

## O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA AULA-OFICINA A PARTIR DA HISTÓRIA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UNA  
CLASE-TALLER BASADA EN LA HISTORIA AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Daiana Junqueira Moreira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe um diálogo entre Ensino de História, História Ambiental e Educação Ambiental. O objetivo central foi o desenvolvimento de uma proposta de prática pedagógica histórico-crítica para se trabalhar a História e a Educação Ambiental com turmas do 2º ano do Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta pesquisa pode ser classificada como exploratória, cuja metodologia baseou-se em uma revisão bibliográfica e pesquisa documental, na qual bibliografias pertinentes a temática ambiental e textos legislativos no âmbito federal foram analisados. Os resultados obtidos evidenciaram a importância do diálogo entre o ensino de História e Educação Ambiental para a construção de práticas pedagógicas efetivas, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental e a criação de experiências e expectativas de um futuro mais sustentável.

**Palavras-chave:** Prática de ensino; História Ambiental; Educação Ambiental; Educação Profissional e Tecnológica.

**Resumen:** Este artículo propone un diálogo entre la Enseñanza de la Historia, la Historia Ambiental y la Educación Ambiental. El objetivo central fue el desarrollo de una propuesta de práctica pedagógica histórico-crítica para abordar la Historia y la Educación Ambiental con grupos de 2º año de Educación Media de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Esta investigación puede clasificarse como exploratoria, cuya metodología se basó en una revisión bibliográfica y una investigación documental, en la cual se analizaron bibliografías pertinentes a la temática ambiental y textos legislativos a nivel federal. Los resultados obtenidos evidenciaron la importancia del diálogo entre la enseñanza de la Historia y la Educación Ambiental para la construcción de prácticas pedagógicas efectivas, contribuyendo al desarrollo de una conciencia ambiental y a la creación de experiencias y expectativas de un futuro más sostenible.

**Palabras clave:** Práctica docente; Historia Ambiental; Educación Ambiental; Educación Profesional y Tecnológica.

---

<sup>1</sup> Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pós-graduada em Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e mestranda em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora efetiva da rede estadual de ensino da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1197261333651167>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-1803>, E-mail: [daiana.moreira.209@gmail.com](mailto:daiana.moreira.209@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo é proveniente de uma pesquisa exploratória, cujo principal objetivo foi conhecer e aprofundar os estudos sobre as possibilidades de se trabalhar a História Ambiental e a Educação Ambiental nas aulas de História, a fim de dinamizar e estimular a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Vale salientar que o método científico é dedutivo, uma vez que busca analisar o problema de pesquisa do aspecto geral para o particular. Desta forma, reconhecendo a importância dos estudos precedentes sobre o tema, este trabalho sugere um novo olhar sobre o ensino de História, Educação Ambiental e práticas pedagógicas para uma educação transformadora. Logo, buscamos entender como a História Ambiental e a Educação Ambiental podem ser trabalhadas na EPT de nível médio, de forma que os conteúdos básicos do currículo e o tema transversal Educação Ambiental sejam contemplados.

O trabalho com turmas de Ensino Médio, assim como preconizam as DCN (2010; 2012) e a BNCC (2018), precisa dialogar com questões pertinentes às realidades regionais e locais, a fim de aproximar os conteúdos da Formação Geral Básica ao contexto sócio-histórico dos estudantes. Logo, a proposta de prática pedagógica construída neste artigo sugere novos olhares sobre conteúdos, metodologias, fontes e objetos educacionais para se trabalhar com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais especificamente, com o componente de História do currículo oficial. Desta forma, este trabalho compreende a construção de uma proposta pedagógica no formato de Aula-Oficina, trabalhando a História Ambiental aliada à educação histórica, visando a compreensão e questionamento da racionalidade produtivista, bem como a importância da sustentabilidade e a formação integral dos estudantes.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos técnicos abrangem: pesquisa bibliográfica a partir de revisão da literatura especializada e pesquisa documental. Convém destacar que o grupo de fontes referentes à educação básica refere-se, respectivamente, aos seguintes normativos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997; 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Ambiental (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018); Base Nacional Comum Curricular (2018); Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro (2022).

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção teórico-metodológica deste trabalho tem como ponto de partida reflexões iniciais ao redor da questão ambiental<sup>2</sup>. Este debate, presente nas conferências mundiais do clima a partir de 1990, elucida alguns dos grandes desafios a serem enfrentados quando se busca analisar e redimensionar as formas como sociedade e natureza coexistem e se transformam. Conforme Martinez (2011, p. 29), no período supracitado, no Brasil, a questão ganhou espaço na mídia, em pesquisas científicas, nos movimentos sociais e, também, na educação escolar. Assim, entende-se que, nas últimas décadas, a ação humana tem sido um dos principais fatores de alterações ambientais imediatas e a longo prazo.

Destarte, surge a necessidade de debates e ações concretas para mitigar as consequências da ação predatória dos seres humanos sobre o meio ambiente. Frise-se que os caminhos para a superação desta problemática exigem soluções na esfera coletiva e individual, e isso passa necessariamente pela mudança de valores e atitudes nas interações humanas com o patrimônio ambiental. Por este meio, a educação escolar torna-se um dos importantes pilares que sustentam diferentes caminhos para a discussão desse tema. Logo, cabe indagarmos: como é possível, na educação básica brasileira, empreender ações que contribuam para que o corpo discente construa uma consciência ambiental e perceba os impactos decorrentes de suas ações no mundo, tanto a nível global, quanto local?

A percepção ambiental consiste em uma forma de interpretar o mundo, sobretudo no que concerne às relações entre meio natural e social, evidenciando a interconexão entre estas duas esferas para a coexistência na terra. Mormente, conforme as sociedades humanas se desenvolvem, aumenta, também, as formas de intervenção e exploração do espaço e dos recursos naturais. À medida que as sociedades ocidentais se industrializam, impõe-se o modelo econômico e comercial capitalista, cuja base de sustentação se pauta na reprodução do capital e maximização do lucro. Caracterizando-se, portanto, pela produção em larga escala para o mercado mundial, consumismo, produtivismo, mecanização da agricultura, uso intensivo do solo, agrotóxicos e pesticidas. Isto posto, “o capital separa os homens da natureza, em seu processo de produção/reprodução e impõe

---

<sup>2</sup> A questão ambiental pode ser definida como uma sucessão de barreiras de ordem cultural, material e socioeconômica que circunscrevem riscos concretos à qualidade da vida na terra, tanto para os humanos, quanto para a fauna e flora nativa (Martinez, 2005).

que o ritmo do homem não seja mais o ritmo da natureza, mas o ritmo do próprio capital” (Oliveira, 2002, p. 6). Esta lógica de consumo, para se manter, cria e recria índices de crescimento cada vez mais inalcançáveis e diretamente responsáveis por grande parte do esgotamento e destruição do mundo natural; agora transformado em recurso natural, ou melhor, em mercadoria. Nas palavras de Blenda Carvalho do Vale (2018):

Ocorre que os diferentes modos de apropriação da natureza vêm se transformando em propriedade privada capitalista, onde o interesse privado se sobrepõe ao interesse público. Na maior parte do tempo priorizando o dito desenvolvimento, que só beneficia uma parte da população (Vale, 2018, p. 6).

