ele.

O ambiente é esse saber que se verte sobre a enganosa transparência dos sinais do mercado globalizado e do iluminismo do conhecimento científico e moderno, da eficácia da tecnologia e da racionalidade instrumental, precipitando seus saberes subjugados. É o prisma que recebe o raio concentrado de luz projetado por este mundo homogeneizado da ciência, do progresso e da globalização, para refratar um feixe de luzes divergentes, de cores e matizes diversos, onde se entrelaçam tempos ontológicos, tempos históricos, tempos do pensamento e tempos subjetivos (LEFF, 2001, p. 10).

Consoante às palavras do autor, depreende-se que o ambiente é uma rede de interações sociais resultante de formas de apropriação social da natureza e da cultura pautadas a partir de uma racionalidade refletida sobre o mundo atual e que vislumbra uma reconfiguração sobre os modos de pensar e de interagir. É uma resignificação sobre os modos pelos quais a civilização pode produzir conhecimento, abandonando a concepção fragmentária que se cristalizou ao longo dos tempos a partir do paradigma positivista. É a percepção de que a “hiper-especialização” dominante dos tempos atuais forma sujeitos que não sabem pensar senão pela “deserotização do saber e o desencantamento do mundo” (LEFF, 2011, p. 312) e isso levou o ser humano a tornar-se um prisioneiro da sua própria razão porque, à medida que

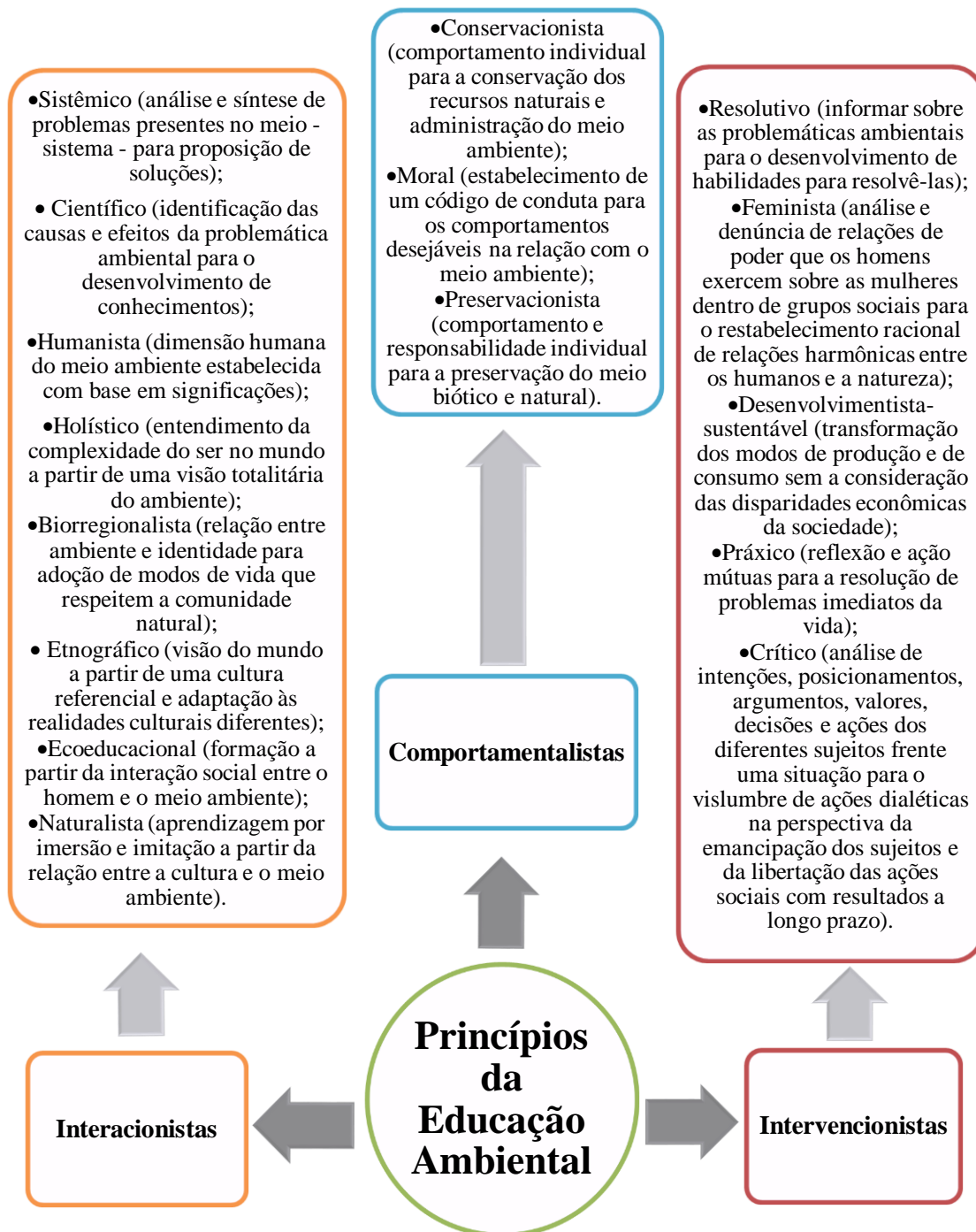
o homem a criou para ajudá-lo a defender-se do mundo e a sair do estado de barbárie, ao mesmo tempo prendeu-se a sua tecnicidade, ou seja, a uma razão instrumental que constrói tanto a ciência como a tecnologia que proporciona a evolução do conforto, mas que não propicia a evolução moral e ética do sujeito, já que serve à adaptação das pessoas em uma lógica mantenedora de uma ordem social que é desigual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Considerando esse entendimento, o ambiente é, por essência, o saber racional quanto à ação humana perante o binômio conhecimento-natureza, quanto ao manejo sustentável dos recursos, quanto à tomada de posição frente à utilização da natureza, quanto à consciência face às questões socioambientais, quanto ao papel do sujeito na atual crise ambiental – racional e civilizatória, um desdobramento do projeto da Modernidade que teve como pilar o cartesianismo e o antropocentrismo da orientação da ação humana ante a natureza e a vida (LEFF, 2001; JAPIASSU, 2012). Esse entendimento, de forma direta ou indireta, está presente na educação e é essa educação que é compreendida como educação ambiental que, “através da sua especificidade, ou seja, de sua preocupação com a situação geral (mundial) e particular (regional, local) atende e retoma as finalidades amplas da educação” (CASTRO, 2009, p. 175).

A educação ambiental, no ponto de vista epistemológico, ramifica-se em correntes. Estudos como o de Araujo (2004) e o de Sauvé (2005) dão conta de desvelar o enfoque abordado em cada uma delas (dezesseis no total). Esse enfoque está direcionado à concepção de meio ambiente arraigada nelas, à postura do homem em relação ao meio e às abordagens teóricas da aprendizagem das quais se utilizam. Em linhas gerais, essas correntes podem ser classificadas em três grandes categorias em conformidade com a teoria da aprendizagem que enfatizam.

Dessa maneira, classificam-se em interacionistas (as que versam sobre a atribuição de significados à realidade do indivíduo, apreendidos a partir de um processo de compreensão desenvolvido à luz de uma determinada concepção e relação com o ambiente, enfatizando a adaptação ao meio no qual está inserido), comportamentalistas (as que enfatizam a mudança de comportamento em uma perspectiva individualista e por vias de condicionamento, em algumas vezes) e intervencionistas (as que vislumbram alterações na realidade e uma mudança de comportamento racional e sob a perspectiva coletiva através de um esforço sistemático de produção do conhecimento e criação de valores ao longo de um processo formativo), conforme pode ser observado na imagem 02.

Imagem 02 - Síntese descritiva das vertentes da EA



Fonte: Elaborado a partir das categorizações de educação ambiental definidas por Araujo (2004) e Sauvé (2005).

Como se pode perceber, em face da educa o ambiental, a concep o de meio ambiente, a compreensão da rela o homem-natureza, as tomadas de decisões e o comportamento dos sujeitos serão diretamente influenciados segundo a nuance conceitual em

que eles acreditam. Dessa forma, não há uma correta em detrimento de outras erradas; todas são legítimas, pois se estabelecem em conformidade com os preceitos que as norteiam.

Para o presente estudo foi escolhida a nuance crítica da educação ambiental. Tal escolha se justifica no fato de essa vertente, por meio de uma relação dialógica, se fundamentar na busca pela evolução da consciência ingênua para a consciência crítica de compreensão do mundo, necessidade definida pelo pensamento freireano, proveniente da construção de um conhecimento circunscrito em uma especificidade:

Um conhecimento profundo, um saber adquirido de uma forma tal que se torna uma espécie de pequena iluminação interior, [que] tende a ser cada vez mais completa da “consciência-de-si-mesmo”, pois ele traz sentidos e contribui ao apagamento do *ego ilusório* em nome de um *eu comungante* [sic] com tudo e todos. Uma expansão contínua da consciência sobre o sentido generoso de nosso compromisso de partilha na relação entre as pessoas [...] que nos torna irmãos da vida e de toda infinita ordem cósmica (BRANDÃO, 2005, p. 46-47, grifo meu).

Um aspecto importante a ser observado nos apontamentos de Brandão é o lugar do ser no mundo. Uma posição transcendente ao meio biótico, que leva em consideração a era planetária em que vivemos atualmente e a nossa localização no universo em meio à ordem e à desordem cósmica. Porém, para entender essa posição é preciso refletir sobre as esferas que compõem a complexidade humana. De acordo com Morin (2011), a complexidade humana é composta por condições inter-relacionadas que, em desarmonia, compartimentalizam o homem e o tornam um ser estratificado, “esquartejado” pelo pensamento disjuntivo.

O posicionamento humano ante a era planetária se constitui, então, das condições cósmica, física, terrestre e humana, todavia poucos de nós têm conhecimento disso pelo fato de que o conhecimento nela abordado não compreende o homem nessa complexidade, mas de forma fragmentada. Já a educação abordada sob a óptica ambiental prima por esse entendimento da complexidade humana e entende a condição humana como elemento do cosmos, portanto, fisicamente subordinado a ele e à Terra e, ao mesmo tempo, ocupando uma posição de transformação do ambiente que é em si mesmo as relações envolvidas nessa complexidade, outrossim, a condição humana é também elemento da cultura e das disposições psíquicas que tecem a consciência (MORIN, 2011). Ocupamos, portanto, um lugar ínfimo na gigantesca estrutura que integra o nosso estado de vida e muitas vezes esquecemo-nos disso e do sentido do eu comungante citado por Brandão e pautamo-nos nos sentidos atribuídos ao ego ilusório que não reconhece o seu lugar no mundo. Desta feita, a educação ambiental

crítica tem como cerne formar um sujeito consciente da condição humana e do seu lugar no mundo, que esteja criticamente atento à responsabilidade, à solidariedade e à justiça social, através de um sentimento de pertença ao mundo fundamentado no amor pelo cosmos e pelo outro (BRANDÃO, 2005).

O conhecimento nesta égide, conforme elucidado por Brandão, é cravejado na busca pela formação de consciência que seja norteadada pelo cerne elencado e esse conhecimento não se faz de outra forma senão pela compreensão de que a educação é o instrumento para a libertação do ego ilusório e emancipação da alienação dominante, o que remete ao entendimento de educação defendido por Adorno. Para tanto, a construção desse conhecimento deve respaldar-se na definição de um paradigma epistemológico; na compreensão dos processos pedagógico e antropológico que compõem esse paradigma, bem como na autoridade do primeiro; nas relações fundamentais entre professor e aluno relativas ao conjunto da sociedade e na autorreflexão crítica. Essa educação emancipadora é o instrumento para a negativa aos processos dominantes que permeiam nossa sociedade (WERLANG, 2005).

Compreendida dessa forma, a educação ambiental, além de crítica, é transformadora, pois desvela-se como uma ferramenta construtora de uma sociedade pautada em patamares civilizacionais que outorguem a percepção da importância dos princípios elencados anteriormente e mediadora dos interesses e conflitos das ações dos atores sociais frente ao ambiente. De acordo com Loureiro, a educação ambiental é transformadora porque é capaz de “englobar as múltiplas esferas da vida planetária e social” (2006, p. 92) por meio de:

Uma racionalidade que estabelece o diálogo entre a idéia e o real objetivo, sendo teórica, prática, crítica à realidade e ao seu próprio movimento que é parte dessa mesma realidade. De uma racionalidade aberta que nega a racionalização fechada do mundo por desconsiderar tudo aquilo que não cabe em seu modelo hermético e objetivo. De uma racionalidade ambiental que produz conhecimento dinâmico, metodologicamente construído por meio de permanentes interrogações sobre o mundo, a sociedade, a espécie e o próprio conhecimento (LOUREIRO, 2006, p. 93).

Conforme as palavras do autor, esse princípio racional, ao se dispor a desfragmentar os processos racionais que tendem a compartimentalizar a construção do conhecimento, confere à educação um caráter transformador dos modos de pensar e de agir dos sujeitos que dela serão fruto, sujeitos que serão conscientes de seu lugar no mundo, críticos da sociedade na qual estão imersos e ativos na transformação do ambiente. Contudo,

esse caráter transformador só é cognoscível porque a abordagem ambiental da educação abarca em sua essência a historicidade e a ética.

A historicidade é um aspecto importante da educação ambiental crítica. Ela é o aparato que sustenta nossa compreensão em relação às problemáticas ambientais vivenciadas. A partir dela é possível compreender que as problemáticas ambientais ocorrem do modo como ocorrem porque estão inseridas em um determinado contexto histórico e seu significado é decorrente desse contexto. Não adianta pensar em questões ambientais de modo dissociado do contexto histórico, como se fossem fatos isolados, porque não são. As questões ambientais variam de acordo com as condições espaciais, temporais e sociais, isto é, de acordo com o contexto histórico que compõe cada cenário.

De maneira ilustrativa, pode-se dizer que um sujeito não pode pensar em resgatar práticas ambientais que outrora deram certo e adaptá-las ao seu atual contexto histórico achando que será a melhor saída para a problemática ambiental; isso não dará certo. O que precisa ser feito é pensar em um enfrentamento considerando o tempo presente, entretanto, sem perder de vista a dimensão histórica que entorna esse tempo. É nesse sentido que a educação ambiental se desvencilha da concepção crítico-reprodutivista defendida pela sociologia funcionalista, em que pese haja nela uma visão crítica acerca dos condicionantes sociais, mas dissociadas historicamente, ao mesmo tempo em que se aproxima da concepção histórico-crítica advogada por Dermeval Saviani (2013b) que pondera essa visão crítica, todavia considerando o contexto histórico do qual decorre.

Tangente à ética, a historicidade desvela, segundo Grün (2012), a postura antiética ao longo da história do relacionamento do homem com o ambiente e não há como desconsiderar esse aspecto no campo educacional, já que “contemplar a dimensão ética nos problemas ambientais e na educação ambiental significa considerar a articulação das ações referentes ao ambiente – natural e construído – com os interesses dos habitantes do planeta.” (TOZONI-REIS, 1994, p. 99).

Essa postura antiética não diz respeito somente à degradação ambiental proveniente do comportamento nocivo do homem à natureza, refere-se a todas as formas de relação moral entre os seres humanos e a natureza, resultante de uma extensão das relações morais praticadas consigo mesmos e no meio social em que vivem (AZEVEDO, 2010). Eis aqui mais um desafio para a educação ambiental crítica: conscientizar os sujeitos da necessidade urgente de uma postura ética “que se afirme no embate com interesses imediatos e utilitaristas”

(CARVALHO, 2012, p. 144) e priorize “as relações recíprocas com o ambiente” (idem, p. 143).

Por conseguinte, a educação ambiental da qual se serve esta pesquisa é embebida de elementos como criticidade, emancipação, dialética, historicidade e ética, em prol de uma educação que se faça instrumento transformador da desnaturalização da atual situação ambiental com que se depara o planeta, tendo como protagonistas cidadãos conscientes que se reconheçam como seres históricos, globais, multicondicionais e complexos, que agirão na transformação do cenário de “coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser descolado da natureza” (LOUREIRO, 2006, p. 94) da qual somos atores atualmente.

1.2 – Veras ou quimeras? O que dizem os dispositivos legais e outros documentos norteadores da educação ambiental?

Do ponto de vista legal, a educação ambiental foi proposta pela primeira vez, segundo o Ministério do Meio Ambiente, em 1981, quando foi criada a Política Nacional do Meio Ambiente, por intermédio da Lei 6.938/81, cujo inciso VII do Art. 1º orientava que os currículos escolares deveriam contemplar o estudo da ecologia (BRASIL, 1981 *apud* DIAS, 2004) e, posteriormente, em 1984, através de uma resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) que não foi tratada e, portanto, só pôde ser assegurada legalmente com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (CF) em 1988 que, no Inciso VI, Art. 225, Capítulo VI, relativo ao meio ambiente, destaca a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2013, p. 45).

Em uma tentativa de cumprir o que determinava a nova constituição do país redemocratizado, o MEC, em 1991, por meio da Portaria nº 678, resolveu que

Os sistemas de ensino em todas as instâncias, níveis e modalidades, nos seus respectivos currículos, devem contemplar, entre outros, os seguintes temas/conteúdos referentes à: a) Prevenção do uso indevido de substâncias psicoativas; b) **Educação ambiental**; c) Educação no trânsito; d) Educação do consumidor; e) Prevenção das DST/AIDS; f) Prevenção de acidente do trabalho; g) Defesa civil; h) Relação contribuinte/Estado; e i) Educação em saúde (BRASIL, 1991, p. 02, grifo meu).

Nota-se que havia um esforço legal para que a educação ambiental fosse trabalhada na sala de aula, mas a prática docente relativa à educação ambiental, nessa época, ainda se desenvolvia muito timidamente. Layrargues e Lima apontam que no início dos anos 1990 predominavam duas tendências acerca das ações pedagógicas relacionadas à educação ambiental: a de princípios críticos que, apesar de despontar “como uma promissora alternativa capaz de realizar certo contraponto à vertente conservacionista” (2011, p. 07), era menos enfatizada que a tendência pragmática, que era uma “derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas” (idem).

Esse fato – discursivamente declinado nos dias atuais, mas ainda frequentemente praticado – não é surpreendente porque, nesse dado contexto histórico, eram mínimas as iniciativas de formação docente (inicial e continuada) que perscrutavam a educação ambiental, até porque essa não era a única preocupação do período, embora a referida portaria determinasse que caberia aos sistemas de ensino “assegurar condições de formação e atualização de professores, bem como garantir a veiculação de informações que subsidiem o desenvolvimento de uma proposta curricular que atenda as exigências da sociedade” (BRASIL, 1991, p. 03).

É importante notar que, embora ainda criticada pelo seu viés antropocêntrico, a presença da vertente conservacionista da educação ambiental já se apresentava como considerável avanço, mesmo abordando a necessidade da conservação da natureza e dos seus recursos recorrendo a uma percepção ambiental de que o ambiente precisaria ser administrado porque é dele que o homem retira água, energia e alimentos para sua própria sobrevivência (SAUVÉ, 2005), essa vertente não só esboçava o valor de uso racional do meio, inverso ao valor de preservação que presumia uma reverência à natureza, valorizando a apreciação estética e espiritual da vida selvagem e pretendia “proteger a natureza contra o desenvolvimento moderno, industrial e urbano” (DIEGUES, 1994, p. 25), predominante até meados do século XX.

A fim de respaldar e guiar as ações pedagógicas, em 1994, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) aprovou a primeira edição do Programa Nacional de Educação Ambiental⁶ (PronEA-1), publicada posteriormente, em 1997, que tinha como objetivo, através do ensino formal,

⁶Atualmente, o referido programa encontra-se em sua quarta edição, tendo sido reformulado pela última vez no ano de 2014.

Capacitar o sistema de educação formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades, visando a formação da consciência, a adoção de atitudes e a difusão do conhecimento teórico e prático, voltados para a proteção do meio ambiente e a conservação dos recursos naturais” (BRASIL, 1997, p. 18).

Observa-se que, nesse momento, a visão oficial da educação ambiental era radicada na corrente comportamentalista, tendo como premissa os princípios da nuance conservacionista. Nessa perspectiva, o homem era compreendido a partir de uma visão de mundo em que indivíduo e ambiente não compõem uma unicidade, mas o primeiro se sobrepõe ao segundo, sendo este restrito à natureza e visto como um recurso (ARAÚJO, 2005). Dessa forma, a capacitação das atitudes antrópicas primária pela administração do ambiente, responsabilidade individual que cada um deveria tomar para si.

No mesmo ano da publicação do PronEA-1 houve a publicação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incluíram o tema Meio Ambiente e Saúde como um tema transversal, desvelando uma mudança da postura oficial frente à educação ambiental, ao considerar que esta implica em mudanças profundas na sociedade: “quando bem realizada, a Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes e valores de cidadania que podem ter fortes consequências sociais” (BRASIL, 1997, p. 27).

Nota-se aqui um direcionamento da educação ambiental inclinado à corrente intervencionista. É importante observar que, até então, os documentos partiam, em sua maioria, do Ministério do Meio Ambiente, contudo, priorizavam a corrente comportamentalista. Essa mudança de posicionamento é perceptível com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, oriunda do Ministério de Educação.

Nesse documento, a educação ambiental é compreendida como uma possível saída para a promoção do conhecimento relacionado às questões ambientais que perpassam todos os setores da vida: “educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc.” (BRASIL, 1997, p. 44). Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que “o trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria” (idem, p. 47).

Considerando que, em outra passagem, o documento em pauta atribui à educação ambiental a superação do desafio de inculcar nos alunos comportamentos “ambientalmente corretos” como a prática de gestos de solidariedade, de hábitos de higiene pessoal e a participação em pequenas negociações, é possível inferir que, apesar da tendência

intervencionista, a abordagem ambiental a ser posta em prática perante os PCN é de natureza resolutiva, tendo como prioridade a informação das questões ambientais e, por conseguinte, o desenvolvimento de habilidades voltadas para a sua resolução. Ou seja, haverá um imperativo de ação: a modificação de comportamentos (SAUVÉ, 2005), entretanto não será uma ação reflexiva.

Imagem 03 – Representação do processo intelectual da ação reflexiva



Fonte:Elaborado com base no pensamento freireano.

De acordo com Freire (1996), o processo que resulta na ação reflexiva, conforme disposto no esquema conceitual acima, constitui-se de um movimento entre o agir e o pensar, que reflete em um novo agir. A primeira ação é ainda uma ação irrefletida, proveniente do estado de ingenuidade da consciência do sujeito. Consoante a uma prática educativa emancipatória, esse mesmo sujeito terá condições de refletir sobre a ação que praticou considerando o conhecimento adquirido, o significado que esse conhecimento tem para si, os valores desenvolvidos a partir dessa aquisição e a criticidade que “implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade” (FREIRE, 1980, p. 61).

Esse processo terá como fruto a evolução do estado ingênuo de consciência para um estado crítico, capaz de possibilitar ao sujeito autonomia para escolhas conscientes e mensuração do mundo exterior com o mundo interior para uma tomada de atitude. A reflexão sobre a ação gerará então uma ação ressignificada, isto é, uma atitude crítica perante o meio e as problemáticas que o circundam. Eis aqui a ação reflexiva, um dos baluartes da educação ambiental crítica.

Ao imputar uma mudança de comportamento imponderada e imediatista, os Parâmetros Curriculares Nacionais abrem espaço para que práticas pedagógicas relativas à educação ambiental que não levam o aluno a uma tomada de consciência alicerçada na análise

da raiz da problemática ambiental e, conseqüentemente, sua ação não terá fundamentos e rigor epistemológico, não estará inclinada ao desvelamento de soluções para as gerações futuras, será uma “ação pela ação”, sem significado. É isto que acontece, por exemplo, quando instruímos os nossos alunos sobre os comportamentos “ambientalmente corretos” (e me pergunto se não seria mais conveniente chamar de clichês) tais como: jogar o lixo na lixeira, fechar a torneira enquanto escovamos os dentes, desligar o chuveiro enquanto nos ensaboamos e tantos outros mais. Essa prática pedagógica acaba tornando a ação docente limitada, uma vez que priorizam

(...) ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a - histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa [...] que tendem a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 07).

Não quero com isso, porém, afirmar que as orientações referentes à educação ambiental provenientes dos Parâmetros Curriculares Nacionais não são válidas e nem que elas não representam um ganho para o processo de aprendizagem dos alunos. A sua visão, comparada às anteriores à sua criação, representa uma transição paradigmática no que concerne ao entendimento epistemológico das questões ambientais. As suas proposições foram, sem dúvidas, um marco de transição para o tratamento da educação ambiental no ensino formal e, mesmo nos dias atuais, ainda se consolidam como importantes orientações para a prática docente. Um aspecto fundamental que caracteriza essa importância foi a decisão pela transversalidade do tema Meio Ambiente e Saúde e a possibilidade de se trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar.

De acordo com Sorrentino (2013) (informação verbal)⁷, dada a introjeção na sociedade da importância da educação, a política pública e, em especial, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), traz em seu bojo a necessidade de apresentar à sociedade caminhos que apontem a materialização da subjetividade da importância da educação no cotidiano, de modo que permeie todas as esferas sociais, perpassando desde os órgãos gestores até o senso comum.

⁷Informação extraída da palestra Educação ambiental e políticas públicas, proferida pelo professor Marcos Sorrentino no dia 07 de fevereiro de 2013 durante o “Painel de Debates sobre a Educação Ambiental: Os desafios atuais da educação ambiental no contexto nacional” promovido pelo Ministério do Meio Ambiente.

Uma política não tem a função de garantir o cumprimento da lei, mas de legitimar e de universalizar as intenções relativas aos conteúdos das quais tratam (ANDRADE; SORRENTINO, 2013). Assim, a PNEA, apesar de importante conquista, torna-se um dispositivo a mercê de ministérios que não investem recursos financeiros e profissionais e, tampouco, conferem o “poder de fazer”, “de transformar” àqueles (poucos) que estão na linha de frente dos órgãos gestores referentes ao meio ambiente e nas universidades atuando como defensores de uma educação ambiental “enunciadora de um outro tipo de sociedade, uma outra forma de organização dos humanos, um outro modo de produção de produção e consumo” (SORRENTINO, 2013, informação verbal⁸), o que chega a ser contraditório posto que a Lei 9.795/99 define em seu Art. 1º a educação ambiental como

(...) os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 01).

Ora, como pode instituir-se uma lei que define a educação ambiental como um processo coletivo – e por coletivo não há outro entendimento além de que é extensível a todos – pautado na construção de valores e ao mesmo tempo a trata, nas palavras de Sorrentino (2013), como um “penduricalho” (informação verbal⁹)? Não podemos pensar na efetivação da educação ambiental quando os órgãos regulamentadores da educação nacional a põem em segundo plano, atribuindo-lhe pouca importância.

Nota-se, dessa maneira, que, no Brasil, a educação, ao ser tratada como um complemento, ainda não foi compreendida como de essência ambiental, como bem aponta Tozoni-Reis ao afirmar que “acima de tudo, educação ambiental é educação. Educação em suas várias dimensões: portanto, é preciso considerar a formação do homem no espaço educacional mais amplo ou no espaço educacional mais restrito – a escola” (2004, p. 13).

No entanto, apesar dessa percepção da secundarização da educação ambiental, é inegável que a aprovação da Lei 9.795/99 e sua definição de educação ambiental representam um posicionamento legal louvável em relação ao combate à visão unilateral e unidisciplinar que se instaurou no Brasil a partir dos anos 1930 com a exploração predatória do meio ambiente em prol do progresso da nação. Representam também uma reorientação em defesa

⁸Cf. nota anterior. Transcrição *ipsis litteris* à fala do professor.

⁹Idem.

do uso sustentável do meio (embora ainda com vistas à percepção antropocêntrica) que vislumbra, conforme exposto no inciso II do seu Art. 4º, “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999, p. 01). Ademais, a análise dos fundamentos da PNEA representa também a intenção da promoção de uma abordagem educacional que tenha como centralidade o “fortalecimento do exercício da cidadania como expressão da construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (SAITO, 2002, p. 50), conforme pode ser verificado no Art. 5º (incisos V e VII).

Por fim, apesar dos contrapontos existentes na PNEA, não podemos deixar de nos perceber como cidadãos de uma nação que está entre a minoria de países em todo o mundo que dispõe de uma política ambiental e não podemos minimizar essa conquista devido a esses contrapontos. Precisamos sim nos propor a avaliar o que estamos fazendo para que a educação ambiental deixe de ser um “penduricalho” e torne-se uma educação “permanente, continuada, articulada e com a totalidade dos humanos desse território brasileiro” (SORRENTINO, 2012, informação verbal¹⁰).

Mais recentemente, em 2012, a educação ambiental foi salientada mais uma vez em um dispositivo legal, desta vez na reformulação da LDB que, em seu Art. 26, inciso VI, teve incluído pela Lei 12.608/2012 um parágrafo que determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 2013, p. 20) e que corrobora com o que fora disposto pela Portaria nº 678/1991, pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo o Art. 2º da Lei 9.795/99, que define a educação ambiental como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p. 01). Também nesse ano foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) com o intuito de orientar a implementação do que fora determinado pela Constituição Federal e pelos preceitos da Política Nacional de Educação Ambiental, já que muito se havia discutido, contudo, mudanças curriculares e pedagógicas não eram observadas. Mas essa é uma discussão que será retomada mais à frente.

O passar do tempo desvela que a educação ambiental vem galgando um espaço importante nas discussões legais no país, contudo, sua efetivação ainda caminha timidamente.

¹⁰Cf. notas 6 e 7.

O entendimento acerca da sua definição também é um ponto que merece atenção, pois, como explanado, avançou bastante quanto à compreensão da relação homem-natureza, embora ainda seja inamistoso o lugar da educação ambiental crítica entre os dispositivos legais e os documentos norteadores da EA decorrentes do sucesso de renda do modelo desenvolvimentista instaurado na sociedade brasileira (FERRARO JÚNIOR, 2013). É, no entanto, sem dúvidas, “um meio caminho andado” para promover uma educação que emancipe e ressignifique o meio ambiente e o modo como nos relacionamos com ele, afinal, a importância da educação já foi reconhecida; o que falta agora são esforços para que deixe de ser um “penduricalho” e seja uma prioridade fundamentada na diversidade e na multiplicidade dos diferentes protagonistas que estão na sociedade. Dessa forma, ela se torna um instrumento para uma emancipação refletida historicamente e apta a interromper a barbárie com vistas à realização do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 1995).

Desta feita, verifica-se que não é inalcançável a esperança de que, dentro de alguns anos, poderemos ter um entendimento legal de que a educação precisa ter uma abordagem ambiental, afinal, já estamos nessa direção quando percebemos o entendimento de que a educação ambiental, formal ou não, pode ter uma dimensão curricular que perpassa todos os campos de estudo. Evidentemente essa esperança não deixará de ser uma quimera se não houver maior investimento na formação de educadores e maior comprometimento deles para a promoção de uma prática pedagógica de dimensão ambiental crítica. Esses são dois desafios urgentes a serem superados nessa complexa relação humana com o cosmos, da qual não passamos de ínfimos microcosmos (e a redundância é proposital).

1.3 – Deveras, é hora de desengavetar as quimeras! Por uma organização curricular em prol da dimensão ambiental da educação

Conforme observado, é consenso tanto na legislação educacional quanto nos documentos norteadores da educação ambiental que essa deve estar presente nos currículos de quaisquer níveis de ensino, bem como no âmbito educacional não formal. É consenso também que essa presença não deve ser restrita a uma disciplina ou a um conteúdo, e sim perpassada entre todos os campos do conhecimento. O que parece estar ainda longe de um consenso é a compreensão sobre quais *modi operandi* são capazes de efetivar essas proposições.

Em meio a uma sociedade que valoriza a compartimentalização do saber, o terreno que permeia essas discussões é movediço e a edificação da abordagem ambiental da educação,

mesmo fincada em bases sólidas, torna-se difícil de ser consolidada. Nesse sentido, é legítimo pensarmos que a educação praticada na Antiguidade era, na verdade, um caminho que já preconizava a formação integral do homem e não há essa formação se a relação humana e sistêmica com o ambiente for ignorada.

O uso da razão e a busca pelo esclarecimento afunilaram cada vez mais o processo de construção do conhecimento. Desde a era da *paideia* até a atual era pós-moderna, a era da superespecialização o indivíduo foi se percebendo como ser social e se tornando objetivo e norma de tudo em prol de transformar a sociedade da qual é fruto a seu favor. Os avanços e os progressos da ciência foram determinantes para o fenômeno da especialização do saber e à medida que a produção científica avançava, a ampliação e o aprofundamento do conhecimento em áreas específicas faziam-se necessários (ALVES; GARCIA, 2001).

Sob o discurso do uso da razão, os currículos foram estruturados segundo os anseios do projeto da Modernidade, caracterizada por descobertas e discussões de profícuo valor, que modificaram terminantemente o rumo da produção do conhecimento; segundo a liberdade de consciência manifesta no racionalismo cartesiano de René Descartes e no empirismo de Francis Bacon, por meio dos quais se tornara possível o desencantamento da natureza e, por fim, segundo a elaboração de um projeto pedagógico que se mostrasse capaz de formar um sujeito que, ao final de seu processo de escolarização, fosse um sujeito esclarecido, capaz de utilizar a autonomia do entendimento e de fazer uso público da razão.

Velando a valorização do cartesianismo, quando tomou forma, o currículo assumiu um paradigma intelectual que direcionava “um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores” (APPLE, 2006, p. 85). Esses procedimentos, por sua vez, visavam um ensino que galgasse o estabelecimento de leis racionais, objetivas e seguras, capazes de impor um modelo ideal de racionalidade e cientificidade (JAPIASSU, 2012) e os que não se adaptassem a esses procedimentos estariam excluídos do processo de produção do conhecimento. Daí depreende-se que o campo do currículo se estruturou sob uma tentativa (oculta) de estabelecimento de um controle social em face da supremacia burguesa. Consoante às palavras de Apple (2006), o surgimento do currículo trouxe em seu bojo

(...) uma tentativa de garantir um controle especializado e científico da sociedade, de eliminar ou “socializar” grupos raciais ou étnicos indesejados ou suas características, ou de produzir um grupo de cidadãos economicamente eficientes a fim de, como coloca C. C. Peters, reduzir o mau ajustamento de trabalhadores em seus empregos (APPLE, 2006, p. 86).

Como consequência do estabelecimento desse paradigma, consolidou-se como modelo de produção do conhecimento científico um processo de aprendizagem descontextualizado da história e da cultura do indivíduo e de cunho fragmentado. Nesse modelo, a construção do conhecimento estrutura-se de modo a organizar-se de forma disciplinarizada, numa sistemática semelhante à ideia de gavetas mentais, em que o discente abre as gavetas das disciplinas à medida que precisa delas, o que dificulta o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do conhecimento (GALLO, 2001). Nesse paradigma educacional, os conteúdos pedagógicos, por ficarem “guardados em gavetas diferentes”, acabam desarticulados e falsamente pertencentes a um campo específico do saber, sendo reduzidos ao risco de uma “coisificação” (MORIN, 2001). Foi assim com os conteúdos de todos os campos do conhecimento e, com a educação ambiental, não foi diferente.

Por muito tempo os conteúdos relacionados ao meio ambiente foram restringidos ao ensino de ciências, conforme fora observado nas primeiras normativas referentes à educação ambiental. Uma tentativa de articulação dos conteúdos foi apresentada somente no final do século XX com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Concebo-a como tentativa porque a premissa de transversalidade do ensino presente nesse documento não significou o fim da compartimentalização; as gavetas ainda estão entreabertas, pois os conteúdos estão agrupados agora em partes maiores que as disciplinas – as áreas –, mas que não deixam de ser uma fragmentação. (GALLO, 2001). Como o rompimento desse paradigma e o estabelecimento de um ensino transversal que reconheça a multiplicidade dos campos do conhecimento e possibilite todo e qualquer trânsito entre eles ainda é uma quimera engavetada à chave, centrar-me-ei na defesa de uma quimera para a dimensão ambiental da educação que está numa das gavetas entreabertas: a dimensão ambiental da educação por meio da interdisciplinaridade.

Para tanto, serão tomadas como referência as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental pelo fato de esse documento ser, atualmente, a normativa norteadora para a formação de educadores ambientais – o primeiro desafio a ser superado para o vislumbre da dimensão ambiental da educação. Resultante da observância da inércia curricular frente ao cumprimento da legislação educacional, as DCNEA afirmam, no Art. 2º, que a educação ambiental

É uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua

relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 02).

Nota-se, nessa concepção, uma postura crítica, visto que há o reconhecimento de que a educação ambiental é uma dimensão da educação e não uma especialização dela. Observada também como uma prática intencional, desconstrói a ideia ingênua de que a educação é neutra, desvelando um claro intuito de que o cerne da dimensão ambiental da educação é a busca por uma relação homem-natureza pautada na ética. Essa postura nos leva a depreender a percepção de que o educador, ao fomentar sua prática pedagógica a partir do entendimento de que a educação ambiental é uma dimensão, estará, ainda que de forma implícita, promovendo uma práxis transformadora (remetida ao pensamento freireano), já que a natureza da educação é política, portanto, o educador, ciente ou não, estará envolvido em um ato político (FREIRE, 2005; APPLE, 2006).

Essa postura nos leva a depreender também que há um distanciamento da visão utilitarista da educação ambiental, que se limita a oferecer uma série de informações consideradas "úteis" para a obtenção de resultados em detrimento da promoção de “uma formação geral na direção de uma educação integral” (GADOTTI, 2000, p. 08). Essa, que é uma visão simplista e reducionista da educação ambiental, é incabível, posto que “a dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, propiciando, entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre múltiplos saberes” (JACOBI, 2003, p. 197).

Desse modo, verifica-se que o que é posto em xeque pelas DCNEA não é mais a questão conceitual, mas a questão operacional da educação ambiental, ou seja, a indagação agora não se centra mais no que fazer e sim no como fazer. Como desenvolver uma prática pedagógica pautada na dimensão ambiental da educação? Embora haja muito sobre o que refletir diante desse questionamento, entende-se que a interdisciplinaridade parece ser um caminho, já que, segundo o Art. 3º do documento referenciado, a educação ambiental “visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade devida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído” (BRASIL, 2012, p. 02), o que só é possível por intermédio da integração dos saberes. Nessa direção, as DCNEA orientam que

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e

interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, p. 03).

Sob a óptica desse documento (ratificadora dos pressupostos dos PCN), a interdisciplinaridade é a ferramenta mediadora para o desenvolvimento de um objetivo maior: o ensino transversal, atravessador do currículo, conforme pode ser identificado no inciso II do seu Art. 14, que sugere que a abordagem curricular da educação ambiental seja “integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (BRASIL, 2012, p. 04). Em que pese, transversalidade e interdisciplinaridade sejam coisas diferentes e, segundo os PCN, a primeira refere-se “à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real” (BRASIL, 1997c, p. 31) e a segunda refere-se “a uma relação entre disciplinas” (idem), ambas se complementam na prática docente. Assim, sob essa óptica, a interdisciplinaridade é tomada como uma atividade-meio para o alcance de uma atividade-fim, a transversalidade do ensino.

Contudo, é preciso refletir acerca dessa concepção oficial. De acordo com Gallo (2001), essa compreensão restrita à ação pedagógica é simplória, pois não dá subsídios para que se rompa com o currículo disciplinar, posto que se sustenta na metáfora hierárquica da árvore do conhecimento, em que, por mais que haja comunicação entre os campos do conhecimento, transversalidade e interdisciplinaridade são ramificações predeterminadas (galhos) do percurso educacional, enraizada em uma lógica de pensamento preestabelecida que racionaliza o saber de forma fragmentada. A partir desse entendimento, a interdisciplinaridade, ao restringir-se a uma relação entre disciplinas, torna-se limitada quanto à estrutura do saber, pois a incorporação de elementos de um campo em outro sem uma reflexão epistemológica e metodológica não dá conta de questioná-la e não passa, portanto, de informações, estando longe de possibilitar a construção do conhecimento (ETGES, 2011).

