

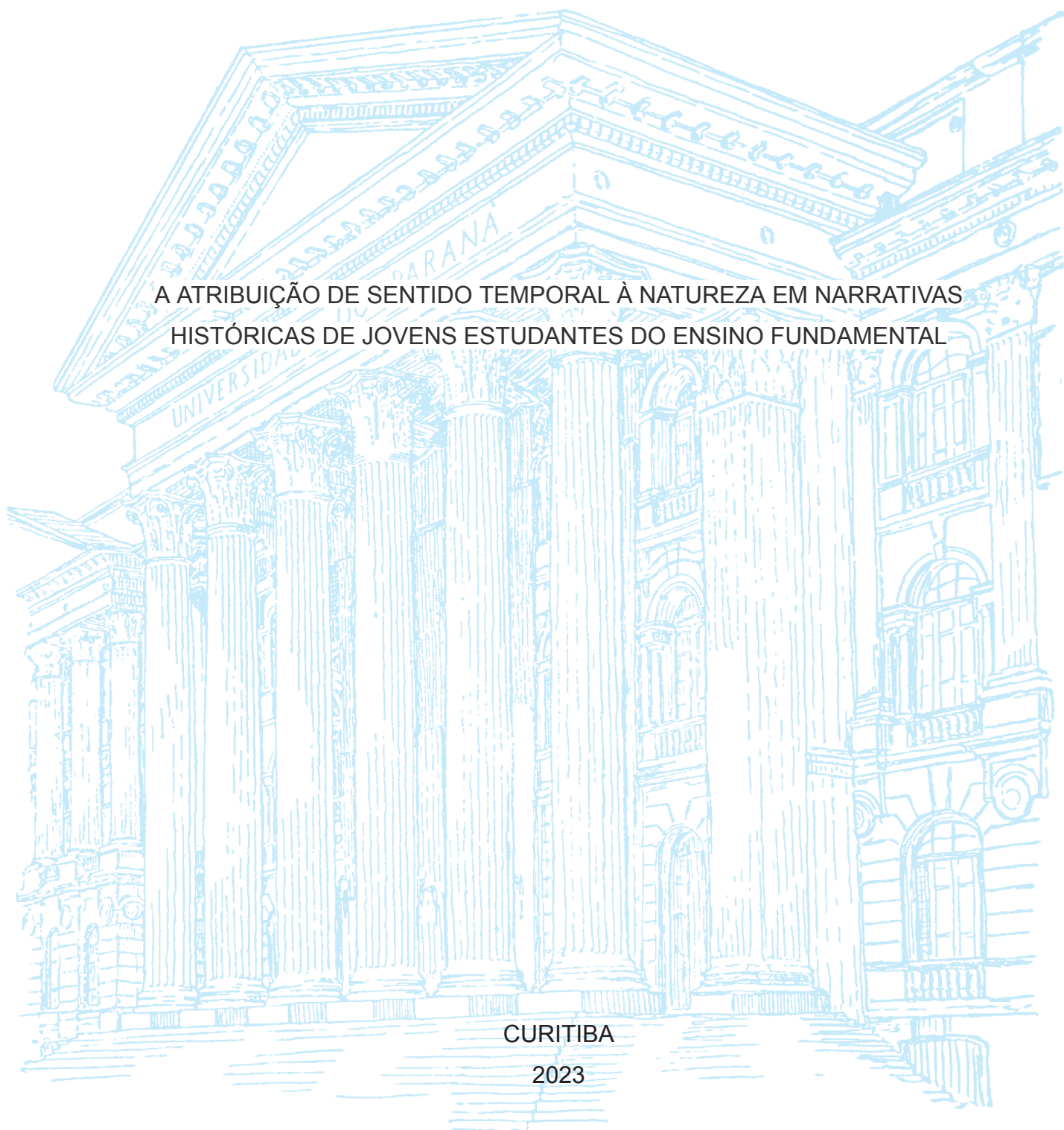
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALBANO GABRIEL GIURDANELLA

A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO TEMPORAL À NATUREZA EM NARRATIVAS
HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2023



ALBANO GABRIEL GIURDANELLA

A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO TEMPORAL À NATUREZA EM NARRATIVAS
HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Giurdanella, Albano Gabriel.