Neste sentido, conforme se constatou que a exploração depredatória da natureza implica desequilíbrio da biodiversidade dos ecossistemas, surge, também, uma preocupação sobre como os recursos naturais vêm sendo tratados nos últimos anos, sobretudo no Brasil. O Brasil é um país de proporções continentais que abarca uma gama de recursos de fundamental necessidade à sobrevivência humana como, por exemplo, variedade de ecossistemas, biodiversidade florestal, manguezais, restingas, amplos mananciais de água doce, etc. Contudo, a carência geral nas políticas públicas, o descumprimento da legislação de proteção ambiental e a falta de informação da sociedade civil sobre o tema representam uma grave ameaça ao meio ambiente e a vida da população. Por conseguinte, a partir da década de 1970, a hipótese de esgotamento dos recursos naturais se tornou um problema de proporções globais. Eis que ganham força movimentos sociais que visavam estabelecer alternativas de ocupação e que assegurassem, ao mesmo tempo, sustentabilidade e qualidade de vida. O conceito de sustentabilidade preconiza o uso qualitativo dos recursos naturais em proporções compatíveis com a capacidade de renovação do meio ambiente e que assegurem, ao mesmo tempo, o suprimento das necessidades humanas básicas e a qualidade de vida dos seres humanos e animais. Assim, a sustentabilidade é um processo que deve atingir a sociedade como um todo, incorporando a problemática da relação homem x natureza, a fim de que se promova um desenvolvimento a partir da sustentabilidade (Jacobi, 2003, p. 195).

O desenvolvimento, classificado como sustentável ou também chamado de codesenvolvimento, abrange cinco principais dimensões: sustentabilidade ambiental, econômica, espacial, cultural e social. Neste sentido, a *Agenda 2030* para o desenvolvimento sustentável, lançada em 2015, apresenta 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), que englobam propostas para a redução da pobreza, das desigualdades, e o comprometimento com os direitos humanos (Agenda 2030, 2015).

Este documento foi acordado por diversos líderes mundiais, com duração estimada entre 2015 e 2030, objetivando, sobretudo, garantir a paz e contribuir para uma economia estável, de modo que os recursos possam ser utilizados na busca pela proteção do meio ambiente. Todos os 17 objetivos consideram uma gama de problemas ambientais, econômicos e sociais existentes em todas as regiões do mundo e, como o Brasil também assinou o Pacto Global durante a Cúpula das Nações Unidas, tornou-se um compromisso em nível nacional. Assim, por meio do decreto nº 8.892, de 27 de outubro de 2016, que criou a Comissão Nacional para os Objetivos Sustentáveis, o Brasil buscou a internacionalização desses 17 objetivos, sua difusão e aplicação em ambientes formais e não formais de ensino (Brasil, 2016).

Não obstante, o paradigma ambiental conforma uma síntese dos impasses que compreendem não só a crise ambiental, mas também a crise civilizatória vivenciada no século XX e XXI. A superação destes problemas depende não só das soluções tecnológicas, mas também da adoção de mudanças profundas nos valores basilares das sociedades atuais, incidindo sobre a mudança nas concepções de natureza, desenvolvimento e relações de poder. O pensamento contemporâneo afasta fortemente a sociedade e a natureza, no campo da escrita da História, muitas vezes a natureza se torna um plano de fundo no qual as relações humanas se desenvolvem, ou, ainda mais grave, é percebida enquanto fonte de recursos disponíveis à ação humana (Worster, 1991). Vislumbra-se que é primordial a reformulação da relação homem-natureza, no sentido de construção de identidades que considerem os seres humanos não como indivíduos apartados do meio natural, mas como parte integrante deste meio, assim como as demais formas de vida. Atualmente, o estado da arte<sup>3</sup> demonstra a necessidade de superação da fragmentação conceitual ao se estudar a problemática ambiental, revelando que pesquisas isoladas por área de conhecimento já não dão conta de explicar a realidade, sendo necessário, portanto, compreender os objetos de estudo em sua totalidade, considerando os aspectos físicos, biológicos, políticos, sociais e históricos. Desse modo, cabe repensarmos novas formas de agir individual e coletivamente, a fim de encontrar formas mais sustentáveis para a produção de bens, e isso passa impreterivelmente pela educação. Entre os diversos consensos internacionais, estabeleceram-se alguns dos principais objetivos da Educação Ambiental, descritos a seguir:

---

<sup>3</sup> Discussão sobre o estado da arte em História Ambiental, disponível em: Solórzano; Oliveira; Guedes-Bruni, 2009.

1 - Consciência: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem uma consciência e uma sensibilidade acerca do meio ambiente e dos problemas a ele associados. 2 - Conhecimento: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a ganharem uma grande variedade de experiências. 3 - Atividades: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem um conjunto de valores e sentimentos de preocupação com o ambiente e motivação para participarem ativamente na sua proteção e melhoramento. 4 - Competência: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem competências para resolver problemas ambientais. 5 - participação: propiciar aos grupos sociais e aos indivíduos uma oportunidade de se envolverem ativamente, em todos os níveis, na resolução de problemas relacionados com o ambiente (Unesco 1977 *apud* Reigota, 1991, p. 35).

Neste sentido, a educação desempenha papel primordial na construção de uma consciência ambiental visando à construção de um mundo baseado nos princípios de justiça social e equilíbrio ecológico. Para isso, a Educação Ambiental, prevista em diversos dispositivos legais, no Brasil, contribui para criação de uma responsabilidade ambiental coletiva e individual a nível local, regional, nacional e global. Malgrado, é preciso reconhecer que a educação, sozinha, não é suficiente para a resolução de problemas tão complexos e estruturais relacionados ao meio ambiente mas, decerto, é um requisito para isso. Os problemas ambientais são também problemas sociais. Assim, as soluções dependem, também, de programas governamentais, saneamento básico, organização e mobilização dos movimentos sociais, redução do consumismo e novas formas de distribuição de riqueza (Gerhardt; Nodari, 2010, p. 71). No mais, a educação permite reforçar alternativas ambientalmente equilibradas para além da simples constatação dos males que ameaçam a natureza, evidenciando ações possíveis e diversificadas para a melhoria dos ambientes nos quais os estudantes vivem e interagem. Todavia, cabe indagarmos: qual a definição de Educação Ambiental, e como ela dialoga com o ensino de História Ambiental?

A educação ambiental é uma prática constante, na qual as sociedades tomam consciência do meio ambiente, adquirindo conhecimentos e valores que os tornam capazes de agir individual e coletivamente para resolver problemas presentes e futuros (Brasil, 2005). Assim, é um processo que pressupõe mudanças comportamentais, sociais e de valores que tem consequências diretas no exercício da cidadania e na prática social, refletindo-se na adoção de modos de vida mais sustentáveis e que sejam relevantes ao local de vivência (Carvalho, s/d). Em que pese, não se trata de transmitir informações fragmentadas, acríicas e dissociadas da realidade local, mas sim de desenvolver práticas pedagógicas que inter-relacionem os conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da experiência, ou seja, os conhecimentos extraescolares da vida prática dos alunos, de seu meio e de sua comunidade. Salienta-se que a perspectiva da Educação

Ambiental, hoje, parte da aproximação entre o conhecimento científico e a subjetividade dos sujeitos históricos, contemplando representações sociais e as formas pelas quais os estudantes enxergam e se relacionam com o meio que os cerca. Assim, há a troca de experiências e pontos de vista que tocam profundamente nos vínculos de identidade e nas relações estabelecidas com o entorno socioambiental. Suscitando, portanto, uma vinculação entre os processos educativos e a realidade cotidiana. Nas palavras de Dienes Januário de Souza:

[...] tudo isso deve ser feito sem a noção de que o aluno é um agente passivo que recebe um monte de informação inédita para compor uma consciência até então vazia. É preciso lembrar que o aluno já chegará à escola cheio de concepções e preconceitos sobre Meio Ambiente e sua preservação e, por isso, é extremamente necessário reconhecer o protagonismo do próprio educando como agente ativo e agente da gestão sustentável (Souza, 2019, p. 30).