Desse modo, Gallo (2001) aponta que para que a interdisciplinaridade torne-se exequível no processo de aprendizagem, mesmo dentro do currículo disciplinar, é necessária uma transição desse paradigma em prol de uma nova organização curricular embasada no paradigma rizomático defendido por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esse paradigma propõe o rompimento da unicidade do conhecimento a favor da sua heterogeneidade, tornando-o “passível de quebras, rupturas, ressignificações, retomadas e construções em qualquer ponto”

(SOUZA, 2012, p. 153) e possível de ser apreendido de modo *ad infinitum* dado que o conhecimento passa a ser construído a partir de “um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, [...] [com] infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia” (GALLO, 2001, p. 24, grifo meu).

À vista disso, a interdisciplinaridade é uma forma de mediação didática eficaz na articulação das disciplinas (FAZENDA, 1994). É a migração de um conhecimento externo (cultural) para o espaço da sala de aula com transformações contextuais que confirmam sentido à aprendizagem mediante os olhos dos alunos (PERRENOUD, 1997). Assim, a interdisciplinaridade é estabelecida como uma ponte para a relação entre o ensino e a pesquisa (JAPIASSU, 1994) cujo objetivo é promover trocas e cooperações de essência orgânica entre os campos de estudo (MORIN, 2001), desvelando-se assim, como uma estratégia viável para o alcance da dimensão ambiental da educação. Para tanto, “devemos efetivamente ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, considerar tudo o que lhes é contextual, aí incluídas as condições culturais e sociais. Precisamos ver em que meio elas nascem, colocam questões, se esclerosam, se metamorfoseiam” (idem, p. 79).

Nessa perspectiva, a compreensão da interdisciplinaridade não pode reduzi-la a uma teoria ou a um método. O seu entendimento deve estar permeado no âmbito da prática, pois é isto o que ela necessariamente é: uma prática pedagógica inscrita no horizonte da reconstrução do mundo atual e da ressignificação da vida; estágio de um processo de aprendizagem no qual “a criatividade do pensamento e as mudanças sócias se entrelaçam na busca de novos sentidos de civilização e de alternativas de organização para o desenvolvimento dos povos” (LEFF, 2001, p. 184) almejando a superação da crise das ciências humanas e sua consequente hiper-especialização e a crise de civilização pela qual estamos passando.

Essa é a interdisciplinaridade necessária, mas, à medida que avançamos nesse pensamento, avançamos também nos questionamentos quanto à sua consumação, pois, para que o professor possa realizá-la, ele precisa ter construído e internalizado esse entendimento complexo para que sua ação pedagógica não beba da fonte rasa que a limita à mera articulação de saberes.

Nessa direção, retomo o foco da educação ambiental para a discussão da formação docente. Concernente a esse quesito, há, atualmente, uma Política Nacional de Educação Ambiental que orienta, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, a sua implementação

em todos os níveis de ensino, sendo documento enfático quanto à inserção nas licenciaturas, conforme pode ser observado no seguinte trecho:

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica. § 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar (BRASIL, 2012, p. 07).

Observa-se, de acordo com essa orientação, que a formação docente não deve enquadrar a educação ambiental como uma disciplina constituinte do currículo, pois ela não é apenas isso, ela é uma dimensão e, como dimensão, pode estar permeada em toda a matriz curricular dessa formação. Nesse sentido, uma dimensão ambiental contempla muito mais que o currículo. Para que haja uma efetiva formação dos futuros professores que lhes possibilite ler a complexidade do mundo, é necessário que se abram para o “novo” e para a participação e pressão para que esse novo surja (GUIMARÃES, 2012), independente da área de ensino para a qual estão se preparando. Essa percepção é salientada, inclusive, pelas próprias DCNEA, que, no Art. 21, propõem que

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012, p. 07).

Esse entendimento sobre o que vem a ser a dimensão ambiental da formação docente é o que vem sendo chamado pelos estudiosos de ambientalização curricular. Segundo Guerra e Figueiredo (2014), nessa perspectiva, as instituições de ensino superior precisam instaurar mudanças que incluam, além de disciplinas, inovações de ordem conceitual, metodológica, atitudinal, estrutural e organizacional que permitam o enfoque interdisciplinar entre os campos do conhecimento com vistas à formação de sujeitos envolvidos no processo formativo, vislumbrando propiciar a incorporação de vivências, práticas, princípios, atitudes e valores socioambientais capazes de transcender os espaços formais de ensino, atingindo assim

uma formação ambiental. Nessa direção, uma formação ambiental requer da universidade uma nova mentalidade no que concerne à formação de professores (ARAÚJO, 2010). De acordo com Castro; Spazziani e Santos, essa nova mentalidade implica “reformulação metodológica, conceitual e curricular” (2012, p. 164).

Essas modificações, por sua vez, perpassam por decisões, intervenções e processos que, de forma intencional, modificam organizações curriculares, conteúdos, práticas pedagógicas, atitudes, pensamentos e, conseqüentemente, a cultura, que deixa de ser reproduzida (KITZMANN; ASMUS, 2012). Deixando de reproduzir a cultura, a formação inicial dos professores estaria, então, pautada na égide histórico-crítica da educação, cujo compromisso da proposta pedagógica é a transformação da sociedade e não a sua manutenção (SAVIANI, 2013b).

Todavia, apesar de essa proposta de ambientalização curricular apresentar-se como uma possível saída para uma formação docente transformadora, é preciso admitir que ainda são poucas as iniciativas nesse sentido. Com exceção das propostas-piloto implementadas nas regiões sul e sudeste do país, a formação docente vem pairando sobre uma formação ambiental fragmentada que reduz a educação ambiental a um componente do currículo. Por conta disso, a continuidade desse escrito tomará como linha de pensamento a concepção da formação ambiental como um processo dialético de dimensão afetiva, complexa e contextualizada dos problemas socioambientais (CASTRO; SPAZZIANI e SANTOS, 2012). Para tanto, adotar-se-á como fio condutor do pensamento a interdisciplinaridade como caminho para essa formação.

1.4 – À procura de chaves... A interdisciplinaridade como eixo norteador para a formação ambiental de professores para os anos iniciais

Conforme explanado anteriormente, os discursos a favor da desfragmentação do currículo parecem ser uníssonos nos dias atuais, soam como chaves que abrirão as gavetas que fragmentam o conhecimento. Mas, embora possa se observar uma gama de vieses nesse campo, esta pesquisa adota o viés da interdisciplinaridade por acreditar que esse é um caminho exequível e capaz de promover inter-relações entre conteúdos de áreas diferentes, estabelecendo entre elas uma ação recíproca e de troca (POMBO, 2004). Com isso, não deixam de ser consideradas também como legítimas as propostas embasadas nas vertentes da

multi, da pluri e da transdisciplinaridade, uma vez que são correlatas no que concerne a uma formação integrada¹¹.

Porém, considerando as condições do contexto educacional brasileiro, verifica-se que, em termos discursivos, os avanços sobre a desfragmentação curricular e, de modo específico, sobre a interdisciplinaridade são vastos, contudo, em termos de prática e de práxis pedagógica, ainda são exíguos. E não é difícil imaginar o porquê dessa situação. Afinal de contas, como pode um professor promover uma prática interdisciplinar se ele mesmo é fruto de uma formação fragmentada, desde a infância até o curso superior.

Entende-se por formação um processo contínuo de apreensão, construção e ressignificação do conhecimento, não podendo ser limitada a uma aquisição de conteúdos. Nessa perspectiva, formar-se implica desenvolver capacidade analítica sobre o que se ensina para refletir o que e o como se aprende. Para tanto, a instituição formadora, independente do grau de escolaridade a que se destine, deve compreender que o foco da formação não pode ser tecnicista, mas precisa estar voltado para uma formação democrática. De acordo com Imbernón (2011, p. 08), nessa formação,

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

No que concerne à formação docente, sabemos que ela é voltada para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, didáticas e científicas. Mas por que não transportar esse conceito de formação democrática para o contexto da formação docente e assim formar professores que compreendam que a tarefa de formar outrem pode ser um espaço de participação e reflexão, de estímulo a análises críticas e de abertura de caminhos para novos entendimentos? É nessa proposta de formação docente que precisamos acreditar e

¹¹ É consenso que todos esses vieses tratam da desfragmentação do currículo. De acordo com Santomé (1998), Pombo (2004) e Zabala (2002), a principal diferença entre a multi/pluri e a interdisciplinaridade centra-se no fato de que as duas primeiras versam sobre a junção de conteúdos de áreas diferenciadas, mas pertencentes a um mesmo setor do conhecimento. Porém, a simples junção – desarticulada, por vezes – não supre o desígnio de intermédio necessário para a desfragmentação. Já a transdisciplinaridade, conforme o próprio prefixo indica, trata de uma transgressão, uma ultrapassagem pelo que é disciplinar. Seria a própria superação da integração e da interdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998). Esse é o viés mais dinâmico para a desfragmentação curricular e para a transgressão do paradigma arbóreo para o rizomáticodeleuze-guattariano.

lutar para que se torne uma evidente realidade, pois “é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança” (idem, p. 19).

E quando falamos em formar para a mudança, estamos falando de que, afinal? Estamos falando de formar sujeitos mediadores da transformação da situação de crise em que nos encontramos. Conforme já fora explanado, esse cenário atual de crise proveniente do modelo de sociedade moderna e que acarreta uma problemática ambiental que respinga em todos os setores da sociedade precisa urgentemente ser transformado e a educação é o caminho para isso; por intermédio dela é possível romper estruturas sociais, símbolos e paradigmas (GUIMARÃES, 2012).

Nessa direção, o papel dos cursos de licenciatura consiste em uma formação docente livre das amarras teóricas, que limitam a compreensão e incapacitam os discursos decorrentes dos paradigmas modernos – fragmentários, simplistas, redutores e reprodutores da realidade que fragilizam a prática pedagógica. Esses paradigmas se mostram pouco eficazes “para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável” (GUIMARÃES, 2011, p. 24).

Nesse sentido, observa-se que tem havido um avanço no campo educacional, visto que o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 define a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 43) como uma das dez diretrizes que nortearão a educação brasileira no decênio 2014-2024. Corroborando com esse princípio do PNE, um dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular se volta para a demanda de uma articulação interdisciplinar consistente que considera “a convergência entre temáticas pertinentes às diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 09). Dessa maneira, essa proposta perpassa e considera o currículo como um campo de experiências relacionado ao tempo, ao espaço, às quantidades, às relações e às transformações, logo, ainda que implicitamente, um lugar de promoção da educação ambiental e que forma ambientalmente os sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, é possível refletir sobre os aspectos curriculares não desvelados na proposta documental, o chamado currículo oculto. Desse modo, a organização do espaço escolar, os rituais, as regras e as normas da instituição, as estratégias de ensino, a postura do gestor, entre outros, são elementos que compõem o currículo e como tais são também ferramentas convergentes para a ascensão e fortalecimento desse poder que coaduna com os ideais do capitalismo.

O currículo é um instrumento de e para o poder. Em sociedades que edificaram seu desenvolvimento econômico tendo como pilar o sistema capitalista e como é a nossa, ele é pensado de forma subserviente a esse sistema. A esse respeito, Silva afirma:

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2013, p. 147-148).

Como todo espaço de poder, o currículo é também um território em disputa pela reprodução de uma ideologia, que utiliza como instrumentos a correlação de forças sociais, políticas e culturais. É interessante pensar que mesmo sendo um campo de disputa, é também “o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 13). Apesar disso, o currículo permanece asfixiado pela mídia, pelos gestores, pelas avaliações, pela imposição de um currículo por competências, de um currículo único, pelo controle repressor dos docentes, entre outros (idem). E isso acontece porque, sutilmente, ele se estabeleceu como um instrumento de e para o poder. Mas o mesmo poder que tem para reproduzir uma ideologia dominante, pode vir a ter para promover uma educação crítica e pautada na abordagem ambiental da formação.

No caso da educação brasileira, o sistema educacional fora estruturado de modo correspondente aos acontecimentos que se figuravam no Brasil. Assim, o currículo era o instrumento potencial para a inculcação da naturalização desses acontecimentos, conforme defende Apple ao afirmar que nas sociedades baseadas no capital cultural e na acumulação de capital econômico, o currículo precisa priorizar uma hegemonia ideológica de que essa é a única forma possível de sobrevivência e de desenvolvimento de uma sociedade e essa priorização ocorre de forma tácita, servindo para impor “uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade [dessa hegemonia]” (2006, p. 130, grifo meu).

Dessa forma, experienciou-se ao longo do período colonial uma educação de hegemonia elitista embasada, inicialmente, na pedagogia jesuítica, substituída, posteriormente, pelo ideário do Iluminismo português implantado pelo Marquês de Pombal. Essa foi a orientação dos primeiros currículos da educação brasileira que, sob a égide do elitismo, de forma inconsciente, levava os alunos a apreenderem que a formação intelectual

destinava-se para poucos. Essa ideologia perdurou ao longo dos períodos colonial e imperial e fora camuflada ao longo do período republicano com a expansão do tecnicismo e do produtivismo (SAVIANI, 2013a). Assim, nessa perspectiva educacional de lógica reprodutivista, os pensamentos e os entendimentos que deveriam ser inculcados nos sujeitos coadunavam com os ideais econômicos que se instauravam no território brasileiro e, dessa forma, coadunavam também com a devastação desmensurada do meio em que viviam. Com a instauração do sistema econômico capitalista, o currículo tornou-se, dentro do sistema educacional, um instrumento de ratificação de uma

(...) ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva* (MÉSZÁROS, 2008, p. 73, grifos do autor).

Transpondo esse pensamento para o tratamento curricular destinado à educação ambiental, é possível depreender que a degradação ambiental (e aqui se entende todas as mazelas que dela são consequentes como a fome, a violência, a desigualdade social e tantas outras) em prol de um progresso econômico destrutivo é, então, naturalizada e defendida pelos sistemas de ensino, através dos elementos curriculares.

O pensamento implícito nessa proposta curricular da BNCC que define os componentes curriculares por eixos estruturantes, que partem de temas integradores (Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas) ao invés de disciplinas. Objetiva-se, com isso, possibilitar aos alunos “a construção de uma base de conhecimentos contextualizada [...] exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares, superando o tratamento fragmentado” (BRASIL, 2015, p. 150), o que é um considerável avanço para o cenário educacional brasileiro e para a formação ambiental.

No tocante aos temas integradores Educação para o consumo e Sustentabilidade, verifica-se na proposta da BNCC que eles devem perpassar todas as séries da educação básica, de modo a suscitar nos alunos o estabelecimento de relações com o meio ambiente e com a sustentabilidade, fundamentando-se no desenvolvimento de responsabilidades que se desdobrarão no sentimento de corresponsabilidade ambiental por parte dos discentes.

Para que essa proposta possa se efetivar de maneira eficaz, é preciso que os professores estejam preparados, afinal, a transição de uma prática docente historicamente

firmada na fragmentação para uma prática interdisciplinar, não é um processo descomplicado. Convergindo para o enfrentamento dessa necessidade, foram aprovadas no ano de 2015 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que se fundamentam na interdisciplinaridade como princípio norteador para a formação docente. No que se refere à formação ambiental, elas priorizam a promoção da consciência e do respeito para com o ambiente, a realização de pesquisas que contemplem o ensino-aprendizagem da educação ambiental e a sua aplicação através de ações integradoras para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

Desse modo, para que uma formação ambiental seja possível, é imprescindível que ela ocorra de forma interdisciplinar e que jamais receba o significado de produto final, mas sim de processo permanente de aprendizagem. Assim, considerando que a educação “é construída no interior das relações sociais concretas de produção da vida social, assim como contribui na construção dessas relações sociais” (TOZONI-REIS, 2002, p. 90) e que, por conta disso, é um lugar espaço-temporal propenso para a realização de formações que compreendem a complexidade da dimensão ambiental e que vislumbram o comprometimento com a transformação socioambiental, não podemos dissociar a formação ambiental da perspectiva histórica da aprendizagem. Já que a análise e o entendimento de que a crise pela qual estamos passando é de ordem civilizatória e racional como afirma Leff (2001), isso requer uma consciência histórica das transformações do mundo e, conseqüentemente, do ambiente e, somente assim, será possível a transformação de pensamentos e dos paradigmas reprodutores da ordem social que foram estabelecidos para a educação da sociedade moderna.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COMO UM ESPAÇO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO AMBIENTAL: UMA DILIGÊNCIA EM BUSCA DE PORTAS OCULTAS

“A História, na medida em que é todas as ciências do homem no imenso domínio do passado, a História é síntese, orquestra. E se o estudo da duração sob todas as suas formas lhe abre, como penso, as portas do atual, então ela está em todos os lugares do festim.”

(Fernand Braudel)

Pensar História significa pensar também em tudo o que envolve o ser humano, afinal, como Braudel nos fala, a História é orquestra. Sendo orquestra, ela não pode nos lembrar de outra coisa que não seja sincronia. E sincronia com o quê? Com quem? Com o ambiente. Não o ambiente “intocável”, objeto de contemplação, descrito por Diegues (1994), mas o ambiente em perspectiva real, em sua inteireza, como um movimento orquestrado entre si e o ser humano. É uma sincronia que envolve inter-relações em que um não se sobrepõe ao outro. Formam um sistema. Um complexo de relações que principiam a identidade e a cultura dos seres humanos.

Partindo do entendimento de que os homens são sujeitos culturais capazes de significar o mundo ao seu redor e de agir de modo a transformá-lo em favor de seu conforto e da satisfação de seu ego e, em razão disso, exploram o ambiente de forma extrapolada, para além da satisfação de suas necessidades biológicas (DUARTE, 2013), pensemos sobre a transformação do ambiente.

O ambiente não começou a ser transformado somente agora, momento em que podemos ver e sentir cotidianamente os efeitos de tantas mudanças, que vão desde problemas de caráter biótico do planeta como aquecimento global, mudanças climáticas, desastres ambientais e extinção de espécie, até problemas de caráter social como miséria, desigualdade e violência expressiva, que aumentam a cada dia. Essas consequências são, na verdade, a ponta que resta de um *iceberg* que, historicamente, vem derretendo, sem que medidas de precaução fossem efetivamente postas em prática.

Para os que são da geração da informação, não é difícil encontrar notícias, imagens, vídeos, charges e textos que tenham como tema a atual problemática ambiental. O desafio está em encontrar, perceber e compreender os porquês que explicam a origem dessas informações. Em meio a esse mundo cada vez mais informativo, incorpora-se à função do professor dos

dias atuais o entendimento de que não é ele o transmissor da informação/saber/conteúdo, pois já está tudo exposto em velocidade acelerada, mas sim um mediador, que irá auxiliar o aluno a compreender o que essas informações estão querendo dizer, o que há por trás delas, ou seja, os fatores responsáveis pelo seu desencadeamento.

Formar ambientalmente um sujeito é oportunizar situações de aprendizagem que o levem a múltiplas percepções de um acontecimento, que engloba aspectos de diversas naturezas (sociais, políticas, econômicas, culturais e tantas outras). Pensando nessa afirmação, a História é, então, um campo propício para promover essa formação. Isso não quer dizer, porém, que há uma defesa da inserção de novos conteúdos no campo do ensino de história ou que esse campo deixe de focar na história para focar na formação ambiental. O que se defende aqui é que os elementos que são discutidos na educação ambiental, que, de maneira intrínseca já estão ali em meio aos conteúdos da História, sejam elucidados, percebidos e transversalmente debatidos nesse campo e em todos os outros que compõem a formação do pedagogo, pois formação ambiental não é sinônimo de fragmentação.

Nessa direção, a presente seção apresenta discussões relacionadas aos haveres entre a História e o tema transversal Meio Ambiente, utilizando como pressuposto a concepção de História Ambiental e as possibilidades que desvelam o ensino de história, como um possível lugar de formação ambiental no currículo de formação do pedagogo.

2.1 – Destrancando gavetas... Haveres entre História e ambiente e formação ambiental

Retomando a linha de raciocínio que fora delineada na seção anterior, prossigo o pensamento desta pesquisa buscando caminhos para a descompartmentalização da educação ambiental. Poderíamos aqui perguntar se a opção por uma área de conhecimento já não seria uma compartimentalização da educação ambiental em uma gaveta, já que vim até aqui defendendo a interdisciplinaridade do conhecimento das diversas áreas. Estaria eu caindo no contra discurso da fragmentação do saber?

Não optei pela proposta de discutir o ensino de história nos anos iniciais no Ensino Fundamental de forma aleatória. Fiz essa escolha por alguns motivos que outrora já foram manifestados, mas se faz necessário que sejam reiterados. Inicialmente, tratar de um ensino interdisciplinar não significa retirar as disciplinas do currículo e misturar os conteúdos de todas as áreas de qualquer jeito, tampouco significa criar situações que integrem as áreas

superficialmente. Tratar de um ensino interdisciplinar significa compreender a interdisciplinaridade como uma abordagem metodológica que se reflete em uma práxis.

De acordo com Bianchetti e Jantsch (2002, p 15), essa compreensão não implica em abandonar a abordagem disciplinar do ensino a partir de uma ideia simplista de que é possível “chegar ao todo sem passar pelas partes ou como se o todo fosse a mera agregação das partes”. É fundamental reconhecer a importância da especificidade de cada área do conhecimento e perceber que, a partir dessas especificidades que o aprofundamento e especialização daquilo que é próprio de cada campo, decorre e constitui a legitimação da produção do conhecimento.

Entretanto, não é porque se reconhece a importância das disciplinas, que a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma grande mesa de negociações sobre a qual estão postas as disciplinas e, à sua volta, estão os especialistas de cada uma, defendendo, cada qual, a soberania de uma em detrimento de outras, tentando impedir uma “invasão” dos e nos conhecimentos. Conforme defende Morin (2000, p.115) ao justificar que a fecundidade científica é decorrente não da multi, da inter ou da transdisciplinaridade, mas do complexointer-multi-trans-disciplinaridade, que implica em cooperação e em noções-chave que desencadeiam pontos de entrelaçamento entre as áreas.

Nesse sentido, o desafio da promoção da interdisciplinaridade não está em abolir do currículo as disciplinas, mas centra-se em buscar nos objetos das áreas específicas os pontos comuns com as outras que dão conta de proporcionar interlocuções e mediações para a produção e apreensão do conhecimento. Assim, delimitar objetos para a produção do conhecimento não implica na sua fragmentação, afinal,

Se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. E, neste sentido, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2011, p. 36-37).

Desse modo, uma proposta interdisciplinar consiste em mediar possibilidades e formas de cooperação para a compreensão das ciências, a fim de que o conhecimento não seja reduzido a um denominador comum redutor das especificidades das áreas e “dissolve cada vez mais os conteúdos em formalizações vazias, que nada explicam, podendo, pelo contrário, transformar-se em estratégias de exclusão e de domínio absoluto” (ETGES, 2011, p. 84).

Além disso, a perspectiva histórica sob a qual é compreendido este escrito busca despir-se de estereótipos e de verdades estabelecidas, de tentativas de construção ou reconstrução dos fatos, de práticas tribunais¹², monumentais¹³ ou presentistas¹⁴, visto que seu principal objeto são os homens, a interpretação de suas ações e de suas relações espaço-temporais. Dessa maneira, a História é apreendida de um entendimento dinâmico que nos leva a compreender que o que se modifica ao longo dos tempos não é a realidade histórica, e sim o significado que nós atribuímos a tal realidade a partir de nossas vivências sociais e culturais.

Nessa direção, a concepção de História adotada para esta pesquisa está ancorada na perspectiva da História Cultural. Para tanto, parte-se do pressuposto de que, contemporaneamente, experienciamos uma concepção de vida global, ou, nas palavras de Hall, um complexo de “processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, interagindo e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (2005, p. 67).

Refletindo sobre a relação espaço-temporal no contexto da globalização sobre o qual se debruça o autor, é possível percebê-la imbricada em um processo no qual a distância e o tempo já não são mais tão distantes ou tão longos como foram outrora, visto que há uma tendência à naturalização do “encolhimento” do espaço que se pretende “aldeia global”, da supressão das distâncias e de um “encurtamento” do tempo, segundo aponta Hall (2005). Com isso, o imediatismo passa a ser uma característica do ser humano que não tolera mais a distância como um empecilho para o estabelecimento de relações pessoais, profissionais, mercadológicas, entre outras.

Por sua vez, essa nova concepção espaço-temporal traz consigo o engendramento de fusões culturais, ou seja, convergências de elementos variados de diversas culturas que são

¹²A prática tribunal à qual remete essa afirmação consiste no olhar de quem escreve sobre determinado acontecimento que, por vezes, poder transmutar-se de um olhar pesquisador para um olhar julgador que pode provocar versões carregadas dos estereótipos de quem pesquisa sobre os processos históricos (NASCIMENTO, 2003).

¹³De acordo com Kraemer e Cesar (2012, p. 20), a prática monumental “se caracteriza pelo estudo de grandes feitos e homens do passado”, fator que pode fragilizar a História, uma vez que os fatos do passado jamais podem se repetir no presente, pois quaisquer acontecimentos dependem de um contexto espaço-temporal específico, que não é estático e que não pode ser reconstruído em épocas diferentes da mesma maneira em que aconteceram e considerando-o, um feito do passado nunca se repetirá no presente.

¹⁴Na História, o caráter presentista é uma perspectiva que busca projetar o presente sobre o passado (TOLEDO, 1995). Não que os problemas presentes não sejam reflexos do passado e não possam conter suas explicações nele, contudo, para fazer a adequada menção a essa relação é preciso que os modelos de interpretação daquele sejam apropriados para o entendimento desse.

capazes modificar a identidade dos sujeitos que “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 12-13).

Retomando a concepção de cultura definida por Geertz (2014), de que a cultura é um processo de incorporação de símbolos pelos seres humanos que os dotam de significados e que esse processo é resultante de um processo civilizador sustentando na interiorização das limitações, no autocontrole e na autodisciplina dos impulsos (ELIAS, 2011), é possível compreender que a cultura se refere a um sistema simbólico, que revela os modos de vida dos sujeitos que nele estiveram e estão inseridos. Tal sistema é transmitido historicamente para os indivíduos de futuras gerações, o que garante a sua perpetuação. Contudo, uma perpetuação que não é estática, pois, ao longo dos tempos, as relações humanas e os modos de compreensão dessas relações sofrem transformações, se ressignificam.

Logo, se o sujeito, ao nascer e desenvolver-se em determinada sociedade, molda-se à sua cultura, a fim de sentir-se pertencente à essa cultura, molda-se também não só às relações espaço-temporais nela imbricadas, mas também ao tempo e ao espaço aos quais está submetida. Por isso, a ideia de identidade nacional culturalmente unificada já se tornou inaceitável posto que “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas” (HALL, 2005, p. 62), ainda que seja dentro de uma mesma nação.

Até mesmo porque essa unificação, segundo Bauman (1999), é uma tentativa de ordenamento e sustentação de uma soberania territorial pertencente ao Estado que, a fim de estabelecer-se soberano, solapam ou expropriam economicamente e culturalmente as populações menores existentes no território, como ocorreu, por exemplo, com as tribos indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos europeus.

A soberania do Estado não permite a existência de múltiplas identidades territoriais. Desse modo, não podemos pensar a História deixando de lado as múltiplas questões culturais e identitárias que compõem socialmente os indivíduos, afinal, quando dotada de consciência, pode ser um instrumento contra hegemônico de luta. Como afirmam Santos e Nunes:

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, ser uma forma de luta pela igualdade de acesso a direitos e recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça. Ela pode tomar forma de defesa e promoção de quadros normativos alternativos, locais ou tradicionais, de formas locais e comunais de resolução de conflitos ou de exigência de integração plena, como cidadãos, no espaço do Estado-nação e de acesso, sem discriminações à justiça oficial, estatal (2003, p. 43).

No campo de estudo histórico, o movimento que ganhou força na defesa da abordagem cultural da História foi a Escola dos *Annales*, movimento historiográfico francês emergido durante a primeira metade do século XX. De acordo com Burke (2011), tal movimento buscou elencar na História todos os aspectos possíveis da vida humana, aproximando-se das demais ciências, sobretudo, da Sociologia. Já de acordo com Barros (2012), esse movimento buscou contrapor-se aos paradigmas dominantes da escrita da História que predominavam nessa época: o Positivismo, o Materialismo Histórico e o Historicismo¹⁵.

A Escola dos *Annales* foi um movimento dividido em quatro fases e teve grandes representantes em cada geração como Marc Bloch, Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Georges Duby, respectivamente. A última geração, iniciada na década de 1980, será a difusora da ampliação dos estudos de História Cultural. Segundo Burke, essa expressão distingue a História da história intelectual e sugere “uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em idéias ou sistemas de pensamento” (2005, p. 69). Corroborando com o pensamento burkeano está Falcon afirmando que a História Cultural “compreende tanto a cultura intelectual quanto a material, a erudita e a popular; a cultura científica, filosófica e artística mas também a cultura cotidiana e, enfim a ‘alta cultura’ (ciências, filosofia, arte, literatura) e a ‘cultura cotidiana’ ou ‘do senso comum’” (2002, p. 78).

Em meio aos desafios que permeiam o ideário da educação para a emancipação, oportunizar condições para a (re)construção e o resgate das nossas identidades culturais que se distanciam da concepção de identidade nacional parece ser um caminho. E nesse caminho, a abordagem cultural da História é de grande importância para situar os alunos das raízes históricas e das novas configurações da cultura na qual está inserido, mas alertando-o de que a sua cultura não é a única ou a autêntica, todas são (CANDAUI, 2005); situá-los também de

¹⁵Os paradigmas positivista e historicista, apesar de corresponderem a interesses conservadores da burguesia industrial que ascendia à época, são divergentes, posto que o primeiro, ao conceber a história num molde universalista enquadrava os fatos numa estrutura global que desconsiderava as características econômicas, políticas, espaciais e sociais particulares de cada nação, utilizando para a produção histórica a submissão dos fatos ao trato de métodos generalistas, preconizando a neutralidade científica predominante nas Ciências Naturais. Já o segundo, defendia a produção do conhecimento histórico sob o viés de um método próprio, específico para a História, dissociado de modelos generalistas, capazes de considerar as especificidades sociais, políticas e econômicas existentes nas relações espaço-temporais. Diferentemente dos historiadores positivistas, os historicistas ponderavam que a neutralidade científica não era possível na produção histórica, uma vez que eles mesmos estavam imersos na própria História que produziam, sendo, portanto, produtos de seus próprios trabalhos, legitimando assim, a interpretação dos fatos históricos durante o processo de produção histórica. (BARROS, 2012). Já o materialismo histórico “tenta dar respostas a uma história que se volta também para as classes sociais menos favorecidas, e não apenas para as elites[com vistas à contribuição de] uma transformação da sociedade” (BARROS, 2010, p. 01, grifo meu). Para os historiadores materialistas, a produção do conhecimento histórico está ancorada “no mundo material, prático, concreto, e que só depois as ideias, as maneiras de pensar, a arte, as ideologias, vão surgindo” (idem, p. 02).

que a mesma cultura que pode ser instrumento contra-hegemônico, pode ser instrumento de reforço do poder. Por isso, a abordagem cultural em aulas de História pode ajudar a entender que:

A cultura, por si mesma, não determina o social, não explica os jogos de poder, não aliena nem conscientiza. A cultura pode estar presente tanto na hierarquização dos grupos sociais quanto na busca da igualdade. Na manutenção da ordem ou nos processos revolucionários. No cotidiano e nos acontecimentos excepcionais. Na identidade e no estranhamento. A cultura é plural, mas pode aparecer, ideologicamente, como una e indivisível. Portanto, compreender a dimensão cultural ao longo da história é compreender os conflitos e lutas pela definição de sentidos, valores e significações de vários ramos de atividade humana em cada contexto específico (NAPOLITANO, 2013, p. 91).

Considerando o que o autor nos fala, tomamos como eixo de estudo um dos ramos da atividade humana para pensarmos historicamente: a transformação do ambiente. Para tanto, admite-se, nesta pesquisa, o entendimento burkeano acerca da História, o qual a compreende como um campo de estudo que tem como interesse a atividade humana, a narrativa dos acontecimentos, a análise das estruturas que ocasionam fatos, o entendimento de que todos têm uma história e de que, para se fazer História, devem ser consideradas as representações sociais dos indivíduos envolvidos no estudo (BURKE, 2011).

Utilizando-se dessa compreensão, o ensino de história, compreendido sob a óptica da História Cultural, é um campo propício para discussões que integram as problemáticas sociais aos conteúdos disciplinares. Esse campo é capaz de promover elos com conteúdos de outras disciplinas e de suscitar nos alunos a percepção da sua posição e do seu papel na sociedade em que vive, frente aos conhecimentos adquiridos sobre o passado. Além disso, é capaz de oportunizar a construção de valores, a sensibilização, conscientização e emancipação dos sujeitos na relação homem-natureza, visto que essa abordagem histórica se constitui como um campo multi e interdisciplinar que observa “a necessidade de pensar suas variadas articulações, suas interpretações inclusive” (FALCON, 2002, p. 80).

A partir desse eixo norteador, pensemos um pouco sobre a História. A história brasileira é um dos conteúdos que fazem parte do currículo do ensino de história da educação básica. Segundo Bittencourt, durante esse período escolar, a história brasileira é apresentada aos alunos a partir de uma postura nacionalista patriótica que cultua heróis e festas cívicas sob a égide do culto a uma ideia equivocada de globalização (que tem como sinônimo o ideário do sistema capitalista – a valorização da concepção eurocêntrica de mundo). Por conseguinte,

esse fato desenvolve nos alunos uma compreensão da História do Brasil “como parte menos substantiva e apenas complementar de um mundo capitalista maior” (2013, p. 187), sendo o país uma nação emergente do modelo econômico neoliberalista. E a autora adverte que esse não pode ser o viés do ensino de história:

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo (BITTENCOURT, 2013, p. 186).

Considerando o homem como um agente de transformação, a História o demonstra como um ser capaz utilizar-se, servir-se do ambiente em que vive e, no caso do Brasil, o ambiente é visto como “*o país do futuro grandioso*” (BITTENCOURT, 2013, p. 191). Acerca dessa visão, podemos refletir sobre o que aponta Sérgio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil.

O autor faz uma crítica à presença dos portugueses aqui nas nossas terras e às estruturas e estratégias utilizadas para a colonização que transformaram e se transformaram nesse ambiente. Com isso, meios de produção e relações de trabalho se estabeleceram e a “brasilidade” que dali nascia trazia arraigada consigo uma herança patrimonial¹⁶ que induzia ao “progresso”. E como se daria esse progresso? A partir da expropriação do ambiente, em prol da obtenção dos interesses da metrópole sobre a colônia, como bem podemos perceber nesta passagem de sua obra:

O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho. A mesma, em suma, que tinha se acostumado a alcançar na Índia com as especiarias e os metais preciosos. Os lucros que proporcionou de início, o esforço de plantar a cana e fabricar o açúcar para mercados europeus compensavam abundantemente esse esforço – efetuado, de resto, com as mãos e os pés dos negros (HOLANDA, 1995, p. 49).

¹⁶O conceito de patrimonialismo estatal introduzido por Sérgio Buarque de Holanda remete às práticas comuns em Portugal de assistencialismo e ao clientelismo por parte do Estado, transformando-o em “uma ampliação do círculo familiar” (1995, p. 141). Fato que para o autor perdurou até os dias de sua morte e, arrisco-me a afirmar, perdura até os dias de hoje.

Observando a história brasileira, admite-se que as transformações antrópicas que nela se verificam surgiram ainda com as tribos indígenas¹⁷, mas sua intensificação se deu com a chegada dos portugueses e com a colonização que, por muitos anos, sustentou a coroa portuguesa à base da exploração desmedida das riquezas naturais brasileiras. Essa percepção equivocada de que exploração é sinônimo de progresso rendeu ao ambiente uma intensa devastação, conforme é possível verificar no livro *A ferro e fogo*, de Warren Dean, em que discorre sobre o desmatamento da Mata Atlântica brasileira. Nele, o autor retrata que ao longo de toda história do Brasil, da colonização à República,

O homem reduz o mundo natural a ‘paisagem’ – entornos domesticados, aparados e moldados para se adequarem a algum uso prático ou à estética convencional – ou também, o que é ainda mais assustador, a ‘espaço’ – planícies desertas aplainadas a rolo compressor e sobre as quais o extremo do narcisismo da espécie se consagra em edificações. As intervenções humanas quase nunca realizam as expectativas humanas. Seus campos se empobrecem, seus pastos se tornam magros e lenhosos, suas cidades entram em colapso. O mundo natural, simplificado, em desacordo com os desejos humanos mas em resposta a seus atos, converte-se em uma enorme macega cosmopolita de luto (DEAN, 1996, p. 23-24).

A partir das reflexões do autor, sob os “auspícios” do progresso que desencadeou o desenvolvimentismo industrial e tecnológico, os seres humanos optaram pelo agravamento da degradação ambiental em prol do estabelecimento de uma força motriz para o ingresso e firmamento do sistema capitalista, ainda que isso significasse um subdesenvolvimento que refletiria no atual custo ambiental insustentável que vimos sentindo na pele.

Desse modo, as transformações ambientais advindas das ações humanas não consistem apenas em modificar o ambiente, mas em produzir um meio próprio para a vida humana, mesmo que isso venha a colocar em xeque as inter-relações entre os variados tipos de vida que nele habitam. E, para entendermos a raiz dessas transformações e seus impactos, é preciso

¹⁷Essa afirmação não quer dizer que os modos de vida indígenas (coleta e caça, basicamente) já apontavam uma degradação ambiental, mas uma modificação, visto que qualquer ambiente que é habitado por seres humanos, ainda que utilizado estritamente para meios de subsistência, sofre alterações. A esse respeito, Duarte (2013) afirma que “os grupos indígenas habitantes das florestas do Brasil, como qualquer sociedade humana, eram culturalmente ativos na ocupação do território e na utilização dos recursos por meio de invenções e do emprego de técnicas, transformando aqueles ecossistemas” (p. 40). Para a autora, negar essa conjectura seria assumir uma postura etnocêntrica frente ao ambiente, pois tomaria padrões de culturas posteriores aos dos indígenas que se instalaram nas terras brasileiras como parâmetros de julgamento de outros. No caso, tomaria como parâmetros de julgamento o modo de vida europeu e, conseqüentemente suas ações no ambiente, para julgar os modos de vida dos povos indígenas como inativos no que concerne à antropia. Isso seria romantizar as ações desses povos, negar suas capacidades, suas ações, sua cultura.

recorrer à História, pois as ações do homem por si mesmas são frutos de um processo histórico, conforme apontam Charlot e Silva (2005):

Os homens produzem seus meios de existência, o que os distingue dos animais. Ao produzirem esses meios de existência, estão produzindo o meio no qual vivem. Em outras palavras, o homem não vive mais em uma natureza original – que não existe mais –, vive em uma natureza transformada por sua ação, “modificada pela história” (CHARLOT; SILVA, 2005, p. 68).