A atribuição de sentido temporal à natureza em narrativas históricas de jovens estudantes do ensino fundamental / Albano Gabriel Giurdanella – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Ensino fundamental. 4. Educação histórica. 5. Natureza – Estudo e ensino. I. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALBANO GABRIEL GIURDANELLA** intitulada: **A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO TEMPORAL À NATUREZA EM NARRATIVAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica

31/08/2023 15:37:36.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

31/08/2023 20:03:17.0

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI

Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

31/08/2023 23:22:13.0

SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha querida companheira Mayla Greboge pela paciência, suporte e companhia nesses últimos seis anos ao meu lado. Sem o seu apoio, dificilmente essa dissertação teria sido concluída.

À minha orientadora, profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, querida Dolinha, que sempre nos inspira com suas discussões teóricas e filosóficas acerca da teoria, filosofia e didática da história.

A meus pais e familiares (Amable, Roberto, Fabricio, Marcos, Cinthia, Yesica, Alessandra, Gabriel e Camila), por sempre acreditarem e incentivarem a continuidade da pesquisa, além de todo o suporte material e emocional.

Aos meus amigos de São José dos Pinhais que estão comigo desde minha infância (Matheus, Hector, Giuliano, Nathy, Thiago e Vitória) e permanecem sempre presentes em minha vida. Passam-se os anos e o grupo segue cada vez mais unido, o que espero assim se mantenha por muito tempo.

Aos amigos que fiz na graduação em História, Gabriel Ferreira e Adonias Carvalho. Por mais que esses últimos dois anos tenham nos afastado cotidianamente, quando as reuniões acontecem podemos perceber o valor dessas amizades, que também espero durem por muitos anos.

Aos amigos que fiz através do LAPEDUH, em especial Thiago Miranda e João Bertolini, pessoas que se tornaram importantes em minha vida, para além dos muros da universidade.

Não te demos, ó Adão, uma morada fixa, nem feições próprias, nem dons particulares, a fim de que seja lá qual for a morada, a feição ou o dom pelos quais vieres a optar, tu, através de teus próprios juízos e decisões, os conquistes e possuas. A natureza dos outros seres, uma vez definida, é constrangida entre os limites prescritos pela nossa lei. Tu porém não és constrangido por nenhum limite, a fim de que através de teu livre arbítrio, nas mãos do qual te pus, tu mesmo o defines. Coloquei-te no centro do mundo, para que possas observar mais facilmente tudo o que existe no universo. Nem celeste nem terreno, nem mortal nem imortal te criamos, a fim de que possas, como um livre e extraordinário escultor de ti mesmo, plasmar a tua própria forma tal como a preferires. Poderás degenerar-te nas formas inferiores, que são animais; poderás, segundo a tua decisão, regenerar-te nas formas superiores, que são divinas.

(Pico Della Mirandola, 1496)

RESUMO

Nos últimos anos, a preocupação com as questões ambientais e com a destruição do planeta Terra tem se intensificado de forma significativa. Eventos climáticos extremos, aumento do nível do mar, desmatamento acelerado e aquecimento global têm sido assuntos recorrentes nos noticiários, nas pautas ambientalistas, nas legislações e, é claro, dentro das instituições de conhecimento. No âmbito acadêmico, o inquietamento frente a tais eventos vem fortalecendo as pesquisas no campo da Educação Ambiental, que tem o objetivo de sensibilizar, conscientizar e educar as pessoas para as relações humanas com o meio ambiente, promovendo novas relações mais sustentáveis e ecológicas. Preocupações como esta estão previstas na legislação brasileira através de políticas públicas relacionadas à Educação Ambiental, com grande incentivo para esse trabalho na sala de aula de maneira transversal nas diferentes disciplinas. Tendo em vista que esse é um debate recente dentro do cotidiano escolar, a presente dissertação tem o objetivo de investigar como jovens estudantes do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Paraná encaram a relação do ser humano com a natureza do ponto de vista histórico. À vista disso, o trabalho desenvolvido insere-se no campo da Educação Histórica, uma vez que visa analisar como os estudantes desenvolvem sua consciência histórica e atribuem sentido à temáticas ambientais, através de narrativas históricas. Tratou-se de examinar o processo cognitivo da atribuição de sentido partindo da teoria desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2001, 2006, 2007, 2014a, 2014b, 2015), bem como de todo o campo científico da Educação Histórica. A investigação contou com o respaldo metodológico de técnicas da Pesquisa Qualitativa, com destaque para os elementos da Grounded Theory. O público investigado foi composto por 31 jovens estudantes do Colégio Estadual Irmã Ambrósia Sabatovich, localizado na área rural de São José dos Pinhais, na Colônia Marcelino. O resultado final da investigação apontou para diversas formas narrativas pelas quais a relação com a natureza ganha sentido histórico para esses jovens, o que se relaciona com a vida prática e com o conhecimento de determinados conteúdos substantivos. Nesse último aspecto, pôde-se perceber e demonstrar que a atribuição de sentido histórico não se dá apenas a partir da percepção subjetiva dos respondentes, mas também do conhecimento (ou a falta dele) de alguns conteúdos específicos.