Em resumo, com a expansão dos movimentos ambientalistas no Brasil, sobretudo após a década de 1970, cresceu, também, a preocupação das entidades governamentais com a institucionalização da Educação Ambiental. Reconhece-se, aqui, a importância dos textos de lei para a implementação da Educação Ambiental no âmbito da educação básica e da EPT. Um dos primeiros e mais importantes documentos a normatizar este processo foi a constituição federal de 1988 (Brasil, 1988), que determina, no inciso vi do § 1º do artigo 225, que o poder público deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, uma vez que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” No mais, entre 1997 e 1998 serão criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, em suma, também sugerem conteúdos, princípios e metodologias para se trabalhar a temática ambiental na educação básica. Portanto, esclarecem a importância de educar os brasileiros para a tomada de atitudes responsáveis, a fim de preservar um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado. Seu objetivo é instigar uma reflexão mais ampla acerca do papel da escola, com ênfase no ensinar e aprender, abordando, também, temas considerados essenciais para uma educação que atenda às necessidades do século XXI, com um projeto de educação para a formação humana e para o trabalho, sobretudo a partir de um currículo que abarque a formação básica e temas transversais (Silva; Pacheco, 2021, p. 17-19).

Além dos PCN, com a resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, tem-se a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Ambiental (DCN)<sup>4</sup>, que reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental nos sistemas de ensino e instituições de educação básica e superior. Assim, parte-se do princípio de que a terminologia Educação Ambiental se trata de um elemento estruturante que compreende a dimensão política e os valores e práticas para o cuidado com o meio ambiente local, regional e global. Posto isso, as DCN de 2012<sup>5</sup> buscam sistematizar de forma clara e objetiva o conjunto de princípios e diretrizes da Educação Ambiental presentes na constituição, na LDB<sup>6</sup> e nos demais dispositivos legais, com vistas a criar um referencial comum curricular para os sistemas de ensino<sup>7</sup>. Assim, o documento afirma que: “A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta” e, também, “para a construção de um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo” (Brasil, 2012).

Em conformidade com o artigo 225 da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996, Inciso II do artigo 32), dispõe sobre a necessidade de uma formação básica que permita a compreensão do ambiente natural e social. Em síntese, os currículos precisam abranger conhecimentos referentes ao mundo físico e natural, sobretudo para o entendimento do ser humano e do meio em que vive. De forma complementar, uma Política de Educação Ambiental (PNEA) foi instituída em 1999 e regulamentada em 2002 pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Assim, valemos da seguinte definição disposta no artigo 2 da Lei 9.795/1999 para definir Educação Ambiental, a saber: “A Educação Ambiental é 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” (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999).

## 2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

---

<sup>4</sup> As DCN surgem como uma tentativa de agrupar as principais propostas presentes nos normativos até então existentes, como os PCN e LDB (Brasil, 2010).

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) também tratam, em momentos específicos, da Educação Ambiental.

<sup>6</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina e regulamenta a educação básica brasileira e seus respectivos sistemas de ensino (em nível federal, estadual e municipal). (Brasil, 1996).

<sup>7</sup> Título I, parágrafo 2, inciso I da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010).

---

O Historiador e o professor de História, enquanto pesquisadores e formadores<sup>8</sup> de opinião, não estão isolados das influências de seu tempo<sup>9</sup>. Dessa maneira, ao abordar o passado com perguntas do presente, não estão alheios aos debates sobre a temática ambiental e a Educação Ambiental. Posto isso, a Educação Ambiental, enquanto tema transversal e interdisciplinar, a ser trabalhado na EPT, em nível de Ensino Médio, deve se fazer presente nas aulas de História e pode contribuir diretamente para a formação integral de cidadãos conscientes e capazes de tomar decisões visando o bem-estar coletivo. Apesar de a organização tradicional do saber ocorrer por disciplinas, o mundo real não chega até nós de maneira “disciplinaria”. Assim, é preciso que, mais do que transmitir dados e informações, a escola seja uma oficina onde se produz conhecimento por meio da pesquisa e da prática pedagógica, trabalhando com a formação de competências, valores e o desenvolvimento de habilidades<sup>10</sup>. Assim como a família e comunidade, a escola desempenha papel fundamental na formação da identidade dos estudantes nos dias atuais. Logo, entende-se que uma de suas grandes tarefas seja ofertar um ambiente educacional saudável e que estimule o protagonismo juvenil, em outras palavras, a cultura escolar precisa adequar-se àquilo que se espera que os estudantes aprendam (Forquin, 1997, p. 9-26).

Nesta lógica, o sentido educativo, político e ético da EPT de nível médio é perceptível em seu papel estratégico e nos impactos positivos para o desenvolvimento regional, local e na redução das desigualdades socioespaciais que, em rede, repercutem no cenário nacional ao expandir a oferta de um ensino gratuito, público e de qualidade, independentemente da origem étnica, religiosa, racial e socioeconômica dos estudantes. Nesta acepção, a EPT objetiva a superação da dicotomia entre trabalho intelectual (teoria/ciência) e trabalho manual (técnica/execução), a partir de propostas educacionais que incorporem a dimensão intelectual ao mundo do trabalho, derrubando, portanto, as barreiras existentes entre o ensino técnico e o científico produzido pela divisão social do trabalho (Pacheco, 2020). Assim, entender o trabalho como princípio educativo pressupõe o reconhecimento de que somos sujeitos históricos-sociais e, desta feita, criamos nossa condição de existência a partir da ação sobre o meio que nos cerca. Logo, a aprendizagem

---

<sup>8</sup> O papel do docente enquanto formador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, disponível em: Tardif; Lessard; Lahaye, 1991.

<sup>9</sup> O lugar social do historiador, disponível em: Certeau, 1982.

<sup>10</sup> Conforme o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (2010, p. 31), a educação integral ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

em Educação Ambiental precisa considerar o trabalho enquanto elemento constitutivo do conhecimento e da cultura que nos cerca e como condição da existência humana na terra. Eis a importância de se utilizar exemplos concretos da vida prática dos alunos para o ensino de questões pertinentes ao tema meio ambiente. O trabalho é um ato inerente à existência humana, mas também é reflexo das práticas sociais, políticas e econômicas de determinado modo de produção e, portanto, carregam os valores e problemas de seu tempo histórico (Silva; Pacheco, 2021, p. 12-13).

Conforme o pesquisador em educação Bernard Charlot (2014, p. 74), só aprende quem desenvolve uma atividade reflexiva e, para isso, é preciso que o aprendizado seja significativo. Nesta perspectiva, a questão ambiental deve estimular nos alunos a reflexão sobre problemas que permeiam o cotidiano, a localidade, o regional e o global. Logo, a identificação e a resolução de problemas locais podem ser estratégias metodológicas para a prática de ensino e, além disso, instrumentos privilegiados para a Educação Ambiental. Dessarte, é possível se apropriar dos saberes estudados, provocando a sensibilização e a mudança de comportamento. De forma complementar, essa “sensibilização” dos alunos acerca do meio ambiente, muitas vezes, acaba por ser demasiado simplista, ao entender a natureza como elemento isolado da vida e um depósito de recursos passível de exploração. Eis que se evidencia a difícil tarefa de questionar a racionalidade produtivista fruto do pensamento hegemônico ocidental que acaba por apartar cultura e natureza. Neste sentido, no artigo *Uma História para o futuro: o desafio da Educação Ambiental para o ensino de História*, Carvalho (s/d) discorre sobre a necessidade de uma abordagem processual da relação humana com a natureza que considere outras racionalidades, para além da produtivista, nas palavras do autor:

Quando transformamos a História em uma linha contínua e homogênea de destruição ambiental, na verdade matamos a História, pois acabamos com a diferença. Perceber as diferentes racionalidades que conduziram e conduzem nossa relação com a natureza é fundamental. Não apenas para compreendermos melhor o passado, mas também, para podermos produzir alternativas para o nosso futuro (Carvalho, s/d, p. 7).