Esse pensamento corrobora com o ideário de processo civilizador proposto por Norbert Elias. Segundo esse autor, as ações humanas são reflexo do avanço dos estágios do processo civilizador e esse, por sua vez, é constituído por transformações de ordem natural e/ou social não programadas na natureza humana que modificam o curso da história natural (ELIAS, 1994). Essas transformações às quais se refere têm premissas psíquicas relativas à adaptação do indivíduo a suas funções adultas; isso vem a ser o que o autor denominou “pressão social pelo autocontrole”, um estágio no qual o homem, ser dotado da faculdade da razão, para estabelecer relações e manter-se na sociedade na qual está inserido sente-se impelido a “deixar fenecer sua verdadeira natureza” (ELIAS, 1994, p. 33). É por meio desse processo que os indivíduos se moldam à rede humana e, para serem aceitos, condicionam seus comportamentos à práticas e discursos bem aceitos pelo outro, mesmo que isso venha a “violentar sua verdade interior” (idem), e todo esse processo complexo inclui escolhas e práticas do homem em sociedade (Burke, 2005).

À vista disso, entende-se que a espécie humana não evoluiu apenas biologicamente, mas também histórica e culturalmente, por isso concordo com Charlot (2013) quando afirma que “o homem não é um produto da Natureza, mas, sim, da História” (p. 234), sendo essa natureza um lugar humanizado “tanto pela ação anterior do homem, quanto [...] por ser uma fonte de significados para o homem” (p. 238), portanto, um espaço complexo de inter-relações, o ambiente.

Logo, a História é, em sua essência, cultural e ambiental porque “o ser humano histórico está tão inescapavelmente imerso na cultura e na linguagem quanto na ecosfera terrestre” (PÁDUA, 2012, p. 29). Desse modo, desvela-se como um campo de estudo espaço-temporal “no qual ocorrem transformações do meio pela ação do ser humano (pelas racionalidades econômico-culturais de apropriação da natureza)” (LEFF, 2001, p. 391). Essa definição remete ao que, atualmente, vem sendo entendido por muitos historiadores como

uma nova abordagem, denominada História Ambiental ou Ecohistória. Esclarecendo essa definição, o autor aponta que

A história ambiental permite ver a complexidade ambiental na história passada e abre ao mesmo tempo uma ação prospectiva para a construção de uma racionalidade ambiental; é um saber que estabelece o vínculo entre o passado insustentável e um futuro sustentável, entre o que já foi, a realidade presente e o que ainda não é. A história ambiental é uma hermenêutica epistemológica que se constrói e se faz visível a partir da definição de um conceito que abre o olhar sobre o que até então era invisível, impensável (LEFF, 2001, p. 390).

A partir do que aponta o autor, podemos concluir que o protagonista dos estudos ambientais históricos não é o ambiente, mas o homem. Outrora considerado como centro do universo e, utilizando-se dessa concepção, apropriou-se e fez uso da natureza, tomando-a pela imago¹⁸ da “boa mãe que tudo dá sem necessitar de nada em troca”. A historicidade da existência humana, os valores, costumes, práticas e tradições são decorrentes das apreensões de como entendemos o mundo e essas apreensões se transformam conforme as necessidades de cada localidade, e assim, uma mesma ação pode ter interpretações distintas a depender de onde ela ocorra. Dessa maneira,

O que distingue a Ecohistória das histórias econômica, social, política e cultural é a incorporação da natureza não-humana (domínios físico-químico e biológico) como agente de história. Outro traço distintivo é a interação dos mundos natural e cultural, o que pressupõe uma continuidade entre natureza e cultura. Assim, a natureza não-humana passa a ser produtora de fontes que registram suas interações com as antropossociedades, fontes que não se limitam às marcas diretas imprimidas nela pelo ser humano, senão que geradas por sua própria dinâmica (SOFFIATI, 2012, p. 03).

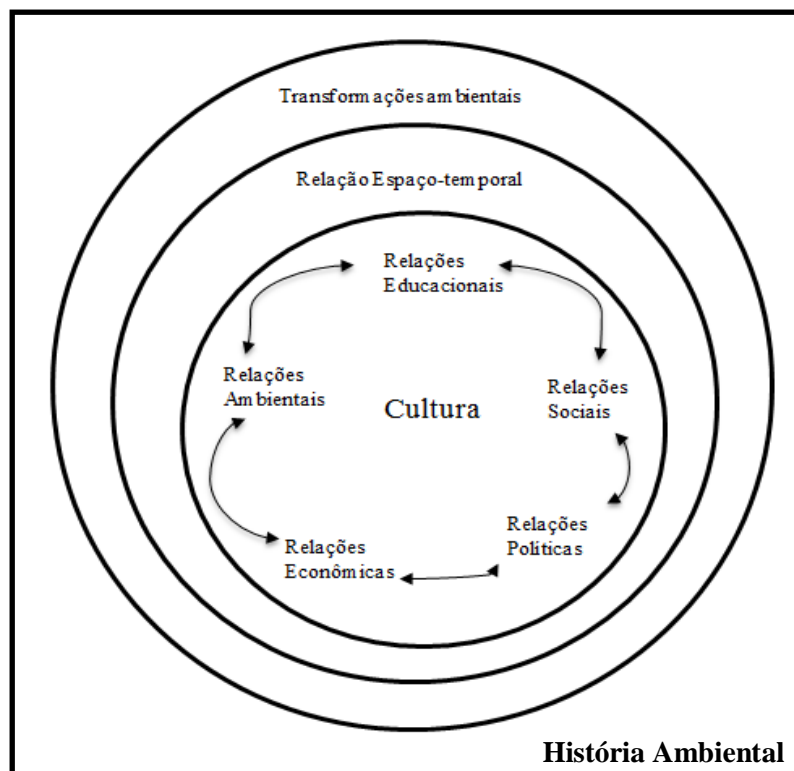
Por conseguinte, afirma Pádua, a História Ambiental é interdisciplinar, pois, para compreender as relações do homem com os diferentes ecossistemas e as transformações do mundo biofísico, é preciso dialogar com as demais áreas do conhecimento e “perceber a historicidade e diversidade teórica das várias ciências, para que sua incorporação ocorra de maneira crítica e contextual” (2012, p. 33).

A partir do que fora elencado e considerado pelos autores aqui em pauta, afirma-se o entendimento de que o homem, sob as lentes das suas vivências espaço-temporais intrínsecas

¹⁸ Imago é um termo oriundo da psicanálise que, segundo Charlot (2013), se refere às representações inconscientes e fantasmáticas dos personagens com quem desenvolvemos nossas primeiras relações de vida, sobressaindo como personagens principais a mãe e o pai.

à cultura na qual está inserido, desenvolve relações cotidianas em múltiplas esferas que irão resultar em um protagonismo das transformações da natureza, elementos constituintes da História, conforme disposto na imagem 04.

Imagem 04 – Elementos constituintes da História ambiental



Fonte: Elaborado com base nos pressupostos de Leff (2001) e Soffiati (2011; 2012).

A História Ambiental representa o axioma do conjunto e é nele que o homem está. Diante disso, as representações das relações humanas (sociais, políticas, econômicas, educacionais e ambientais) encontram-se englobadas nas relações espaço-temporais, que implicam em transformações ambientais inerentes do processo civilizatório. Desse modo, a História ambiental não é apenas uma ramificação científica pertencente ao campo histórico, ela é uma porta para um horizonte, onde podemos perceber que não podemos continuar presos aos grilhões que inexoravelmente foram instituídos pela História tradicional e nem permanecermos nos enxergando fora do ambiente.

Por conta disso, acredito que o campo de estudo referente à história, um campo que perpassa por todos os outros, à medida que não existe nenhum conhecimento que não seja histórico, é propício para a efetivação de uma práxis docente interdisciplinar e de abordagem ambiental, pois o conhecimento é fruto da razão humana e somos seres históricos, decerto,

adaptados a uma civilização, mas uma adaptação que recai sobre uma tentativa de fuga, distanciamento e esquecimento da natureza porque temos medo de retornar ao nosso estado inicial de barbárie (GRÜN, 2012).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia demonstram em sua redação a importância da abordagem histórica e ambiental da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica, uma vez que, ao compreender a docência como uma ação edificada na pluralidade de visões de mundo pertinentes aos múltiplos conhecimentos, está, implicitamente, afirmando que a percepção da História e do ambiente não podem ser desconsiderados, já que essa pluralidade é proveniente de um processo que é histórico e ambiental. Ratificando a afirmação:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 01).

Assim, o processo formativo do pedagogo é capaz de mediar a compreensão do aluno para o estabelecimento de uma consciência. Essa consciência deve levar o aluno a perceber a escola como um “espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010, p. 04) – o que implica inconscientemente em uma percepção histórica e ambiental. A partir disso, é possível desenvolver uma práxis pautada em uma atuação que prime pela “ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006, p. 02), e seja comprometida “com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas” (BRASIL, 2012, p. 03). Entende-se, no entanto, que isso só é possível a partir de uma dimensão didático-pedagógica transversal e de uma abordagem epistemológica interdisciplinar dos objetos de conhecimento (BRASIL, 2010).

Dessa maneira, uma práxis docente que atravessa os diferentes campos do conhecimento, aborda, ainda que implicitamente, a História e as questões ambientais. Isso implica a percepção de um processo diacrônico que auxilia a compreensão da crise ambiental atual, desse modo, implica em uma educação ambiental crítica (SOFFIATI, 2011). Diante

disso, uma possível ruptura da dualidade entre homem e ambiente emerge como desdobramento que, segundo Guimarães (2011), nos induz a uma lógica binária antropocêntrica, que pode ser representada na equação: $A \neq B$, em que A =homem e B =ambiente. Esse é um passo importante para uma formação ambiental.

2.2 – Unificando divisórias: interlocuções entre ensino de história e educação ambiental

No Brasil, o ensino de história em uma perspectiva formal foi estabelecido pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras, ainda em 1827. O referido decreto constituiu a primeira lei sobre a instrução escolar nacional. Entretanto, nessa época, a História aparecia nos programas curriculares como um conteúdo opcional. Somente em 1870 foram feitas reformulações curriculares e foi criado um programa específico para a referida disciplina, que pretendia alcançar o laicismo.

Em 1930, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde e a Reforma Francisco Campos. Nesse período, os programas curriculares e os livros didáticos de História produzidos passaram a ter uma postura tecnicista. Na década de 1960, o ensino de História e de Geografia, que até então era realizado separadamente, passou a compor o programa curricular de uma única disciplina, Estudos Sociais, que constituía juntamente com a disciplina Educação Moral e Cívica um ensino nacionalista, com um forte discurso de defesa à pátria. Em meados dos anos 1980, debates acadêmicos surgiram com o objetivo de promover um EH que resgatasse o aluno como sujeito produtor da história e não mais como espectador, como até então vinha sendo feito. Decorrente desses debates, na década de 1990 houve a reformulação da LDB – a partir da qual a disciplina Estudos Sociais foi extinta e História e Geografia passaram a ser disciplinas separadas outra vez (FONSECA, 2011).

Tal qual é concebido nos dias de hoje, o ensino de história é decorrente da passagem de três fases. De acordo com Schimidt e Cainelli (2004), a primeira fase trazia a predominância do ensino tradicional, que apresentava conteúdos referentes aos grandes heróis que constituíram a história da nação; a segunda, a predominância do ensino de Estudos Sociais que abarcava o ensino de história, geografia, economia, sociologia, política e antropologia; a terceira, fase atual, o ensino de história sob uma nova perspectiva, em que o aluno é um sujeito histórico.

No que diz respeito a essa última fase, é possível depreender que ela é fruto de debates acadêmicos surgidos em meados dos anos 1980, que tiveram como cerne a promoção de práticas relativas ao ensino de história que resgatassem o aluno como partícipe histórico e não mais como espectador, como até então vinha sendo feito. Considerando esses debates, a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica direcionou orientações para um ensino de história que contemplasse essa proposição. A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, extinguiu a disciplina Estudos Sociais e delineou a disciplina História, ponderando o que propunha o documento das diretrizes. Já em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboraram esses direcionamentos, delineando proposições que colocavam o sujeito em primeiro plano na aprendizagem concernente ao ensino de história em quaisquer dos níveis da educação básica.

Tomando como foco o ensino de história nos anos iniciais da educação básica, observam-se esforços empreendidos por parte dos documentos que legislam e que norteiam a educação básica para que os alunos percebam que a História não é só uma narrativa de fatos, e sim uma narrativa de acontecimentos que só aconteceram do modo como aconteceram devido ao contexto espaço-temporal que os enredaram e, devido também, aos partícipes que figuraram os determinados acontecimentos. Essas orientações tendem a oportunizar a construção de dois valores: identidade (sentimento de pertencimento a uma nacionalidade) e cidadania (sentimento de atuação sociopolítica coletiva frente às imposições reprodutoras com vistas à transformação (OLIVEIRA, 2012)), conforme pode ser verificado nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (BRASIL, 1997a, p. 26).

Considerando a afirmação do documento, é possível pensar a relação intrínseca entre educação ambiental e ensino de história. Sendo este último um campo destituído de neutralidade, composto por abordagens históricas trazidas por professores e presentes em materiais didáticos, que “são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos

situados socialmente” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 16), sua delimitação curricular decorre de posições políticas, ideológicas e sociológicas que pretendem impregnar-se definitivamente na consciência dos alunos, desde os anos iniciais da educação básica. Nessa perspectiva, os conteúdos selecionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental

(...) estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (BRASIL, 1997a, p. 39).

Conforme sabemos, ninguém anuncia, transmite ou media informações sem imprimir nelas suas próprias ideologias, interpretações e visões de mundo e são esses os elementos que serão apreendidos pelos alunos em uma proporção maior que os elementos mnemônicos que fazem parte da História. E não haveria outra forma de ser porque o ato educacional é intencional e não há nada no universo escolar que também não o seja. Todos os elementos que compõem o ambiente escolar (leis, decretos, normas, organização hierárquica, rituais, arquitetura, práticas pedagógicas, mobiliário, entre outros) têm uma intenção que tende a tentar uniformizar uma cultura escolar dominante, que busca homogeneizar as práticas pedagógicas (CANDAU, 2011) e definir espaços de poder para que a educação fortaleça a máxima da sociedade mercantil: a alienação que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008).

Por muito tempo isso foi possível, principalmente quando a autonomia pedagógica do professor ainda não era legalmente prevista (o que não faz tanto tempo, dada a reformulação da LDB datar de 1996), o que rendeu a muitos alunos (inclusive a mim) uma aprendizagem histórica de caráter monocultural, fundamentada na visão eurocêntrica de mundo, que privilegiava aspectos políticos e econômicos sob uma óptica progressista e negligenciava outros continentes, outros povos e outras culturas. (CANDAU, 2011; FERNANDES, 2005; MORAES, 2013).

Todavia, a partir dos anos 1990, essa situação começou a apontar indícios de que essa concepção, que subjugava culturas em favorecimento de um único modelo cultural, não poderia continuar. Movimentos sociais, estudos, pesquisas e produções acadêmicas começaram a se intensificar em defesa de uma educação que respeite a diversidade e implique em uma “renovação do conhecimento escolar e das estratégias de construí-lo na sala de aula” (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 14).

E com o ensino de história não foi diferente. Em meio à sociedade multicultural que se libertou do obscurantismo em que estava imersa, a perspectiva tradicional¹⁹ acerca da História e que era ensinada começou a declinar e a escola excludente, aceita até então, passou a ser alvo de críticas. Assim, ao ensino de história coube um novo “papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira” (SILVA e FONSECA, 2007, p. 61), que elencam questões relativas à heterogeneidade e às particularidades da nossa cultura.

Aberto esse leque no campo do ensino de história, é evidente que as aulas de História não poderiam mais restringir-se ao estudo de fatos deslocados dos contextos culturais e espaço-temporais nos quais ocorreram. Os conteúdos que permeiam essa disciplina desencadeiam discussões necessárias relacionadas a todos os temas transversais e o professor precisa estar preparado para transgredir a visão fragmentária e acomodada do ensino. Em conformidade com o que aponta Freitas Neto (2013, p. 63), não se trata de inflar o currículo referente a essa área, mas de reorientar a abordagem metodológica, oportunizando aos alunos o desenvolvimento da capacidade de “relacionar as informações e instrumentalizá-las na sua leitura de mundo, e esta deverá ser menos preconceituosa, mais plural e ética” para que assim se tornem concretos os objetivos propostos pelos PCN.

No que se refere ao ensino de história, observa-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como premissa para essa área a promoção de um “conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive” (BRASIL, 1997b, p. 33). Aqui fica claro que a vertente tradicional da História, que a define como uma afirmação ou negação de uma verdade absoluta, já não mais se locupleta entre as orientações para o seu ensino.

Logo, considerando que entre os conteúdos gerais de História para o primeiro ciclo do Ensino fundamental “prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza” (BRASIL, 1997a, p. 40) e sendo o ensino de história esse campo profícuo para a promoção da cidadania, conclui-se que é também campo para interlocuções com a educação ambiental, já

¹⁹Afirmção corroborada com o pensamento de Le Goff(1990) acerca da História tradicional que a compreende como uma vertente mítica, que, ao cometer anacronismos entre relações inacabadas do passado e do presente, é capaz de deformá-la, reduzi-la ao aspecto monumental e gerar descontinuidade e equívocos acerca dos acontecimentos.

que formar cidadãos é ponto comum entre as duas áreas e é também compromisso social da educação, pois “educar é formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo” (Fonseca, 2008, p. 30).

É suscitar nos alunos a percepção da relação homem/espço/tempo e a imbricação dessa relação com a cultura na qual estão imersos, bem como com a construção das suas identidades. Entretanto, o cerne do desafio, que é “unificar as divisórias” pela qual encontram-se separados os conhecimentos, está na formação do pedagogo, que é quem atua nos anos iniciais da Educação Básica e será sobre esse desafio que dialogaremos daqui por diante.

2.3 – Por uma desacomodação da prática: a formação ambiental como reflexo do ensino de história

Para a escrita desta subseção, fazemos uma retomada sobre a formação ambiental. Conforme já explanado, trata-se de um processo que consiste fundamentalmente na transição de paradigmas que limitam o entendimento do ambiente em sua complexidade (GUIMARÃES, 2011). Tais paradigmas colocam o ser humano (A) como um ser dissociado do ambiente (B) ($A \neq B$). Sem a superação de paradigmas antropocêntricos, corre-se o risco de os fazeres pedagógicos reproduzirem práticas tradicionais ou, de acordo com a metáfora utilizada por Guimarães (2012), de seguirem o curso da correnteza de um rio. Um fazer pedagógico que nada contra a correnteza do rio traduz-se no escape da armadilha paradigmática – “compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica” (idem, p. 125) que gera práticas que efetivam a hegemonia do conservadorismo da educação ambiental.

Segundo o autor, escapar da armadilha paradigmática consiste em pautar-se em princípios que orientam a práxis docente para a resignificação dos mecanismos ideológicos que mantêm o *status quo* da sociedade em que vivemos em busca de uma regeneração de uma nova realidade socioambiental. Para isso, três pontos são fulcrais no ofício do professor: 1) compreender que a educação ambiental tem potencial transformador; 2) conceber-se como parte do ambiente; 3) reconhecer-se como sujeito da história.

Considerando esses pontos e a condição emergente de que a formação docente precisa estar fundada na experiência e na reflexão, por meio da aquisição de conhecimentos científicos contextualizados (ARAUJO, 2010), mostra-se pertinente estudar a formação

ambiental no âmbito do ensino de história para os anos iniciais, um contexto de aquisição de conhecimento científico específico da formação do pedagogo.

Nos cursos de Pedagogia em Sergipe, observa-se que o foco da formação consiste em formar profissionais generalistas, aptos para desenvolver, além de atividades relacionadas à docência, atividades que compreendam a organização e a gestão de sistemas de ensino, bem como outras relacionadas à produção técnico-científica, conforme expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCN-Ped). Para tanto, deverá ser propiciado aos alunos uma formação que englobe “contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006, p. 01).

Nessa perspectiva, é possível inferir que a compreensão das relações entre o homem e o ambiente sob as diversas ópticas explicitadas no documento precisa ser um foco desses cursos. Isso para que seja possível formar profissionais da educação básica não só aptos a articular as dimensões teóricas e práticas da construção do conhecimento, mas também conscientes de que é preciso começar a modificar o cenário dessa educação, que vem sendo marcado pela fragilidade das formações docente. Essas formações, ora apresentam-se como redentoras e salvíficas, ora apresentam-se como técnicas e pragmáticas, mas não se apresentam como verdadeiras comprometidas “com o processo de humanização e as transformações das relações de dominação” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015, p. 109) que ocorrem na rede de relações de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural que resultam uma ressignificação da percepção limitada do meio como habitat para a percepção ampla do meio como local de inscrição da cultura e da práxis humana (LEFF, 2001).

Assim, apesar da amplitude de eixos presentes nas DCN-Ped (relativos às áreas do conhecimento e à diversificação dos estudos²⁰) que norteiam os currículos dos cursos de Pedagogia e dos elementos neles implícitos como “normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 57), é legítimo afirmar que a formação docente para os anos iniciais é capaz de despertar e orientar os futuros professores quanto à necessidade do fortalecimento da educação ambiental, uma vez que o

²⁰A diversificação dos estudos, segundo as DCN-Ped, é voltada para áreas de atuação profissional que englobam, além da atividade docente, atividades assistenciais, comunitárias, empresariais, entre outras.

Estudo da história, da biologia, da matemática, da literatura, da química, geografia, filosofia, etc. levará, de maneira processual, à compreensão crítica das problemáticas ambientais e à certeza de que existem alternativas ao arranjo social-econômico, político-ideológico, que nos levaram à crise civilizatória em que nos encontramos (JUNQUEIRA, 2014, p. 77 *apud* TOZONI-REIS e CAMPOS, 2015, p. 122).

Desse modo, observa-se que há espaço para que a formação dos professores dos anos iniciais tenha a educação ambiental pautada ao longo de toda a sua duração, sendo esse um dos desafios da transversalidade do ensino. Nesse contexto, o ensino de história pode oportunizar a construção de um conhecimento analítico, o despertar de uma consciência crítica e o enfrentamento dos problemas que estão à sua volta e uma posterior tomada de decisão, como bem aponta Duarte (2013) ao afirmar que:

Compreender a historicidade das relações entre a sociedade e a natureza pode, certamente, dar-nos instrumentos para assumir uma postura mais crítica frente aos debates sobre o meio ambiente. (...) Conhecer a história possibilita o amadurecimento das posturas a serem assumidas em defesa da sociedade, numa visão para além de “isso é certo, isso é errado” ou “esses são os bonzinhos e aqueles são os malvados” (DUARTE, 2013, p. 32).

E é por isso que comungo do pensamento de Loureiro (2006) quanto à afirmação de que, nesse cenário histórico, permeado por transformações antrópicas e utilitarismo do ambiente, a educação não concebe uma visão de mundo que desloca o comportamento humano do cenário histórico-cultural do qual faz parte, o que configura a educação como um processo que é, por essência, histórico, cultural e ambiental.

Todavia, a formação para o ensino de história decorrente da formação do pedagogo não tem como objetivo formar ambientalmente os futuros professores; seu foco centra-se na instrumentalização do ensino de conteúdos escolares (LUCINI, 2012), isto é, nos aspectos didáticos.

Pensando um pouco sobre a didática do ensino de história no Brasil, Saddi (2013) aponta que ela é fruto dos ideários de duas correntes: a didática da história alemã (*Geschichtsdidaktik*) e a educação histórica anglo-saxônica (*HistoryEducation*). Então, a didática do ensino de história no Brasil é um movimento de saída do campo da Pedagogia, em que há uma preocupação com a investigação de “fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 25), que se volta para a instrumentalização de meios e condições para a formação intelectual e para a entrada em um

movimento de ressignificação do ensino de história, que se fundamenta na compreensão da complexidade do mundo (FONSECA, 2008).

Em contrapartida, há também uma ressignificação da função social da ciência histórica, que tende a deixar de ser “tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa sequência cronológica causal” (FONSECA, 2008, p. 90) que exclui sujeitos, ações e lutas sociais, passando a ser um campo educativo, formativo, emancipador e libertador.

Nessa direção, começa a ganhar força, a partir do período pós-ditadura, a proposição de que a formação do professor para o ensino de história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva (FONSECA, 2008).

Desse modo, a didática da história, nos últimos anos, enfrenta o desafio de romper com os paradigmas simplificadores emergentes da Modernidade, que produzem, organizam e validam o conhecimento (MORIN, 2000b), racionalizando assim a vida (vida real nas palavras de Max Weber; vida viva nas palavras de Dostoiévski), isto é, levando-a a ser concebida por meio do domínio teórico, preciso e abstrato da realidade (WEBER, 1982). Nessa vida racionalizada, alertavam Weber (1982) e Dostoiévski (2000), a totalidade da existência humana, os desdobramentos da realidade, o decorrer do cotidiano, tudo se fragmenta em esferas da vida (esfera econômica, social, profissional, amorosa, etc.). Passamos a naturalizar a rotina, a mecanização de nossas ações e a incorporação do *habitus*.

E de que ela pode lançar mão para superar esse desafio? Saddi (2013) aponta alguns direcionamentos: a) abordagem do paradigma da complexidade; b) compreensão de que a História atende a interesses; c) foco na consciência e na cognição histórica. O paradigma da complexidade consiste em tratar o ser como capaz de pensar a realidade como um todo desvencilhando-se da forma fragmentada de fazer ciência e concebendo uma forma transdisciplinar (MORIN, 2000b).

A concepção desse paradigma junto à História sobreleva o atendimento de interesses que aqui convergem para da consolidação construção de um conhecimento emancipatório, enquanto no paradigma simplificador converge para a consolidação do conhecimento racional. O interesse pelo conhecimento racional está centrado na academia. A sociedade vislumbra a emancipação e é ao interesse dela que o ensino deve buscar atender, afinal, a maior parte das pessoas não vive na academia. Para Saddi (2013), a sociedade carece de orientações e o ensino de história voltado para a emancipação é um caminho para suprir essa

carência. O estudo do passado é uma forma de alcançar um mundo diferente. Mas, para isso, é preciso que a didática de história, campo direcionado para a formação docente, fundamente-se em dois pontos: a consciência histórica e a cognição histórica.

Retomando Rüsen (2001), temos que a consciência histórica é a síntese das operações mentais utilizadas pelo sujeito para produzir a interpretação do que ele aprendeu de História e assim formular uma narrativa histórica²¹ acerca desse aprendizado, o que resulta na construção da consciência. Uma consciência que oportuniza a compreensão do presente e projeta o futuro, portanto, uma consciência que, ao orientar ações através da compreensão do passado, desdobra-se em uma práxis. Segundo esse autor, a consciência histórica é um movimento de orientação histórica de formação da identidade que é interno e que reflete em um movimento externo, o de ação intencional que terá como fruto um modo de vida melhor (RÜSEN, 2007).

Essa capacidade de formular uma narrativa histórica está associada à cognição histórica que, de acordo com Saddi (2013), versa, em sua abordagem anglo-saxônica, sobre a compreensão da estrutura do pensamento como fio condutor para o alcance da complexidade desse pensamento. Aqui no Brasil, essa capacidade recebeu a denominação de cognição histórica situada e concebeu-se como uma perspectiva da formação, que leva em consideração a experiência, a interpretação e a orientação. Mediante a cognição histórica situada,

O ensino de História deve estar fundamentado, por um lado, na perspectiva da metacognição, que leve em conta a vida prática, relacionando passado, presente e futuro. E por outro lado, este deve partir de uma concepção epistemológica que considere as diversas perspectivas do conhecimento histórico, ideia que acompanha o debate atual sobre a História como ciência (SCHEINER, 2015, p. 42).

A partir desses direcionamentos, é possível afirmar que ensinar história implica, assim como na educação ambiental, na busca pela escapada da armadilha paradigmática enfatizada por Mauro Guimarães na educação ambiental, para que possa cumprir seu papel social de “ajudar a construir a transformação da sociedade” (FREITAS e OLIVEIRA, 2015, p. 66), deixando de reproduzir discursos de dominação e de servir à racionalização do conhecimento.

Ajudar a construir a transformação da sociedade mediante o ensino de história implica, por sua vez, em comprometer-se com “a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão” (FONSECA, 2008, p. 96), princípio da formação ambiental. Isso remete à

²¹ Narrativa histórica refere-se à “constituição de sentido expressa na linguagem” (RÜSEN, 2001, p. 154), logo, traduz-se na construção do significado do conhecimento.

compreensão da necessidade de que o ensino de história precisa estabelecer relações com as outras áreas do conhecimento (FREITAS e OLIVEIRA, 2015) e tornar-se um campo interdisciplinar e transversal (FONSECA, 2008). Assim sendo, a formação ambiental – práxis política, emancipadora e transformadora – é uma consequência do ensino de história, não sendo preciso defini-la como um objetivo. Ela é, portanto, inerente ao ensino de história.

Essas mesmas acepções servem para a formação do pedagogo, no que se refere ao ensino de história, cuja finalidade é proporcionar aos alunos uma formação histórica, sendo essa entendida a partir pensamento rüseniano, em que essa formação abarca a constituição da consciência histórica e a defesa de uma educação que faça sentido para quem aprende (LUCINI, 2012). Desse modo, “a história [nos anos iniciais] tem um papel fundamental, o de possibilitar aos sujeitos compreenderem-se como parte de grupos sociais, como seres que possuem um passado, uma identidade. Identidade que revela quem somos” (idem, p. 162-163, grifo meu).

Isso consiste em elucidar para as crianças que história e ambiente não são conteúdos dissociados. Ninguém constrói uma identidade fora de um ambiente. Identidades estão atreladas a práticas antrópicas e à história da humanidade. A consciência histórica, ao orientar a práxis, incide sobre o resgate de uma identidade ou na sua ressignificação, o que pode ser considerado como uma formação ambiental.

Com base nesse pensamento, será analisado, a partir de agora, o componente curricular relacionado ao ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental presente nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe a fim, de verificar as condições neles existentes para a promoção de uma abordagem ambiental.

2.3.1 – A formação do pedagogo para o ensino de história na Universidade Federal de Sergipe sob a óptica documental do currículo.

Para compreender o movimento do elemento curricular pesquisado no currículo do curso de Pedagogia da UFS, faz-se necessário um recuo histórico sobre a formação docente no Brasil. A formação docente tal como é concebida nos dias atuais é proveniente de uma concepção curricular crítico-reprodutivista e de um modelo educacional europeu que fora adotado e adaptado à realidade brasileira, que vislumbrava criar instituições específicas para a formação em questão: a criação de Escolas Normais que, posteriormente, foram

transformadas em Institutos de Educação e, na década de 1930, foram elevados ao nível de faculdades (SAVIANI, 2009).

Desde o início, no período oitocentista e durante o íterim de suas transformações, o paradigma formativo esteve ancorado em uma estrutura disciplinar que, inicialmente, ansiava preconizar a formação didático-pedagógica dos futuros professores, mas que acabou sendo inflada pela implementação de um considerável quantitativo de disciplinas de natureza prática que visavam complementar as de natureza pedagógica. Essa afirmação pode ser ratificada pelos apontamentos de Saviani (2005), os quais nos informam que, primando pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares que compunham os cursos das Escolas Normais, foram criadas novas cadeiras referentes às matemáticas, às ciências físico-químicas, às ciências biológicas, ao estudo da língua materna, à parte artística, à educação física, à geografia, à história, e às ciências sociais.

Em Sergipe, a situação não se diferenciara. A esse respeito, Valença elucida sobre a (re)estruturação da organização curricular que compunha o curso de formação de professores ofertado pela Escola Normal. Segundo a autora, inicialmente, ele era composto por disciplinas que permeavam o conhecimento geral como: “gramática, aritmética, francês, história e geografia e, aos poucos, vai incluindo-se matérias de formação mais específica como pedagogia, psicologia, pedologia, trabalhos manuais e noções de higiene escolar” (2002, p. 05).

No estado sergipano, a implantação do curso de Pedagogia (ofertado pela antiga Faculdade Católica de Filosofia, que depois foi incorporada à Universidade Federal de Sergipe) teve suas bases fundadas na fragmentação curricular e isso não poderia ser diferente, pois era o que determinava o MEC, ao impor uma base curricular comum para todo o território nacional. Desse modo, o currículo do primeiro curso de Pedagogia do estado de Sergipe fora composto por um grupo de disciplinas de formação geral, que compreendiam os três primeiros anos, e por outro grupo, relacionado especificamente ao campo da didática (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2008), que visava tornar o profissional em uma espécie de especialista. Desde o primeiro currículo já se observava a presença da formação do pedagogo para o ensino de história nos anos iniciais no curso em pauta.

Hoje, o estado oferta uma quantidade expressiva de cursos de Pedagogia. Sergipe, apesar de ser a menor unidade federativa do Brasil, possui um número considerável de instituições de ensino superior que promovem formação docente destinada à atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental nas modalidades presencial e

educação à distância. São dezenove no total, sendo duas pertencentes à esfera federal e dezessete pertencentes à esfera privada, todavia somente duas delas são universidades – a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade Tiradentes (UNIT), as demais se constituem em institutos de educação e faculdades.

Todavia, optou-se por excluir do *loci* deste estudo as faculdades sergipanas, visto que algumas delas ainda não têm os cursos avaliados pelo MEC e outras, apesar de já terem sido avaliadas, não possuem ainda cursos consolidados. Ainda há o fato de que os currículos dessas instituições não ofertam uma disciplina voltada para o ensino de história, mas sim de maneira concomitante ao ensino de geografia, o que prejudicaria a análise, já que os dados não corresponderiam somente ao objeto estudado.

Ademais, excluiu-se também a Universidade Tiradentes, porque nela foi verificada uma alta rotatividade de professores na instituição e na disciplina constituinte do objeto de estudo, o que poderia vir a comprometer os resultados da pesquisa, uma vez que não há um grupo de professores fixos para a disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou ainda que não sejam fixos dessa disciplina, mas que tenham estado à frente dela há algum tempo, porque assim já estarão em processo de amadurecimento de sua práxis pedagógica em relação à disciplina. Sem o estabelecimento desse critério, os dados coletados seriam referentes à pontualidade de cada semestre e não dariam conta de possibilitar a compreensão de um processo contínuo, pois cada professor tem autonomia pedagógica para desenvolver o andamento da disciplina e, assim, os resultados finais estariam embasados em subsídios que contemplariam apenas ações pontuais.

Devido a esses fatores, foi feita a escolha por realizar um estudo de caso na Universidade Federal de Sergipe, pois o curso de Pedagogia, há 47 anos em funcionamento, já está consolidado, dispõe de professores fixos para a disciplina estudada e, mesmo os que não são fixos, são vinculados à instituição, o que permitiu que fossem localizados para as entrevistas.

De 1968 (ano de sua implantação) até os dias atuais, o curso de Pedagogia passou por três reformulações resultantes de profundas discussões. A primeira ocorreu no ano de 1969, quando se introduziu ao currículo mínimo as habilitações – Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional – que visavam formar especialistas em educação (ARAGÃO, 2009). A segunda, em 1992, quando se extinguiram as habilitações por haver um entendimento de nível nacional de que esse currículo possuía um caráter tecnicista e fragmentador, em detrimento do que efetivamente deveria ser prioritário no curso: a formação

de professores que dominassem os conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos traduzidos sob o compromisso ético e político, que percebessem as inter-relações entre educação, política e cultura e que fossem capazes de “atuar como agentes de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico” (JESUS, 2009, p. 37). Por fim, a terceira ocorreu em 2008, quando foi reestruturado para atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, instituídas em 2006, com o intuito de elencar o currículo em eixos temáticos abrangentes, mas, ao mesmo tempo, congregadores do tripé ensino-pesquisa-extensão (BRETAS, 2009).

A estrutura curricular resultante da reformulação de 2008²² apresenta um prisma unitário da sociedade e da educação, que vislumbra “a aproximação de teoria e prática, o respeito e o reconhecimento dos diferentes saberes existentes em toda relação pedagógica” (BRETAS, 2009, p. 43), tomando como princípio básico a interdisciplinaridade, ainda segundo essa autora. Dessa maneira, os conteúdos relativos aos eixos temáticos (campos do conhecimento educacional; sociedade, Estado e educação; práticas educativas; currículo, conhecimento e diversidade cultural; política e gestão em educação; infância, juventude e cultura, e educação e comunicação²³) são problematizados de forma integrada ao longo do curso das disciplinas e também nos elementos curriculares que compõem os núcleos de aprofundamento e diversificação dos estudos e integradores, que também são articuladas aos conhecimentos de outras áreas, corroborando assim com as indicações contidas nas DCN-Ped.

Esses eixos temáticos são distribuídos entre as 65 disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso ofertado pelo *campus* José Aloísio de Campos (São Cristóvão) e entre as 85 disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso ofertado pelo *campus* Alberto de Carvalho (Itabaiana)²⁴, regulamentados, respectivamente, pelas resoluções nº 25/2008/CONEPE e nº 101/2008/CONEPE.

²²Foi com base nessa reformulação que se instituiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia ofertado pelo *campus* Prof. Alberto de Carvalho, inaugurado em 2006.

²³Informação extraída da Resolução nº 25/2008/CONEPE. Para conhecer as disciplinas que fazem parte de cada um dos eixos, conferir os anexos 01 e 02.

²⁴É importante informar que a divergência na quantidade de disciplinas que compõem as estruturas curriculares dos cursos não modifica sua carga horária que é de 3.255 horas em ambos. Essa divergência é decorrente do fato de que o *campus* Prof. Alberto de Carvalho não dispõe de cursos como Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia, então, as disciplinas dessas outras áreas, quando dialogadas com a educação, são ofertadas pelo Departamento de Educação (DEDI), uma vez que, diferentemente do *campus* Prof. José Aloísio de Campos, não tem departamentos específicos para ofertas essas disciplinas. Ademais, essas disciplinas excedentes não compõem o currículo obrigatório do curso, mas sim o currículo complementar, fator que não ocasiona modificações na formação docente entre os cursos. As disciplinas que compõem a estrutura curricular de ambos os *campi* podem ser verificadas nos anexos 01 e 02.

Para formarem-se pedagogos, os alunos precisam cumprir uma carga horária equivalente a 3.255 horas, o que corresponde a um total de 217 créditos a serem cursados e que são distribuídos entre 48 disciplinas obrigatórias e 16 optativas, incluindo 100 horas de atividades complementares²⁵. Os cursos oferecem, ainda, atividades complementares para a formação, como a participação em projetos de iniciação científica (PIBIC), de extensão (PIBIX) e de iniciação à docência (PIBID), sendo este último o que abarca maior quantitativo de discentes e, ao mesmo tempo, permite ao discente a paralela vivência da relação teoria-prática e lhe permite autonomia para o desenvolvimento de projetos relativos à educação ambiental.

As disciplinas convergem para a consolidação da abordagem relativa aos eixos temáticos e para a mescla deles ao longo do curso. Dessa maneira, há uma abordagem de conteúdos variada em cada semestre, intercalando-se disciplinas de caráter técnico-pedagógico e epistemológico, do início ao fim do curso.

Esse fator é potencial para que seja possível uma abordagem ambiental na práxis dos professores, posto que, a partir da abordagem das correntes filosóficas que permeiam os componentes curriculares, é possível não só tratar do desencantamento do mundo e da busca pela racionalidade, como também levar os alunos a refletirem sobre o entendimento científico e instrumental do mundo, derivado do entendimento de que “por meio do conhecimento científico e da sua aplicação prática, os humanos dominariam a natureza, tornar-se-iam seu dono, adquirindo, assim, o direito de usufruir dela ‘sem qualquer custo’” (DESCARTES, 1989, p. 79 *apud* QUINTAS, 2009, p. 34).