Palavras-chave: Educação. Educação Histórica. História Ambiental. Jörn Rüsen. Narrativa Histórica.

ABSTRACT

In recent years, there has been intensified concerns regarding environmental issues and the destruction of planet Earth. Extreme weather events, rising sea levels, increased deforestation, and global warming have been recurring subjects on the news, in environmental agendas, in legislations, and certainly, inside learning institutions. Within the academia, the restlessness coming from these events has been fortifying research in Environmental Education, with the goal of raising awareness and educating people to look at the relationship between humans and the environment more tenderly, promoting new, more sustainable, and ecological relationships. Concerns such as these ones are contained in the Brazilian legislation through public policies related to Environmental Education, generating a massive encouragement to work with this subject inside the classroom, and also interdisciplinarily. Taking into consideration that this is a recent debate in everyday school life, the present dissertation has the aim of investigating how young middle school students of a public state school in Paraná, Brazil, face the relationship between humans and nature from a historic point of view. Therefore, this paper falls within the Historical Education field, since it is designated to analyze how the students develop their historical awareness and assign meaning to environmental topics, through historical narratives. The research analyzes the cognitive process of assigning meaning through the theory developed by the German historian and philosopher Jörn Rüsen (2001, 2006, 2007, 2014a, 2014b, 2015), as well as the entire scientific field of Historical Education. The investigation was supported by the methodological techniques of Quantitative Research, highlighting Ground Theory's elements. The studied group was formed by 31 young students of Colégio Estadual Irmã Ambrósia Sabatovich, located in the rural area of São José dos Pinhais, at Colônia Marcelino. The final result of this research points to various narrative modalities through which their relationship with nature gains historical meaning to these young students, which also connects with their practical life and their knowledge of certain substantial school-based contents. In this respect, it could be observed and proved that the assigning of historical meaning does not only come from the subjective perception of the respondents but also from the knowledge (or the lack of it) of some specific school contents.

Keywords: Education. Historical Education. Environmental History. Jörn Rüsen. Historical Narrative.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Síntese das principais formas de atribuição de sentido histórico à natureza

130

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questionário de pesquisa aplicado com os estudantes

97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Atribuições de sentido à natureza na História por diferentes correntes historiográficas modernas	71
TABELA 2 – Teses e dissertações que relacionam o ensino de história ao meio ambiente/natureza (2002-2021)	76