Nesse íterim, o processo de ensino-aprendizagem com enfoque na História Ambiental precisa construir, com os estudantes, narrativas que considerem a dimensão ambiental, não só para uma reinterpretação do passado, mas também para a produção de expectativas de futuros possíveis e mais sustentáveis.

Nesse caminho, a Educação Ambiental e a História Ambiental compartilham visões semelhantes. Na História Ambiental, elementos naturais são percebidos como “sujeitos da História”, agentes na interação existente entre sociedade e natureza, unindo o que está separado apenas pelo pensamento

humano. A Educação Ambiental também busca desfazer essa disjunção, para uma compreensão mais complexa do ambiente, tendo em vista a produção de uma nova racionalidade ambiental (Carvalho, 2016, p. 54-55).

Nesta lógica, os seres humanos produzem a realidade que os cerca e, portanto, são capazes de atuar para a sua transformação. Para isso, é relevante ressaltar que a educação significativa parte de aspectos da realidade imediata dos alunos, ou seja, das realidades locais que comportam aspectos de suas raízes culturais, identitárias, étnicas e religiosas. Nessa ótica, a aprendizagem significativa tem lugar quando os estudantes percebem o saber construído como relevante para seus próprios propósitos. Logo, o universo mais próximo transforma-se em campo de experiências, no qual os saberes adquirem significado e podem ser trabalhados a partir de uma perspectiva micro para a macro. Isto posto, partindo-se de questões locais, trabalhar-se-á não só com o conceito de regionalidade, mas também debates de interesse global. Dessa forma, a organização das aprendizagens e o currículo devem proporcionar oportunidades para que os educandos mobilizem os conhecimentos sobre o meio ambiente, objetivando a transformação da realidade, sobretudo ao estimular a participação ativa dentro e fora da escola (Carvalho, 2016).

Segundo Silva e Castilho (2021), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), enquanto instituições mistas de educação básica, superior e profissional *multicampi* (Lei 11.892, 2008), devem organizar seu planejamento pedagógico, conforme artigo 12 da LDB (1996), por meio da criação de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI), elemento integrante de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Brasil, 2008). Ademais, por sua peculiaridade enquanto instituição de educação básica e *multicampi*, o Instituto Federal Fluminense (IFF), para além de seu PPI e PDI, conta, também, com a presença de Proposta ou Projeto Político Pedagógico (PPP) dos *campi* e da Reitoria<sup>11</sup>. Logo, é possível depreender que o planejamento dessas instituições pressupõe o entendimento da realidade regional na qual estão inseridas, considerando a complexidade econômica, social, geográfica, ambiental, tecnológica e estrutural que se refletem na construção do PDI, PPI e, em alguns casos, no PPP individual por *campus*. Neste sentido, o trabalho com temas ambientais, nos IFs, considera a articulação entre a dimensão local e a global, buscando-se a mobilização de conceitos e procedimentos que aproximem teoria e prática. Afinal, nem a teoria, nem a prática, isoladamente, são capazes de produzir

<sup>11</sup> Disponível em: Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) — Portal IFFluminense>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

conhecimento. Isso significa que os temas abordados precisam ser precedidos, primeiramente, de uma compreensão acerca do que é vivenciado no cotidiano analisado, do local para o mundial, com o fito de construir uma base de entendimento a partir da qual seja possível orientar-se. Assim, a transversalidade do processo permite que cada professor, conforme as especificidades de sua área de ensino, selecione conteúdos pertinentes e adequados ao trabalho com o tema meio ambiente. Logo, o currículo oficial é contemplado, assegurando os direitos de aprendizagem dos estudantes e seu contato com os conhecimentos disciplinares, ao mesmo tempo em que constroem uma consciência ambiental a partir das relações interpessoais que se desenrolam no currículo real.<sup>12</sup>

## 2.2 HISTÓRIA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A partir da década de 1970, nos EUA, fala-se em uma prática historiográfica distinta, a de uma História Ambiental enquanto campo de pesquisa que surge a partir de novos desafios epistemológicos, abordagens, fontes e métodos. Segundo Donald Worster (1991, p. 199), a História Ambiental emerge com o início dos movimentos ambientalistas e das conferências mundiais que tratam a crise ambiental, nascendo, portanto, a partir de um objetivo moral. Assim, este campo de pesquisa busca compreender historicamente os processos de interação sociedade-natureza ao longo do tempo.

Seu objetivo principal se tornou aprofundar nosso entendimento de como seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu meio ambiente natural e inversamente, como eles afetaram esse meio e com que resultados (Worster, 1991, p. 199-200).

Nessa perspectiva, aduz o autor que a História Ambiental investiga o papel e o lugar da natureza na vida humana. Em termos simples, estuda os discursos, interpretações e as explicações que os seres humanos elaboram sobre a natureza e as mudanças ambientais. Valendo-se das proposições apresentadas por José Augusto Pádua, em seu artigo *As bases teóricas da História Ambiental* (2010); a História Ambiental, enquanto campo historiográfico, desenvolve-se conjuntamente ao debate público dos movimentos ambientalistas. Logo, as produções científicas, assim como diversas outras, influenciam e são influenciadas pelas demandas sociais. Ao traçar uma análise da construção da sensibilidade ecológica no mundo moderno, o autor afirma que a “natureza se apresenta cada vez mais como algo em permanente construção e reconstrução ao longo do tempo,

---

<sup>12</sup> O currículo é uma confluência de saberes permeada por relações de poder e apropriações do passado, que expõe conflitos internos e externos às instituições educacionais. Perpassado por intencionalidades, o currículo se manifesta através de diferentes campos de operações, a saber: o currículo formal, currículo real e currículo oculto (Monteiro, 2001).

distante da visão tradicional de uma realidade pronta e acabada, que serviria de referencial estável para a agitação do viver humano” (Pádua, 2010, p. 88).

Nessa exegese, o autor reafirma a necessidade de se buscar formas menos dualistas para o entendimento das relações entre cultura e natureza, uma vez que, todos os elementos se encontram profundamente interligados na experiência coletiva. É nesse sentido que a História Ambiental deve ser entendida como a ampliação da análise histórica, incorporando a dimensão ambiental às demais dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, a fim de construir uma abordagem mais ampla, sobretudo ao abrir novas perspectivas para a análise de antigos problemas historiográficos (Pádua, 2010, p. 94). Desse modo, para o autor, a História Ambiental é um campo de investigação aberto e não reducionista das interações entre os sistemas sociais e os sistemas naturais ao decorrer do tempo; considerando a complexidade das sociedades humanas e a historicidade dos ambientes urbanos e rurais. Posto isso, sua obra nos fornece as bases teóricas para pensar a História Ambiental enquanto campo de pesquisa não determinista e de caráter interdisciplinar, visto que dialoga com as demais ciências, como a geografia, sociologia, biologia, economia, etc.

Esse é um debate fundamental para o processo de incorporação do meio ambiente nas aulas de História da educação básica, visto que o entendimento do docente sobre o que é a natureza influencia a sua abordagem sobre o tema e a relação com o passado histórico. Neste sentido, depreende-se que, em um mundo globalizado, a construção de uma consciência sustentável torna-se elemento basilar para a formação do cidadão responsável.