É preciso salientar que, mesmo com muitas lacunas, o currículo do curso em questão atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia que, apesar de determinarem que os currículos devam fundamentar-se em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, p. 01), não alongam essa discussão. Aliás, essa é a única menção encontrada em todo o documento relativa à condição de estudante, em que pese se determine também que os currículos sejam constituídos de três núcleos: de estudos básicos (referente às atividades obrigatórias do curso), de aprofundamento e

²⁵ Ambas as instituições pesquisadas apresentam currículos estruturados a partir do sistema de créditos, um modelo americano de organização curricular instituída no Brasil no ano de 1968, com a reforma universitária. Esse sistema, segundo Bomeny (2002), pretendia possibilitar ao aluno um sistema flexível de ensino, todavia, o método de controle ancorado no estabelecimento de pré-requisitos acabou por resultar em uma oferta eficiente de ensino, porém fragmentada e fundamentada nos interesses das seções departamentais.

diversificação de estudos (referente às atividades optativas, mas ofertadas pelo curso) e de estudos integradores (referente às atividades complementares não obrigatórias ofertadas pela instituição).

Tais diretrizes pressupõem que o egresso estará apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 02), sendo que em nenhuma passagem do documento são identificadas orientações específicas para a aprendizagem e posterior ensino de cada uma dessas áreas, tampouco para os temas transversais e, particularmente, para o tema transversal meio ambiente.

A respeito da aprendizagem sobre as áreas específicas do conhecimento, o curso de Pedagogia da UFS oferta as disciplinas *Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e *Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

Ao fazer uma análise das ementas dessas disciplinas, é possível observar que sete delas apresentam aptidão para suscitar discussões acerca da Educação Ambiental: *Educação e Ética Ambiental*; *Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Educação do Campo*; *Tópicos Especiais em Educação I* e *Tópicos Especiais em Educação II*. Embora não apareçam de forma explícita, essas disciplinas são constituídas por conteúdos que abrem a possibilidade de suscitar discussões transversais que perpassam o tema meio ambiente e, a partir disso, promover a educação ambiental, instrumento por meio do qual se orienta criação de valores, sentimentos e responsabilidade, mudanças de comportamentos e formação da cidadania (TOZONI-REIS, 2004).

Em que pese haja a disciplina *Educação e Ética Ambiental*, que norteia os aspectos históricos e normativos da Educação Ambiental no Brasil e no mundo, bem como questões acerca da crise ambiental e dos movimentos ambientalistas e a dimensão e a inserção educativa da educação ambiental, essas disciplinas, apesar do teor diversificado de conteúdos, possibilitam o estabelecimento de relações sobre vários dos aspectos englobados na problemática ambiental, o que é bastante positivo, visto que permite ao aluno a ampliação de seu horizonte e de sua percepção sobre o ambiente. Possibilitam também uma abordagem ambiental crítica da formação docente, que seja capaz de desvelar ao aluno a complexidade da

educação ambiental e a superação da visão ingênua na qual lhe é atribuído um significado simplista e limitado de criticidade que, com frequência, se disseminam em projetos e programas de ação (CARVALHO, 2012).

No que concerne ao componente curricular denominado *Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, as resoluções do CONEPE de nº 25 e 101 dispõem da mesma ementa para essa disciplina em ambos os cursos. Tais documentos apontam que os conteúdos essenciais que devem figurar nesse elemento curricular são as concepções de história, pensamentos sobre ensino-aprendizagem, conceitos básicos do ensino de história, políticas públicas para o ensino de história e análise de livros didáticos do ensino de história (RESOLUÇÕES 25 e 101, 2008, p. 22 e 17, respectivamente).

Analisando os planos de curso dos professores que ministraram essa disciplina nos cursos de Pedagogia nos *campi* aqui investigados, verifica-se que os objetivos definidos por cada professor convergem quanto à necessidade de desvelar aos alunos condições para análise e reflexão sobre os pressupostos que conceituam a História e sobre a articulação entre teoria e prática, conforme apresentado no quadro 01.

É importante esclarecer que o marco cronológico selecionado inicia-se no ano de 2008, porque foi a partir desse ano que o referido componente curricular passou a ter essa nomenclatura na estrutura curricular do curso de Pedagogia. Anteriormente, denominava-se Fundamentos Teórico-metodológicos para o Ensino de História e sua ementa preconizava a abordagem de aspectos metodológicos referentes a essa área de ensino. Esse fato justifica a definição do marco temporal indicado. Além disso, há o fato de que a instituição não dispõe mais em seus arquivos dos planos de curso apresentados para a disciplina pesquisada anteriores ao ano de 2010.

Outra informação a ser esclarecida é que, ao longo dos sete anos que compreendem o interstício delimitado, oito professores ministraram a disciplina, todavia o Departamento de Educação do *campus* São Cristóvão só dispunha em seus arquivos dos planos de curso de um professor e por esse motivo foram analisados somente quatro dos oito planos de curso que estavam previstos para análise. Em entrevista, os outros professores falaram sobre as estratégias metodológicas utilizadas; seus discursos revelaram que elas não diferem das que foram identificadas nos documentos. Mas, como o quadro é referente à análise documental, o conteúdo das entrevistas não foi referenciado nesse momento.

**Quadro 01 – Objetivos propostos nos planos de curso referentes à disciplina
Ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Interstício²⁶	Campus	Professor	Objetivo geral	Objetivos específicos
2008-2015	São Cristóvão	A	Possibilitar pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as múltiplas concepções da História; • Apreender conceitos basilares do ensino de história; • Analisar propostas de ensino-aprendizagem; • Discutir aspectos das políticas públicas para o ensino de história; • Analisar livros didáticos.
2012 ²⁷	Itabaiana	D	Analisar a evolução e concepções de história correlacionando-as com o processo ensino-aprendizagem e metodologias/recursos disponíveis para o ensino.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o significado da História; • Acompanhar a evolução do ensino de história; • Entender o processo histórico da sociedade; • Analisar recursos e livros didáticos; • Produzir metodologias; • Discutir questões sobre a educação e o ensino de história; • Identificar práticas pedagógicas de professores do ensino de história.
2013	Itabaiana	E	Analisar processos de ensino-aprendizagem, conteúdos e concepções da História.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de história; • Refletir sobre os PCN de História; • Produzir propostas metodológicas e materiais pedagógicos para o ensino de história.
2014-2015	Itabaiana	F	Instrumentalizar os estudantes sobre uma proposta metodológica para o ensino de história.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender sistemática e criticamente a realidade; • Conhecer os conceitos e procedimentos para o ensino de história.

Fonte: Planos de curso homologados pelo DED e DEDI.

Respeitada a autonomia pedagógica dos professores, verifica-se que os objetivos gerais definidos por cada um consistem em elucidar os aspectos teóricos relativos à História e

²⁶Utiliza-se a categoria ano e não semestre pelo fato de que essa disciplina é ofertada anualmente e não semestralmente.

²⁷ Como o curso de Pedagogia do campus Itabaiana só começou a ser ofertado a partir do ano de 2008 e a disciplina pesquisada é um elemento curricular do 7º período, a primeira oferta dessa disciplina só foi possível no ano de 2012, quando os alunos que ingressaram na primeira turma alcançaram o período de oferta.

ao ensino de história, o que é um ponto bastante importante, pois é a partir da apresentação da teoria que o professor poderá apresentar aos alunos as múltiplas visões que permeiam essa área e caberá a esse futuro professor escolher aquela que irá nortear suas ações quando assumir o ofício docente.

Ensinar história exige o entendimento de que uma teoria não expressa uma verdade, mas uma visão de mundo que busca explicar conceitos, ideias ou pensamentos a partir de uma determinada óptica. Todas as teorias estão certas e todas representam uma produção de conhecimento científico legítima, mesmo quando contrapõem, sucedem ou sobrepõem os fundamentos das perguntas e respostas que compõem outras teorias. (BARROS, 2010b). E isso é fundamental, porque, é a partir desse entendimento, que os futuros professores poderão desvelar novas perspectivas para formulação de questões e para buscas por respostas, podendo, inclusive, reformular as teorias predominantes e/ou criar novas abordagens teóricas para os constantes e os novos questionamentos que são suscitados na práxis pedagógica.

No ensino de história, a abordagem da teoria é necessária para possibilitar o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino coerentes que serão utilizadas pelos futuros professores, visto que essa disciplina é voltada para o campo da didática e tem como desdobramento a orientação metodológica sobre como ensinar história. Essa relação entre teoria e método não pode ser pensada de maneira dicotômica, visto que não pode haver uma escolha metodológica que não carregue em si uma abordagem teórica e vice-versa.

Esse entendimento está aclarado nas propostas de ensino presentes nos planos de curso. Verifica-se que os objetos específicos pautam aspectos de ordem metodológica de forma articulada ao objetivo geral proposto por cada professor. Essa abordagem metodológica é imprescindível para a formação docente: é o elo entre o saber e o fazer. De acordo com Bezerra, “a aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico [...] torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo” (2013, p. 42) e é através desse mecanismo que o futuro professor poderá problematizar, buscar fontes diferenciadas, refinar conceitos, propor pesquisas, e ressignificar conteúdos abordados nos livros didáticos.

No caso específico do ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem de estratégias metodológicas deve estar respaldada na compreensão de que o trabalho com os alunos dessas séries precisa contemplar a interpretação histórica, dada as condições cognitivas dos sujeitos. Nessa fase da vida, é necessário suscitar nos alunos a percepção de que eles precisam interpretar o que aprendem. Como a História é essencialmente

textual, os alunos precisam ser instigados a pensar, ler, discutir, debater, problematizar, analisar, comparar, narrar, elaborar, opinar, explicar para assim significar as informações que estão apreendendo e, a partir disso, construir o conhecimento histórico (FREITAS, 2010), por isso, os futuros professores precisam ser orientados quanto à elaboração de estratégias adequadas para o público-alvo ao qual se destina a sua formação.

Outro aspecto elencado nos planos de curso analisados é o enfoque direcionado à análise de livros didáticos. Como sabemos, escritas imprimem visões de mundo. Muitas vezes, as visões de mundo delineadas nos livros didáticos dos anos iniciais correspondem a uma visão simplista e fragmentada da História. Para Freitas (2010), livros didáticos são veículos para a transmissão dos conteúdos que estão previamente (e intencionalmente) inscritos em uma determinada disciplina escolar.

Abordar a análise de livros didáticos no ensino de metodologias para o ensino de história para os anos iniciais é um exercício para o despertar de uma consciência crítica em relação à História, uma vez que nessas séries é muito comum tratar a história de forma desarticulada às outras áreas do conhecimento, adotando uma visão progressista em relação à História do Brasil (BITTENCOURT, 2013). A habilidade de análise de livros didáticos vai permitir ao futuro professor criar mecanismos para a sua práxis pedagógica, que subsidiarão a orientação direcionada aos alunos para a significação das informações ali presentes ou para a ressignificação daquelas informações apresentadas de forma incoerente com a proposta pedagógica do professor.

O reconhecimento e a reflexão sobre as teorias históricas presentes nos currículos escolares são o ponto de partida para o estabelecimento das estratégias de ensino que abordarão os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, locais e ambientais, que permeiam o ensino de história. Já as propostas presentes nos planos de curso aqui analisados, ao articular teoria e prática, apresentam mecanismos para que os futuros professores possam desenvolver um ensino de história coerente em sua futura prática docente.

Além disso, as propostas metodológicas delineadas pelos professores da disciplina pesquisada (aulas dialogadas com apoio de vídeos, documentários, filmes; debates sobre as teorias históricas) podem suscitar discussões interdisciplinares, dada a variedade de perspectivas indicadas na bibliografia.

Desse modo, observa-se, a partir dos documentos curriculares, que a disciplina *Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental* apresenta condições para que uma formação ambiental possa ser evidenciada ao longo do desenvolvimento de seu curso, ainda

que esse não seja um objetivo da disciplina, pois, os elementos presentes no seu planejamento abrem possibilidades para reflexão e para a implementação da educação ambiental, subsídios necessários para a formação ambiental.

O ENSINO DE HISTÓRIA PELAS VOZES DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO AMBIENTAL E PRÁXIS PEDAGÓGICA. TERÃO SIDO AS PORTAS ENCONTRADAS?

“Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço”.

(Paulo Freire)

Pensar e aprender História implica, necessariamente, uma leitura crítica do ambiente e do posicionamento do homem no mundo. “O homem” que habita em cada um de nós, “o homem” que somos cada um de nós, “o homem” que queremos ser no interior de cada um de nós. Implica ler quem somos nós. A História é, talvez, um dos campos do conhecimento mais complexos de se entender. Certamente, em algum momento de nossas vidas, a escola nos levou a crer que é uma área fácil, fundamentada em uma lógica mnemônica. Ledo engano!

Entender a História implica compreender de maneira complexa o mundo em que vivemos; implica esforço para analisar a gênese dos acontecimentos históricos e suas inter-relações com a economia, sociologia, antropologia, geografia para que se considere as relações entre o tempo e o espaço. Logo, compreender a História é compreender a própria realidade, o ambiente; implica esclarecer-se de que são as nossas ações que delineiam a história do planeta no qual habitamos e que essas ações são também influenciadas pelo ambiente; implica reconhecer-se como um agente histórico; implica, parafraseando Freire (1989), aprender a ler o mundo para transformá-lo.

Os acontecimentos históricos que permeiam a humanidade precisam ser abordados em um processo de ensino que situe o aluno na sociedade em que ele vive, oportunizando a percepção de que a relação homem-ambiente foi marcada por uma série de ações antrópicas, que acarretou na problemática ambiental em que estamos vivenciando. Nessa direção, cabe a quem se dispõe a ensinar história questionar-se sobre a sua práxis pedagógica e refletir se seu trabalho docente vem proporcionando a seus alunos um processo de ensino-aprendizagem significativo, a necessidade de oferecer ao aluno condições de transpô-lo em sua vida cotidiana de forma crítica e consciente. Muitas vezes temos dúvidas, porque nossa própria formação é permeada por algumas lacunas, principalmente quando se trata do ensino de

história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando essa observação, esta seção versa sobre o estudo e a análise das possibilidades metodológicas para a promoção da formação ambiental mediante o componente curricular Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 – Com quês e para quês! Da curiosidade à aprendizagem histórica.

Conforme já mencionado, a ementa do elemento curricular Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental aborda concepções sobre ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, trata-se aqui de um ponto fundamental: como se dá a aprendizagem histórica das crianças.

Quem de nós nunca se deparou com os “sem quê nem para quê” que acompanham as indagações das crianças? São tantos, que, às vezes, nem damos importância. Apesar de muitas vezes serem ignorados, essa aparente curiosidade é um ponto fulcral para o desenvolvimento cognitivo delas, conforme defendeu Bruner (1976), ao afirmar que as crianças têm uma pré-disposição (nivelada a partir de suas vivências) para aprender. Tomando esse ponto de partida, antes de começar a discutir sobre a educação ambiental e o ensino de história, faz-se pertinente tratarmos de um assunto pouco abordado – a aprendizagem histórica ou educação histórica como também é chamada (campo de estudos históricos que toma como base a cognição durante o processo da aprendizagem) – devido ao fato de pertencer a um campo de estudos que apresenta muitas dificuldades. De acordo com Oliveira (2003), tanto os cursos de licenciatura em Pedagogia quanto os de História apresentam ao longo da formação docente grandes lacunas, uma vez que ainda não há um consenso sobre se tal campo de pesquisa é de Educação ou de História e, enquanto isso não se define, poucos são os pesquisadores que se aventuram a estudá-lo.

Todavia, nos últimos anos, temos vivenciado algumas discussões referentes à educação básica, principalmente no que concerne aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que deve assegurar aos alunos a garantia de aprendizagem e de um desenvolvimento pleno, que atente para as diversidades social, cultural e individual dos alunos ancorado pela proposta da transversalidade do ensino (BRASIL, PARECER CNE/CEB nº 11/2010). Sendo assim, desde os anos iniciais do ensino fundamental, os alunos devem internalizar, ainda que de

forma subconsciente, a ideia de que o cotidiano não está presente em uma ou outra disciplina, mas em todas e, sobremaneira, no processo educativo.

Então, como fica o ensino de história para as crianças, se mesmo com a proposta transversal do ensino, o maior foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização linguística e matemática? Decerto, é inconcebível o pensamento de que um sujeito seja capaz de aprender a ler, a escrever e a resolver desafios matemáticos se ele não considerar a própria realidade em que vive. Sem isso ele estará apenas decodificando signos ou soletrar palavras, mas, como disse Paulo Freire (2001), aprender é muito mais que isso; aprender é saber ler o mundo, um mundo que hoje pode ser o que rodeia a criança, amanhã pode ser um mais distante e, com o passar do tempo, o mundo desse ser já não será mais limitado às fronteiras.

Logo, não se pode aprender nada que não envolva Matemática, Ciências, Arte, Geografia e História, principalmente, arrisco-me dizer, pois não há nada, nenhum só objeto de estudo e de aprendizagem que seja a-histórico. E disso as crianças sabem. Se assim não fosse, elas não nos questionariam quase que infindavelmente os porquês de tantas coisas. Elas querem saber de tudo e, a princípio, o que é curiosidade, o que é desejo de “olhar pela fechadura” é, na verdade, uma pré-disposição para a aprendizagem histórica.

Entende-se por aprendizagem histórica a

(...) possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática. Assim, seja em função da manutenção ou à mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, consolidadas em favor do capital (SCHMIDT, 2009, p. 205).

Segundo Vygotsky (1991), desde o início da vida, os seres humanos realizam operações externas que são reconstruídas internamente a partir da bagagem cultural que carregam consigo e esse processo é parte da aprendizagem. O mesmo ocorre com o ensino de história no início da vida escolar. As crianças experimentam a apreensão do conteúdo histórico e o internalizam a partir de suas próprias experiências perante o mundo, formando, a

partir disso, a sua consciência histórica²⁸ e isso é aprendizagem histórica. O professor é um mediador desse processo e cabe a ele escolher o direcionamento que seus métodos de ensino darão a essa aprendizagem.

Independente da escolha professor, uma necessidade é evidente: a de que ele precisa encontrar meios de levar o aluno a apreender os conceitos meta-históricos (fontes, causas, consequências, temporalidade) e a reconhecer que ele é uma parte, um agente do que lhe está sendo ensinado, para que a História não se torne para o aluno apenas um conjunto de dados sem significado a serem armazenados na memória (FREITAS, 2010).

Dessa maneira, inconscientemente, o aluno estará desenvolvendo uma consciência histórica, posto que estará realizando operações mentais que possibilitam interpretar suas próprias experiências no tempo e no espaço e, a partir daí, refletir sobre suas ações. Conforme defende Rüsen (2001), a interpretação permite ao sujeito que ele possa assenhorear-se das mudanças de si e de seu mundo e imprimir intenções a seus atos, delineando assim, o modo pelo qual a relação entre suas ações (experiências) e intenções (estabelecimento da consciência histórica) se realizará na vida humana.

3.1.1 – Aprendizagem histórica e a relação entre ser humano e ambiente.

Sendo a aprendizagem histórica uma internalização da consciência histórica reportada à relação do sujeito com o ambiente, ela nos auxilia a entender a construção, a desconstrução e a reconstrução do mundo a partir da compreensão de causas e efeitos, da percepção das falsas certezas que historicamente se enraizaram na sociedade e da “descoisificação” do mundo (LEFF, 2002).

Dessa forma, o ensino de história sob o ponto de vista crítico do currículo. Considerando os pensamentos de Bittencourt de que a História tem papel significativo em “situar o papel do homem no processo de transformação da natureza, assim como dimensionar, para além do tempo presente, os limites e o poder das ações humanas” (2003, p. 42-43); de Leff (2001) de que a História é a possibilidade da narrativa de uma história não dita “porque a submissão da natureza foi um processo silencioso, invisível e impensável pelos

²⁸De acordo com Rüsen, consciência histórica é “a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária” (2001, p. 56). Por isso, ela pode ser tomada como “uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (idem, p. 57).

paradigmas civilizatórios” (idem, p. 398) e de SCHAFF (1995) de que a importância e significado da História não se consolidam no presente, afinal quem vive o momento de mudança e transformação (e aqui definimos como enfoque as mudanças e transformações ambientais) não consegue percebê-lo, essa percepção fica a cargo das gerações futuras que poderão avaliar tais mudanças e transformações. Por isso, é fundamental compreender essa ciência para compreender-se no mundo e é para isso que pensamos sobre ensino de história e educação ambiental.

O ensino de história, ao propor a conscientização de que as respostas para os problemas do presente não estão no estudo isolado dos acontecimentos do passado, tampouco no *establishment* que circunda a História, mas na compreensão das consequências que nos atingem, apresenta-se como um instrumento capaz de despertar nos sujeitos uma tomada de consciência das condições e dos papéis humanos em meio à vida em sociedade, conforme aponta Haidar (2008):

Somente à luz da história pode o homem conscientemente encarar e devidamente resolver boa parte das questões que a ele se propõem. (...) O conhecimento histórico, dando ao homem a consciência de um passado que até então pesava obscuramente sobre ele, opera uma verdadeira catarse: liberta-o das motivações ocultas que o vinham conduzindo, e tornando-o capaz de compreender esse passado e de integrá-lo conscientemente em sua própria vida, habilita-o a construir livremente seu próprio futuro. Somente o homem que se assenhoreia de seu passado compreende toda a extensão da própria responsabilidade. (HAIDAR, 2008, p. 11-12).

Mediante o que nos apontam os autores, a História tem uma função que perpassa o conhecimento do passado, uma vez que, ao apresentar ao indivíduo subsídios para a tomada de consciência de um passado, ela apresenta-se como uma ferramenta norteadora do processo de tomada consciente de decisões. Isso pode acontecer porque a apresentação desses subsídios desvela a compreensão do como e do porquê aconteceram de determinada formas, que causas originaram os acontecimentos tais quais eles foram, levando a uma análise e compreensão crítica dos reflexos do passado no presente.

Desse modo, o ensino de história auxilia o aluno a compreender os motivos que levaram as condições sociais, políticas, econômicas, culturais, ambientais a serem tal como são no presente. Essa compreensão dos fenômenos sociais dentro da temporalidade histórica é que suscita a percepção de que historicamente o tempo é a representação de um complexo conjunto de vivências humanas (BEZERRA, 2013) que modificam e são modificadas ante a

sociedade em que ocorrem e que interferem na vida do sujeito histórico e, por isso, é que o ensino de história tem um potencial transformador.

Sendo o ensino de história um elemento do processo educacional que tem como função “a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes social e coletiva” (FONSECA, 2008, p. 89) não pode ser compreendido de forma dissociada da formação cidadã e da concepção de cidadania planetária, isto é, de uma formação que leve o sujeito a compreender que ele está inserido em um determinado espaço, mas que esse espaço não se resume ao local, ele é interdependente de um espaço global.

Por isso, a consciência de que é preciso pensar, conhecer o local para agir de forma global, bem como conhecer o global para agir de forma local e assim tornar-se um cidadão integral (GADOTTI, 2001) é necessária e a História, ao expor os acontecimentos históricos, considera-os nos tempos e espaços nos quais decorreram e, dessa forma, mostra-se capaz de suscitar nos alunos a percepção crítica das consequências ambientais, políticas, culturais, sociais que deles advieram.

Tomados por essa percepção, os alunos estarão aptos para entender e para buscar informações relacionadas às transformações do planeta e aos riscos que ele corre devido à insustentabilidade dos modos de vida humanos; bem como para questionarem essas transformações e buscarem alternativas para a mitigação dos impactos oriundos delas; para perceberem-se como elementos causadores e sofredores das questões ambientais; para sentirem-se integrantes do meio e, por conseguinte, da História.

Desse modo, implícito nos conhecimentos científicos da História está um verdadeiro potencial transformador, conforme apontam Jaime e Carla Pinsky, ao evidenciarem que “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (2013, p. 28).

Desta feita, o sujeito, um ser de seu tempo e dentro de seu tempo, é um agente transformador; o ensino de história é um espaço curricular no processo formativo para o despertar de relações entre o ser humano e ambiente e para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica que percebe o sujeito dessa maneira e o professor é um mediador desse processo. Nessa seara, “além de seu papel de produção de saber, de ciência e tecnologia, cabe à universidade fornecer respostas aos problemas socioambientais” (CASTRO,

SPAZZIANI e SANTOS, 2012, p. 165), considerando, é claro, as especificidades de cada curso. Nesse caso particular, a especificidade do ensino de história para os anos iniciais.

3.2 – Por entre querereres, óbices e labores... Possibilidades para a promoção da formação ambiental mediante o ensino de história na formação do pedagogo

Consoante ao que fora explanado, ao se considerar a formação cidadã como pressuposto do processo educativo e a concepção de cidadania como um processo “de usufruto pleno, sem distinções de qualquer natureza, dos diversos direitos à vida, à liberdade e à felicidade e não apenas aos direitos básicos” (OLIVEIRA, 2012, p. 81), o ensino de história é um importante instrumento para a efetivação dessa proposta transformadora da aprendizagem. Uma educação transformadora é o ápice do trabalho docente, é o que se pretende, é o que se espera, é o que está presente na maioria dos discursos desde os proferidos por leigos aos proferidos por especialistas, é o que se defende formalmente nos documentos norteadores da educação brasileira. Mas que transformação seria essa? E o ensino de história seria realmente capaz de promovê-la?

Tangente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a educação deverá assegurar aos alunos a garantia de uma aprendizagem e de um desenvolvimento pleno, que atente para as diversidades social, cultural e individual dos alunos e a presença dessas abordagens deverá perpassar todos os elementos do currículo (BRASIL, PARECER CNE/CEB nº 11/2010), logo, a História está incluída aqui. Para tanto, os professores deverão tomar como pressuposto para sua prática docente uma proposta de ensino transversal, intrínseca nos princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas (vide subseção 1.3). Esse conjunto delinea a base para o ensino transformador.

Todavia, no que concerne ao ensino de história, verifica-se que são incipientes as orientações de âmbito legislativo acerca dessa proposta. A LDB esclarece apenas sobre o que acredita ser necessário apreender acerca do ensino de história, preponderando a transmissão das contribuições das culturas europeia, indígena e africana na formação da cultura brasileira. Uma atenção maior sobre a proposta empreendida nos discursos oficiais é direcionada ao ensino de história pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm como premissa o estabelecimento de relações entre o “conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social

pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive” (BRASIL, 1997a, p. 33). A partir dessa premissa estabelecem como objetivos para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado; identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções (BRASIL, 1997a, p. 50-51).

Considerando que esses objetivos referem-se aos primeiros anos do Ensino Fundamental, é possível compreender que os PCN consideram o campo do ensino de história como um campo propício para discussões que integram as problemáticas sociais aos conteúdos disciplinares, capaz de promover uma integração com os conteúdos de outras disciplinas e de suscitar nos alunos a percepção da sua posição e do seu papel na sociedade em que vive, frente aos conhecimentos adquiridos sobre o passado.

Os PCN ainda orientam quanto aos conteúdos a serem ensinados na disciplina História, propondo uma organização em torno de eixos temáticos, sendo definidos para os anos iniciais do Ensino Fundamental dois eixos: História local e do cotidiano e História das organizações populacionais. Esses eixos, além de serem capazes de abarcar discussões relacionadas a conteúdos de diversas disciplinas escolares e de promover a percepção das inter-relações entre os diversos campos do conhecimento, o cotidiano e a cultura, também se mostram propícios para o desenvolvimento de discussões relacionadas às problemáticas sociais dispostas em todos os temas transversais.

Em relação ao ensino de história e ao tema transversal Meio Ambiente²⁹, observa-se que, ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, devem ser abordadas nas aulas da

²⁹ No tocante à escolha do tema transversal meio ambiente em detrimento dos demais elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo), ela se justifica pela minha trajetória aqui explanada, trilhada durante o interstício em que cursei a graduação e nas inquietações suscitadas ao longo desse tempo a partir das leituras e discussões sobre interdisciplinaridade realizadas ao longo do curso e aprofundadas, sobremaneira, nas disciplinas Ética e Educação Ambiental e Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

disciplina em voga “as relações entre os homens e a natureza numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica, envolvendo discernimento quanto às formas de dominação e preservação da fauna, flora e recursos naturais” (BRASIL, 1997a, p. 45). E, apesar de essa proposta apresentar indícios de uma dimensão preservacionista³⁰, isso não invalida a proposta da transversalidade do ensino, uma vez que, a partir dessa orientação, é possível promover uma educação ambiental (ainda que voltada para a informação), mas passível de sensibilizar quanto à relação homem-natureza.

Embora se observe até aqui uma coadunação entre o que se orienta para o ensino de história e o que é defendido como premissa da educação básica brasileira, ainda trata-se do plano discursivo. E é preciso mais que isso para que de fato possa haver uma transformação por intermédio da educação. É preciso que essa transformação alcance o âmbito atitudinal e, para tanto, é necessário que o primeiro a se transformar seja o professor, que só poderá promover um ensino transformador ao tempo em que sentir-se transformado.

Para tal fim, o professor deve ter em mente que ele precisa se reinventar, renovar cotidianamente a sua prática pedagógica. E, referente ao ensino de história, é urgente que ele trabalhe sempre sob a óptica conceitual da mudança. Com o advento da pós-modernidade e da atual crise que vimos enfrentando, nada mais se cristaliza; os estados de conceitos e de fatos são inconstantes e o trabalho desenvolvido pelo professor de História deve desvelar isso ao aluno. Assim, “nosso papel, enquanto educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variáveis” (THEODORO, 2013, p. 51). Logo, é necessário levar à compreensão de que o planeta, e nós também, passamos diariamente por um processo de metamorfose.

Outra urgência é ensinar os alunos a buscarem soluções para as situações-problemas com as quais se deparam dia a dia. E isso só se faz ensinando-os a pensar e, para pensar, é preciso aprender a problematizar a realidade. Uma problematização só se torna possível se o aluno obtiver algum conhecimento sobre o problema, pois assim poderá identificá-lo, compará-lo e/ou relacioná-lo com a realidade, ou seja, o tempo e o espaço em que vive (THEODORO, 2013). E soluções para o enfrentamento das situações-problemas ambientais é, no momento, algo do qual estamos sedentos.

Sendo assim, o ensino de história, ao levar o aluno a compreender historicamente a realidade em que vive, por meio do circuito atitude interdisciplinar → pensar → problematizar → relacionar que, intrinsecamente, estará lhe possibilitando uma compreensão

³⁰Cf. Imagem 02.

histórico-ambiental, que lhe permitirá enfrentar a problemática ambiental a partir de ações cidadãs, portanto, de caráter planetário. Dessa maneira, será promovida uma construção do conhecimento pautada na evolução da consciência ingênua para a consciência crítica, na formação cidadã e na educação ambiental crítica e que resultará em uma formação ambiental.

De acordo com Carola, por meio da educação ambiental, mediante o ensino de história, é possível elucidar a compreensão das relações entre cultura e natureza em épocas e lugares distintos, perceber a diversidade das representações da natureza e do ambiente entre diversos povos e “observar a espécie humana como *uma* das espécies constitutivas da natureza, cuja possibilidade de existência só é possível numa ‘relação de interação’, e não de destruição ou exploração do meio natural” (2013, p. 178, grifo no original).

Promover uma educação crítica mediante o ensino de história não é uma tarefa fácil. Exige que o professor esteja disposto a abrir mão da sua zona de conforto e ir em busca da ressignificação dos paradigmas históricos que monopolizam esse campo; que esteja ciente de que seu papel não se resume à mera transmissão de informações, pois isso é feito em larga escala pelos meios de comunicação. Seu papel é mediar o estabelecimento de conexões entre a realidade do aluno e o universo histórico-ambiental-cultural no qual ele está inserido, conforme alerta Pinsky (2013), o professor

(...) Não pode transformar a docência numa atividade burocrática, feita sem objetivos e sem entusiasmo. Não dá para sair de uma sala e entrar noutra, falar para corpos sem rosto, ver hostilidade e indiferença e reagir com indiferença ou hostilidade. As crianças e os jovens precisam da escola, mas não da escola aborrecida, sem atrativos. O professor precisa se requalificar para poder educar (PINSKY, 2013, p. 158).

É preciso também que o professor esteja disposto a enfrentar os desafios que surgirem em sua caminhada porque não são poucos. Requer coragem e motivação para trabalhar de forma interdisciplinar para que a proposta de ensino transversal possa ser alcançada, que realize o exercício diário de diagnosticar a realidade da qual partem seus alunos e as possíveis interações que podem ser desvencilhadas, observando a pluralidade cultural da sociedade. E quando se trata de efetivar essa proposta com as crianças, os desafios só tendem a aumentar, pois, segundo Oliveira (2003), poucos são os professores que se interessam pela construção do conhecimento histórico em crianças e dentre esses:

Os loucos que se aventuram são desprezados enquanto pesquisadores, principalmente, por historiadores e pedagogos. Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em História não habilitam para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para os historiadores). (OLIVEIRA, 2003, p. 264).

Apesar desses desafios e do grande trabalho a ser realizado apresentarem-se como superáveis, acima de tudo é fundamental que o professor acredite nessas possibilidades e no seu potencial enquanto agente formador, transformador e projetor de valores e atitudes, ainda que isso possa soar utópico (ALMEIDA NETO, 2011). E arrisco-me a dizer que, por mais que pareça uma vã ilusão, o professor jamais pode deixar arrefecer as intenções de sua prática pedagógica nem pode deixar de acreditar na sua capacidade, porque a utopia é a força motriz dos resultados e sem utopia não passamos de seres descrentes da vida, do mundo e de nós mesmos, ou, em conformidade com Leff (2001), não passaremos de seres desencantados e viventes de uma sociedade de poetas mortos.

Assim, essas particularidades só corroboram a necessidade do debate sobre o ensino de história nas séries iniciais e sobre a educação ambiental crítica mediante o ensino de história, em que pese haja o reconhecimento e a relevância das lacunas existentes na formação docente de todos os cursos, mas, de modo específico, do curso de Pedagogia em relação ao ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2.1 – Elementos potencializadores para formação ambiental mediante o ensino de história ante representações docentes

A disciplina Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental vem sendo ministrada na Universidade Federal de Sergipe por especialistas em educação com consolidada carreira de docência no ensino superior, em sua maioria, conforme pode ser verificado no quadro 02. As informações contidas no perfil diagnóstico ajudam a compreender o discurso dos professores, pois é importante saber de que lugar no mundo (posição discursiva) o sujeito discursivo fala. O lugar do mundo é uma categoria da análise do discurso resultante de uma ideologia que afeta os sentidos expressos nos dizeres que são sociais e históricos (ORLANDI, 2013).

Quadro 02 – Perfil diagnóstico dos professores de Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental da UFS

	Formação	Foco de atuação docente	Tempo de docência no ensino superior	Tempo de docência na disciplina pesquisada	Regime de Trabalho
Professor A	Licenciatura em História; Doutorado em Educação	<ul style="list-style-type: none"> •Ensino de história; •Didática. 	21 anos	Oito anos	Efetivo
Professor B	Licenciatura em História; Doutorado em Educação	<ul style="list-style-type: none"> •Currículo; •Educação de Jovens e Adultos; • Ensino de história. 	15 anos	Um semestre	Efetivo
Professor C	Licenciatura em História; Doutorado em Educação	<ul style="list-style-type: none"> •História da Educação 	15 anos	Um semestre	Efetivo
Professor D	Licenciatura em Geografia, Pedagogia e Letras; Doutorado em Geografia	<ul style="list-style-type: none"> •Metodologia do Ensino de Geografia; 	16 anos	Dois anos	Efetivo
Professor E	Licenciatura em Pedagogia; Doutorado em Educação	<ul style="list-style-type: none"> •Educação do campo; 	10 anos	Um ano	Efetivo
Professor F	Licenciatura em Geografia; Mestrado em Geografia	<ul style="list-style-type: none"> •Reforma Agrária; •Mulher e trabalho; •Território; •Agroecologia. 	03 anos	Um ano	Substituto

Fonte: Plataforma Lattes, Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, Departamentos de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED e DEDI).

Nesta pesquisa, o lugar no mundo de onde os sujeitos discursivos falam é o de docentes da disciplina Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas seus discursos serão frutos das ideologias que compõem suas identidades. Nesse contexto, seus discursos são pedagógicos e a interpretação de seus significados, única, portanto. Segundo Orlandi (2013), o significado do discurso de cada um trará arraigado consigo elementos de

sentido ativados em uma memória que é coletiva³¹ e expressados nas palavras provenientes de suas formações e interesses (focos de docência) porque os dizeres carregam consigo suas condições de produção.

Tratando da memória, Le Goff (1990) define-a como uma propriedade, uma capacidade que é inerente ao ser humano e que tem a função de guardar determinadas informações e atualizá-las ou reinterpretá-las ao longo dos tempos. Nessa perspectiva, a memória é, pois, seletiva. Conforme discorre Ricoeur (2007), é dotada de um esquecimento que nos leva a selecionar quem e o que vamos lembrar ou esquecer, perdoar ou vingar, validar ou invalidar e que é a base para a construção da nossa consciência e da nossa própria história.

Partindo dessas duas exposições, Alaniz (2013) concorda com os autores e afirma que a memória é uma forma de manter vivo um evento. Contudo, essa autora nos alerta que a memória se fixa em nossas mentes de maneira intrínseca com as emoções. E isso é um ponto que merece ser destacado, quando se trata de análise do discurso, porque os fatores emocionais que acompanham a construção de uma memória podem deturpar um evento (acontecimento). Devido a isso, ela não pode ser considerada uma verdade, mas um combustível da História, uma interpretação própria e única do evento vivido.

Essa observação clarifica a percepção de que a análise do discurso é uma interpretação de um sentido que emerge de uma memória produzida por meio de experiências que se traduzem em um significado. À vista disso, a análise do discurso é a evidenciação de uma representação social, à medida que esta é um fenômeno complexo emergente da semântica de alguma concepção (científica ou de senso comum) que já se generalizou perante a sociedade e que se utiliza do significado contextualizado para construir inconscientemente narrativas históricas, ações e acontecimentos (MOSCOVICI, 2013) que imprimem uma visão de mundo.

Interpretar um discurso tomando como referência a Teoria das Representações Sociais, em que se tem como fundamento precípua que “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa” (idem, p. 216), é compreender a fala de onde é produzida e tudo o que traz na bagagem e compreender os reflexos de determinado discurso diante das ações – nesse contexto, a prática pedagógica dos professores de Ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental – produzidas pelos sujeitos discursivos.

³¹É coletiva porque é um constructo do convívio social com seus pares e com todos que contribuíram para a formação de sua posição de professor (KESSEL, 2008).

Por conseguinte, as representações sociais provenientes dos discursos dos docentes pesquisados serão utilizadas como temas para a análise dos dados, realizada a partir da análise textual discursiva. Em conformidade com Moraes e Galiazzi, essa técnica de análise é um procedimento metodológico situado entre a análise do discurso, no momento em que a ênfase de análise ancora-se na interpretação (direcionada para uma construção ou reconstrução “de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos na pesquisa” (2013, p. 145), e a análise do conteúdo, no momento em que se utiliza da categorização do discurso para o alcance de uma compreensão e posterior interpretação.

Na análise textual discursiva, o estabelecimento de algumas categorias, eixos ou temas, segundo denominação da teoria das representações sociais, decorre previamente ao texto analisado a partir “de um conjunto de informações relativas aos fenômenos investigados” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 90), outras emergem dos próprios textos analisados.

Nesta pesquisa, os temas previamente definidos para a análise decorreram de ideias primárias subjacentes ao arcabouço teórico que fora empreendido para o desenvolvimento e aos conhecimentos prévios que eu, enquanto egressa do curso, já havia construído acerca do objeto investigado que nada mais são que representações por mim construídas, mas que são também comuns a sujeitos que fazem parte do universo estudado, sendo, portanto, coletivas, sínteses de arquétipos³².