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
GT	- Grounded Theory
PNEA	- Política Nacional de Educação Ambiental
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular BNCC
TCT'S	- Temas Contemporâneos Transversais
EA	- Educação Ambiental
MEGA	- Marx-Engels-Gesamtausgabe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A NATUREZA NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA	37
2.1	A ESCOLA POSITIVISTA E ÉMILE DURKHEIM	37
2.2	MARX E A NATUREZA	40
2.3	A ESCOLA DOS ANNALES	48
2.4	A CONSOLIDAÇÃO DA HISTÓRIA AMBIENTAL	51
2.5	JORN RUSEN E O PROBLEMA AMBIENTAL	54
2.6	CHAKRABARTY E O ANTROPOCENO	58
2.6.1	Críticas ao antropoceno e a Chakrabarty	66
2.7	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O PROBLEMA DE PESQUISA	70
3	UM DEBATE RECENTE: ENSINO DE HISTÓRIA, NATUREZA, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	74
3.1	TESES E DISSERTAÇÕES	74
3.2	ARTIGOS CIENTÍFICOS	83
3.3	A RELAÇÃO ENTRE OS SERES HUMANOS E A NATUREZA NO ENSINO DE HISTÓRIA	93
4	O SER HUMANO E A NATUREZA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES	95
4.1	CLIENTELA: COLÉGIO ESTADUAL IRMÃ AMBRÓSIA SABATOVICH	95
4.2	PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	96
4.3	ANÁLISE DAS NARRATIVAS	99
4.3.1	Partindo do presente: a natureza no cotidiano dos estudantes	100
4.3.1.1	Relação utilitarista	100
4.3.1.2	Relação sensorial	102
4.3.1.3	Relação impessoal	104
4.3.1.4	Relação ocasional	105
4.3.1.5	Relação adversa, religiosa e múltipla	106
4.3.2	Refletindo sobre o tempo histórico: narrativas sobre a relação dos seres humanos com os rios	109
4.3.2.1	Narrativas evolutivas	110
4.3.2.2	Narrativas trans-históricas	113
4.3.2.3	Narrativas catastróficas	115

4.3.2.4	Narrativas passadistas	117
4.3.3	Os brasileiros e os rios: atribuindo sentido ao passado recente	119
4.3.3.1	Sentido catastrófico da narrativa	120
4.3.3.2	Sentido ambivalente	122
4.3.3.3	Sentido passadista e apropriativo	123
4.3.4	Olhando o presente e pensando o futuro: os rios como sujeitos de direitos	124
4.3.4.1	Um direito necessário	124
4.3.4.2	Estudantes enquanto representantes legais dos rios	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO¹

Como viver em um mundo ameaçado de não mais existir? De acordo com uma pesquisa realizada nos EUA em 2020, as mudanças climáticas e o risco iminente de um colapso ambiental a nível global têm afetado as emoções, sentimentos e decisões de vida das pessoas. O estudo mostra que a geração de jovens entre 18 e 23 anos, em sua maioria (78%), não planeja ter filhos por medo e insegurança em relação à sustentabilidade ambiental do planeta. Aliado a isso, existe, entre as diversas gerações entrevistadas², a expectativa de que o planeta Terra não possa mais abrigar a humanidade em um futuro não tão distante (KONCHOG, 2020, S/N). No livro *Earth Emotions: New Words for a New World* (2019), o pesquisador australiano Glenn Albrecht elencou uma série de distúrbios psicológicos ocasionados por sentimentos relacionados a essas sensações. Ecoparalisia³, desordem de déficit de natureza⁴ e pavor global⁵ são alguns termos cunhados pelo autor para designar as formas com que as novas relações com a natureza têm afetado a psique humana.

O interesse pela temática ambiental surgiu a partir de um curso de formação continuada realizado em 2019 pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH)⁶, que tinha como foco a relação com a natureza no ensino de história. Ministrado pela profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, esse curso possibilitou um primeiro contato com a perspectiva ambiental nas aulas de história, uma vez que foi realizado concomitantemente à disciplina de Prática Docente. Dessa forma, à medida que discutimos a teoria da consciência e aprendizagem histórica relacionada à natureza, buscamos desenvolver na prática algumas aulas para jovens do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada em São José dos Pinhais⁷. Naquele momento, buscava-se analisar a forma com que os estudantes construam relações temporais entre sua época e outras no que se refere à conexão com a

¹ Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná, sendo identificada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 63546822.9.0000.0214.

² A pesquisa entrevistou pessoas de quatro diferentes gerações, entre 18 e 60 anos.

³ Sentimento de impotência em relação ao colapso ambiental.

⁴ Distúrbios comportamentais derivados da falta de contato com ambientes naturais.

⁵ Medo constante de que o planeta sofra um colapso ecológico.