Os temas e problemas ambientais contemporâneos são também sociais, políticos e culturais. Olhá-los exclusivamente no âmbito do tempo presente ou na perspectiva biológica e ecológica, pode gerar uma visão parcial e inconsistente da realidade e do problema. Os historiadores e os professores de História têm a contribuir nos debates e embates atuais (Gerhardt; Nodari, 2010, p. 61-62).

Assim, na perspectiva de Gerhardt e Nodari (2010, p. 68), a questão ambiental, entendida como resultado das escolhas, valores e ações humanas do passado, possui temporalidades que os professores podem explorar nas aulas de História. No mais, a historicidade das questões regionais são profícuas para a identificação das mudanças e permanências que influenciam e moldam o entorno conhecido pelos estudantes. Para os autores, é preciso esclarecer que as sociedades humanas vivenciaram diferentes formas

de se relacionar com o meio ambiente e que as relações que desencadearam a crise ambiental contemporânea são fruto da cultura na qual estão imersos.

Quando essa discussão se refere ao âmbito da educação básica, é necessário discorrermos acerca da questão curricular. No que concerne ao ensino de História, o passado é responsável por fornecer experiências de orientação no tempo, que permitem a formação da consciência histórica dos estudantes. Assim, transformar o meio ambiente em tema para o ensino de História é também assumir um compromisso com a construção da identidade do cidadão do futuro, o que vai de encontro à formação de competências para a educação do século XXI<sup>13</sup>. Para isso, é necessário repensar práticas educativas e métodos de ensino que envolvam os estudantes de maneira ativa, propiciando a formação de sua consciência histórica (Rüsen, 2001).

Nesta perspectiva, as questões ambientais representam uma nova carência de orientação no tempo associada aos problemas atuais, que mobilizam atitudes, valores e o imaginário social. Logo, a História Ambiental e a educação histórica podem contribuir para a ampliação dos espaços de experiência e, conseqüentemente, a criação de novos horizontes de expectativa que possam suprir as atuais carências de orientação no tempo, contribuindo, portanto, para a criação da consciência histórica e ambiental dos estudantes.

Nesta perspectiva, cabe aproximar os objetos de conhecimento obrigatório do currículo escolar aos temas socioambientais ou integrá-los a projetos de História e Educação Ambiental, articulando, portanto, uma contextualização espaço-temporal, interpretações historiográficas e documentos históricos<sup>14</sup>. Em síntese, nosso problema de pesquisa não objetiva, diretamente, o desenvolvimento de uma pesquisa em História Ambiental, mas o estabelecimento de um diálogo entre este campo de investigação e o ensino de História. Em suma, a História é uma importante disciplina para se atingir os objetivos almejados pela Educação Ambiental como, por exemplo, a transformação dos valores da sociedade contemporânea ocidental, marcadamente voltada para o mercado global. Assim, a História, ao aproximar passado e presente, permite a análise da historicidade das sociedades humanas e a desconstrução de comportamentos naturalizados na sociedade atual. Tal proposição vai de encontro a afirmação de Regina Horta Duarte (2005), quando cita que “compreender a historicidade das relações entre a

<sup>13</sup> Disponível em: Unesco, 2015.

<sup>14</sup> A Educação Ambiental deve ser ministrada de maneira articulada, “contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares em projetos e atividades inseridos na vida escolar e acadêmica” (Brasil, 2012).

sociedade e a natureza pode, certamente, dar-nos instrumentos para assumir uma postura mais crítica frente aos debates sobre o ambiente” (Duarte, 2005, p. 32). Neste sentido, tem-se a percepção de que a natureza tem uma História, não é estática e passa por inúmeros processos de transformação ao longo do tempo. No mais, a História demonstra que a conduta humana é uma construção mutável e que, em outros tempos e espacialidades, os grupos humanos portaram-se de maneira diferente com relação ao meio ambiente.

### 2.3 PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este artigo tem como referência a Pedagogia crítico-social dos conteúdos idealizada teórica e metodologicamente pelo professor José Carlos Libâneo (2003). Nesta concepção pedagógica, a escola tem como tarefa primordial a difusão de conteúdos organicamente articulados. Isto é, dos saberes historicamente construídos pelos grupos humanos, privilegiando-se, sobretudo, a construção e apropriação de conhecimentos que tenham ressonância na vida dos alunos. Desta forma, a escola precisa garantir uma boa educação, preparando os indivíduos para a participação ativa nas questões sociais e na democratização da sociedade. Além disso, nesta tendência a relação é horizontal, visto que o aluno atua como protagonista e o professor como mediador do conhecimento (Zanetti, 2021, p. 48-49). Logo, “embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais” (Libâneo, 2003, p. 30).

Nesta tendência, ainda, o professor precisa considerar os saberes da experiência que os alunos já possuem e que, articulados aos conteúdos de ensino, são organizados, reformulados, resinificados e se tornam saberes sistematizados. Assim, nas palavras de Libâneo:

[...] o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura (Libâneo, 2003, p. 31).

Em virtude da concepção pedagógica anteriormente apresentada, propomos o desenvolvimento de uma Aula-Oficina, como metodologia viável para o ensino da História Ambiental. Conforme Isabel Barca (2004), a Aula-Oficina é uma proposta metodológica que preza pela instrumentação da História, ou seja, prioriza o desenvolvimento de habilidades, a compreensão contextualizada do passado, a comunicação e a autonomia dos estudantes e, também, pelo “desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na

interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 2).

É imperioso acentuar que, mais do que aprender pura e simplesmente o conteúdo, a aprendizagem passa necessariamente pela apropriação e ressignificação do saber. Desta forma, faz-se mister destacar que, conforme a tendência crítico-social dos conteúdos, um ensino significativo em História requer a compreensão do pensamento histórico, em outras palavras, o entendimento das formas pelas quais a História é construída e narrada. Com base na pedagogia histórico-crítica, o desenvolvimento da Aula-Oficina pressupõe que o professor se torne o agente problematizador e orientador das atividades de investigação e interpretação de dados e fontes históricas. De igual maneira, o aluno se torna o protagonista de sua aprendizagem em História, construindo, a partir das experiências da vida prática, formas de compreensão da realidade e orientação no tempo.

Segundo Barca (2004, p. 4), o desenvolvimento de uma Aula-Oficina parte, inicialmente, da avaliação diagnóstica (Luckesi, 2011) dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado. Nesse ínterim, a avaliação diagnóstica ocorre de forma sistematizada com os alunos respondendo a uma questão problema proposta pelo docente e, de maneira mais dinâmica, por meio de uma *Brainstorming*<sup>15</sup>. A aferição dos saberes tácitos dos estudantes favorece o planejamento pedagógico do professor, que partirá desses conhecimentos para elaborar a contextualização histórica e a seleção de fontes; beneficiando, também os estudantes que, ao término do processo de ensino, farão uma auto avaliação de seu desenvolvimento. Não obstante, para iniciar o estudo sobre os mecanismos de exploração e subordinação do “outro” nos processos coloniais existentes, os estudantes responderão à seguinte questão problema orientadora: *como você imagina os primeiros contatos entre os europeus e o “novo mundo” durante a colonização da América portuguesa, considerando as perspectivas sobre o meio ambiente e as trocas culturais entre portugueses e povos nativos?*

Para essa temática, a segunda etapa da Aula-Oficina será o trabalho com fontes históricas. Para a compreensão dos processos de ocupação do espaço e a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas e ambientais, optou-se pela utilização de relatos de viajantes e naturalistas do século XIX. Assim, selecionamos

---

<sup>15</sup> A *Brainstorming* (tempestade de ideias) é uma Metodologia Ativa que permite que cada estudante, com base em seu conhecimento prévio, contribua por meio de uma palavra sobre o tema a ser ministrado. Essas palavras são agrupadas em um quadro expositivo ou através de uma ferramenta tecnológica (MindMeister), o que permite que cada indivíduo exponha seu conhecimento. Assim, a junção de várias ideias e saberes resultam em um produto final que permite a conceituação do tema/objeto criado por todos.

três títulos centrais, sendo estes, respectivamente, *Viagem ao Brasil* (1940), de Maximilian Wied-Neuwied, *Viagem pelo distrito dos Diamantes e pelo litoral do Brasil* (1941), de August Saint-Hilaire e *Brasil Pitoresco* (1980) de Charles Ribeyrolles. Para a utilização destas fontes documentais, valemo-nos das considerações propostas por Núncia Constantino (2012). Neste trabalho, a autora demonstra como a utilização de relatos de viagem como fonte são importantes para o estudo da História social, cultural e ambiental, uma vez que permitem a compreensão de elementos do cotidiano, hábitos, objetos, relações sociais, imaginário social e a interação homem-natureza.