Essas representações foram construídas a partir de percepções desenvolvidas a partir de duas situações. 1) A memória de minha experiência enquanto aluna da disciplina em um momento da minha vida em que não tinha nenhum aprofundamento teórico quanto ao ensino de história para os anos iniciais e participante de projetos da universidade. 2) A análise de documentos referentes à disciplina realizada isoladamente de qualquer tipo de contato com os sujeitos da pesquisa, que só foram contactados posteriormente a essas análises, para a realização de entrevistas.

Assim sendo, as representações que emergiram dessas duas situações referentes à disciplina Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental circundam em torno de quatro temas: História, Ensino de história na formação do pedagogo, Educação ambiental e tema transversal Meio Ambiente e Práxis pedagógica. História, porque é a base teórica da

³² Arquétipo é um conceito característico da psicologia analítica que, apesar de compreender as singularidades que constroem a história e a identidade de cada sujeito, compreende que existem algumas formas de comportamento e de pensamento que são padronizadas a partir de estruturas psíquicas ou genéticas, bem como formas de percepção resultantes de nossas condições e possibilidades enquanto psique de ver o mundo (JUNG, 1982).

disciplina. Ensino de história na formação do pedagogo, porque é o campo de estudo sob o qual se concentra a disciplina. Educação ambiental e tema transversal Meio Ambiente, porque é um tema de estudo que, à minha época discente, foi abordado ao longo da disciplina e que despertou meu interesse sobre as relações entre os seres humanos e o ambiente. Práxis pedagógica, porque a minha vivência na Universidade Federal de Sergipe me proporcionou a compreensão de que o ofício docente vai além da transmissão de conteúdos, ele permeia ação e reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os reflexos dessa práxis sobre as ações dos alunos.

A formação ambiental não foi tomada como representação porque ela não é objetivo proposto por nenhum documento norteador do curso de Pedagogia. As possibilidades para a sua promoção foram apreendidas das representações anteriores e da relação entre elas e a prática docente dos professores.

Tais representações foram tomadas neste estudo como os temas dos quais partiram a unitarização dos textos analisados, oriundos das transcrições das entrevistas realizadas. Inicialmente, a pesquisa esperava obter oito textos para análise referentes à transcrição das entrevistas dos oito professores que ministraram a disciplina investigada desde o ano de 2008, sendo cinco do *campus* São Cristóvão e três do *campus* Itabaiana. Contudo, somente foram entrevistados três docentes do primeiro *campus*, porque os que ministraram a disciplina durante o semestre 2014.2, nos turnos vespertino e noturno, em substituição ao professor titular, que estava em licença-capacitação, não foram localizados em tempo hábil para a realização das entrevistas, devido a empecilhos como greve da instituição, férias dos professores e problemas de saúde.

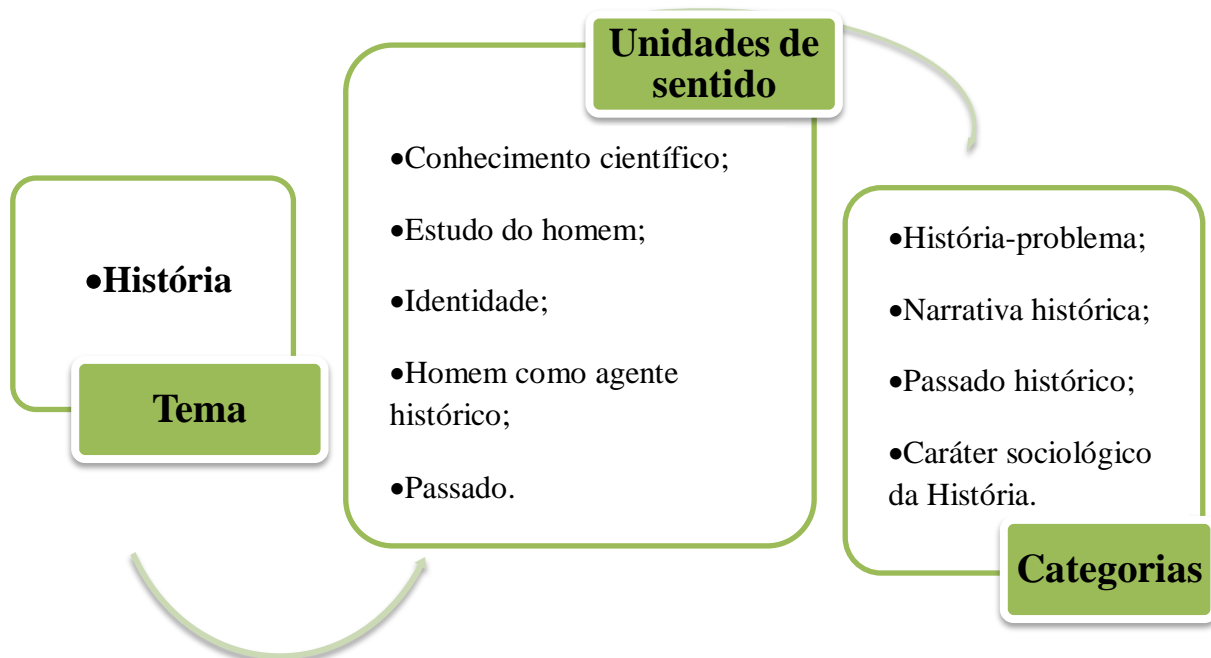
Em consonância com as proposições metodológicas da análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2013), as etapas de unitarização (desmontagem do texto dissociando-se do sentido imediato do texto) e categorização (classificação das unidades de significado) que se seguem são os elementos subsidiários para a construção dos metatextos (inferências dos textos que possibilitam teorização para a compreensão do fenômeno estudado) e posterior metacompreensão (compreensão do texto transposta na escrita final). Aqui, por meio da metacompreensão, busca-se perceber a relação entre homem e ambiente presente nas falas dos professores e evidenciar as possibilidades de formação ambiental para o pedagogo mediante o elemento curricular Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2.1.1 – Concepções acerca da História

Para compreender os significados que trazem os discursos dos professores, tomamos como referência o pressuposto de que História é uma construção humana, o que a leva a ser relativa. Alaniz (2014) afirma que as “verdades históricas” são legitimadas a partir de práticas sociais que estão imbricadas com a identidade e com a cultura de determinado grupo social. Dessa forma, as verdades históricas são questionáveis, dogmas passivos de desconstrução e ressignificação. Sendo a História uma narrativa, carrega consigo pontos de vista dos que a constroem, que são relativos às suas formas de perceber o mundo.

Partindo desse pensamento, foram extraídas as unidades de sentido e as categorias que emergiram dos discursos dos pesquisados (imagens 05 e 06), bases de análise para a identificação das concepções que eles têm acerca da História. Concepções estas que permitirão identificar, posteriormente, as representações que delas emergem.

Imagem 05 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre História depreendidas dos discursos dos professores do *campus* São Cristóvão da UFS



A abordagem cultural da História, discutida na segunda seção, e seu entendimento como narrativa dotada de relatividade é o fio condutor dessa análise. Como já explicitado, os professores que ministraram, nos últimos anos, a disciplina *Ensino de História nos anos*

iniciais do Ensino Fundamental, possuem a mesma formação: licenciatura em História e doutorado em Educação. Mas isso não quer dizer que há uma homogeneidade na concepção do que é História. Isso tem a ver com as formas de perceber o mundo que cada um tinha antes de adentrar o universo intelectual e com as que tem hoje, o que gera representações sociais diferenciadas, mesmo desempenhando o desenvolvimento de um elemento curricular que tem uma ementa única.

Entretanto, as unidades de sentidos, identificadas em suas falas, convergem para o significado de que todos compreendem a História como relativa, à medida que ela é um produto dos homens. Retomando o pensamento de Marc Bloch, tem-se que o homem é o objeto de estudo da História, que se propõe como ciência no momento em que exige critérios e rigor para a construção da narrativa, mas uma ciência que se distancia do ideário positivista de absolutismo da verdade. De acordo com o autor, é uma ciência que, através do movimento do tempo, permite às suas obras a incorporação das ações “de uma sociedade que remodela, segundo suas necessidades, o selo em que vive” (2001, p. 53). Essa convergência pode ser ratificada na seguinte passagem:

A História é um estudo cientificamente conduzido sobre a ação das pessoas no tempo, ou seja, a História não é uma ciência, como se caracteriza uma ciência. [...] É um estudo que não é feito de qualquer forma, ele tem método, ele tem princípios, ele tem uma forma de ser conduzido, então esse é um estudo cientificamente conduzido e é sobre a ação das pessoas. Não são entidades extra-humanas que regem os desígnios da humanidade, são as decisões que as pessoas tomam que faz com que a história aconteça(Professor C).

A asserção presente na fala do professor C intuíram as categorias de denominadas história-problema e história como narrativa. De acordo com Barros (2012), a primeira alude à proposta francesa empreendida pela Escola dos *Annales* a partir de 1929, que tinha como objetivo combater o paradigma factual ou “historizante” consolidado no século XIX, voltada para a reconstituição e ordenação cronológica do passado (fatos) utilizando, unicamente como fonte, documentos.

A história-problema se propõe como interpretativa e problematizadora da realidade, atribuindo uma nova noção ao fato histórico. É uma proposta de reconstrução do passado apoiada em uma multiplicidade de fontes, voltada para a abrangência da atividade humana (BURKE, 2011). Nessa perspectiva, se lançam novos olhares sobre o tempo, o espaço e o homem, fator que oportunizou a abertura para o diálogo entre a História e outras áreas. Todavia, essa proposta de história-problema não a exclui de um caráter científico da

construção da narração da História, porque não poderia ser feita de qualquer forma, sem estabelecer critérios, sem fundamentar-se em fontes.

Por isso, entende-se que os professores, ao elencar homem, tempo e ações como categorias que compõem suas representações sobre a História, compreendem-na como uma narrativa construída por homens que tem como objeto de estudo as ações dos próprios homens no tempo, atentando para o caráter científico. Desta feita, o passado é também objeto de investigação da História, pois, segundo Rüsen (2001), é um campo de orientações para o presente.

Há destaque na fala do professor C para o desvencilhamento da compreensão das ações humanas por meio de explicações racionais no seguinte trecho: “Não são entidades extra-humanas que regem os desígnios da humanidade, são as decisões que as pessoas tomam que faz com que a história aconteça”. Observa-se aqui a racionalidade humana como a unidade regente de suas vontades.

Considerando o pensamento burkeano, nota-se que os professores compreendem a História como um estudo que se dedica à “visão de baixo” dos acontecimentos, tornando-se um campo de estudo que ouve as vozes dos excluídos, dos vencidos, uma história dos seletivamente esquecidos.

Nessa direção, o passado não são os eventos caracterizados no tempo cronológico, mas no tempo histórico. O passado é histórico e ao mesmo tempo uma representação. Corroborando com o pensamento de Ricoeur (2007), são relações historiográficas entre lembranças e esquecimentos que, por sua vez, se transformam a partir das representações que vamos remodelando com o passar do tempo. Essas relações emergem de memórias individuais e/ou coletivas e subsidiam a narrativa e a reescrita da História. Nessa perspectiva, a memória é basilar para a construção de uma narrativa legitimada, uma vez que é capaz de lembrar o esquecimento. Como bem afirma Chartier, “a história nunca pode esquecer dos direitos de uma memória que é uma insurgência contra a falsificação ou a negação do que foi” (2011, p. 123).

A relação entre passado e presente frente às abordagens históricas evidenciadas nos discursos dos professores permeia a máxima definida por Bloch (2001) de que, para se fazer História, é preciso compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente. Acerca dessa proposição, Barros clarifica que “o mesmo historiador que estuda o passado, de acordo essa perspectiva, poderia estudar o tempo presente – que, de fato, estaria em breve por se converter, em um futuro não muito distante” (2012, p. 183).

Dialogando com Ricoeur (2007), isso significa que o passado, muitas vezes, vem à tona com forte intensidade, quando evocamos nossas memórias e fazemos emergir informações que, apesar de não serem recordações de mais ninguém, são válidas para a construção da narrativa histórica tais quais palavras contidas em documentos. É o passado tornando-se ativo, agente histórico do presente que, de maneira relacional, é explicado através dos movimentos constantes de recuo ao passado que fazemos cotidianamente em busca de explicações.

Vale ressaltar que entender a História como narrativa implica em adotar métodos e procedimentos e para a sua escrita, independente de que o que está sendo narrado, que seja proveniente de fontes documentais ou orais. Ademais, entender a história como narrativa configura perceber que as fontes carecem de interpretação. Elas não são Histórias por si mesmas, só se tornam história quando lhes é conferido significado e significados provêm de interpretações. Interpretações provêm de representações. Desse modo, “a narrativa histórica é formada por um conjunto de representações” (MOSCATOLI, 2006, p. 06).

Daí, faz sentido a afirmação do professor B de que a história é uma narrativa do passado. Embora os outros professores não tenham explicitado esse conceito em suas falas, também é possível afirmar que a concebem como uma narrativa, mesmo evidenciando o seu caráter científico. É uma narrativa que depende de estudos e métodos.

Complementando o que propõe a história-problema, o professor A acredita que a História pode ser um campo de resgate ou até mesmo de construção de identidade, seja ela social ou coletiva. Nessa perspectiva, pensemos um pouco sobre identidade.

Hall afirma que a identidade pode ter uma natureza nacional ou cultural. A identidade nacional é aquela que é simbólica, “baseada na idéia de um povo ou *folk* puro, original” (2005, p. 55). Essa concepção está voltada para os passados grandiosos das nações e para uma noção de sujeito estabilizado no mundo, que para defender sua nação, está disposto a expulsar “outros” que venham a ameaçá-la. Já a identidade cultural atravessa as fronteiras nacionais. Integra-se e conecta-se com “comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (idem, p. 67). Em suma, a primeira prevê uma homogeneização (unificação) do povo (nação) e a segunda é justamente a desconstrução desse modelo, prevê a heterogeneidade dos povos presentes no mundo e dentro de uma nação.

No plano da pós-modernidade, a identidade torna-se uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou

interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 12-13). Por isso, alguns autores, a exemplo de Bauman, definem que ela é plástica, líquida, não tem forma e não pertence a ninguém. Para ele, “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (2005, p. 35). Remetendo à História, Moraes assevera: “Narrar história é, antes de tudo, questão de identidade. É possível ver de que modo as pessoas e mesmo toda uma nação se enxergam a partir da forma como redigem e transmitem suas histórias” (2013, p. 201).

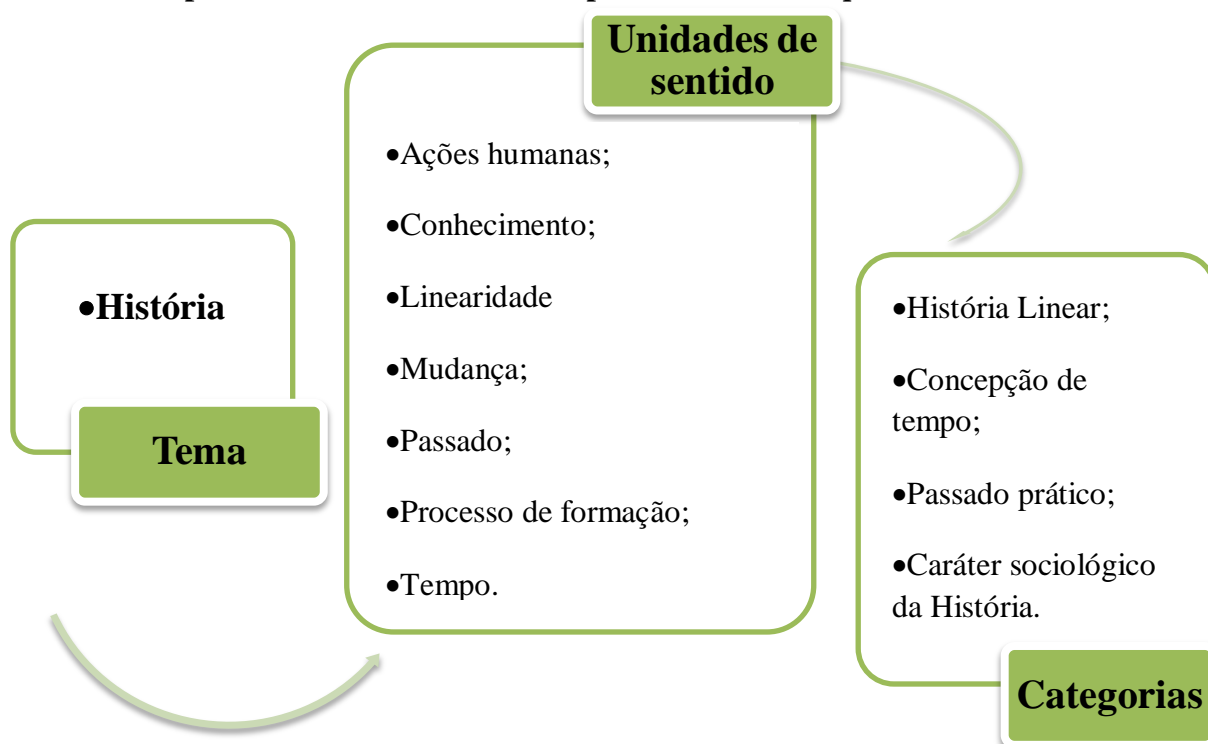
Considerando a concepção de História definida pelo professor A, é pertinente afirmar que, quando se refere a ela como possibilidade de resgate da identidade, ele está se reportando à ideia da multiplicidade. É o possível resgate das múltiplas identidades aniquiladas pela História tradicional e unificadas em uma identidade nacional. Para esse professor, o resgate dessa identidade é parte da construção da identidade e a História é, então, além de ciência que estuda o homem, instrumento para formação de um sujeito que vive em uma sociedade da multiplicidade, sendo, portanto, a coletividade maior que a individualidade. Assim, esse professor aborda em seu discurso uma história-problema, despontando para uma interlocução com a Sociologia.

Interpretando os significados apreendidos dos discursos dos professores, pode-se pensar sobre seus reflexos na formação do pedagogo para o ensino de história. A prática pedagógica, como sabemos, é um ato dotado de intencionalidade e o professor, ao desenvolvê-la, transpõe nela suas formas de perceber o mundo. Diante disso, ao compreenderem que o homem é tanto personagem quanto autor da História, a formação do pedagogo para o ensino de história no *campus* São Cristóvão da UFS permeará uma abordagem crítica acerca do entendimento do que é a História, desvencilhando-se de paradigmas tradicionais.

Entretanto, assim como o ensino, a aprendizagem também é influenciada por variáveis como ideologias, valores e representações acerca do mundo e de tudo que o cerca, assim como experiências vividas anteriormente à formação, que interferem nos modos de aprender de cada um (ZABALA, 1998). Por conta desses fatores, uma formação jamais será homogênea para seu público, cada sujeito aprenderá aquilo que os seus sentidos lhe permitem. Devido a isso, não é possível afirmar que dali por diante a História passará a ter o mesmo significado para todos. O aluno só passará a entendê-la de modo crítico se isso fizer sentido para ele, do mesmo que só ensinará aos seus futuros alunos o que tem sentido para si.

Diferentemente do que ocorreu no *campus* São Cristóvão, as unidades de sentido presentes nos discursos dos professores lotados no *campus* Itabaiana permearam abordagens intrínsecas às interlocuções entre História e Educação, por vezes cara à Pedagogia, pelo fato de essa graduação não abordar “questões consideradas fundamentais para os historiadores” (OLIVEIRA, 2003, p. 264), conforme explicitado na imagem 06. Isso pode ser explicado pela pluralidade da formação desses profissionais, Pedagogia, Geografia e Ciências Naturais e pós-graduação em Educação e em Geografia.

Imagem 06 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre História depreendidas dos discursos dos professores do *campus* Itabaiana da UFS



Continuando com a abordagem da História Cultural, essa análise centra-se em três categorias depreendidas dos discursos dos professores: a história linear, a história do cotidiano e o passado prático. A primeira se refere a “uma leitura da história feita por etapas, sendo sempre o último período visto como a superação dos anteriores” (ASSIS e CORDEIRO, 2013, p. 191) e foi extraída das falas dos professores D e E:

Eu digo que o homem é um ser têmporo-espacial histórico porque ele ocupa uma história, independente de ser passado, presente ou futuro e espaço porque ele habita e ocupa um lugar no mundo. Então, a história   importantíssima porque ela   origem da sua existência e de todas as suas a o es em prol dessa história passada. (Professor D).

Parto sempre do pressuposto que pra se entender hoje quem você é, o mundo onde você vive, você precisa conhecer o passado, viver esse presente pra planejar o futuro. [...] É a responsável em sistematizar o conhecimento que cada povo, cada geração vai produzindo na sua existência e que vai deixando de contribuição para o futuro pra quem chega, pra quem vem depois. (Professor E).

A compreensão de uma história linear está relacionada com a concepção tradicional da História e foi considerada por Walter Benjamin (1973) *apud* Assis e Cordeiro (2013) como um modelo “romântico” de interpretação da História, ao passo que é contemplativo de um passado que é prático. Segundo Lee (2011), o passado prático é aquele utilizado como ponto de referência para o presente. Os acontecimentos são deslocados para o presente sem considerar sua historicidade.

As falas dos professores representam essa contemplação ao passado quando apontam que a História é a origem da existência humana e das ações decorrentes dessa existência em prol do passado, no caso do professor D, e que é uma necessidade do homem conhecer o passado para viver o presente e orientar o futuro, no caso do professor E.

É como se a História fosse o fator responsável pela origem do homem na Terra e não o contrário, como defendeu a primeira geração da Escola de *Annales*. Fica nítido nessa passagem que o passado é considerado como uma explicação para a vida, ponto que pode ser associado também à antiga noção de História *vitae magistra*, idealizada por Cícero no século I a.C., e postulada por pensadores do início da Modernidade como Maquiavel (BARROS, 2013). Nela, a História era considerada uma mestra da vida e o passado era uma espécie de “manual” que continha lições para as pessoas agirem no presente, assim, o futuro seria sempre guiado pelo passado, e, por isso, já teria todas as explicações necessárias para os problemas que surgissem.

É ressaltada também na fala do professor D a figura do homem, um ser temporal, espacial e histórico que ocupa um lugar no mundo. Sua função é de ocupação. A expressão “ocupar um lugar” é característica da Geografia (uma das formações do pesquisado) e remete à noção de espacialidade. Em outros tempos, o conceito de espacialidade resumia-se a entender o espaço concreto junto ao tempo, uma justificativa para o professor D afirmar que o homem é temporal e espacial. Nesse contexto, a sociedade (produtora de ações) e a natureza (receptora de ações) ocupam um lugar no espaço a partir de uma relação de quando e onde que é o ponto de partida para os estudos geográficos (VESENTINI, 2012). Esse autor explica também que a Geografia é uma área de estudo orientada por escalas geográficas, que vão do local ao global e vice-versa, sendo o homem um ser local (pertencente a um município) e

global (pertencente à superfície terrestre do planeta Terra) ao mesmo tempo, contexto em que nasce o lema “agir local, pensar global”, abordado nesta seção.

De acordo com Moreira (2004), atualmente, a noção de espacialidade tem sido ressignificada e o homem já não é mais um ser que ocupa o espaço; ele vive em um lugar. A ideia de lugar tem a ver com o sentimento de pertencimento do sujeito àquele lugar. A minha casa, minha cidade, meu estado, minha região, meu país são os meus lugares e compõem minha identidade. O lugar é então composto por elementos espaciais (concretos) e abstratos (subjetivos) (VESENTINI, 2012).

Ocupar, preencher, um lugar no mundo é, então, uma ideia abstrata, que pode ser significada como o pertencimento do homem ao mundo que, em escala global, é o planeta. A partir desse entendimento, o professor D afirma que o ser é também histórico. Então, ele pertence a um lugar, mas esse pertencimento não é a-histórico, porque o homem também preenche um lugar na História. As dimensões geográficas e históricas na vivência do sujeito são diacrônicas, do ponto de vista antropológico, elas se interpelam através do tempo e por isso não podem ser compreendidas de forma dissociada, ideia bastante ampliada pela segunda geração da Escola dos *Annales*, a partir de Fernand Braudel.

Desse modo, o entendimento de sujeito espacial, temporal e histórico expresso na fala do professor D corrobora com essa percepção diacrônica, todavia, seu entendimento por História distancia-se e remonta a um período mais arcaico da Teoria da História, o que possibilita uma interdisciplinaridade entre essas duas áreas, mas, em contrapartida, apresenta um arcadismo quanto à História. O que leva a compreensão de que ambas as abordagens (interdisciplinar e arcadista) podem ser refletidas na prática pedagógica do professor D.

Analisando a fala do professor E, também se observa que ele chama atenção para o fato de que a História é uma sistematização do conhecimento. Esse trecho revela uma interlocução com a Educação, pois sistematizar conhecimentos é um termo próprio dessa área, deixando de lado a concepção científica da História abordada no tópico anterior.

Sistematizar é um processo que faz parte da didática e está presente tanto nas ações de ensino quanto de aprendizagem, sendo coletivo. Para o professor, a sistematização é uma etapa que compõe uma estratégia metodológica: “é um conjunto de práticas e conceitos que propiciam a reflexão e a reelaboração do pensamento, a partir do conhecimento da realidade” (SANTOS, 2000, p. 10). Para o aluno, é uma capacidade cognitiva de natureza lógico-matemática que auxilia o ordenamento das ideias e a consequente aprendizagem (GARDNER, 2000).

A definição feita pelo professor E, de que a História é responsável por sistematizar o conhecimento para as gerações futuras, indica uma atribuição de função relacionada à Pedagogia, visto que o exercício de escrita da História incide sobre uma análise de fatos ou de processos históricos sem uma preocupação intencionada com a sistematização para uma futura aprendizagem. A História não tem como objetivo ensinar. Nela há uma sistematização de informações para o entendimento do texto, não para que esse texto torne-se um instrumento didático. Decerto, as obras históricas são utilizadas para fins didáticos, mas não foram planejadas para esse fim. Pode-se interpretar que a prática pedagógica desse professor transpõe essa relação entre História e Pedagogia.

A definição de História do professor F voltou-se para a ideia de mudança constante e para aspectos de cunho sociológico:

Pensar a História é não pensar de forma linear e sim como se a gente fizesse um espiral. A História não tem início, meio e fim. A História ela se complementa e tá o tempo todo se modificando assim como nós estamos nos modificando. A gente acabou de chegar aqui e quando sair daqui já somos outras pessoas, outras coisas e nós estamos com nosso papel individual de sujeito na sociedade, modificando a História todo tempo. Então eu entendo que História nada mais é do que... não só contação de fatos, mas também todo processo social de formação dos sujeitos, dos indivíduos, da sociedade. (Professor F).

A partir de sua fala, observa-se que sua representação de tempo não é linear. A proposição da concepção do tempo como um espiral remete à Geologia, na qual se admite a ideia de evolução da Terra. O tempo histórico, como o professor falou, realmente não é linear. Quando representado de forma linear, tempo e espaço mostram-se elementos passivos de separação, pois, ao utilizar o passado como guia para ações do presente e do futuro, tende-se a transmutar os acontecimentos passados para o presente, desconsiderando as condições espaciais e temporais de sua existência. A representação de tempo histórico pensada a partir da Escola de *Annales* está ligada à ideia de sincronismo, em que tempo e espaço são um *continuum* que não se dissolve em marcos temporais, pois a mudança do tempo se baseia nas mudanças da sociedade e não em feitos históricos. O tempo histórico é uma interpretação social e cultural proveniente da percepção da identidade e das referências de mundo que o sujeito tem (CHARTIER, 2009). Desse modo, o tempo histórico admite mudanças, movimentos culturais, sociais, econômicos, políticos, do homem, mas que não são, necessariamente, uma evolução.

De acordo com Teixeira (2013), o tempo como um espiral também entende a passagem do tempo a partir de mudanças que são constantes, mas essas mudanças são refletidas no espaço geográfico, que tem os marcos de evolução demarcados a partir de vestígios geológicos e que se transforma a partir de muitas causas, inclusive, a partir da ação do homem. É possível significar que o professor F reporta essa ideia à História quando afirma que ela se modifica o tempo todo, assim como o espaço.

Há nessa fala um significado grande direcionado ao homem que tem o papel de modificar a História. Contudo, há a ressalva do professor em definir o homem como sujeito social. A ideia de sujeito nasce no seio da Modernidade com a busca pelo “desencantamento do mundo” e a valorização da razão. Esse sujeito, que era eminentemente cartesiano, vai sendo remodelado com o passar do tempo. Nesse processo, a educação seria fundamental. Para Kant (1985), ela seria capaz de construir um sujeito que pratica suas ações com dever e não por dever, que se serve de sua própria razão, capaz de produzir conhecimento sobre o conhecimento, portador de autonomia e maioridade, desta feita, um sujeito esclarecido. Na contemporaneidade, o sujeito é subjetivo. Ele não busca mais a razão nem a toma como verdade inquestionável porque, para ele, a verdade é uma representação, a própria realidade é uma representação (DEBORD, 1997).

O sujeito social emerge desse sujeito contemporâneo. De acordo com Hall (2005, p.11), o sujeito sociológico reflete “a crescente complexidade do mundo moderno” e é constituído na relação com o outro. Essa relação media “valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habita” (idem). A partir disso, o sujeito modifica e se modifica constantemente, modificando também a sua história e a História, visto que é um agente histórico. Acredita-se que é por esse caminho que trilham as representações do professor F acerca das mudanças na História.

A História é para esse professor um elemento que tem a capacidade de formar esses sujeitos que se percebem como agentes históricos, que enxergam na realidade as mudanças que são decorrentes de suas ações e enxergam em si mesmos os reflexos das mudanças que ele mesmo causou de forma individual (enquanto sujeito) e coletiva (enquanto sociedade).

3.2.1.2 – Concepções acerca do ensino de história na formação do pedagogo.

As concepções acerca do ensino de história permearam a sua especificidade quanto à sua relevância para a formação do pedagogo, pois, partiu-se do entendimento que há um direcionamento distinto entre o ensino de história que é voltado para os licenciandos em História e o que é voltado para os licenciandos em Pedagogia. Afinal, formar para ensinar História a alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental é diferente de formar para ensinar nos anos subsequentes da Educação Básica.

Acerca do ensino de história para a formação do pedagogo, foi identificado que houve convergência quanto a dois aspectos: a relevância da disciplina e a insuficiência da mesma para o processo de formação docente. Especificamente, o currículo dos cursos de Pedagogia diferencia-se dos das demais áreas do conhecimento porque abarca frentes que vão para além da prática pedagógica propriamente dita.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia extinguíram as chamadas habilitações (administração, planejamento, inspeção e supervisão escolar e orientação educacional) e deliberaram como campos de atuação prementes a esse curso:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 02).

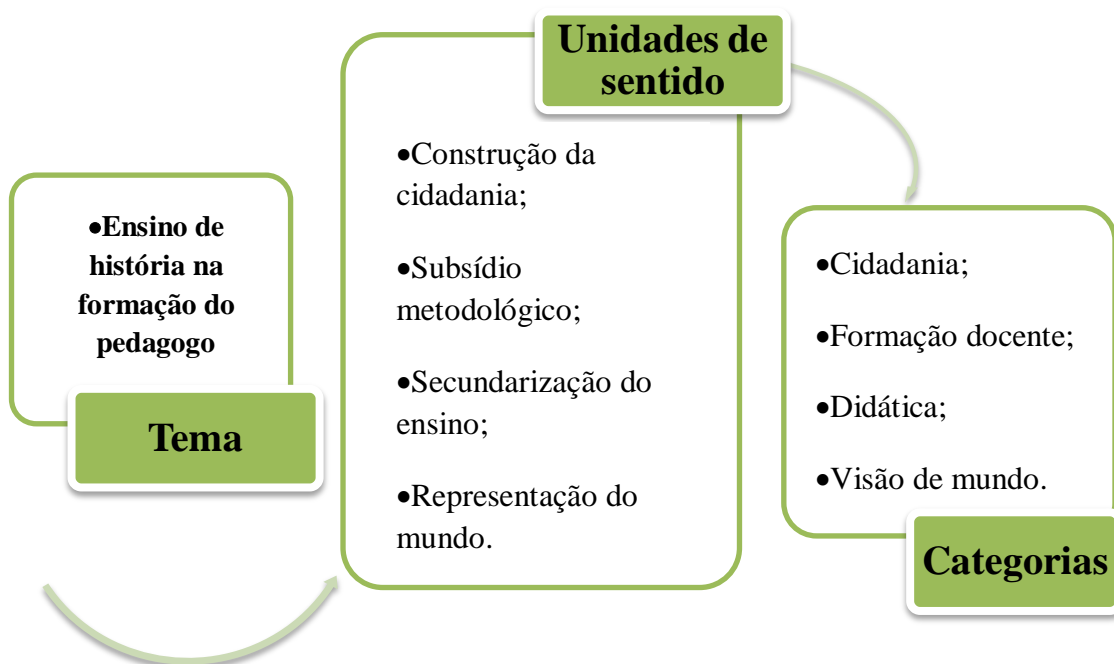
Desse modo, o currículo tem que abranger uma série de conteúdos que não são voltados para o ensino, fator que acaba por reduzir a carga horária destinada à questão didática em comparação às áreas chamadas específicas (Línguas, Matemática, História, Geografia, entre outras).

Não obstante, as disciplinas relacionadas à didática, agrupadas no eixo temático Práticas Educativas no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, ainda dividem espaço com mais oito eixos temáticos. Isso resulta em quantitativo de 795 horas, das 3.255 totais que integralizam o currículo do curso ofertado pela instituição em questão. Dessas, apenas 60 horas são direcionadas para o ensino de história. Diante desse cenário, ambos os professores concordaram que é um espaço de tempo muito curto para se afirmar que há efetivamente um ensino de história na formação do pedagogo pela UFS.

As falas dos professores de ambos os *campi* revelaram angústias e uma representação de insuficiência para a formação do pedagogo. Além da curta carga horária, apontam outros elementos limitadores para uma efetiva promoção de ensino de história, como a amplitude da ementa e a necessidade de retomar conceitos basilares relativos à História, que já não estão mais tão vívidos na memória dos alunos.

Apesar dessa convergência quanto à secundarização do ensino de história na formação do pedagogo, as representações que os professores manifestaram sobre o ensino de história apresentam algumas divergências. Nesse sentido, a forma do professor de perceber o mundo influencia muito no fazer pedagógico e no modo como se posiciona frente a esses desafios, assim como na representação que tem sobre o próprio campo de trabalho, conforme é possível verificar na imagem 07 e nas falas dos pesquisados.

Imagem 07 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre Ensino de história na formação do pedagogo depreendidas dos discursos dos professores do *campus* São Cristóvão da UFS



Os discursos dos professores perpassam representações diferenciadas. Na fala do professor A, observa-se que ele construiu uma representação fundamentada em um ideário para além do viés didático. É importante ressaltar que lhe foi perguntado sobre a disciplina, mas em muitas passagens de sua fala ele confere à palavra história o significado de ensino de história. Para ele, essa disciplina tem potencial para auxiliar na construção da cidadania, o que

não é uma proposição utópica, haja vista a crença de muitos autores nisso. Em sua concepção, essa seria uma relevância proporcionada para a formação do pedagogo.

Eu penso que a História é absolutamente importante e poderia contribuir, inclusive, com a construção de uma cidadania mais presente na sociedade brasileira, né? Todavia, a nossa escola é ainda uma escola tradicional, o ensino é tradicional e, infelizmente, o ensino das áreas de humanas ainda também perpassa na perspectiva tradicional (Professor A).

A construção da cidadania mediante o ensino de história assume a perspectiva de plenitude evidenciada na primeira seção desta pesquisa: a de preparação do sujeito para atuação na transformação da sociedade. E o ensino de história é fundamental nesse processo porque a partir dele (não só dele) o professor tem um espaço no currículo para evidenciar aos alunos que a História, além de uma narrativa do passado, é uma percepção de mundo. Sua escrita imprime as percepções de mundo daqueles que a escrevem e esse é um passo importante para um ensino crítico e formador de cidadania.

Bezerra (2013) afirma que o ensino de História, ao propor a valorização do aluno como sujeito responsável pela sua construção; o respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e políticas evitando discriminação; a importância da coletividade em detrimento da individualidade; a desmistificação das verdades históricas que trazem consigo injustiças sociais e o respeito ao patrimônio sociocultural de todos os povos; estará atuando para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia.

Entretanto, esse é um processo resultante de fatores que não estão presentes no currículo. Essa é uma escolha que “depende do compromisso político de quem faz a opção pelo ensino de história” (FONSECA, 2008, p. 95). Segundo essa autora, essa é uma escolha que desafia os modelos ideológicos homogeneizadores, que produzem representações obscuras e de auto exclusão que fazem parte da maior parcela da produção historiográfica nacional e internacional. Retomando a proposta de transição da armadilha paradigmática, é um movimento de remo contra a correnteza do rio e que exige do professor mais que vontade, exige preparo, motivação e percepção de que é um ideal possível de ser alcançado. Não é em vão a afirmação de que o ensino de história tem um potencial transformador e quanto mais o aluno senti-la como algo próximo, mais quererá interagir com ela, pois, “o verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a ‘inclusão histórica’” (PINSKY e PINSKY, 2013, p. 28.).

Apesar de o professor A reconhecer esse potencial do ensino de história, nota-se em sua fala um sentimento de insatisfação e desapontamento com essa área, não somente pelo

curto tempo que ele já havia mencionado, mas pela acomodação da prática docente na perspectiva tradicional do ensino que ele observa na área das Ciências Humanas.

O professor B centrou a relevância do ensino de história na formação do pedagogo em uma perspectiva didática, situada no campo das chamadas didáticas específicas. A disciplina serve fundamentalmente para instrumentalizar a futura prática docente dos alunos.

A metodologia da história vai ter que dar conta de conceito de tempo, vai ter que dar conta de Teoria da História, de Historiografia, ela vai ter que dar conta de todo um arcabouço de conhecimentos que o pedagogo não tem e é só essa disciplina que vai instrumentalizá-lo pra isso.[...]É fundamental também porque ela vai poder subsidiar o pedagogo para atuar nesta área do conhecimento, mas ela é insuficiente (Professor B).

Durante muito tempo o ensino da didática foi um dos eixos centrais dos cursos de Pedagogia, principalmente porque é um campo que nasceu junto com a Educação, ainda na década de 1930, com o projeto educacional de Gustavo Capanema. Dedicada a investigar “os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 25), a didática estava ligada à Teoria da Educação, da Organização Escolar, do Conhecimento e à Psicologia da Educação, o que delineou como foco principal do curso de Pedagogia a alfabetização. Mas na última década esse cenário começou a experimentar mudanças e as didáticas específicas, àquelas voltadas para cada área de ensino, começaram a ganhar espaço entre as produções científicas e os debates acadêmicos.

Na História, uma didática voltada para o ensino de história e não para os métodos de sua escrita é ainda um campo secundarizado, visto que, mesmo nos cursos de licenciatura, o foco é direcionado para a formação de um historiador e não de um professor, conforme aborda Selva Fonseca, ao afirmar que, mesmo após a publicação dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em História, persiste a disseminação da ideia de que “para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história” (2008, p. 62). Ideia que leva as disciplinas pedagógicas a serem consideradas como “desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção de créditos” (idem, p. 63). Essa ideia também atinge a formação de Pedagogia, considerada incapaz para a docência de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2010).