Concernente a terceira etapa do projeto, teremos a fase da compreensão e contextualização. Nesse ínterim, busca-se aprofundar o entendimento das situações humanas em seu contexto histórico, estabelecendo conexões entre o passado histórico e os efeitos de sentido no Brasil contemporâneo. Assim, a reflexão sobre o passado através de questões presentes permite o entendimento das mudanças e permanências nas relações humanas com o meio natural, bem como a construção de hipóteses de investigação e interpretação de dados. Nesse sentido, trabalhar-se-á, com os estudantes, trechos dos livros *Subsídios para a História dos Campos dos Goitacazes* (1979) de autoria do escritor Julio Feydit e *O homem e o brejo* (1974) do autor Alberto Lamego.<sup>16</sup> Logo, as fontes fornecem informações relevantes acerca do passado de Campos e o histórico conflituoso da região durante o processo de colonização da terra Goitacá, revelando, por exemplo, os primeiros contatos dos colonizadores com o “novo mundo”, o encantamento diante dos ecossistemas desconhecidos e as relações estabelecidas com os povos indígenas da região, além de explicitar, também, aspectos da cultura nativa que, até os dias atuais, caracterizam localidades, fauna e flora do município. Logo, visamos debater a relação entre o modelo de exploração colonial com a exploração cultural e material dos povos indígenas no Brasil, analisando, também, suas consequências nos dias atuais e a influência cultural no entorno das instituições educacionais.

É oportuno salientar que o uso dessas fontes no processo de ensino-aprendizagem permite o estudo de discursos e interpretações feitas pelos seres humanos em sua tentativa de compreensão do mundo natural. Acresça-se que o trabalho com relatos sobre a paisagem, presente nas fontes citadas, permite entender a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços (BNCC, 2018). Para exemplificar, visamos

---

<sup>16</sup> O livro é uma fonte problematizável pelas informações que apresenta sobre determinada sociedade inscrita no espaço-tempo. Além disso, também pode ser analisado em sua materialidade, relevando características notáveis acerca da sociedade e atores envolvidos em sua produção (Chartier; Roche, 1976).

aclarar o processo histórico de desmatamento da cobertura florestal em Campos dos Goytacazes para a expansão da produção da cana-de-açúcar e criação do gado *vacum*, cuja consequência, em longa duração, foi a redução da área florestal para apenas 8,03% do total da área do município<sup>17</sup>. Além disso, na primeira metade do século XIX foram construídos canais artificiais com o objetivo de dinamizar o processo de escoamento produtivo proveniente dos Engenhos de Açúcar. No entanto, tais projetos também provocaram a diminuição do espelho d'água e drenagem total de diversas lagoas da Baixada Campista. Ademais, na segunda metade do século XIX, novos projetos de drenagem, aterramento e dessecamento de lagoas serão criados, visando, sobretudo, o aumento das áreas propícias ao cultivo da cana-de-açúcar.

Nesse ínterim, a partir da discussão desses temas, é possível trabalhar o processo de ocupação do território entre o século XVIII e XIX, o desenvolvimento urbano, formação de bairros, uso do solo e dos recursos naturais. No mais, a investigação da paisagem<sup>18</sup> enquanto vestígio histórico possibilita o entendimento dos processos de apropriação do território, exigindo dos estudantes a compreensão do movimento de populações e mercadorias no espaço-tempo. Permitindo, também, a elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos (BNCC, 2018).

O trabalho com os livros supracitados objetiva apresentar aos alunos o olhar sob a natureza durante a colonização da América Portuguesa, mostrando, também, as alterações provocadas pela ocupação humana e transformação do meio ambiente a partir da intervenção do europeu em seu processo de dominação e controle da natureza. Assim, é possível identificar como os modelos de produção e consumo, ao longo do tempo, provocaram e provocam mudanças nas dinâmicas dos ecossistemas. Neste sentido, na quarta etapa da Aula-Oficina, trabalhar-se-á com um processo de síntese, por parte dos estudantes, dos conhecimentos construídos acerca da relação homem-natureza durante o processo de colonização portuguesa na América e os dias atuais. No mais, o aluno é visto como o agente da sua própria aprendizagem, cujas atividades propostas são por eles realizadas e os produtos daí resultantes são aferidos na avaliação. Por fim, as narrativas históricas construídas pelos discentes poderão revelar suas interpretações sobre o passado histórico e consciência ambiental. Na etapa final, a avaliação formativa (Luckesi, 2011) será de grande valia para acompanhar o processo de evolução das ideias dos estudantes entre o momento inicial e o momento final da aula-oficina.

---

<sup>17</sup> Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica (2013/2014). Disponível em: <<http://mapas.sosma.org.br/>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

<sup>18</sup> Conceito de paisagem, disponível em: Santos, 2006.

### 3. PROCESSOS METODOLÓGICOS

Os dados foram obtidos através de levantamento bibliográfico e análise documental. Por tratar-se de uma proposta de prática pedagógica, não houve contato direto do observador com o fenômeno estudado. Logo, a obtenção das informações necessárias para a construção lógica e redação do trabalho se deu por meio de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa (Gil, 2002, p. 76-79). Assim, na leitura exploratória selecionamos previamente as obras que interessassem à pesquisa e cuja organização interna permitisse uma visão global da obra e sua potencial utilidade para o desenvolvimento do assunto tratado neste trabalho, ou seja, livros e artigos, tanto físicos quanto digitais. Logo, procedeu-se à leitura seletiva do material obtido, tendo em mente os objetivos e o problema de pesquisa. A seguir, foi realizada uma leitura analítica dos textos-base, cuja finalidade foi ordenar, resumir, fichar e construir apontamentos acerca das informações mais pertinentes contidas nas fontes. Nesta fase, foi possível ampliar algumas das hipóteses previamente elaboradas e eliminar outras secundárias; expandindo e aprimorando os conhecimentos com base em autores de referência na área de História Ambiental e Ensino de História. A seguir, passamos para a etapa de sintetização das principais ideias, compondo o material a ser interpretado. Por fim, a última etapa tratou-se da leitura interpretativa das fontes bibliográficas e documentais, objetivando atribuir significado mais amplo aos resultados obtidos na fase da leitura analítica e possibilitar a construção lógica e redação do texto final. Logo, buscamos relacionar as informações fornecidas pelos autores e pela legislação educacional com o problema de pesquisa, interligando os dados com os conhecimentos construídos ao longo do processo de investigação.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por tratar-se de uma proposta de prática pedagógica voltada para a EPT de Ensino Médio, optamos por selecionar, como recorte geográfico de análise<sup>19</sup>, os limites fronteiriços do município de Campos dos Goytacazes – RJ<sup>20</sup> e como público-alvo o corpo discente do 2º ano do Ensino Médio da EPT. O município, atualmente, possui polos de educação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contando com dois polos do Instituto Federal Fluminense (IFF), o IFF Campus Campos Centro e o IFF Campus Guarus. Assim, o princípio da territorialidade dos IFs considera a realidade socioeconômica e as necessidades do território para a formação da identidade das instituições. Conforme Pacheco (2020, p. 8) “o território é o ponto de partida e de chegada” no qual os campi são parte integrante do território e ao mesmo tempo protagonista do mesmo. Assim, conforme o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do IF Fluminense, a

<sup>19</sup> O debate sobre a diferenciação entre História Local e Micro História está disponível em: Barros, 2010, p. 236-237.