A relevância do ensino de história na formação do pedagogo na fala do professor B incide sobre uma perspectiva voltada para o ensino dos conteúdos necessários para a futura prática pedagógica, o que é legítimo, uma vez que um professor mal preparado e sem conhecimento do conteúdo não consegue dar boas aulas (PINSKY e PINSKY, 2013). Além

disso, há que se observar que se trata de uma disciplina que faz parte de um currículo de formação docente inicial que, conforme amplamente debatido, é um processo bastante fragilizado no Brasil, por isso o professor afirma que ela é insuficiente. Para Imbernón (2011), a formação docente inicial confere o conhecimento profissional básico. Ao futuro professor, quando assumir o exercício docente, cabe a busca pela formação continuada, porque formação não é algo que se esgota, tampouco é estática, é um processo contínuo.

Na fala do professor C, a relevância do ensino de história centra-se no potencial transformador que pode ter sobre a visão de mundo dos alunos. Entretanto, nota-se uma ressalva em seu discurso: a de que o ensino de história é potencial transformador a partir do entendimento de História que o aluno já traz consigo, proveniente de sua experiência na educação básica. Essa representação incide sobre uma expectativa que o professor tem quanto ao ensino de história, todavia, sua concretização não depende somente da sua prática docente e dos conteúdos abordados, depende fundamentalmente do aluno que, no ensino superior, já tem muitos pré-conceitos formulados acerca de tudo o que ele vai aprender na universidade. Ou seja, é o aluno, um sujeito de vontade, o determinante da sua mudança de visão de mundo.

O conhecimento histórico é capaz de produzir mudanças na perspectiva de mundo das pessoas, é capaz, ou, é possível, mudar a sua perspectiva de mundo a partir do seu conhecimento sobre a História. É possível, não é uma regra, porque você pode também aprender só para reforçar a perspectiva de mundo que você já tem (Professor C).

A representação contida na fala desse professor remete ao campo da Filosofia. Para ele, uma mudança de visão de mundo é um processo que parte do sujeito. Não se trata aqui do sujeito transcendental kantiano, que pautava suas ações na razão, mas de um sujeito que tem vontades (no caso da fala do professor C, de mudar ou não) e representações (sobre a História, como mencionado pelo professor C), como acreditava Schopenhauer (2001).

Para esse autor, o sujeito é então um ser cognoscente, porque tem a capacidade de conhecer e de agir a partir de uma representação, do modo como vê o mundo e essa representação é um fenômeno decorrente da sua razão. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito é dotado de vontades que são ímpetus imanentes da metafísica. A vontade é uma coisa-em-si, isto é, não pode ser materializada, ao contrário da representação, que pode ser materializada, objetificada no mundo. Mesmo sendo uma coisa-em-si, a vontade tem uma força que para Schopenhauer é infinita e detém, inclusive, uma primazia sobre a razão que é um instrumento para a manifestação da razão. Por isso, o mundo é, para o sujeito, vontade, em primeiro plano

e representação, em segundo plano. Desse modo, a visão de mundo é uma manifestação da vontade e não da representação, porque esta já é a materialização do mundo.

A fala do professor C aponta para essa direção. Sua representação vê o aluno como agente primeiro da formação, que só poderá mudar a forma como percebe o mundo (sua representação) se antes ele tiver uma vontade que o leve a isso, independente de qual seja a vontade do professor.

As falas dos professores do *campus* Itabaiana convergiram com as dos professores do *campus* São Cristóvão no que tange à insuficiência da carga horária da disciplina. Todavia, divergiram quanto a outros aspectos, conforme demonstrado na imagem 08, em que se observam interlocuções entre História e Pedagogia, fato decorrente das formações dos professores D, E e F.

Imagem 08 – Tema, unidades de sentidos e categorização sobre Ensino de história na formação do pedagogo depreendidas dos discursos dos professores do *campus* Itabaiana da UFS



O professor D elenca em sua fala o caráter polivalente da formação do pedagogo e as deficiências dessa formação, uma característica específica dessa licenciatura. Todavia, cabe pensar um pouco sobre essa formação. José Carlos Libâneo define a Pedagogia como um

“campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa” (2006, p. 214). Desse modo, a docência não é a base desse curso, mas sim a unificação entre teoria e prática no campo de ensino; e não no campo de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa orientação do curso para a docência da educação básica é recente e é fruto da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo Gatti e Nunes (2009), a promulgação das DCN-Ped ainda não foi enfática quanto à orientação da natureza dos cursos de Pedagogia e mesmo os currículos das instituições de ensino superior passando por reformulações, o caráter deles permanece com propostas muito próximas de uma formação direcionada para um técnico da educação e não para um professor alfabetizador, área principal de atuação docente.

Contudo, não dá para negar a docência. Ela está posta e é também uma atribuição dessa formação, por conseguinte, não é justificável uma negligência para com tal atribuição. As disciplinas voltadas à prática de ensino, ainda que com carga horária curta, representam no currículo o lugar da docência e as disciplinas de didáticas específicas são algumas dessas representantes. Não dá para se esquivar dessa responsabilidade.

A fala do professor indica que ele se utiliza dessa lacuna referente à natureza da formação do pedagogo para justificar uma aceitação à situação e uma prática acomodada, na medida em que se limita a trabalhar poucos textos e que se restringe à obrigatoriedade de ministrar um elemento curricular que ele mesmo considera um suporte para essa formação, ainda que confira importância ao ensino de história. Assim, observa-se uma representação de conformismo perante a situação do ensino de história na formação do pedagogo.

Corroborando com a fala do pesquisado anterior, a fala do professor F também perpassa a formação docente, mas no aspecto voltado para a metodologia do ensino de história. Academicamente, metodologia tem um entendimento diferente de didática. Enquanto a última é um eixo de estudo da Educação, a primeira é um eixo de estudo da didática. Grosso modo, são chamadas de técnicas de ensino, mas seu conceito é mais complexo que uma instrução técnica. Segundo Gatti e Nunes (2013), a metodologia consiste em mediar o desenvolvimento de habilidades fundamentadas em teorias de base filosófica, sociológica e antropológica e em teorias de base psicológica unificadas no que se convencionou chamar de métodos de ensino.

Para Libâneo, os métodos de ensino são uma relação entre objetivo a ser alcançado e conteúdo a ser trabalhado. Em sala de aula, o professor tem como desafio um objetivo a ser alcançado, que é aprendizagem dos alunos de determinado conteúdo. Para tanto, ele precisa de um caminho para concretizar seu objetivo. Então, intencionalmente, o professor traça “um conjunto de ações, passos condições externas e procedimentos” (2013, p. 65), que são os métodos de ensino, ancorados nos fundamentos explicitados por Gatti e Nunes (2013).

A fala do professor E consiste em afirmar e justificar a proposição do caráter metodológico do ensino de história na formação do pedagogo. Ao justificar seu desejo, o professor lança mão de dois conceitos: aprendizagem histórica e apropriação do conhecimento. Para fins de fluidez da leitura, não será esmiuçada a conceituação da primeira porque sua explicitação já foi realizada no início desta seção. De forma breve, a aprendizagem histórica é uma ação cognitiva de internalização da consciência histórica (SCHMIDT, 2009).

Segundo Ana Smolka (2011), a apropriação do conhecimento é uma operação cognitiva que provém da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Nessa perspectiva, apropriar-se de um conhecimento significa tornar próprio algum conhecimento que é cultural, produzido historicamente e coletivamente por meio da linguagem. Essa ação de tornar próprio um conhecimento que vem do outro implica uma transformação desse conhecimento a partir da visão de mundo de cada um, que é internalizada, e esse processo é responsável pelo desenvolvimento desse conhecimento apropriado, caracterizando, desse modo, uma aprendizagem.

Para o professor E, é por intermédio da apropriação do conhecimento que é possível alcançar a aprendizagem histórica, por isso afirma que a disciplina deve estar centrada em ensinar aos alunos metodologias que os levem a mediar a apropriação do conhecimento e a promover a aprendizagem histórica, ao invés de centrar-se em teorias relacionadas à História, pois, de acordo com sua fala, os alunos já adquiriram conhecimentos históricos necessários para os anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo da educação básica. A representação do professor E acerca do ensino de história na formação do pedagogo institui-se no valor prático da disciplina.

Complementando as falas anteriores, a fala do professor F está situada também na apropriação de conhecimentos, mas respalda-se nos fundamentos teóricos da disciplina e nas relações professor-aluno e objetivo-aprendizagem evocadas pelos pressupostos da pedagogia freireana, conforme se observa no fragmento:

Na verdade, o ensino de História, ele vai subsidiar o professor com os objetivos da História, falar sobre o tempo, sobre a relação desse tempo no espaço, pra poder subsidiar o professor com elementos que ele possa se apropriar e utilizar, o professor e a professora, em sala de aula pra trabalhar com seus alunos. Então a gente sabe contar uma História, mas é necessário a gente aprender quais são esses elementos da História, esses objetos da História que são instrumentos pra gente passar essa história. Então, por isso, isso é tão importante e a gente também só tem prazer em passar e só consegue passar aquilo que a gente sabe. Portanto, é necessário passar por esse processo também dentro do curso de Pedagogia, da educação, pra ter esses instrumentos e pra poder ter também essa relação que Paulo Freire fala do aprendido com o apreendido. (Professor F).

Nota-se, nesse discurso, que o professor acredita que existem conceitos que são apriorísticos para o ensino de história, como o tempo, o espaço e a relação entre dos dois. Ensinar esses conceitos é basilar para subsidiar a futura prática docente. Pode-se observar também o entendimento da História como uma narrativa, quando ele se utiliza do verbo contar para significar o que é ensinar História, pois é na narrativa histórica que há espaço para a contação, para a interpretação dos acontecimentos, diferentemente de outras correntes historiográficas, conforme já explanado. Para esse professor, a narrativa histórica está situada no tempo e no espaço e evidenciar essa percepção para os futuros pedagogos é uma função da disciplina.

Sua fala representa ainda que não basta saber o conteúdo a ser passado, é preciso também que haja prazer no desenvolvimento dessa ação. O prazer pelo ato de ensinar foi uma bandeira levantada a partir do fortalecimento da educação popular proposta por Paulo Freire, que se opunha à educação tradicional, que tinha como função a reprodução social e a manutenção do *status quo* da sociedade. (SAVIANI, 2013a).

Os ideais pedagógicos freireanos consideravam o aluno como ponto de partida para a aprendizagem e não o professor ou os conteúdos. Nesse ínterim, a proposição de que ensinar exige amorosidade foi amplamente difundida. Segundo Paulo Freire, a amorosidade é o elemento que vai dar significado ao trabalho do professor; “amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 1997, p. 38). Seu contemporâneo Rubem Alves defendeu enfaticamente essa necessidade de que ensinar exige prazer. Em uma das passagens de seu pensamento, ele indagava os professores: “Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem” (ALVES, 1994, p. 10).

Nessa direção, a fala do pesquisado aponta para uma apropriação do conteúdo a ser ensinado a partir de uma relação que envolve prazer entre o conteúdo e a transmissão do conhecimento. Outro aspecto presente nesse discurso é a evocação da pedagogia freireana quanto à relação do conteúdo aprendido com o conhecimento apreendido. Aprender o conhecimento remete à ideia de apropriação, é a apropriação de um conhecimento construído a partir da explanação de um determinado conteúdo, que tinha como objetivo promover a aprendizagem. Esses fatores desvelam uma representação centrada em uma postura de teor ideológico.

3.2.1.3 – Concepções acerca da educação ambiental e/ou do tema transversal meio ambiente mediante o ensino de história.

Identificar as representações relativas à educação ambiental mediante o ensino de história foi um processo que se consistiu em duas etapas: identificar o que os pesquisados concebem por educação ambiental e por meio ambiente e como representam a relação de um ou de outro com a História, conforme se verifica na sistematização da imagem 09.

A justificativa pela identificação e análise de dois temas em um mesmo eixo centra-se no fato de que as falas dos professores, em certos momentos, apresentaram esses dois temas como sinônimos. Ora o termo meio ambiente aparecera com o significado de educação ambiental, ora o termo educação ambiental fora utilizado com significado relativo a aspectos e questões provenientes do ambiente.

Imagem 09 – Temas, unidades de sentidos e categorização sobre educação ambiental, tema transversal Meio Ambiente e suas relações com o ensino de história depreendidas dos discursos dos professores do *campus* São Cristóvão da UFS



Acerca da educação ambiental, as definições perpassaram definições distintas, mas correlatas quanto à postura preservacionista. O professor A representa a educação ambiental como um discurso. Quando o professor A afirma que a educação ambiental é um discurso que não se efetiva em práxis e associa essa afirmação à questão do descarte inadequado de resíduos sólidos, ele está demonstrando uma visão de que a função da educação ambiental, na escola, é educar os alunos para uma prática que tem como objetivo preservar o ambiente das ações destruidoras do homem.

Eu diria que educação ambiental, sim, é absolutamente importante e tem sido tão discutida dentro do eixo acadêmico, todavia, a gente observa que a sociedade como um todo ainda não absorveu esses princípios e ela fica muita na perspectiva de discurso, uma vez que a gente observa que basta você estar dirigindo e você vê um ônibus repleto de crianças e de vez em quando você um copo sendo jogado, uma casca de banana, uma garrafa, uma lata... Então, que educação ambiental é essa que a escola tem um discurso e onde está essa práxis? (Professor A).

Acerca do discurso, Araujo (2004), ancorada nos preceitos de Foucault, aponta que não é somente pensamento ou pensamento esvaziado, mas um desejo por algo de que o sujeito quer apoderar-se. Nessa perspectiva, representar a educação ambiental como um discurso não quer dizer que ela é entendida propriamente como prática, mas enquanto discurso, é um elemento gerador de significados que podem vir a traduzirem-se como práticas, pois discursos geram valores e esses geram transformações de conduta.

Apesar de essa representação despontar para elementos críticos, nota-se certa ingenuidade na fala do pesquisado quando ele a complementa com fundamentos de caráter preservacionista. Uma postura preservacionista de educação ambiental incide sobre um ideário de que o ambiente concebido como meio natural precisa ser preservado e o homem, que é o ser destruidor, é também o ser reparador, que pode promover a preservação (PELICIONI, 2002). De acordo com Oliveira (2012), essa concepção ancora suas práticas em princípios da ecologia e na dimensão afetiva em relação à natureza. É também uma visão romântica, posto que vê o ambiente como espaços ainda intocados pelo homem, geralmente representados como uma espécie de santuários (DIEGUES, 1994).

Em complemento à fala do professor quanto à educação formal, está a fala do professor B. Todavia, este remete educação ambiental exclusivamente ao plano da escolarização. Para ele, a educação ambiental é uma formação escolar direcionada para a relação entre o homem e o meio ambiente, que é o lugar onde sobrevive. A educação ambiental formal, embora seja um processo de formação que ocorre no espaço escolar, não é a única forma de educação ambiental, nem a escola é o único espaço capaz de promovê-la.

A escola realmente é um espaço fomentador da educação ambiental, visto que a problemática ambiental emerge entre conteúdos referentes a todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Documentos confirmam essa asserção: os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que a escola deve se propor a trabalhar com atitudes e formação de valores que visem o desenvolvimento de habilidades e procedimentos a fim de promover educação ambiental; a Política Nacional de Educação Ambiental preconiza que ela deve estar presente permanentemente em todos os níveis e modalidades de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a reconhecem como um elemento curricular transformador e emancipatório que é capaz de fomentar a ética e a cidadania ambiental nas ações dos sujeitos.

Mas restringir a promoção da educação ambiental ao espaço escolar ou atribuir à escola a responsabilidade pela promoção da educação ambiental é um ato de legitimação do

discurso preservacionista de que os problemas e as questões ambientais são um pretexto para o ensino de conteúdos relativos ao meio ambiente (ARAÚJO e BIZZO, 2005), mas não são elementos para a promoção da educação ambiental porque educação ambiental não é conteúdo a ser ensinado. No âmbito formal, o atributo ambiental é uma dimensão da educação que se reverbera em uma práxis (GUIMARÃES, 2007). Com efeito,

A educação, entre outros setores, pode ajudar a construir essa sociedade, no entanto, esta é realmente uma tarefa grande demais para ficar só no âmbito escolar. Será necessária uma cooperação entre diferentes instituições educativas a partir de uma relação de complementaridade entre os diferentes espaços educativos na sociedade (GUIMARÃES e VASCONCELLOS, 2006, p. 153-154).

A fala do professor B ainda especifica que a educação ambiental formal deve dar conta de trabalhar a relação do homem com o meio ambiente, representado como um meio de sobrevivência humana, espaço onde o homem desenvolve sua história. Essa segunda representação atribui ao ambiente um caráter antropocêntrico e utilitarista, em que ambiente e homem estão dissociados e o último se utiliza do primeiro como uma fonte fornecedora de vida e de recursos (TAMAIÓ, 2002). O ambiente se resume às condições físicas do meio e da natureza e o homem é um ser externo e alheio a ele, sendo, portanto, superior a ele. Estando fora do ambiente, o sujeito percebe-se como regulador do espaço e do uso da natureza, que deixa de ser intocada, mas subserviente ao indivíduo, posto que o ser humano não traz arraigado em si o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade para com o ambiente. O ambiente, como indica Leff (2001), é uma relação de complexidade e de sinergia entre a práxis humana e o ambiente.

No discurso do professor C, a educação ambiental é apontada como uma forma de produção de relações entre os sujeitos e o meio ambiente, que culminaria no desenvolvimento de uma consciência preservacionista. Para ele, essa consciência deve pairar sobre a responsabilidade de que nós (seres humanos) precisamos tomar alguma atitude para proteger o ambiente que está sendo vítima da destruição do homem. Essa representação, além de preservacionista, é também reducionista, porque restringe o ambiente a aspectos naturais e utilitarista, além de evidenciar uma preocupação com a preservação dos recursos que são a fonte de vida da humanidade. Isso remete à lógica de que se não houvesse escassez dos recursos, não haveria necessidade de preservação. A educação ambiental a serviço da promoção de uma consciência preservacionista apontaria para a introjeção de uma concepção

do ambiente como natureza e dimensão central da sobrevivência dos seres humanos (OLIVEIRA, 2012). Sua função é garantir a existência humana.

A Educação Ambiental, penso que é uma ação que venha a produzir uma nova relação das pessoas com as questões do meio ambiente. Uma consciência preservacionista. A plena consciência de que ou nós tomamos alguma atitude ou em breve toda a humanidade, a espécie humana e os demais seres vivos que aqui existem correm o sério risco de não estarem aqui mais, então a educação ambiental é um processo de conscientização de uma necessidade que infelizmente diante de outras necessidades acaba ficando subjugada.[...] O meio ambiente é esse espaço que nos envolve, mas que não diz respeito às nossas construções humanas, ou seja, os artefatos que nós produzimos. O meio ambiente é aquilo que não faz parte da produção humana, mas que, por outro lado, sofre a sua ação, é objeto da ação humana direta ou indireta. O meio ambiente então é: árvores, animais, águas, coisas do tipo, que não são produtos nossos, não somos nós que criamos; nós cultivamos, mas não criamos árvores, água, nem animais, nós os cultivamos, então não são objeto da nossa criação(Professor C).

Concatenada a essa representação do professor C está a representação de ambiente. Para ele, o ambiente é o espaço que nos envolve, mas que não é produzido pelos seres humanos. As ações antrópicas não produzem o ambiente, só o destroem, porque ele é o objeto da ação dos sujeitos. O ambiente não é um produto do homem, mas de algo que está fora do alcance da criação humana (flores, árvores, plantas, etc.). Somente a destruição é produto do homem, que é responsável por salvar esse ambiente.

Essa é uma representação romântica, pois o ambiente é reduzido à natureza que, por essência, exerce uma representação estética e contemplativa sobre os sujeitos. Essa representação desconsidera as relações sociais e o coletivismo, posto que responsabiliza o indivíduo pela preservação, seguindo a lógica de que cada um deve fazer a sua parte. Pode-se até assumir o discurso de que a soma das partes promoverá a preservação, mas a soma de esforços individualizados não gera sinergia.

De acordo com Guimarães (2012), não basta pensar em fazer a sua parte e depois somar-se com as partes de outros (pressuposto do $1 + 1 = 2$), é preciso responsabilizar-se por esforços coletivos que primem pela superação da racionalidade dominante individualista e que tenham como intencionalidade ações coletivas (pressuposto do 1 com $1 > 2$).

Essas representações de educação ambiental e de meio ambiente são importantes para a compreensão do modo como eles concebem a relação entre esses elementos e a História e como a representam. A fala do professor A relaciona o ensino de história com a educação ambiental sob uma representação de limitação do que tem que ser feito. Para ele, essa é uma relação difícil porque a fragmentação do conhecimento historicamente consolidada na sociedade brasileira ainda é um desafio a ser superado no espaço da universidade, que

mantém uma proposta de ensino prescritiva. Outro desafio é levar o aluno a ultrapassar as barreiras dessa fragmentação. Tal fragmentação, segundo Frigotto (2011), é fruto do especialismo da formação e do pragmatismo que imperam no trabalho pedagógico e constituem-se em reforço do ensino fragmentado e obstáculos para a interdisciplinaridade.

Nessa fala, concebe-se a relação entre educação ambiental e ensino de história como importante, mas não explicita como ela poderia desdobrar-se na prática pedagógica. Entretanto, é possível observar no discurso desse professor uma indicação de como deveria ocorrer – por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento. Essa menção do diálogo com outras áreas do conhecimento remete a dois caminhos: interdisciplinaridade ou ambientalização curricular.

Em consonância com Etges (2011), como subsídio de superação da fragmentação do ensino, a interdisciplinaridade é um elemento de mediação. Primeiramente, o professor precisa mediar consigo mesmo os constructos criados acerca do conhecimento para avaliar se correspondem ao intento de uma prática interdisciplinar. Em seguida, mediar o seu conhecimento com os conhecimentos de outras disciplinas e com a linguagem do senso comum, isso em prol da construção de um conhecimento, que é a tradução dessas mediações. Nessa perspectiva, não há uma busca por um denominador comum com outras áreas do conhecimento porque a interdisciplinaridade não se configura como uma ferramenta, mas como uma abordagem que tem como gênese a produção de um conhecimento próprio.

A proposta de ambientalização curricular tem como intuito não só romper com o paradigma de que a educação ambiental é uma ramificação da educação, mas também desvelar que o currículo necessita com urgência ser revisto e reestruturado sob uma dimensão ambiental que colabore para uma possível desalienação da produção do conhecimento. Esse conhecimento deve estar fundamentado na racionalidade ambiental, tomando como ponto de partida o entendimento de que a educação não é neutra e é capaz de mediar os interesses e conflitos desencadeados entre os atores sociais que agem sobre o meio. É uma proposta que tende a romper com o modelo positivista de fragmentação do conhecimento, promovendo em sua totalidade, a organização e o funcionamento do espaço de aprendizagem (independentemente do nível de ensino), resultando, desse modo, no comprometimento de cada membro que compõe esse espaço e afetando diretamente o currículo explícito e também o currículo oculto (GUERRA, 2011).

Em contrapartida, a fala do professor B retoma a proposta de transversalidade orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo esse professor, a

transversalidade é um elemento solto no currículo que, ao tempo em que pode estar presente em todos os componentes curriculares, pode também não se fazer presente em nenhum. Nota-se nessa fala uma representação de acomodação.

Em conformidade com o documento citado pelo professor, a transversalidade é um pressuposto de que é possível promover a aprendizagem tomando como ponto de referência a própria realidade de quem aprende. Para Gallo, a transversalidade é o reconhecimento da “multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas” (2001, p. 34).

A transversalidade é uma proposta contra hegemônica da homogeneização que fragmenta o conhecimento. Retomando o paradigma da complexidade de Morin (2000b), representa uma possibilidade de transição do paradigma simplificador em direção à complexidade da educação. Pensar a educação sob o paradigma da complexidade é reconhecê-la na unidade e na multiplicidade – *unitas multiplex* –, enxergando-a de maneira contextualizada, abrangente e completa (MORIN, 2000). Pensar a educação de maneira complexa implica, intrinsecamente, pensá-la em uma dimensão ambiental, pois o termo ambiental já não terá mais significado de atributo, mas de essência. Por isso, concordamos com Layrargues quando afirma que:

O desafio da complexidade para a educação ambiental parece ser o de tornar visível as mútuas relações de causalidade multidimensional entre os fatores ecológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos, territoriais, éticos... o que de fato não é realmente trivial. Afinal, não estamos acostumados a ver as coisas assim conectadas, ao contrário, com o paradigma cartesiano tendemos a fragmentar, separar, dividir, hierarquizar, e parece natural ver as coisas separadas, sem conexões (2011a, p. 100).

A fala do professor C se aproxima dos princípios da História Ambiental, pois relaciona o ensino de história ao tema transversal Meio Ambiente, considerando as especificidades da ciência histórica. Sua fala remonta o histórico de degradação ambiental traçado pelos seres humanos ao longo dos anos e vê nele a função de ajudar as pessoas a entenderem a relação entre homem e ambiente, o que ele denomina como formas de consciência. Em que pese, haja a manifestação dessa relação, transparece uma representação que preconiza o ensino para a preservação do ambiente. Todavia, o distanciamento dos pressupostos da História Ambiental ocorre diante da visão antropocêntrica, pois:

“O que distingue a Ecohistória das histórias econômica, social, política e cultural é a incorporação da natureza não-humana (domínios físico-químico e biológico) como

agente de história. Outro traço distintivo é a interação dos mundos natural e cultural, o que pressupõe uma continuidade entre natureza e cultura. Assim, a natureza não-humana passa a ser produtora de fontes que registram suas interações com as antropossociedades, fontes que não se limitam às marcas diretas imprimidas nela pelo ser humano, senão que geradas por sua própria dinâmica (SOFFIATI, 2012, p. 03).

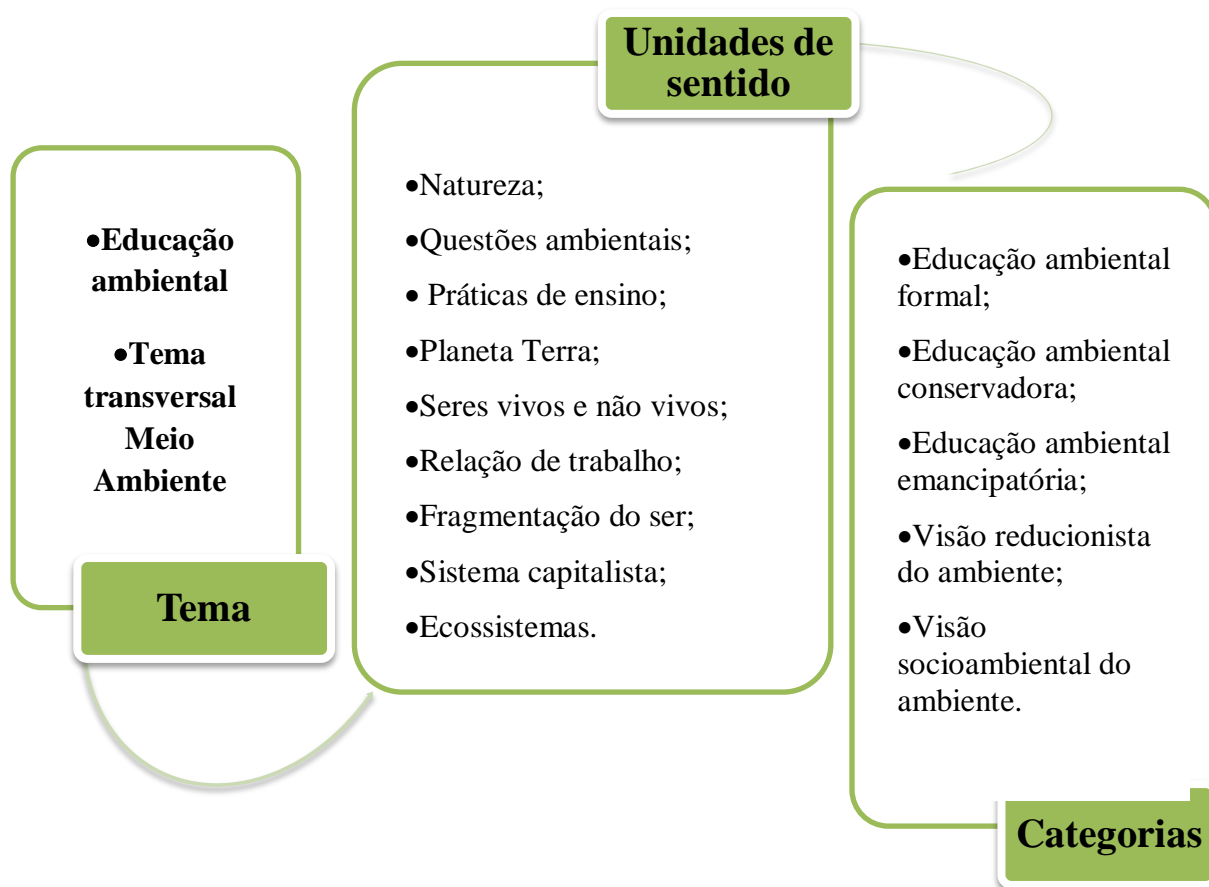
A História Ambiental não é somente a narração da degradação ambiental, mas também o reconhecimento das ações do ambiente sobre o homem. Ou seja, as ações naturais também influenciam as formas de sentir, de pensar e de agir do homem. O resultado dessas duas relações sincrônicas e diacrônicas produz fontes que possibilitam a escrita de uma história que não é só do homem.

A partir de sua fala, o professor acredita também que a degradação ambiental é um evento histórico recente, visto que as ações antrópicas dos povos que degradaram o ambiente em um tempo passado, no qual ainda não tinham dimensão do tamanho do ambiente e dos recursos que ele dispunha, não pode ser consideradas como elementos de degradação. A degradação começa a ocorrer a partir do momento em que o homem tem conhecimento do ambiente, da quantidade de recursos e verifica a escassez.

Nota-se, nesse discurso, uma exemplificação de armadilha paradigmática. Há uma intenção de promover a relação entre meio ambiente e ensino de história com vistas a promover uma conscientização e uma possível mudança de comportamento, mas o discurso está limitado a uma visão ingênua e ao paradigma simplista da sociedade moderna, que reduz a realidade e tende a reproduzir discursos e práticas consolidadas, o que causa uma “compreensão limitada da problemática ambiental” (GUIMARÃES, 2011, p. 24). De acordo com esse autor, a armadilha paradigmática pode resultar também em práticas que visam a corrigir atitudes “ecologicamente incorretas”, que remetem ao princípio do $1 + 1 = 2$, na esperança de promover uma transformação da sociedade.

As falas dos professores do *campus* Itabaiana apresentaram convergências e divergências em relação às falas anteriores, conforme demonstrado na sistematização da imagem 10. Todavia, mais uma vez se observa que as divergências são decorrentes das formações distintas e, conseqüentemente, das diferentes percepções de mundo que têm esses pesquisados.

Imagem 10 – Temas, unidades de sentidos e categorização sobre educação ambiental, tema transversal Meio Ambiente e suas relações com o ensino de história depreendidas dos discursos dos professores do *campus* Itabaiana da UFS



As falas dos professores D, E e F versaram sobre percepções distintas tanto sobre a educação ambiental quanto sobre o ambiente. No discurso do professor A, a educação ambiental está representada como conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas, o que denota uma representação fundada em um sentimento de exiguidade que a limita ao âmbito formal. Para ele, a educação ambiental tem o papel de abordar questões relacionadas ao meio ambiente. Esse, por sua vez, é concebido como um sinônimo da natureza que, além de física, é também uma espécie de âmago do humano.

Eu percebo o meio ambiente como um sinônimo de natureza física e a educação ambiental seria as concepções do tratamento das propostas que se dá em relação às questões ambientais dentro desse universo, desta natureza natural porque a natureza também é a essência da pessoa numa vertente filosófica. Então eu penso que o meio ambiente são aquelas questões tratadas na educação que convergem para a educação ambiental, ou melhor, a educação ambiental são os temas ambientais tratados pela educação que são imprescindíveis em qualquer disciplina. (Professor D)

Essa é uma representação reducionista do ambiente porque, segundo Malafaia e Rodrigues, “traz a idéia de que o meio ambiente refere-se estritamente aos aspectos físicos naturais, como a água, o ar, o solo, as rochas, a fauna e a flora, excluindo o ser humano e todas as suas produções” (2009, p. 268). Essa visão reducionista parte de uma postura antropocêntrica do ser humano mediante o ambiente, fruto do paradigma cientificista-mecanicista que dicotomiza sociedade de um lado e ambiente de outro e coloca o ser humano no centro dessa relação (GUIMARÃES, 2012).

Para o professor E, educação ambiental são práticas que perpassam ações individuais e coletivas e que têm como função intervir na realidade. Ele destaca que essas ações precisam ir além de projetos pontuais e precisam também sair do chão da escola. Todavia, todos os exemplos que menciona estão relacionados a uma problemática decorrente do descarte inadequado de resíduos sólidos, o que desnuda uma representação conservadora de educação ambiental que recai sobre a armadilha paradigmática.

Pra mim a educação ambiental vai bem além dos projetinhos desenvolvidos nas escolas.[...] Educação ambiental pra mim é ir além disso. É dizer que precisamos fechar a torneira em casa enquanto escovamos os dentes e enquanto lavamos os pratos, mas é dizer e é organizar os alunos e é organizar a comunidade pra ir na prefeitura pedir esgoto e aterro sanitário pra não jogar o lixo no rio ou no riacho que passa na cidade ou no mar, no nosso caso de Aracaju... nos rios aqui de São Cristóvão... É isso!(Professor E)

Em conformidade com Guimarães (2011), essa postura conservadora da educação ambiental não se mostra contra-hegemônica porque foca na transformação do comportamento dos sujeitos e não em transformações socioambientais. Mesmo com a proposta de sair do espaço escolar, continua focando em uma transformação pontual, quando poderia focar em ações que buscassem a transformação do pensamento e a criação de valores para alcançar como objetivos transformações dos mecanismos ideológicos impressos nas relações sociais que mantêm o *status quo* da sociedade.

Para o professor E, o meio ambiente é uma relação entre o homem e os demais elementos que compõem a natureza, em que o homem é o grande responsável pela intervenção no ambiente, em prol da utilização desse para a garantia da vida no planeta. É uma representação abrangente, pois abarca a percepção da totalidade do ambiente “que inclui os aspectos naturais e os resultantes das atividades humanas” (MALAFAIA e RODRIGUES, 2009, p. 268) e também utilitarista porque vê o ambiente como fonte de garantia da

sobrevivência humana. Essa representação funda-se em uma percepção antropocêntrica do mundo.

A representação do professor F acerca da educação ambiental fundamenta-se nos pressupostos da corrente denominada Educação Ambiental Crítica. A partir de fundamentos materialistas histórico-dialéticos, percebe a sociedade como resultado das relações de trabalho que dicotomizam o homem em instâncias separadas: corpo/mente, natureza/sociedade.

Eu entendo que a sociedade ela é formada a partir da relação de trabalho. Portanto, a nossa relação de trabalho foi separando ao longo do tempo num processo de dominação o corpo e a mente, fragmentando. Então, também trazendo essa relação para a sociedade. A mente como aquelas pessoas que pensam a sociedade e o corpo como aquelas pessoas que executam a sociedade. Nesse sentido, essa fragmentação do corpo e mente também... [...]Então, a relação com a natureza ao longo do tempo e, principalmente, dentro do sistema capitalista ela é uma relação de exploração que a gente não se vê como parte da natureza; nós não somos natureza; a natureza é algo... é o meio ambiente. É algo que está fora, são os ecossistemas e nós não nos sentimos parte da natureza. É o que é pregado pelo sistema. E eu acho que a educação ambiental, ela rompe primeiramente esse processo que é ensinar pra criança que ela é parte da natureza e que ela explorar a natureza é ela explorar algo que não é um recurso, mas que sim é parte dela e que ela vai precisar pro seu processo de desenvolvimento também.(Professor F)

Sob essa óptica, aponta Loureiro (2006), o entendimento do homem parte de uma perspectiva ontológica, em que o elemento fundante do ser humano é a mediação metabólica com a natureza. Dessa maneira, o homem não é fruto de relações sociais, culturais, econômicas, porque essas relações são estabelecidas com o outro e com o mundo; elas derivam da categoria *trabalho* configurada por Marx. Nesse contexto, o trabalho é uma ação primeira que o ser humano desenvolve, é a forma como se apropria da natureza para satisfazer as suas necessidades. Essa ação tem a capacidade de ser socializadora. A divisão do trabalho é feita entre os dominantes que detêm os meios de produção (utilizam a mente) e os dominados que vendem a sua força de trabalho para os dominantes (utilizam o corpo). A divisão do trabalho é uma situação de exploração, que é o fundamento da sociedade capitalista.

O professor F acredita que a educação ambiental é uma proposta de transição dessa lógica hegemônica, na medida em que pode propiciar aos sujeitos a percepção de que ele é parte da natureza. Isso configura uma representação da educação como caminho para a emancipação do sujeito socioambiental acerca da educação ambiental e do meio ambiente, respectivamente. Sob a vertente marxista, uma modificação objetiva da realidade decorre da própria ação do sujeito (agente histórico) que está sendo expropriado, pois ela pode transformar. A partir das relações estabelecidas com o outro e com o mundo, a própria relação

constituente de subordinação às classes dominantes (LOUREIRO, 2006). Nessa direção, o ambiente não é um recurso do qual o homem se serve, mas um espaço historicamente construído pelo homem e pelos elementos que constituem a natureza (MALAFAIA e RODRIGUES, 2009).

Essas representações influenciam o modo como os professores concebem a relação entre o ensino de história e a educação ambiental e/ou com o tema transversal meio ambiente. O professor D revela em seu discurso que o tema transversal meio ambiente, apesar de ser mais evidente no ensino de geografia e de ciências, pode ser trabalhado no ensino de história porque, segundo ele, esse é um campo que configura a base empírica e conceitual da origem das coisas. Essa forma de pensar retoma a representação linear da história desvelada anteriormente, em que o passado é a fonte que guia o presente. Apesar disso, o pesquisado não esmiúça como essa relação poderia se desdobrar.

Por outro lado, o professor E vê a relação entre o tema transversal Meio Ambiente e o ensino de história como possíveis situações problematizadoras para pensar a realidade. A proposta da educação como prática desveladora da realidade tem seu fundamento na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. É uma oposição ao modelo de “educação bancária”, no qual o professor é o detentor do conhecimento a ser transferido e os alunos são sujeitos que recebem o conhecimento, que nada têm a contribuir para a ampliação do conhecimento do professor.

A concepção problematizadora da educação parte do pressuposto de que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (FREIRE, 1996, p. 47, grifo no original). Transformada em prática, essa teoria consiste em construir um sujeito crítico a partir da tomada de consciência (saída da consciência ingênua para a consciência crítica) de sua relação com o mundo e no mundo, isto é, sua forma de estar no mundo, transformando-se em subsídio para a luta contra a opressão. A prática pedagógica é, então, desenvolvida a partir da problematização da realidade; os sujeitos aprendentes são concebidos como sujeitos indagadores que estão em um processo de permanente busca e descoberta da razão de ser das coisas. Isso significa inserir os sujeitos na História como agentes dela e não como seu objeto de estudo (FREIRE, 2003; 2005).

De acordo com sua fala, o trabalho de problematização do tema transversal Meio Ambiente proporciona uma mudança de postura, levando o aluno a alcançar a “postura hoje esperada do cidadão e da cidadã em relação ao meio ambiente”. Apesar de não esboçar as características dessa postura, sua menção às questões oriundas dos resíduos sólidos tracejam a

ideia de essa postura estar ligada à ideia de comportamentos “ecologicamente corretos”. A partir dessa visão de mundo, o enfoque das práticas pedagógicas prende-se a posturas conservadoras que enfatizam o enfrentamento de problemas ambientais locais de modo pragmático e que remetem à discussão de aspectos técnicos das questões, desconsiderando, por vezes, a dimensão política da problemática (LAYARGUES, 2011b).