<sup>20</sup> Disponível em: <<file:///C:/Users/daian/Downloads/Campos%20dos%20Goytacazes-2021.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

instituição reafirma seu compromisso com o desenvolvimento sustentável, soberano e inclusivo de seu local de atuação.

Os conhecimentos do componente geral curricular História, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para a 2º ano do Ensino Médio, segundo a BNCC (2018) e o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro (2022), são divididos em Objetos do Conhecimento e fluxos de formação específica. Assim, a fim de dinamizar o desenvolvimento da prática pedagógica e o planejamento docente, optamos por criar três sequências didáticas, de forma que para cada uma corresponda duas semanas, totalizando, dessa forma, seis semanas dedicadas ao desenvolvimento da prática pedagógica Aula-Oficina.<sup>21</sup> Assim, as sequências são: Sequência 1 – *Diversidade cultural: encontros e desafios*; Sequência 2 – *Terra e propriedade: poder e resistência*; Sequência 3 – *Mundo dos cidadãos: lutas sociais e conquistas*. Dos possíveis conteúdos que serão abordados na unidade didática anteriormente citada, nos fixaremos nos seguintes temas: a relação entre o modelo de exploração colonial na América portuguesa e a expropriação econômica e ambiental decorrente desse processo histórico; a formação da sociedade brasileira e o poder e resistência nos dias atuais. Os conteúdos, habilidades e critérios de avaliação tem como referência a BNCC (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), o Referencial curricular do estado do Rio de Janeiro para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2022) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021).

A proposta de prática pedagógica aqui apresentada foi concebida para a disciplina de História, destinada ao 2º ano do Ensino Médio, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolvida em formato presencial, com apoio de atividades on-line, a prática se estende ao longo de um bimestre letivo, com duração estimada de seis semanas. A unidade temática escolhida intitula-se “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, sendo abordada por meio de uma Aula-Oficina que articula o ensino de História com a Educação Ambiental. A ementa da prática contempla o estudo da colonização da América portuguesa, abordando a organização do poder no território colonial, a ocupação dos espaços pelos portugueses, as relações dos povos nativos com o meio natural, bem como as questões político-administrativas que marcaram o período. Além disso, investiga-se a formação da sociedade brasileira e as atitudes humanas frente à

---

<sup>21</sup> A organização curricular do município segue o padrão Bimestral, composto, geralmente, por oito semanas (2 meses) dedicadas ao desenvolvimento das unidades temáticas. No caso em tela, a prática pedagógica desenvolver-se-á ao longo de seis semanas, reservadas as duas últimas semanas do Bimestre para atividades de recuperação, quando necessárias.

natureza, considerando as interações entre diferentes grupos sociais e o ambiente. O conteúdo programático enfoca o processo de colonização da América portuguesa, os conflitos, as trocas culturais e a percepção sobre o meio ambiente. Neste sentido, propõe-se a seguinte pergunta motivadora: “Como você imagina os primeiros contatos entre os europeus e o ‘novo mundo’ durante a colonização da América portuguesa, considerando as perspectivas sobre o meio ambiente e as trocas culturais entre portugueses e povos nativos?” O objetivo geral consiste em compreender o significado histórico da colonização da América portuguesa e seus impactos na formação da sociedade brasileira, a partir de uma abordagem histórico-ambiental. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: analisar a formação histórico-geográfica da América portuguesa mediante fontes e mapas; compreender o conceito de “Novo Mundo”; identificar concepções distintas de mundo a partir dos contatos entre europeus e povos indígenas; reconhecer a influência das culturas indígenas e afrodescendentes no território local; interpretar as relações sociais no período colonial; examinar as representações sobre fauna e flora nativas; relacionar as concepções atuais de natureza com o processo histórico; discutir os desafios políticos e ambientais nos séculos XX e XXI; e fomentar a resolução de problemas por meio da investigação, cooperação e trabalho em equipe.

O desenvolvimento da proposta estrutura-se em três momentos pedagógicos integrados, combinando atividades presenciais, síncronas e assíncronas, totalizando uma carga horária de 24 horas (18 horas presenciais, 3 horas síncronas e 3 horas assíncronas).

No primeiro momento, intitulado “O ‘Novo Mundo’: expansão marítima europeia e início da colonização portuguesa na América”, busca-se compreender a influência do meio físico na formação das sociedades, a partir da relação entre povos nativos e natureza, bem como a percepção do colonizador. Nesse estágio, priorizam-se os objetivos cognitivos procedimentais, como análise de mapas e leitura de fontes históricas, e atitudinais, como cooperação e participação. A metodologia inclui brainstorming, aula expositiva dialogada e fórum de discussão on-line. Utiliza-se o MindMeister, quadro branco e material impresso, sendo os estudantes avaliados por meio de diagnóstico inicial e análise qualitativa da interpretação de fontes históricas, tais como cartas de Américo Vespúcio e relatos de Saint-Hilaire, Wied-Neuwied e Ribeyrolles.

No segundo momento, cujo tema é “O papel e o lugar da natureza na vida humana: estudar o lugar para entender o mundo”, são mobilizados conceitos como “Imperialismo ecológico” (Crosby, 1993) e história regional (com foco na Baixada Campista). Pretende-se

entender a expropriação ambiental e cultural dos povos indígenas e refletir sobre os impactos desse processo na atualidade. A abordagem metodológica combina aula expositiva dialogada, análise de fontes cartográficas e iconográficas, bem como resolução de problemas. Ferramentas como o Google Earth, Google Street View e o aplicativo Kahoot® são utilizadas para reforçar o caráter interativo da aprendizagem. As avaliações são formativas e consideram o desempenho dos estudantes em fóruns, quizzes e análises comparativas.

O terceiro momento, sob o tema “Desenvolvimento e consciência ambiental: conexões possíveis”, propõe a observação, descrição, comparação e produção de sínteses sobre o processo histórico de formação da sociedade brasileira, com ênfase nas influências indígenas e afrodescendentes e nas problemáticas ambientais contemporâneas. As atividades se desenvolvem em formato de ensino híbrido, a partir de pesquisas orientadas, uso de recursos audiovisuais, produção de mapas mentais no Jamboard e debates mediados. A avaliação final consiste na elaboração de um relatório reflexivo, retomando a questão-problema inicial e articulando os conteúdos trabalhados. Como etapa complementar, prevê-se uma prova de recuperação (com questões dissertativas e de múltipla escolha) e um questionário de avaliação da própria prática pedagógica, permitindo aos estudantes expressarem suas percepções, contribuições e sugestões. Por fim, essa proposta busca promover uma aprendizagem significativa e crítica, ao integrar saberes históricos e ambientais, mobilizando metodologias ativas, fontes históricas diversas e recursos digitais, em consonância com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, visamos identificar como a legislação educacional orienta o trabalho com a temática ambiental no âmbito da educação básica de nível médio, e como o ensino de História, a partir de uma perspectiva histórico ambiental, contribui para a formação da consciência histórica dos estudantes. Assim, não se trata de substituir os conteúdos disciplinares, mas de incluir a perspectiva ambiental no tratamento dos conteúdos de ensino dispostos no currículo.