Retomando a metáfora da correnteza do rio, de Guimarães (2012), esse tipo de representação conservadora da educação ambiental promove práticas que caminham na direção (hegemônica e alienante) do curso do rio regido pelo paradigma simplificador das sociedades modernas.

O professor F concebe o trabalho do tema transversal Meio Ambiente mediante o ensino de história na perspectiva da transversalidade. O profissional se propõe a sair do espaço escolar e localizar a totalidade (transversalidade do tema) na realidade a discuti-la a partir daí. Uma proposta pedagógica transversal, conforme já discutido outrora, incide sobre a transição da proposta fragmentadora que compõe o currículo, à qual Gallo (2006) chama de proposição de abertura das gavetas. De acordo com Machado (2011), transversalizar um currículo ou uma disciplina significa pensar a transmissão do conhecimento sob a égide integradora, que é a fundante da realidade, a partir de temas que emergem da própria realidade e que perpassam por múltiplas áreas do conhecimento.

Nessa direção, a transversalidade dá conta de abordar representações e valores que, na fragmentação curricular, recebem estigmas característicos de cada área. Esse tipo de abordagem pedagógica permite ao aluno compreender os fins da educação no contexto prático que vivenciam cotidianamente. Com efeito, uma proposta transversal possibilita a leitura do mundo. Segundo Machado, “a gente vem pra escola pra aprender a ler o mundo. Começa lendo um texto, ler e compreender, mas é ler e compreender o mundo. Leitura, compreensão, expressão, isso a gente busca na escola. Agora, o mundo não é disciplinar, esse é o ponto” (2011, informação verbal³³).

3.2.1.4 – Estratégias metodológicas utilizadas para a práxis pedagógica.

Conforme visto até agora, as representações dos professores apontaram caminhos para dois tipos de propostas pedagógicas: uma centrada na interdisciplinaridade com traços de

³³Transcrição *ipsis litteris* de entrevista concedida à TV Univesp, em 23 de março de 2011.

transversalidade que dialogam com outras áreas do conhecimento e/ou com temas transversais e outra ancorada na perspectiva tradicional (fragmentada) do ensino.

Nesta subseção são apresentadas as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores entrevistados para a compreensão das possibilidades de promoção da formação ambiental (quadro 03), a fim de verificar se apresentam propostas interdisciplinares que possibilitam a implementação da educação ambiental ou uma abordagem ambiental do ensino e se oportunizam reflexões acerca do ambiente. Como as respostas convergiram apenas para dois caminhos, foi feita a opção por juntar as análises dos dois *campi*, pois não emergiram das falas múltiplas unidades de sentido e categorias.

Quadro 03 – Estratégias metodológicas para o ensino de história utilizadas pelos professores dos *campi* São Cristóvão e Itabaiana

Pesquisado	Descrição da estratégia metodológica
Professor A	<i>Desde os referenciais teóricos a música, vídeos, imagens, atividades de campo sempre fizeram parte, sempre integraram o meu trabalho. E a perspectiva da dialogicidade.</i>
Professor B	<i>Centrei a questão do conhecimento teórico.[...] É... Além disso, a gente trabalhou também algumas atividades práticas, como a confecção de linha do tempo das alunas, trabalhamos também com a construção da árvore genealógica das alunas pra que elas fizessem, depois pudessem entender como fazer com as crianças.</i>
Professor C	<i>A partir dos parâmetros para os anos iniciais do ensino fundamental elaborar uma aula que atendesse àquilo que estava previsto nos parâmetros, que fosse interdisciplinar [...]. Junto com o trabalho da questão do livro didático, nós também fizemos com ele com o guia do PNLD pra eles escolherem uma coleção com a qual eles trabalhariam e o porquê.[...] Tentamos fazer com que eles exercitassem ao máximo possível uma situação que eles teriam diante de si em sala de aula.</i>
Professor D	<i>De acordo com o público, eu vejo qual a metodologia mais pertinente, mas eu não sei, com toda humildade, me classificar num professor crítico ou tradicional. Penso que tenho um pouco de tudo isso e tento adequar as metodologias ao ambiente, à especificidade e ao público.</i>
Professor E	<i>Organizar a turma pra que elas elaborassem projetos que poderiam trabalhar na sala de aula a partir de temáticas da História divididos por ano escolar.</i>
Professor F	<i>Inicialmente eu começo sempre com aulas um pouco mais teóricas que são desses objetos da História pra poder ter esse subsídio teórico e a gente vai se instrumentalizando com isso pra poder entender a História de fato. [...] E a gente faz alguns seminários que não são bem seminários de apresentação de alunos, mas sim colóquios com debates sobre temas de livros, etc. E, em seguida, a gente faz uma aula prática que ultimamente eu tenho ido ou pra comunidades indígenas ou pra quilombos, porque é uma forma também de desconstruir alguns elementos que a gente tem...</i>

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores.

As estratégias metodológicas utilizadas pelos professores se encaminham para possibilidades de promoção da formação ambiental mediante o ensino de história na formação

do pedagogo. Retomando a discussão que abriu essa subseção, a formação ambiental não se configura como objetivo do ensino de história (e aqui se inclui também as disciplinas relacionadas ao ensino de geografia, de ciências, de matemática e de língua portuguesa), mas como uma práxis resultante das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Uma prática por si mesma não é uma práxis, é uma estratégia que subsidia o seu desenvolvimento. Na teoria marxista, a práxis é fruto do paradoxo da ação humana. Segundo Berman (1986), a revolução burguesa foi uma força revolucionária que transformou as tradições e o conservadorismo que mantinha o *status quo* da sociedade antes da instauração do capitalismo. As ações dessa revolução não transformaram somente o sistema econômico e as relações de trabalho, mas, fundamentalmente, transformaram o mundo e as relações do ser com o mundo; ninguém escapa delas. Contudo, para instalar-se como classe dominante, a burguesia cotidianamente transforma suas ações a fim de se manter no poder.

Por sua vez, essas transformações cotidianas só são possíveis porque o homem é um ser criativo (característica que o distingue dos outros animais) que executa ações livres, universais, criativas e auto criativas que são capazes de mudar o seu mundo e a sua história, conseqüentemente, de mudar a si mesmo. Por isso, Loureiro afirma que a ação do homem, além de transformadora, é emancipatória, pois ela é a gênese da mudança das relações do ser com o mundo e com o outro. Todavia, é preciso que haja a tomada de consciência dessa capacidade da ação humana – e Berman (1986) aponta que, na vida ativa, não há consciência do alcance transformador das atividades humanas – para que o ser saia da condição de alienação que amplia o “poder objetivo do capital sobre o trabalho, do ter sobre o ser” (LOUREIRO, 2006, p. 95).

Nesse sentido, a educação tem o papel de atuar junto a essa tomada de consciência para a dissolução da alienação que mantém o *status quo* da classe dominante e isso é possível porque, segundo Berman (1986), nas sociedades modernas nada é permanente, nada é feito para durar, as ideias já nascem fadadas à destruição. Nesse contexto, a prática do professor deve ser contra hegemônica, lembrando Guimarães (2012; 2011), precisa remar na direção contrária à correnteza do rio e escapar das armadilhas paradigmáticas para constituir-se em práxis.

A partir da ideia de que a vida prática aliena o homem, Gramsci pensou a filosofia da práxis, instrumento contra os aparelhos de hegemonia e possível saída do estado de alienação. Em linhas gerais, a filosofia da práxis seria uma educação fundamentada em uma ideologia de luta cultural em prol da reforma da hegemonia política que habitava o seio da sociedade

capitalista. Para alcançar esse objetivo, era preciso que a educação atuasse na saída da consciência empírica para a consciência filosófica, que permitiria ao ser humano compreender a sua posição no mundo e, a partir disso, transformar a sua concepção de mundo, a sua mentalidade e elevar-se culturalmente, sendo esse resultado o que se denomina práxis no pensamento gramsciano. (BAPTISTA, 2010).

As obras de Paulo Freire corroboram com esses pensamentos de tendência contra hegemônica e sua proposta de educação consiste em, por meio dela, oportunizar a saída do estado de consciência ingênua para a consciência crítica do ser humano, o que o leva a compreender a sua situação de oprimido e assim poder se libertar dela (FREIRE, 2005). Para esse autor, a educação precisava resolver um problema grave, que era a naturalização da desumanização do opressor sobre o oprimido. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire acreditava que humanizando a prática educativa, isto é, o professor partindo da problematização da realidade dos alunos, estaria reconhecendo-os como agentes históricos transformadores da situação em que se encontravam, dando condições de tornarem-se sujeitos emancipados. O próprio mundo (realidade) seria o instrumento de mediatização da relação entre o ser e o mundo. O professor que compreendesse isso, apreenderia da realidade os temas geradores que dariam sentido à educação.

Tomada essa proporção, a prática do professor entenderia que os homens são seres da práxis porque vivem de ações e ações transformam o mundo, mesmo que eles não tivessem consciência disso. Paulo Freire concluiu, então, que as ações, ainda que realizadas de modo inconsciente, traziam consigo uma teoria que lhes dava sentido. Prática e teoria são, então, uma unidade. Desse modo, para traduzir-se em uma práxis revolucionária, a prática educativa precisaria pautar-se na problematização da história real e concreta dos sujeitos, pois, somente assim, seria possível que os oprimidos alcançassem sua libertação (FREIRE, 2005).

Diante desses pressupostos da práxis, conclui-se que nem toda prática pedagógica se traduz em práxis, porque essa última implica em transformação (remo contra a correnteza) e muitas práticas pedagógicas implicam em conformação (remo a favor da correnteza). Nesse processo prático que pode vir a ser a educação, consciência, ideologia e intenção são palavras-chave e unidades que irão dar sentido à prática educativa.

Partindo dessa perspectiva, são analisadas falas dos professores. Os professores A e F revelaram em seus discursos uma abordagem freireana, fundada na Pedagogia Libertadora. Ancoram suas práxis pedagógicas na problematização da realidade (já debatida) e na dialogicidade – pensamento de que o diálogo é também ação pedagógica, posto que é o meio

pelo qual há a mediatização do mundo (FREIRE, 2005). Têm a representação de que o ensino de história na formação do pedagogo pode suscitar uma transformação de visão de mundo que pode vir a refletir na transformação da sociedade.

Os professores B e C revelaram uma abordagem voltada para a tendência crítico-social dos conteúdos, na qual há uma valorização dos conteúdos, mas o aluno é o centro da ação pedagógica. Em consonância com Luckesi (2003), essa abordagem entende o conhecimento como uma forma de crítica e uma possibilidade de superação do modelo da sociedade em que o aluno está inserido, na medida em que conteúdo e sociedade não são elementos dissociados.

Em contrapartida, o professor E ancora sua práxis a partir da Pedagogia de Projetos. Segundo Araújo, essa é uma tendência da ação pedagógica que tem como cerne a produção do conhecimento pelo aluno, sendo o professor um mediador desse processo. Em linhas gerais, a Pedagogia de Projetos vislumbra o aprendizado do aluno por meio de dúvidas, buscas e estabelecimento de relações, que culminam na produção de um conhecimento. Esse tipo de proposta frequentemente envolve a interdisciplinaridade e a transversalidade, uma vez que o conhecimento é percebido como uma espécie de rede articuladora que é capaz de estabelecer “infinitos caminhos que permitem ligar os conhecimentos uns aos outros” (2008, p. 198).

A Pedagogia de Projetos assume um papel de ressignificar o conhecimento e, a partir disso, formar cidadãos conscientes que refletem sobre a realidade e as relações nela existentes, refletem sobre as relações entre teoria e prática e conhecimento e saber propiciando, dessa forma, um ensino que visa ação e transformação da realidade (HERNANDEZ, 1998).

É importante salientar que não foi possível identificar a abordagem pedagógica presente nas estratégias metodológicas do professor D porque sua fala não transpareceu elementos suficientes para que fosse possível identificá-la, visto que o pesquisado informou que adota estratégias metodológicas de acordo com o público que compõe cada turma.

De maneira geral, apesar das práxis distintas desenvolvidas pelos professores pesquisados, todas convergem para uma proposta vinculada aos ideários da Pedagogia Progressista. Em oposição à Pedagogia Liberal, que tem como objetivo a manutenção do *status quo* da sociedade, a Pedagogia Progressista vislumbra a transformação do *status quo* da sociedade, preparando os alunos para serem agentes transformadores e não sujeitos que, de maneira conformada, assumem seu papel na sociedade em que estão sem questioná-la e/ou confrontá-la (LUCKESI, 2003).

3.3 – Abrindo portas... Caminhos para uma práxis pedagógica do ensino de história sob a égide da formação ambiental

As representações dos professores pesquisados acerca da História, da relevância do ensino de história na formação do pedagogo, da educação ambiental, do tema transversal meio ambiente e da relação desses com o ensino de história juntamente com as estratégias metodológicas para a práxis pedagógica evidenciadas nas entrevistas apresentam francas possibilidades para a promoção de uma formação ambiental. De modo sistematizado, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 04 – Compreensão da análise textual discursiva

Objeto da representação	Representações
História	Linear Crítica ³⁴
Ensino de história	Transformador Superador
Educação ambiental	Conservadora Emancipatória
Meio ambiente	Utilitarista Reducionista Socioambiental
Práxis pedagógica	Progressista

Fonte: Análises das entrevistas.

De maneira geral, foram depreendidas representações que indicaram o que se pretendeu nos objetivos específicos. Acerca da História, foram desvelados dois tipos de representação. Os professores que têm formação nessa área indicaram em seus discursos uma visão crítica, enquanto os que são de outras áreas ainda mantêm raízes no tradicionalismo da História, contudo, esse não é um fator impeditivo para a dimensão ambiental do trabalho frente à disciplina. Acredito que há uma contribuição da pesquisa nesse quesito.

Sobre o ensino de história, todos se mostraram comprometidos com o desenvolvimento de práticas que vislumbram a superação e a transformação da hegemonia dominante. Foi unânime o reconhecimento da relevância do ensino de história para a formação do pedagogo. Todavia, alguns professores transpareceram algumas fragilidades no que concerne ao domínio de conteúdos de História, à promoção da interdisciplinaridade e a aspectos de procedimentos metodológicos, que são exigências primárias para ministrar a

³⁴ A representação crítica refere-se às concepções fundadas nos pressupostos da Nova História propagada pela Escola de *Annales*.

disciplina. Não levo aqui em consideração as fragilidades relativas à educação e à formação ambiental, porque elas não compõem a ementa da disciplina de maneira explícita.

Mas isso não quer dizer que a falta de explicitação é um argumento legítimo para o não desenvolvimento de ações voltadas para a dimensão ambiental, pois ensino-aprendizagem é um tema a ser abordado na disciplina, previsto pela ementa, e esse tema remete às formas de apreensão do conhecimento. Conhecendo as formas de apreensão do conhecimento e partindo das representações elencadas para o ensino de história, o professor tem condições de trabalhar a problemática ambiental, que é intrínseca à História, ao longo do curso da disciplina.

Um aspecto que merece ser observado é que alguns professores ministraram essa disciplina por desígnio da instituição, em substituição aos professores titulares e, por conta disso, talvez não tenham tido tempo hábil para se preparar, posto que voltaram o foco de suas atividades acadêmicas para outras áreas que não contemplam o ensino de história. Novamente nos deparamos com a fragmentação, dessa vez, expressa na hiperespecialização docente.

Foram observadas fragilidades mais densas nas representações correspondentes à educação ambiental e ao meio ambiente, o que vem a ser um fator que efetivamente impossibilita a formação ambiental. Retomando as formações dos professores, temos duas situações distintas. Os professores que têm como base do conhecimento a História, dificilmente se depararam com a educação ambiental ao longo de sua graduação, pois esse é um curso eminentemente voltado para formar historiadores e, na História, o espaço para a educação ambiental é praticamente nulo, mas isso não os impede de se atualizarem quanto às necessidades da profissão, já que estão lotados no Departamento de Educação e a dimensão ambiental-ecológica nos cursos de Pedagogia é prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam os currículos do referido curso.

De forma semelhante, também há fragilidades nos discursos dos professores que têm a Pedagogia como base do conhecimento, o que poderia ser diferente, pois, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há praticamente vinte anos, a educação ambiental é um tema bastante presente na área da educação e esse tempo foi suficiente para pudessem inteirar-se um pouco mais sobre o assunto, mesmo não sendo militantes da área.

Outras fragilidades foram identificadas nas representações sobre meio ambiente que, em maioria, o conceberam a partir de uma percepção antropocêntrica, independente da área de formação. Acreditamos que esse fator é o maior impeditivo para a formação ambiental, pois, a educação ambiental, quer queira, quer não, ainda é um campo de estudos específico da Educação, diferentemente do meio ambiente, que é um objeto de estudo intrínseco a todas as

ciências. Não há conhecimento que seja produzido fora do ambiente e não há ambiente que não interfira na produção do conhecimento.

Em contrapartida, as análises identificaram também concepções teóricas e metodológicas que, de maneira não direcionada, estão voltadas para uma educação ambiental emancipatória e para uma práxis participativa da transformação da realidade. O que se quer dizer com não direcionada é que não é o objetivo primeiro da disciplina, mas uma práxis decorrente do que nela é desenvolvido. Também se reconhecem os esforços empreendidos pelos professores pesquisados para o desenvolvimento de práticas relacionadas à educação ambiental ou ao tema transversal Meio Ambiente. Embora conservadoras, não invalidam as intenções que tiveram e esse já é um passo importante para a formação ambiental.

Formação ambiental, de fato, é um termo pouco utilizado pela literatura que compõe a educação ambiental e, especificamente, a educação ambiental crítica, que foi o fio condutor deste escrito. A validação realizada antes das entrevistas demonstrou que é comum confundir-la com uma formação específica para educadores ou com formação continuada a nível de aperfeiçoamento ou de especialização.

Não foi nessa perspectiva que a pesquisa foi pensada e estruturada. De acordo com Leff, a formação ambiental implica “um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção de novas capacidades para compreender e intervir na transformação do mundo” (2001, p. 254). Dessa maneira, formar ambientalmente um sujeito é uma proposição que vai além da transferência de conhecimento. Nela, o conhecimento não é dissociado da construção de valores atrelados a uma racionalidade, que é pautada no paradigma da complexidade, pois são esses valores que dão conta de ultrapassar o modelo hegemônico de manutenção do *status quo* e assim promover uma transformação da realidade. Nas palavras de Leff, “o conceito de formação ambiental articula as formações ideológicas e conceituais com os processos de produção e aquisição de conhecimentos e saberes, num projeto histórico de transformação social” (idem).

Desse modo, a formação ambiental é aqui entendida como uma finalidade do processo pedagógico direcionado à formação de professores e voltada para a aprendizagem de valores e atitudes. De tal modo, não é um elemento explícito no currículo, mas, ao mesmo tempo, é intrínseco aos eixos que o compõem e, se tratando do curso aqui analisado, a formação ambiental perpassa todos os eixos que compõem o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. Em conformidade com Leff (2001), a pedagogia, ao

afirmar-se como ciência da educação, tem a necessidade de lançar olhares críticos sobre o funcionamento da educação, bem como sobre as práticas pedagógicas. Nessa direção,

A pedagogia deve responder aos desafios que lhe coloca a emergência dos paradigmas da complexidade, que vieram problematizar as bases do conhecimento da “ciência normal”, e a fragmentação do saber em campos disciplinares confinados, levados pela necessidade de analisar e objetivar o mundo real para sua apreensão cognoscitiva, por sua vontade de dominar e controlar a natureza e a sociedade através da ciência e de dar eficácia instrumental à transformação dos recursos (LEFF, 2001, p. 255-256).

Uma breve análise das ementas das disciplinas obrigatórias demonstra que discussões relacionadas à educação e sociedade, educação e trabalho, educação e política, educação e economia, entre outras, que abrangem a atual problemática ambiental, quando desenvolvidas, convergem para a evolução do estado de consciência ingênua para o estado de consciência crítica do sujeito. Os ensinamentos de história, geografia, ciências, matemática e língua portuguesa têm como conteúdo intrínseco e implícito a contextualização das transformações espaço-temporais que apresenta condições de suscitar uma percepção crítica – que se distancia do sentimento romantizado e utilitarista do meio ambiente – das consequências dessas transformações.

É possível também que se trate de autonomia e gestão escolar, chamando a atenção dos futuros professores para a importância do coletivo, da parceria, dos movimentos que emergem da sociedade civil na busca pela sensibilização e enfrentamento para as várias questões que predominam dentro e fora do espaço escolar (má distribuição de renda, violência, fome, degradação ambiental, etc.). Essas questões são frutos de um processo de ordenamento social dos bens ambientais na sociedade que explicita uma ordem social “criada para servir a poucos e que se fundamenta na injustiça, na desigualdade social e no uso intensivo e predatório dos recursos naturais” (QUINTAS, 2009, p. 59).

Além disso, os estágios supervisionados curriculares são oportunidades de experimentar a relação teoria-prática e a autonomia para desenvolver atividades relativas aos temas transversais, ao tema meio ambiente e à educação ambiental. O currículo oferece ainda atividades complementares de formação como a participação em projetos de iniciação científica, de extensão e de iniciação à docência, sendo este último o que abarca maior quantitativo de discentes e, ao mesmo tempo, permite ao discente a paralela vivência da relação teoria-prática e, tal qual a disciplina de estágio supervisionado, lhe permite autonomia para o desenvolvimento de projetos relacionados à educação ambiental. Logo, considerando

que o currículo não é composto apenas por disciplinas, os programas de extensão e iniciação científica e à docência apresentam-se como instrumentos para uma formação ambiental.

Mas retomando o ensino de história, os discursos e representações dos professores evidenciaram que o que é preciso para a formação ambiental já está presente no currículo, o que falta é a tomada de consciência dessa presença para o direcionamento da práxis pedagógica. No que concerne à História, as representações provenientes das falas dos professores versam entre concepções lineares e críticas, mas ambas reconhecem a ação do homem no tempo e no espaço como agentes de transformação, o que já é um fator importante para a formação ambiental. Os professores, a partir desse reconhecimento, podem evidenciar aspectos da problemática ambiental, à medida que forem encaminhando as explicações que versam sobre a História e seus elementos. Não se propõe aqui uma mudança de conteúdos ou que os professores passem a adotar a História Ambiental como fio condutor da disciplina. Não se trata disso.

O que se propõe, e esperamos que essa pesquisa possa ter contribuído para isso, é uma nova percepção do ambiente na História, o que Merleau-Ponty (1994) chama de reaprender a ver o mundo. Uma percepção de que o ambiente não é exclusivamente fonte de recursos, de que os homens não são seres externos que se fixaram nele, de que não é somente natureza, de que as construções humanas não fazem parte dele porque essa percepção ambiental é fruto do paradigma simplificador instaurado na Modernidade, que tende a fragmentar as relações, sacrificando o todo em detrimento das partes (MORIN, 2000b; LEFF, 2001:2002).

As práxis dos professores já se apresentam como possibilidades para a formação ambiental, suas representações acerca do ensino de história já apontam o potencial de superação e de transformação que esse campo tem sobre a formação do pedagogo, o que precisa ser ressignificado é a compreensão de que a História (mas não só ela) é um profícuo espaço curricular de enfrentamento da separação entre natureza e sociedade.

O ensino de história na formação do pedagogo pode ser um contributo para a descolonização do pensamento dos alunos, que é incutida na educação básica com o modelo eurocentrista e que, de maneira inconsciente, cria estereótipos de identidade baseados na importação da cultura europeia, pois, apesar de, por força de lei, o currículo ter que abordar conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras, os conteúdos de teor eurocêntrico ainda exercem muita influência no curso da educação básica.

Segundo Martha Tristão, a descolonização do pensamento “contesta narrativas anteriores, legitimadoras de dominação e de poder, como, por exemplo: de raça, gênero,

classe, nação e etnia” (2014, p. 480). As narrativas a que a autora se refere correspondem à História que, segundo a formação do pensamento intelectual colonizado, isto é, cristalizada na época da colonização, tinham como fundante a perspectiva eurocêntrica, que servia para legitimar o poder e a dominação.

Desconstruir esse estigma é uma práxis para a formação ambiental, pois é uma alternativa contra o epistemicídio (conceito utilizado por Tristão e importado de Boaventura Sousa Santos para referir-se à eliminação ou à inferiorização de conhecimentos que não são dominantes como, por exemplo, os saberes alternativos e tradicionais em prol da estratégia de poder do eurocentrismo) que o currículo escolar propõe. Evidenciar essa percepção mediante o ensino de história é uma forma de lutar contra a hegemonia que exclui as minorias, é lutar por justiça social, é uma possibilidade de orientar os alunos para conceberem uma nova percepção de mundo.

Problematizar a ideia que a educação básica constrói acerca do ambiente brasileiro, postulando a percepção colonizadora de que aqui era o lugar das belezas e das riquezas naturais, que rapidamente foram transformadas em sinônimo de progresso, assim como problematizar a ideia que progresso é essa mácula de “desigualdade social e a espoliação econômica, corporificadas em fome, pobreza, desemprego, violência institucionalizada, destruição e degradação ambiental, entre outras manifestações” (MARTINEZ, 2003, p. 219) que permeia a nossa história é promover formação ambiental.

Problematizar a ausência da natureza nos livros didáticos de História que elencam a racionalidade cartesiana que possui e domina o ambiente e/ou a sacralidade da natureza mediante imagens e textos conservadores e subscrevem a relação entre os homens nas sociedades (SOFFIATI, 1990), orientando novas percepções para a futura prática pedagógica desses alunos reflete em formação ambiental.

Desmistificar o pensamento de que educação ambiental se reduz a um conteúdo é outro caminho para a formação ambiental mediante o ensino de história. Pensar a educação ambiental como uma dimensão do processo educativo a favor da ampliação da consciência que compreende as questões ambientais em sua complexidade (GUIMARÃES, 2007) é promover uma formação ambiental fundada na impregnação de sentidos na futura prática docente (ARAUJO, 2010).

Refletir sobre as ideologias e as práticas que promovem educação ambiental e perceber se estão servindo como instrumento para a ampliação da socialização humana ou como instrumento ideológico para a reprodução das condições sociais (LAYRARGUES,

2011a) é o caminho para escapar das armadilhas paradigmáticas e remar contra a correnteza do rio.

Desta feita, observa-se que o ensino de história na formação do pedagogo é um espaço curricular possível e de grande valia para a formação ambiental, pois é um campo que apresenta condições para a instrumentalização dos futuros professores para uma práxis pedagógica que tem como intuito a superação da problemática ambiental e a transformação da sociedade a partir do enfrentamento da naturalização das máculas que compõem a nossa história.

E para que isso aconteça não é preciso que haja uma reorientação do objetivo da disciplina nem das opções metodológicas porque, como dito anteriormente, os elementos necessários para a formação ambiental implicitamente já estão presentes na orientação curricular que compõe o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, basta que sejam evidenciados. Mas isso requer dos professores ministrantes uma nova percepção de mundo e é nessa direção que são depositadas as esperanças de contribuição deste estudo, afinal, a luta em defesa do ambiente é uma dívida histórica e recorrendo e de longa duração com a qual temos que arcar.

A partir dos depoimentos dos professores, foi possível perceber elementos que podem contribuir para a formação ambiental dos pedagogos. Tais elementos abrem possibilidades para propostas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia Crítico-Social, sendo a primeira ancorada em uma abordagem inscrita no campo metodologia e a segunda, no campo da didática.

3.3.1 – Formação ambiental no ensino de história à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico e Dialético.

Vimos até aqui fazendo menção à práxis como caminho possível para a formação ambiental. A ideia de práxis que fundamenta os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica é a proposta por Marx. Nessa concepção pedagógica, a práxis é destino ao qual a educação deve chegar.

Saviani (2013b) a define como uma alternativa pedagógica de ampliação da consciência do sujeito para um estado filosófico no qual é possível, a partir da aprendizagem, interpretar o mundo e não apenas senti-lo. Isso requer um movimento de transição de saída da

visão crítico-mecanicista da educação para uma visão crítico-dialética, sendo essa transição a Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa concepção pedagógica admite o entendimento da educação a partir da concepção dialética da História sendo ela, portanto, “resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2013b, p. 80) e no seu seio a relação entre a sociedade e as relações sociais é de ação recíproca. Desse modo, seu interesse consiste em articular a escola e as necessidades da classe trabalhadora por meio de métodos que estimulam atividades de iniciativa dos alunos, mas que não abrem mão da iniciativa do professor, que favorecem o diálogo dos alunos sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura fundada historicamente, sendo o professor o mediador desse processo. Tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

De acordo com Tozoni-Reis e Campos (2015), a Pedagogia Histórico-Crítica é um importante posicionamento frente à luta de classes, configurando a educação como instrumento de empoderamento da classe trabalhadora. Essas autoras defendem que, mediante essa concepção pedagógica, a formação ambiental não deve ser um conteúdo curricular, mas uma atividade nuclear do currículo, ou seja, um elemento indispensável para a formação de um sujeito. Ancoradas em Saviani, elas apontam que essa formação deve ser universalizada a todos os sujeitos da sociedade, pois é ela um instrumento de participação política que, por sua vez, é condição para libertação da manutenção do *status quo*.

Assim sendo, a proposta para o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental versa sobre os passos dessa concepção pedagógica. Os conteúdos contemplados na ementa da disciplina podem ser trabalhados partindo da prática social e objetivando alcançar uma prática social transformada. Para tanto, delineiam-se cinco passos³⁵:

1) Localização da prática social inicial dos conteúdos

O professor diagnostica a prática social dos alunos no que tange à História e ao ensino de história. Nessa etapa, os alunos são estimulados a dialogar e a refletir sobre a prática social e o que nela depende de ações individuais e de ações coletivas. É um momento propício para discutir com eles que ações individuais modificam situações históricas de maneira localizada, mas a raiz da questão modificada não sofre mudanças e o *status quo* continua sendo mantido. Já ações coletivas intervêm no princípio do problema, contribuindo para a transformação do *status quo* da sociedade. É a premissa do 1 com $1 > 2$.

³⁵ Passos adaptados das obras de Gasparin (2009) e de Saviani (2012).

Nesse momento, o professor também mediará a contextualização dos conteúdos para que os alunos percebam que o que ocorre na realidade não é desvinculado do que se aprende e que as suas ações provocam efeitos na História. É um momento que envolve tomada de consciência e de reflexão sobre os modos como percebem o mundo e como essas percepções influenciam suas ações.

2) Exercícios de problematização

Essa etapa consiste em promover, através da dialética, atividades que criem necessidades de os alunos buscarem o conhecimento através de suas próprias ações. Não se trata, por exemplo, de distribuir temas e orientar seminários, mas de levantar situações-problemas que levam o aluno a racionar em torno da necessidade do enfrentamento de tal problema.

Podem ser propostas situações-problema que decorrem em sala de aula em aulas de História. É muito comum nos anos iniciais da educação básica os alunos fazerem perguntas que fogem do objetivo específico dos conteúdos, mas que não fogem do assunto. Exemplificando, é possível citar que quando se trata da História do Brasil, independente de qual período seja, as crianças querem saber dos modos de vida daqueles que são estudados e não dos feitos que fizeram ou das datas em que ocorreram. Como resolver essa situação-problema, tendo em vista que não se pode perder muito tempo porque o horário destinado a essa disciplina no currículo escolar é curto? Os futuros professores precisam refletir sobre isso.

Nesse momento, o professor pode levar o aluno a pensar que a História não se resume a grandes feitos nem a grandes homens, ela corresponde a relações sociais e é isso que precisa ter significado no aprendizado. Mediante as relações sociais, é possível identificar teses e antíteses que resultarão em sínteses que conjugam o que há de verdadeiro em ambas. Essas sínteses levarão o aluno a interpretar as relações sociais e perceber-se como agente histórico que tem capacidade de transformar as relações sociais e, conseqüentemente, a História. Isso é uma formação ambiental. Essa etapa da problematização é essencial para confrontar dicotomizações como teoria/prática, saber/conhecimento, corpo/mente, trabalho/estudo, homem/ambiente, entre outras, bem como a fragmentação do conhecimento.

3) Exercícios de instrumentalização

A instrumentalização é o momento em que os alunos sistematizam como poderiam ser suas ações perante as situações-problema propostas. Essas ações devem estar fundamentadas nos conhecimentos teóricos contextualizados junto com o diagnóstico da prática social elencado no primeiro passo.

Essa sistematização consiste em oportunizar aos alunos liberdade para que possam expor o que compreenderam e, mediados pelo professor, possam interpretar os conteúdos aprendidos e incorporá-los como instrumento para prática pedagógica. É uma etapa de elaboração de representações sobre o conhecimento adquirido e de criação de novos conceitos sobre os conteúdos apreendidos. Aqui se intercalam conhecimentos científicos e saberes populares.

Nesse processo, é importante salientar o quanto as formas de perceber o mundo e as práticas sociais de cada um influenciam a ação pedagógica. Partindo da ideia de práxis marxista, é um momento propício para que o professor leve os alunos a refletirem como os seres humanos se apropriam da natureza para estabelecer suas relações sociais. Entender essa relação e perceber como cada um se apropria da natureza através das ações (trabalho) que desempenham é fulcral para entender como se dão as relações de poder e a luta de classes na sociedade. E isso, além de instrumentalização para a prática docente, é formação ambiental.

4) Alcance da catarse

De acordo com Saviani (2012) e com Gasparin (2009), a catarse é a incorporação dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores. É um exercício de síntese, que exige a reelaboração do conhecimento a partir da relação entre conhecimentos científicos e saberes populares, é o momento de unificação da teoria e da prática na consciência do aluno, o que lhe permitirá o exercício de uma práxis ou nova prática social conforme os autores acima.

Nesse processo de alcance da catarse, o professor media a resignificação das visões de mundo que irão ser singularmente incorporadas pelos alunos a partir dos modos como se apropriam da natureza e interpretam o mundo. Nesse momento, os alunos fazem um exercício de incorporação de críticas ao conhecimento e a visão de mundo que tinham no início do processo.

Aqui há a evidenciação de que a naturalização que ele tinha da realidade antes do processo não era um conhecimento pronto, mas uma construção histórica produzida pelos homens em determinados tempo e espaços com objetivos claros de atender a determinados

fins de ordem política, tal qual é a naturalização utilitarista/reducionista do ambiente. Essa catarse dos conhecimentos *a priori* e *a posteriori* do processo permite ao aluno uma visão de totalidade integradora do que antes ele concebia por partes. A partir da catarse, o aluno tem condições de se situar e de entender sua ação no mundo, ponto fulcral da formação ambiental.

5) Efetivação da práxis

Segundo Saviani (2012) e Gasparin (2009), esse é momento de retorno à prática social, que agora está remodelada, ressignificada. É quando o professor pode avaliar a si e aos alunos acerca da modificação intelectual construída ao longo do processo. Para os autores, é o momento de transposição da teoria para a prática, das dimensões do conteúdo e dos novos conhecimentos adquiridos. Nessa etapa, observa-se o encaminhamento da consciência filosófica.

Após esse processo, o aluno poderá desenvolver a sua práxis pedagógica orientada por sua nova maneira de pensar, de interpretar o mundo, de se apropriar do mundo. A dimensão ambiental dessa formação esteve presente durante as etapas do processo e os futuros professores estarão agora instrumentalizados para transformar o *status quo* que impede a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O ambiental já não é mais um atributo da formação, mas a sua essência fundante.

Essa é uma proposta que vislumbra o enfrentamento da fragilidade, que tem a dimensão ambiental na educação e que compõe a formação docente; é uma estratégia que pretende o empoderamento da cidadania em sua plenitude, a partir da ressignificação do pensamento e da interpretação do mundo e do ser no mundo. De acordo com Tozoni-Reis e Campos, uma proposta de formação docente fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica possibilita “a formação de um professor culto, intelectual crítico/transformador” (2015, p. 125).

3.3.2 – Formação ambiental no ensino de história à luz da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Nova História

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos tem proposições bastante parecidas com as da Pedagogia Histórico-Crítica, chegando até a serem concebidas como sinônimos em algumas passagens da literatura. Apesar de ambas fundamentarem-se na dialética marxista e se posicionarem contra a educação reprodutora e mantenedora do *status quo* que mantém

alienada na classe dominada, algumas considerações as distinguem. Ao contrário da Pedagogia Histórico-Crítica, em que a práxis é o ponto de chegada da ação educativa, na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ela é o fundamento do processo educativo (LIBÂNEO, 2008).

Desse modo, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos preconiza a formação de sujeitos pensantes a partir da teoria histórico-cultural. Essa teoria entende que o sujeito se desenvolve através de funções psicológicas que sofrem influência direta do contexto sociocultural no qual o ser humano está inserido. Então, as capacidades do pensamento se consolidam no seio da cultura humana (idem).

Nesse contexto, a aprendizagem é dependente das representações que os sujeitos têm da realidade, o que Libâneo (2008) denomina de signos culturais. Nessa tendência pedagógica, a internalização das representações é condição para alcançar a organização do comportamento e das ações humanas. O papel da educação é promover a internalização dessas representações e o professor é o mediador desse processo.

Assim sendo, a aprendizagem sofre influência dos contextos sociais, políticos e institucionais nos quais se desenvolve a prática pedagógica, o que tem a ver com a participação da identidade e da cultura como elementos do processo educativo (LIBÂNEO, 2008). Ou seja, a práxis social (realidade na qual o aluno desempenha seu papel social) é o pilar sobre o qual a formação se desenvolve. Como não há práxis social que desconsidere o modo como o ser humano se apropria da natureza, e já vimos que apropriação da natureza implica relação com o ambiente, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos se inscreve como uma tendência pedagógica possível para a formação ambiental.

Partindo dos pressupostos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, pensamos uma orientação pedagógica para o ensino de história que toma por base as premissas da corrente historiográfica da Nova História. De acordo com Barros (2012), a Nova História representou uma transição do paradigma da história historizante que havia se consolidado na Modernidade. Ao se opor à História Tradicional, a nova História se propõe a rejeitar a história dos acontecimentos e a dedicar-se à escrita de uma História que tivesse como fio condutor o estudo das mudanças econômicas e sociais de longo prazo (aquelas que duram e perduram) e as mudanças geo-históricas que se efetivaram dentro delas (BRAUDEL, 1972 *apud* BURKE, 2011). Portanto, a Nova História é eminentemente interdisciplinar.

Nesse contexto, abria-se espaço para o reconhecimento da história das minorias e dos vencidos, para a micro-história (um estudo das práticas do cotidiano desenvolvidas por

homens comuns) e para a nova visão que enxergava de baixo para cima (BURKE, 2011). A partir dessa corrente, o ambiente, a cultura e a identidade passaram a ser reconhecidos como requisitos para a escrita da História.

Diante disso, se propõe uma orientação pedagógica que se baseia na interdisciplinaridade, no reconhecimento e valorização da cultura e da identidade no que tange à História e que se desenvolve em três passos³⁶: a descolonização do pensamento, a ressignificação da representação de mundo e o alcance da práxis.

1) A descolonização do pensamento.

Na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos o conteúdo é algo insubstituível. Todavia, nessa tendência, o conteúdo jamais será apresentado aos alunos de maneira dissociada da realidade de quem aprende, o que implica reconhecimento e valorização da identidade e da cultura do aluno e não da nação.

De acordo com Martha Tristão (2014), a força da expansão colonizadora na América Latina representou e ainda representa uma percepção de que o continente europeu é o centro dominador do mundo. Soffiati (1990) e Bittencourt (2013) apresentaram estudos que informam que essa é ainda uma percepção dominante dos livros didáticos, em que pese, haja uma força de lei obrigando a reorientação dessa situação, que caminha a passos lentos.

No ensino superior, não é incomum encontrar alunos que trazem consigo uma percepção estereotipada do mundo, embasando a constituição da cultura e da identidade em um fragmento do continente europeu que detém a hegemonia econômica do mundo. Desse modo, falar de práxis pedagógica do ensino de história é falar da emergência da descolonização do pensamento e do conhecimento que o funda. Para Macedo, “descolonizar o ensino de História, significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano” (2013, p. 115).

Para Tristão, a colonização do pensamento não legitima somente o estereótipo da identidade, mas também a percepção do ambiente, que não deixa de ser uma questão identitária. “É por meio da natureza que produzimos nossas identificações, da diversidade de ser vivo entre os outros seres vivos e da unidade com a identidade humana” (2014, p. 477-478). Para essa autora, essa identidade refere-se à unidade da identidade dos homens com a Terra que vem do paradigma da complexidade delineado por Edgar Morin. Tanto a representação da identidade quanto do ambiente são representações sociais e culturais porque

³⁶ Elaborados à luz do pensamento de Burke (2011) e de Tristão (2014).

envolvem “organizações de trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas, etc.” (BEZERRA, 2013, p. 46).

Assim, logo no início do curso de ensino de história o professor precisa atuar na mediação da descolonização dos conteúdos prévios que os alunos já trazem consigo e utilizar esse momento para introduzir discussões relativas aos conceitos dos conteúdos que os alunos precisam compreender. Tomando por base a ação dialética, isso levará os alunos a conjugarem as verdades, que prevaleceram do conhecimento prévio à disciplina, com as verdades adquiridas através das discussões planejadas à luz da descolonização do pensamento, construindo, desse modo, um conhecimento resultado de uma síntese do processo e que lhes é singular.

Pensar a descolonização do pensamento, além de corresponder aos pressupostos da Nova História, corresponde também à contribuição para o exercício da cidadania plena, uma vez que, tendo o sujeito o reconhecimento e a valorização de agente histórico, ele pode perceber sua atuação no mundo e a partir daí respeitar as múltiplas culturas, raças, etnias e religiões, evitando discriminação. O sujeito pode também atuar no enfrentamento das desigualdades, injustiças e mentiras sociais que se perpetuaram com a História Tradicional e pode valorizar o patrimônio sociocultural no qual está inserido e isso não exclui o ambiente (BEZERRA, 2013). O resultado disso é uma formação ambiental.

2) Ressignificação da representação de mundo

Na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, o papel da educação é formar alunos prontos para viver no mundo de modo crítico e consciente das contradições existentes nesse mundo. (LIBÂNEO, 2008). A descolonização do pensamento é uma etapa que contribui para a resignificação da percepção de mundo dos alunos, mas por si só não é suficiente.

Obter como fruto de um processo formativo a resignificação da percepção de mundo é o encaminhamento para a práxis, mas essa resignificação é algo complexo, porque ela não depende só do esforço do professor, mas também do aluno. Relembrando o que Schopenhauer nos fala, o mundo pode ser concebido como vontade e como representação. Como representação, o mundo é uma percepção singular, o mundo é diferente para cada um. Nas palavras do autor: “o mundo é a minha representação” (2001, p. 09).

Entretanto, a representação é diferente da vontade, que é um ímpeto, uma coisa-em-si. Segundo o autor, ela é uma construção que pode ser abstrata (faculdade de enxergar o mundo) ou intuitiva (faculdade compreender o mundo). O objeto de trabalho da educação é essa

segunda construção. Desse modo, a prática do professor deve estar pautada em oportunizar aos alunos conteúdos que se apresentem significativos, pois só representamos aquilo que tem sentido.

Por outro lado, a representação intuitiva provém da razão, que determina o pensamento. É aqui que entra a colaboração do aluno. O conteúdo só fará sentido se o aluno tiver saído do estado da menoridade (incapacidade de usar o entendimento para guiar-se no mundo) para a maioridade (capacidade de fazer uso público da razão, guiar-se pelo seu entendimento). (KANT, 1985).

Na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, uma forma de orientar o sentido do conteúdo é o uso da Psicologia Histórico-Cultural, que potencializa o funcionamento mental e provoca o desenvolvimento de novas funções através da linguagem, que é instrumental e simbólica ao mesmo tempo (LIBÂNEO, 2008). A linguagem é, então, o fator potencial para a representação do mundo. É por meio dela que o aluno faz as apropriações do sentido do conhecimento historicamente produzido. O processo de apropriação do sentido conjugado ao entendimento dos sujeitos é o que se compreende como possibilidade para a ressignificação da visão de mundo. Não é sem efeito que Moscovici (2013) concebe que o discurso é capaz de promover o significado, o significado promove a representação e a representação se traduz em atitude.

Nesse contexto, o professor não promove a ressignificação, mas atua junto dela, participando do modo como os alunos se apropriam do conhecimento, entendem-no, ressignificam-no a partir das relações com o outro e externam-no em forma de representação. Aqui está a importância do professor: explicitar o conteúdo, que não é óbvio nem imediato. O fruto desse processo é materializado nas ações do sujeito que, se ressignificadas, irão a caminho da transformação. No entanto, caso não ocorra a ressignificação, irão a caminho do reforço da manutenção da hegemonia e é por isso que, mesmo que não seja a intenção do professor, uma prática pedagógica pode ser uma via de mão dupla.

Partindo dessa premissa, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos apresenta-se como uma alternativa didática para o alcance de uma formação ambiental, posto que atua junto ao processo de ressignificação das representações, ou, à luz da fenomenologia da percepção, aquilo que Merleau-Ponty entende como reaprender a enxergar o mundo, que é o elemento-chave para o alcance da práxis social.

3) Alcance da práxis

Sob a égide da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, o sujeito, que é um ser histórico, social e cultural, tem a oportunidade de ter acesso a um conhecimento mediatizado com a realidade e, a partir disso, juntamente com as representações de mundo que já tem, conferir novos significados ao conhecimento e ressignificar a sua forma de compreender o mundo. Com uma representação ressignificada, o sujeito pode orientar as suas ações em prol da transformação do *status quo* que mantém a hegemonia da classe dominante, atingindo, dessa forma, uma práxis.

Tangente à História, a práxis permite sua compreensão na perspectiva da totalidade a partir do estabelecimento de uma consciência histórica que converge para o entendimento de que “pensar em experiência dos homens é imaginá-la como seres que, ao mesmo tempo, produzem suas condições de existência, riem, choram, apreciam o belo, interagem com os seus pares, e fazem valer a sua vontade sobre as vontades dos outros” (FREITAS, 2010, p. 67).

Nessa direção, o ensino de história é um campo de empoderamento do sujeito e de enfrentamento do paradigma moderno no qual, segundo Braudel (1978), o próprio progresso da racionalidade humana esmaga o conhecimento científico, colocando o homem em uma situação de crise. Esse empoderamento e esse enfrentamento, à luz do pensamento desse autor, só seriam possíveis se houvesse uma união entre as ciências. A História teria, então, uma utilidade ímpar, porque seria capaz de tratar do passado e de seus reflexos no presente e essa utilidade era o caminho para o entendimento de todas as ciências sociais.

Concebida de tal forma, a práxis decorrente do ensino de história não está de maneira nenhuma dissociada da formação ambiental, pois ensinar história é um ato de educar e “educar é formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo” (FONSECA, 2008, p. 30), o que suscita a percepção da relação entre homem e ambiente inscrita na cultura, em que sujeitos estão imersos e na identidade que possuem.

A ESPERANÇA DA TRANSFORMAÇÃO: PELA ABERTURA DE PORTAS PARA UMA FORMAÇÃO AMBIENTAL DOCENTE

“O tempo abre o porvir, a possibilidade, o que ainda não é”.

(Enrique Leff)

Essa citação de Leff explicita o que se pensa ao chegar ao fim deste estudo: ele não representa respostas que findam o problema elencado. Os resultados e proposições nada mais demonstram do que indicativos para pensar caminhos. As portas estão abertas para um vasto campo de estudos e pesquisas que podem não só constituir novas possibilidades para o que aqui foi proposto, mas também refutar as proposições elencadas, que são frutos da minha forma de perceber e representar o mundo, e ressignificar os caminhos que foram apontados. Serão processos inerentes à busca pelo conhecimento e que só enriquecem o campo acadêmico, saudando um porvir que tem como fundante a esperança de que um mundo melhor é possível.

Este estudo buscou refletir sobre as possibilidades de promoção da formação ambiental do pedagogo, elegendo como objeto de estudo para tal fim, a disciplina relacionada ao Ensino de História. Apesar de ter sido selecionado um componente curricular, entendo que a formação ambiental é uma abordagem que deve permear todo o curso, conforme rapidamente esboçado na seção anterior, e, quiçá, toda a Universidade, mas essa é uma discussão para outras pesquisas.

A perspectiva de formação ambiental que aqui fora desvelada versa sobre o que a literatura chama de currículo oculto. Não foi pretendida a defesa de que seja um objetivo do curso ou da disciplina estudada, tampouco, que seja inserida em forma de componente curricular, mas que seja uma práxis pedagógica evidenciada a partir dos elementos identificados no Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, de acordo com as análises, apresentam condições para promover uma abordagem ambiental da educação.

Pensando nisso, o estudo se desdobrou tomando como fio condutor o pensamento de que precisamos desacomodar nossas mentes das gavetas nelas moldadas e trazer à baila a ideia de que nossas mentes são portas para múltiplos horizontes. Nessa direção, pensar sobre a formação ambiental vislumbra a esperança de poder contribuir para a abertura de portas na formação do pedagogo, muito embora, talvez só tenha sido aberta uma fresta, dada a proporção da proposta.

Decerto, não foi uma tarefa fácil falar aos pesquisados que um componente curricular pudesse se propor a tanto e por isso suas falas eram significativas. As resistências encontradas foram muitas, assim como os discursos de resistência, o que reforçou que esse estudo tinha algo com o que contribuir.

Diante desse panorama, foi observado que os elementos que contemplam a disciplina Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os discursos dos pesquisados acerca da práxis pedagógica indicam que a formação ambiental mediante o ensino de história é uma proposição possível. As análises realizadas desvelaram que as relações entre História e ambiente e/ou educação ambiental concebidas e representadas pelos professores podem se constituir como contributos para avaliação, reflexão e ressignificação da prática pedagógica, que pode passar a ser figurada no paradigma da complexidade.

O esforço empreendido nesta pesquisa versou sobre a possibilidade da formação ambiental na formação de professores, no caso, do pedagogo, sem a pretensão de comprovar se é possível ou não, mas sob a égide da evidenciação. Buscou-se evidenciar condições para que esse processo possa acontecer, posto que há a compreensão de que a formação ambiental não está excluída da proposta da disciplina estudada em nenhum momento, tampouco precisa ser inserida, pois os elementos necessários para que ocorra já se fazem presentes na proposta estudada. A formação ambiental é tácita a esse processo e essa é uma dimensão que precisa ser descortinada.

Nessa perspectiva, a transição do paradigma simplificador e a opção por uma prática pedagógica pautada na interdisciplinaridade pode ser uma alternativa capaz de promover esse “descortinamento”, de levar à percepção de que a problemática ambiental não é um “problema” pertencente a campos de estudo específicos, mas sim de todos os campos de estudo. E aqui está a transversalidade, a dimensão do termo “ambiental” que não deve ser uma característica concernente a disciplinas, mas ao currículo, conforme norteiam os documentos regulamentadores da educação ambiental.

Desta feita, alguns caminhos e possibilidades para o ensino de história foram evidenciados, todavia, não afirmamos que existem estratégias que funcionam mais ou menos. A estratégia metodológica adequada é aquela que, ao se entrelaçar ao conhecimento de mundo do aluno, seja capaz de proporcionar-lhe uma aprendizagem inerente a uma construção do conhecimento, respaldada no despertar da consciência crítica. Cabe ao professor identificar os subsídios que lhe auxiliarão nessa escolha para que a mediação do processo de ensino-aprendizagem esteja concatenada com as necessidades e particularidades de sua turma.

Ressalta-se que o desvelamento das possibilidades, apesar de estar direcionado para a formação ambiental mediante o ensino de história, pode ser reorientado para outras áreas e tomarem como foco conteúdos e objetos de ensino de outras disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, uma vez que os pensamentos sobre os quais as reflexões foram ancoradas não permeiam a perspectiva da redução ou da restrição, mas da explicitação da dimensão que a formação de professores pode ter. Assim, foram elencadas alternativas que podem ou não ser utilizadas para o alcance de uma práxis pedagógica que se faz participativa da transformação da sociedade, pois esse é o caminho para a superação da crise que temos vivenciado e para as demais problemáticas ambientais.

Tangente ao currículo do curso, uma proposta para que a dimensão ambiental perpassasse todas as disciplinas é a proposta de ambientalização curricular esboçada nas seções anteriores. Por intermédio dela, devem-se construir princípios como estabelecimento de nexos entre as múltiplas culturas, linguagens e contextos. Além disso, deve-se trabalhar a articulação de conteúdos objetivos e subjetivos na produção de conhecimento e de sentidos, bem como desenvolver o entendimento de que é preciso superar a lógica da racionalidade instrumental, que exclui da construção do conhecimento os valores entre ser humano e natureza.

Essas atitudes poderão ser eficazes para uma formação ambiental que instrumentalize os futuros alunos para uma práxis docente que vislumbra uma aprendizagem humanizada e significativa e que busca a superação da crise em que estamos. Entretanto, esse é um passo mais difícil de ser alcançado porque requer mais que uma reorientação pedagógica de disciplinas, requer uma mudança no modelo de gestão centralizador instituído nas universidades públicas brasileiras.

As portas foram abertas. No entanto, novas pesquisas são necessárias para que a formação docente realizada pela Universidade Federal de Sergipe adquira uma dimensão ambiental que proporcione aos futuros professores as seguintes dimensões: conhecimento e discernimento, para não caírem em armadilhas paradigmáticas; empoderamento para o enfrentamento da hegemonia dominante que responde pela injustiça social que permeia as relações sociais; um processo formativo pautado no paradigma da complexidade e da cidadania planetária e, por fim, instrumentalização para uma práxis participativa. Desse modo, será promovida uma formação ambiental capaz de oportunizar aos futuros professores condições de sensibilização de seus futuros alunos, de implementação da educação ambiental na prática docente e de transformação de visões de mundo em prol do desenvolvimento de valores e comportamentos éticos para com o ambiente.

Por ora, ainda damos os primeiros passos dessa caminhada. É importante que cada um de nós, professores, por mais utópico que possa parecer, procuremos deslocar essa estrutura cômoda sobre a qual modelamos nossa forma de ensinar e desnaturalizemos a acomodação de nossas práticas, principal grilhão que nos prende à fragmentação do conhecimento e ao paradigma simplificador, porque utopias são sonhos, sonhos são desejos, desejos são vontades e vontades são concretizações. Mas, tudo isso é esperança e esperança é a palavra de ordem.

Sigamos!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1985.
- ALANIZ, A. G. G. **Conceito de relativismo**. Centésimo trigésimo sétimo episódio da série educativa Cantinho da História. 15 de setembro de 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hRO7NOEHTe8>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.
- ALANIZ, A. G. G. **História, memória e Paul Ricoeur**: Sexagésimo segundo episódio da série educativa Cantinho da História. 02 de dezembro de 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=T3UG1M2QveU>> Acesso em 21 de dezembro de 2015.
- ALMEIDA NETO, A. S. **Representações utópicas no ensino de história**. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. Para começo de conversa. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 07-16.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3.ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: SORRENTINO, M. (org.) **Educação ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p. 215-223.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa qualitativa e estudo de caso**. Palestra proferida na abertura da III Jornada de Pesquisa em Educação promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Junho de 2014.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAGÃO, J. O. O curso de Pedagogia no contexto da formação do educador (1968-1980). In: FREITAS, A. M. B.; SOBRAL, M. N. (Orgs). **História e memória**: O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- ARAÚJO, M. I. O. **A dimensão ambiental no currículo do curso de formação de professores de Biologia**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Tese de doutoramento, São Paulo, 2004.
- ARAÚJO, M. I. O.; BIZZO, N. O processo de identificação de práticas pedagógicas viáveis para inserção da dimensão ambiental na formação de professores. In: **Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**: Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - Nº 5. 2005 - ISSN 1809-5100. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p460.pdf>> Acesso em 14 de junho de 2014.

ARAUJO, M. I. O. Educação ambiental para professores. In: ARAUJO, M. I. O.; SOARES, M. J. N. (Orgs.). **Educação ambiental**: o constructo de práticas pedagógicas consolidadas na pesquisa de professores em escolas públicas. Aracaju: Criação, 2010. p. 07-12.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) maio/ago. 2008. p. 193-204. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a14v19n2.pdf>> Acesso em 13 de janeiro de 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, R. J. S.; CORDEIRO, V. D. A teoria da história em Walter Benjamin: uma construção entre “História e Coleccionismo: Eduard Fuchs” e as “teses sobre o conceito de história”. In: **Revista de Teoria da História**. Ano 5, Número 10, dez/2013. p. 185-207. Disponível em <http://www.revistadeteoria.historia.ufg.br/up/114/o/08_-_Veridiana.pdf> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

AZEVEDO, F. A. Ainda uma vez a ética e a educação ambiental. In: **RevInter: Revista Intertox de Toxicologia, Risco Ambiental e Sociedade**, vol.3, nº2, mar/jun, 2010. p. 01-09. Disponível em: <www.intertox.com.br/documentos/v3n2/rev-v03-n02-01.pdf> Acesso em 21 de março de 2014.

BAPTISTA, M. G. A. Práxis e Educação em Gramsci. In: **Filosofia e Educação** (online) – Revista do Paideia. Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010. p. 181-203. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/viewFile/953/900>> Acesso em 23 de janeiro de 2016.

BARROS, J. D. Materialismo histórico – esclarecimentos para os iniciantes nos estudos históricos. **Escrita da História**. 27 dez. 2010. Disponível em: <<http://escritadahistoria.blogspot.com.br/2010/12/materialismo-historico.html>> Acesso em 01 mai. 2014.

BARROS, J. D. **Teoria da História**: A escola dos *Annales* e a Nova História. Volume V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, J. D. **Teoria da História**: Os paradigmas revolucionários. Volume III. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, J. D. Teoria e formação do historiador. In: **Revista Teias**. v. 11, n. 23. set./dez. 2010b, p. 41-62. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/513/552>> Acesso em 12 de setembro de 2015.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais. In: **Ensino em Re-vista**, vol. 10. Jul/2001-Jul-2002. p. 7-25. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7884/4990>> Acesso em 12 de novembro de 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 185-204.

BITTENCOURT, C. M. F. Meio ambiente e ensino de História. In: **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2003.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BOMENY, H. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. In: **Anais da 26ª reunião da ANPOCS**. CDROM. 2002.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 123-155.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. **As flores de abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Apresentação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em 22 de outubro de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Senado Federal, Brasília: 2013.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8.ed. Brasília: Edições Câmara, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> acesso em 12 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Lei 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em 06 de fevereiro de 2015.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. In BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 12 de outubro de 2015.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº 11/2010**. Homologado e publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em 05 de agosto de 2014.

BRASIL. **Portaria nº 678, de 14 de maio de 1991**. Orientação aos docentes na abordagem dos temas propostos, quanto possível, correlacionados às disciplinas por eles ministradas. Brasília: Gabinete do ministro, 1991. Disponível em <<http://www.secon.udesc.br/consepe/resol/1991/035-91-cpe.pdf>> Acesso em 15 de março de 2015.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 1. Ed. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, Brasília, 1997. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>> Acesso em 03 de abril de 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 21 de janeiro de 2015.

BRASIL. **Resolução CONEPE nº 25/2008**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura do *campus* São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CONEPE nº 101/2008**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura do *campus* Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação docente continuada.

Disponível em <<http://www.fenep.org.br/resolucao-no-2-de-1o-de-julho-de-2015-define-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-formacao-inicial-em-nivel-superior/>> Acesso em 13 de outubro de 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> Acesso em 19 de janeiro de 2015.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 15 de janeiro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso em 21 de janeiro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente.** Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>> Acesso em 21 de janeiro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1997c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em 21 de janeiro de 2015.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história.** Editora Perspectiva: São Paulo, 1978.

BRETAS, S. A. A atual reformulação do curso de Pedagogia da UFS segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia /2006. In: FREITAS, A. M. B.; SOBRAL, M. N. (Orgs). **História e memória: O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008).** São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

BRUNER, J.S. **Uma nova teoria de aprendizagem.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, M. C. S. S. A montagem de um projeto de pesquisa na área das ciências sociais. In: LANG, A. B. S. G. **Desafios da pesquisa em Ciências Sociais.** Cadernos CERU/Centro de Estudos Rurais e Urbanos – São Paulo – USP. Nº 8, 2001, p. 171-193.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em 20 de novembro de 2015.

- CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. F. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CAROLA, C. R. Meio ambiente. In: PINSKY, C. B. (Org.) **Novos temas nas aulas de História**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica**. Porto Alegre, EDUFRGS, 2001.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereços da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.p. 13-24.
- CASTRO, R. S. A construção de conceitos científicos em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.) **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 173-202.
- CASTRO, R. S.; SPAZZIANI, M. L.; SANTOS, E. P. Universidade, meio ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.) **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 157-178.
- CHARLES, S. Paideia e filosofia no século das luzes. In: MENEZES, E.; OLIVEIRA, E. (Orgs). **Modernidade filosófica: um projeto, múltiplos caminhos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 71-86.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B.; SILVA, V. A. Relação da natureza com a educação ambiental. In: SÁTO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 67-78.
- CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHARTIER, R. O passado no presente. Ficção, história e memória. In: ROCHA, J. C. C. (Org.). **Roger Chartier – a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011.p. 95-124.
- DEAN, W. **A ferro e fogo: a história e a devastação da mata Atlântica brasileira**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB – Universidade de São Paulo, 1994.

- DOSTOIÉVSKI, F. **Memórias do subsolo**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- DUARTE, R. H. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Volume 1. Tradução de Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Volume 2. Tradução de Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). 9. ed. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FALCON, F. J. C. **História Cultural: uma visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro, Campus, 2002.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola. 1994.
- FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>> Acesso em 20 de novembro de 2015.
- FERRARO JÚNIOR, L. A. Dentro da crisálida ou do couro do dragão? Dilemas do educador ambiental quando dentro do Estado. In: SORRENTINO, M. (org.) **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 451-460.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 7. Ed. Campinas: Papirus, 2008.
- FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.42, maio-ago. 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, I. **Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História** (Anos Iniciais). São Cristóvão, Editora UFS, 2010.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. “Papai, para que serve a história?”: Funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros. In: **Tempos Gerais** - Revista de Ciências Sociais e História – UFSJ. Número 7 – 2015. p. 57-69. Disponível em <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/PAPAI_PARA_QUE_SERVE_A_HISTORIA.pdf> Acesso em 12 de dezembro de 2015.

FREITAS NETO, J. A. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). 9. ed. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo, Cortez, 2012.

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. In: **Inclusão Social**, Brasília, v.3, n.1, p.75-78, Out.2007/Mar.2008. Disponível em <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/113/122>> Acesso em 31 de agosto de 2015.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: **Revista São Paulo em perspectiva**. V. 14. Nº 2. 2000. p. 03-11. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2015.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p. 17-42.

GALLO, S. Transversalidade e meio ambiente. In: **Anais do Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente** - Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA, 2006. p. 15-26. Disponível em <http://www.rc.com.br/EXPOSICAO/ecologia_meio_ambiente/transversalidade/transversalidade_e_meio_ambiente.pdf> Acesso em 19 de março de 2015.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Editora LTC, 2014.

GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 55-78.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. 14ªed. Campinas: Papyrus, 2012.

GUERRA, A. F. S. Educação ambiental e sustentabilidade: a ambientalização curricular nas práticas docentes. Fala proferida na mesa-redonda Educação socioambiental da 63ª Reunião anual da SBPC – Julho/2011. s.p. In: **Anais da 63ª Reunião anual da SBPC.** Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/PDFs/arq_1246_338.pdf> Acesso em 21 de abril de 2015.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. In: **Educar em Revista.** Edição Especial n. 3/2014, p. 109-126. Curitiba: Editora UFPR, 2014. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/38110/23611>> Acesso em 12 de dezembro de 2014.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental da educação.** 8.ed. Campinas: Papyrus, 2007.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO< C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.**2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-29.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. In: **Educar.** Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a10n27.pdf>>

Haidar, M. L. M. **O Ensino Secundário no Brasil Império.** 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNANDEZ, F. Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: ARTMED, 1998

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/2003. p. 189-205. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>> Acesso em 21 de abril de 2015.

JAPIASSU, H. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JAPIASSU, H. **A questão da interdisciplinaridade**. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Julho/1994. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>> Acesso em 12 de julho de 2014.

JESUS, S. M. S. A. de. Reformulação do curso de Pedagogia nos anos de 1980 e 1990. In: FREITAS, A. M. B.; SOBRAL, M. N. (Orgs). **História e memória: O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

JUNG, C. Entrevista. In: MCGUIRE, W; HULL, R. F. C. C. G. **Jung: Entrevistas e Encontros**. São Paulo: Cultrix, 1982.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

KESSEL, Z. **Memória e Memória coletiva**. Aula ministrada no Museu da Pessoa em 17 de abril de 2008. Disponível em < www.memoriaeducacao.hpg.ig.com.br> Acesso em 18 de dezembro de 2015.

KITZMANN, D.; ASMUS, M. Ambientalização sistêmica – do currículo ao socioambiente. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 269-290, Jan/Abr 2012.

KRAEMER, C; CESAR, R. A. A história no âmbito da crítica de Nietzsche à educação e à cultura na modernidade. In: **Griot – Revista de Filosofia** v.6, n.2, dezembro/2012 ISSN 2178-1036. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/griot/images/vol6n2/2A_HISTORIA_NO_AMBITO_DA_CRITICA_DE_NIETZSCHE_A_EDUCACAO_E_A_CULTURA_NA_MODERNIDADE__Celso_Kraemer_Rodrigo_Abrantes_Cesar.pdf> Acesso em 12 de agosto de 2014.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 22. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das igualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.p. 11-31.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**: A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011. Disponível em <http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima__Mapeando_as_macrotend%C3%83%C2%AAncias_da_EA.pdf> Acesso em 02 de abril de 2015.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 72-103.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental: Repensando o espaço da cidadania**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 185-226.

LEE, P. Por que aprender História? Tradução de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. In: **Educar em revista**. n.º.42. Curitiba Oct./Dec. 2011. Dossiê: história, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. p. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500003> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: **Olhar de professor**. N.º 14. Ponta Grossa:2011.p.309-335. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em 30 de março de 2015.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia MathildeEndlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 24.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? In: MONTEIRO, A. et. al. **Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Endipe, 2006, p. 213 – 242.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCINI, M. O ensino de história na formação do professor para os anos iniciais da educação básica: encontros e desencontros. In: ALMEIDA, B. et.al. **A formação do pedagogo: para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimentos específicos**. São Cristóvão, Editora UFS, 2012. p. 152-174.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, J. R. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, N.J. **Entrevista concedida à TV Univesp para elaboração de material didático para o Curso de Especialização em Ética, Saúde e Valores na Escola em 23 de março de 2011**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cNpTwy78Vk>> Acesso em 23 de janeiro de 2016..

MALAFAIA, G.; RODRIGUES, A. S. L. Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Biociências**. Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 266-274, jul./set. 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/seerbio/ojs/index.php/rbb/article/view/1178>> Acesso em 21 de dezembro de 2015.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. IN: Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - A Pesquisa Qualitativa em Debate - SE&PQ/USC - 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> > Acesso em 25/08/2013.

MARTINEZ, P. H. História e Meio Ambiente: considerações sobre a formação continuada em pesquisa, ensino e aprendizagem. In: GARCIA, W. G., GUEDES, A. M. (Org.) **Núcleos de ensino**. São Paulo: Unesp/Pró-Reitoria de Graduação, 2003.p.217-229.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de C. R. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MORAES, R. N. Equívocos da visão eurocentrista em livros didáticos brasileiros sobre África e africanos. In: **Historien** (Petrolina). ano 4, n. 9. Jul/Dez 2013.p.256-268. Disponível em <http://revistahistorien.com.br/arquivos/Texto17_Rubens%20Nunes%20Moraes.pdf> Acesso em 20 de novembro de 2015.

MORAIS, M. V. História Integrada. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-218.

MOREIRA, A. F.; CANDAU. V. M. F. (Orgs.) Apresentação. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU. V. M. F. (Orgs.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, R. **O círculo e a espiral**. Niterói: Edições AGB, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, E. & LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000b

MORIN, E. Articular os saberes. Tradução de Marlene Robin Campante. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p.65-80.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Para onde vai o mundo?** Tradução de FrancosmoMorás. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCATELI, R. A narrativa histórica em debate: algumas perspectivas. In: **Revista Urutáguá**.nº 06, abr-jul 2006, p. 1-13. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br//006/06moscateli.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NAPOLITANO, M. Cultura. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 73-93.

NASCIMENTO, J. C.**Historiografia educacional sergipana**: uma crítica aos estudos de História da Educação. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação/NPGED, Edufs, 2003.

OLIVEIRA, A. L. **A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, N. A.; NASCIMENTO, J. C. O resgate histórico da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: um breve olhar sobre o curso de Pedagogia. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**: O ensino e a pesquisa em história da educação. Aracaju, 09-12 de dezembro de 2008. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>> Acesso em 21 de abril de 2015.

OLIVEIRA, S. R. F. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. In: **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. In: FRANCO, J. L. A.; SILVA, S. D.; DRUMMOND, J. A.; TAVARES, G. G. (Orgs.). **História ambiental**: fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PELICIONI, A. F. **Educação ambiental**: limites e possibilidades de uma ação transformadora. Tese de Doutorado em Saúde Ambiental apresentada à Faculdade de Saúde Pública da USP, 2002.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto editora, 1997.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar: Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, J. **Por que gostamos de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. In: **Anais do Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação**. Porto Alegre, junho de 2004.p. 01-18. CDROM.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.p. 33-79.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução de Alain François [et. al.] Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, editora da UnB, 2007.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, editora da UnB, 2001.

SADDI, R. **Didática da História (Geschichtsdidaktik) e Educação Histórica (History Education)**: o diálogo entre as tradições alemã e anglo-saxônica. Palestra proferida no VI Ciclo de Debates da Licenciatura em História do IFG em 17/08/2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nBG8bTtXdzU>> Acesso em 01 de janeiro de 2016.

SAITO, C. H. Política Nacional da Educação Ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. (org.) **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 47-60.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, J. M. P. Apresentação. In: **O que é sistematização?** Uma pergunta, diversas respostas. Caderno da CUT, vol. 01, dezembro/2000, p. 07-13. São Paulo: Garage Digital, 2000.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SÁTO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acessado em: 24 jan. 2015.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Educação** – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 30, nº 02, 2005. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>> Acesso em 30 de abril de 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SCHAFF, A. **História e verdade**. Tradução de Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHEINER, L. M. Formação histórica em alunos do ensino de jovens e adultos: uma abordagem em *cognição histórica situada*. In: **História e Cultura**. Franca, v. 4, n. 2, p. 25-44, set. 2015. Disponível em <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1628/1494>> Acesso em 21 de dezembro de 2015.

SCHMIDT, M. A. M. S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. In: **História Revista** - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. V.14. nº01, p. 202-213, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/8176/5871>> Acesso em 12 de julho de 2015.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SILVA, M; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, M; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. vol.30 n.60. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002> Acesso em 08 de agosto de 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3.ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SMOLKA, A. **Alfabetização e a perspectiva histórico-cultural**. Entrevista concedida à TV Univesp para a disciplina Conteúdos e didática da Educação ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de São Paulo em 06 de dezembro de 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=e2tQFZyyKfo>> Acesso em 14 de janeiro de 2016.

SOFFIATI, A. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 19, p. 43-56, set.89/fev.90. Disponível em <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3878> Acesso em 26 de janeiro de 2016.

SOFFIATI, A. A contribuição da ecohistória para a compreensão da crise ambiental da atualidade e para a formação da ecocidadania. IN: **Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade**. ISSN 2238-1627, Nº 3, junho de 2012. Disponível:<<http://www.uff.br/revistavitas/images/A%20CONTRIBUIO%20DA%20ECOHI%20STRIA%20PARA%20A%20COMPREENSO.pdf>> Acesso em 01 mai. 2014.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-72.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e políticas públicas**. Palestra proferida durante o “Painel de Debates sobre a Educação Ambiental: Os desafios atuais da educação ambiental no contexto nacional” promovido pelo Ministério do Meio Ambiente. 07 de fevereiro de 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=G9fk3tBADTY>> Acesso em 16 de março de 2015.

SOUZA, R. M. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. Vol. 12, 2012. p. 234-258. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7047/5569>> Acesso em 12 de abril de 2015.

TAMAIIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza**: uma experiência de Educação Ambiental. São Paulo: Annablume: WWF, 2002.

TEIXEIRA, W. **As Ciências da Terra e o Tempo Geológico**. Aula ministrada para o Curso de Licenciatura em Ciências da Terra e Educação Ambiental do Instituto de Geociências da USP em 24 de janeiro de 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=iKi5HY6T3ME>> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

THEODORO, J. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 49-56.

TOLEDO, M. R. A. **Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira ou as Aventuras e Desventuras do Criador e da Criatura**. Dissertação de mestrado. PUC/SP. 1995.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. A. C. (Orgs.) **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet: CNPq, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. In: **Ciência & Educação**, v.8, nº1, p.83 – 96, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/07.pdf>> Acesso em 23 de setembro de 2015.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e o pós-colonialismo. In: **Revista Educação Pública**, Cuiabá, vol. 23, nº 53, p. 473-489, mai/ago 2014. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1748/1318>> Acesso em 24 de janeiro de 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VALENÇA, C. A. Educação feminina na escola normal: entre normas e práticas – Aracaju, 1900-1932. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira**. Natal, 03-06 de novembro de 2002. p. 01-10. CD-ROM.

VESENTINI, J. W. **Conceitos básicos de Geografia**. Web aula ministrada para a Editora Abril em 14 de abril de 2002. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kWeDhaNelyk>> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WERLANG, J. C. **Educação, cultura e emancipação: estudos em Theodor Adorno**. Passo Fundo: EdIFIBE, 2005.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro de Entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Esta entrevista é parte da pesquisa de Mestrado “O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO AMBIENTAL”, da discente Mônica Andrade Modesto, orientada pela professora Dra. Maria Inêz Oliveira Araujo.

Este estudo tem como objetivo principal elucidar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a formação do pedagogo na perspectiva da educação ambiental crítica. Sua contribuição é muito importante e asseguramos o seu sigilo. Para que esta entrevista seja fiel às informações coletadas, gostaria de autorização para gravar o áudio da nossa conversa.

Agradecemos sua colaboração respondendo a este instrumento.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Fale um pouco sobre o que o senhor(a) entende por história.
- O senhor(a) acredita que há uma relação entre o tema transversal Meio Ambiente e a História?
- Na sua óptica, qual a diferença entre os conceitos de meio ambiente e educação ambiental?
- Para o senhor(a), é possível promover educação ambiental ou tratar do tema transversal Meio Ambiente mediante o ensino de história? Como?
- Em sua opinião, qual a relevância da disciplina Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na formação do pedagogo?
- Em sua prática, quais são as estratégias metodológicas adotadas para essa disciplina? O senhor(a) as considera interdisciplinares ou transversais?
- Qual a contribuição dessa disciplina para a compreensão de mundo dos futuros professores?

Apêndice B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO AMBIENTAL”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mônica Andrade Modesto, a qual pretende estudar a formação de pedagogos no contexto concernente ao ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Se o senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para desvelarem que medida a formação ambiental pode ser promovida no elemento curricular ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato comigo, Mônica Andrade Modesto, no endereço Av. João Ribeiro, 863, Santo Antônio, Aracaju-SE ou pelo telefone (79) 98839-0643 ou com o professor orientador desta pesquisa (Maria Inês Araujo) no endereço Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos . Av. Marechal Rondon, s/n Jardim Rosa Elze - CEP 49100-000 - São Cristóvão/SE, Didática II, 1º andar, secretaria do Núcleo de Pós-Graduação em Educação ou pelo telefone (79) (2105-6757 ou 98852-6118).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice C

Parecer do Comitê de Ética sobre a pesquisa

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS

Pesquisador: Monica Andrade Modesto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47199015.2.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.177.158

Data da Relatoria: 07/08/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do mestrado que pretende compreender como se configura a relação entre as disciplinas de história e meio ambiente e a promoção da educação ambiental para as séries iniciais ofertadas nos cursos de pedagogia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como se configura a promoção da educação ambiental crítica nas disciplinas relacionadas ao ensino de história para as séries iniciais ofertadas nos cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades do estado de Sergipe.

Objetivo Secundário:

Desvelar possibilidades para a promoção da educação ambiental crítica mediante o ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental caso a hipótese não se confirme.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os sujeitos participantes da pesquisa poderão sentir-se incomodados ou desconfortáveis ao

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)2105-1805

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufes.br

Continuação do Parecer: 1.177.156

compartilhar informações pessoais ou confidenciais ou ao falar de alguns tópicos que ele possa não querer mencionar. Será deixado claro que o sujeito não precisa responder a qualquer pergunta ou falar de quaisquer assuntos em que o mesmo venha a sentir desconforto em falar.

Benefícios:

A contribuição do estudo proposto centra-se na elucidação de possibilidades da promoção da educação ambiental crítica na disciplina Ensino de História para as Séries Iniciais ancorada em uma perspectiva interdisciplinar. Esta pesquisa contemplará um campo de investigação emergente no Brasil, o da ecohistória, que tende a crescer substancialmente nos próximos anos, visto que a história vem sendo constantemente repensada e tem

passado a considerar a dimensão histórico-ambiental de forma cada vez mais enfática em seus conteúdos. Além disso, pavimentará caminhos para novos questionamentos e reflexões que suscitarão outras pesquisas nesse campo, que cresce ainda de forma muito tímida no país e no estado de Sergipe

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é viável, relevante para a área e factível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto assinada pela chefe do departamento de pedagogia;

Apresenta a autorização para a coleta de dados também assinada pela chefe, pois a amostra do estudo serão alunos do curso presencial de pedagogia;

Apresenta orçamento de 4.000,00 reais exequível e assumido pela pesquisadora;

Apresenta os seguintes problemas:

a coleta de dados está prevista para 20 de julho devendo ser adequada e somente ser iniciada após aprovação do projeto por parte do comitê de ética;TCLE tem todas as informações do projeto e da pesquisadora, o único problema é que tem um parágrafo informando ao sujeito participante poder tirar dúvida com o orientador, mas nem cita o nome do orientador e os contatos são institucionais

Trancievo * (a) Sr (a) poderá entrar em contato comigo, Mônica Andrade Modesto, no endereço Av. João Ribeiro, 863, Santo Antônio, Aracaju-SE ou pelo telefone (79) 8839-0543 ou com o professor orientador desta pesquisa no endereço Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos . Av. Marechal Rondon, s/n Jardim Rosa Elze - CEP 49100-000 - São Cristóvão/SE, Didática II, 1º andar, secretaria do Núcleo de Pós-Graduação em Educação ou pelo telefone (79) (2105-6759)."

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Santana

CEP: 49.080-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufse.br

Continuação do Parecer: 1.177.158

Recomendações:

A acrescentar no TCLE o nome do orientador e telefone pessoal;

A adequar cronograma de início para a coleta de dados para somente após aprovação do comitê;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

ARACAJU, 10 de Agosto de 2015

Assinado por:

Anita Herminia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Saratório

CEP: 49.080-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (70)2105-1805

E-mail: cepfu@ufu.br