Dessa forma, apresentamos algumas sugestões para se trabalhar a Educação Ambiental nas aulas de História, valendo-nos, sobretudo, de conceitos e questionamentos provenientes do campo da História Ambiental. Esta pesquisa, por se tratar da proposição de uma prática pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, objetivou estimular a formação integral dos estudantes por intermédio de estratégias

de estímulo a formação de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. Ademais, visamos discutir as possibilidades de formação de uma consciência histórica através de uma Aula-Oficina, instrumentalizando os estudantes na prática de pesquisa e análise de fontes históricas. Neste ínterim, a pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por José Carlos Libâneo favoreceu a articulação entre conteúdos curriculares e o tema transversal meio ambiente, indicando que uma educação significativa parte da aquisição de saberes que permitam o desenvolvimento do senso crítico e a inclusão dos estudantes nos debates da esfera pública. Nesse sentido, o ensino de História deve partir das necessidades dos seres humanos no tempo presente, ampliando as experiências de orientação no tempo e criando expectativas de futuro a partir de novas maneiras de se enxergar a natureza.

À guisa de conclusão, vimos que, apesar das lacunas presentes na legislação quanto a aplicabilidade da Educação Ambiental na educação básica, o tema figura de maneira transversal ao currículo, cabendo aos professores adaptá-lo e aplicá-lo ao seu planejamento de ensino a partir de uma base que abarque objetivos concretos, fontes, bibliografias e metodologias adequadas à etapa de Ensino Médio. Por fim, a articulação com Metodologias Ativas de ensino como a resolução de problemas pode aproximar ensino e pesquisa, estimulando a formação do senso crítico, autonomia e a compreensão dos estudantes acerca de seu papel enquanto agentes históricos capazes de transformação social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL**. 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: temas transversais – meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino

a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[L11892 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de julho de 2010. Disponível em: <PROJETO DE RESOLUÇÃO (mec.gov.br)>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2012. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de junho de 2012. Disponível em: <[rcp002\\_12 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.892, de 27 de outubro de 2016. Cria a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Poder Judiciário, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Decreto/D8892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Decreto/D8892.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 3/2018. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de novembro de 2018. Disponível em: <[rceb003\\_18 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. DCN: **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <[www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

CARVALHO, Ely Bergo de; COSTA, Jamerson de Souza. Ensino de História e Meio Ambiente: Uma difícil aproximação. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 49-71, jul./dez. 2016.

CARVALHO, Ely Bergo de. **Uma História para o futuro**: o desafio da Educação Ambiental para o ensino de História. s/d. Disponível em: <(PDF) [UMA HISTÓRIA PARA O FUTURO: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA | Ely Bergo de Carvalho – Academia.edu](https://www.academia.edu)>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <[www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard\\_Charlot.pdf](http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf)>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed, São Paulo: Cortez, 2014.

- CHARTIER, R.; ROCHE, D. "O livro: uma mudança de perspectiva". In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs). **História: Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 99-115.
- CONSTANTINO, Núncia Santoro de. **Relatos de viagem como fontes à História**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.
- CROSBY, Alfred. **Imperialismo Ecológico: a expansão biológica da Europa**. 1993.
- DUARTE, R. H. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FEYDIT, Julio. **Subsídios para a História dos Campos dos Goitacazes: desde os tempos coloniais até a proclamação da República**. Rio de Janeiro: Editora Esquilo, 1979.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 9-26.
- FRANÇA, Ana Marcela. O uso de iconografias de paisagem para o ensino de História. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.4, n. 6, jan/dez. 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/84872/48901>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- GERHARDT, M.; NODARI, E. S. Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental. In: BARROSO, V. L. M. *et al.* **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed., São Paulo: Atlas, 2002.
- IFES. **Planejamento do Ensino na Educação Profissional**. Disponível em: <[Livro 2 - Planejamento do Ensino na Educação Profissional: Introdução \(ifes.edu.br\)](#)>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março/2003.
- LAMEGO, Alberto Ribeiro. **O homem e o Brejo**. Coleção Setores da Evolução Fluminense, v. 1, 2º ed., Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1974.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Coleção Educar, 19º ed., São Paulo: Loyola, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1º ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. Brasil: Desafios para uma História Ambiental. **Nômadias** (Col), n. 22, abril, 2005, p. 26-35. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116726003.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. História Ambiental: um olhar prospectivo. **Cad. Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v.24, n.1, jan./jun. 2011, p. 23-35. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/14086/8021>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril / 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre memória e História, s/d**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

- OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. Relação Homem/Natureza no Modo de Produção Capitalista. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 6, n. 119, 2002.
- PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da História Ambiental. **Estudos Avançados**, 24 (68), 2010, p. 81-101. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jea/a/Q4JBvrMMzw6gBvWhsshnKXN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- REIGOTA, M. Fundamentos teóricos para a realização da Educação Ambiental popular. **Em Aberto**, v. 10, n. 49, p. 35, jan./mar. 1991.
- RIBEYROLLES, Charles. **Brasil Pitoresco**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, v. 2, 1980.
- RIO DE JANEIRO. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio**. Educação Gov-RJ, SEEDUC/RJ, 2022. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/curriculo.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2023.
- RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. In: **Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília, Editora UNB, 2001, p. 53-94.
- SAINT-HILAIRE, Augusto. **Viagem pelo distrito dos Diamantes e pelo litoral do Brasil**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1941.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 61-168. 2021.
- SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Orgs). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: <[https://www.academia.edu/46948577/Metodologia\\_ativa\\_na\\_educacao?msclid=119fa536b5cd11ec9eacdb87f1b40ef8](https://www.academia.edu/46948577/Metodologia_ativa_na_educacao?msclid=119fa536b5cd11ec9eacdb87f1b40ef8)>. Acesso em: 04 de abr. 2022.
- SILVA, C. N. N.; CASTILHO, M. L. O planejamento dos institutos federais (IF): valores institucionais e documentos norteadores. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e10002, abr. 2021.
- SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, Fev. 2021.
- SOLÓRZANO; Alexandro; OLIVEIRA, Rogério Ribeiro; GUEDES-BRUNI, Rejan Rodrigues. Geografia, História e Ecologia: Criando pontes para a interpretação da paisagem. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XII, n. 1, 2009, p. 50-51.
- SOUZA, Dienes Januário de. **História Ambiental: Saberes e fazeres no ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, 2019, 70 f. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10077/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Dienes%20Janu%20a1rio%20de%20Souza%20-%202019.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.
- TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Brasil, v. 1, n. 4, 1991, p. 215-233.

THEVET, André. **Singularidades da França Antártica, o que os outros chamam de America**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944.

UNESCO. **Educação para a cidadania global** – preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

VALE, Blenda Carvalho do. **A Educação Ambiental para além da legislação: uma perspectiva sobre o Ensino de História e Natureza**. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Curso de Especialização em Ensino de História, Universidade Federal do Pará (UFPA), Ananindeua, 2018.

VESPÚCIO, Américo. **Novo mundo: as cartas que batizaram a América – 1454-1512**. 1º ed., Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. Disponível em: <<https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/06/novo-mundo-as-cartas-que-batizaram-a-america.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

WIED-NEUWIED, Maximilian. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1940.

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

WORSTER, Donald. Por qué necesitamos de la historia ambiental?. **Centro de Estudios Latino americanos**, Tareas, n. 117, p. 119-131. mayo/ago. 2004.

ZANETTI NETO, G. **Tendências Pedagógicas**. *Apostila digital*. Vitória: Ifes, 2021.