⁶ Curso de Formação Continuada Educação Histórica e o uso das tecnologias digitais: abordagens da História Ambiental (2019).

⁷ Os resultados dessa investigação foram publicados em artigo na Revista de Educação Histórica - REDUH (GIURDANELLA, 2019).

natureza. Foi a partir desses debates e da experiência como professor da rede básica de Educação do Paraná que surgiu a problemática atual da pesquisa, qual seja, a de analisar o processo de atribuição de sentido histórico à natureza a partir de narrativas produzidas por jovens estudantes.

Dado o contexto alarmante do ponto de vista ecológico, as pesquisas no campo da Educação Ambiental, cujo objetivo principal é sensibilizar, conscientizar e educar as pessoas para as relações humanas com o meio ambiente, têm se fortalecido. A legislação brasileira prevê políticas públicas relacionadas à Educação Ambiental desde a Constituição Federal de 1988, passando pela lei que regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (1999), chegando à atual Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), que estabelece as diretrizes, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na Educação Básica no Brasil. No capítulo VI, artigo 225 da Constituição, está previsto como dever do Poder Público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, Art. 225). Na lei 9.795, que regulamenta a PNEA, a Educação Ambiental é descrita como um conjunto de 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). Além disso, em seu décimo artigo, esta lei estabelece que a “Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”, deixando claro em seu inciso primeiro que ela “não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999, Art. 10). Por fim, mais recentemente a BNCC - seguindo as legislações anteriores - estabeleceu que a Educação Ambiental deve ser considerada um eixo de estudo dentro dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), devendo ser realizada pelas redes de ensino de forma “transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19), não cabendo a uma única disciplina essa incumbência.

A partir dessa legislação e da compreensão por parte dos educadores ambientais de que o ensino dessa prática não é específico de alguma ciência, o ensino de História passou lentamente a participar e contribuir nesse processo. Desta forma, a dissertação aqui apresentada insere-se nesse debate, mas é importante

destacar sua especificidade em relação à Educação Ambiental (EA). Em primeiro lugar, este estudo não foi realizado de forma interdisciplinar e transversal, já que teve como foco o pensamento histórico dos estudantes. Além disso, o arcabouço teórico constitutivo desta investigação está ancorado na Educação Histórica, um campo teórico e epistemológico bastante diferente da EA. À vista disso, cabe enfatizar que a investigação aqui apresentada foi pensada como uma forma de racionalizar e projetar o potencial que o ensino e aprendizagem da História pode ter no sentido de qualificar a percepção, interpretação e orientação dos estudantes em relação à natureza no tempo. Consideramos, assim, que a História pode fornecer a esses estudantes uma nova forma de ver o problema ambiental e vislumbrar possíveis soluções para ele, abrangendo sua dimensão temporal.

Retornando à sensação de catástrofe constitutiva de nossa época, é possível analisá-la sob a perspectiva histórica. Compreendendo que a consciência humana em relação ao tempo é constituída a partir de uma relação entre suas três dimensões fundamentais (passado, presente e futuro), pode-se afirmar que essa percepção distópica do futuro está ancorada em uma prévia interpretação sobre o presente e o passado vividos e/ou estudados. Nesse sentido, esta dissertação teve como ponto de partida a tentativa de investigar a forma com que jovens estudantes do Ensino Fundamental no Paraná constituem sentidos de orientação temporal em relação à natureza. Em outras palavras, buscou-se compreender como o pensamento histórico desses estudantes é mobilizado para interpretar a relação entre os seres humanos e a natureza em uma perspectiva temporal abrangente.

A natureza, enquanto elemento pré-científico, possui grande potencial histórico (RÜSEN, 2012, p. 132), já que o modo como a concebemos e dela nos apropriamos (cultural e materialmente) constitui um pilar da vida prática e cultural de nossa sociedade. A racionalização da natureza, portanto, é de grande valia para a formação e qualificação da consciência histórica, tendo um papel fundamental na construção de um mundo mais justo e humano, e, nos dias de hoje, para a própria sobrevivência da humanidade e do planeta.

Apesar de existirem pesquisas sobre questões relativas ao Ensino de História a partir da temática ambiental, até o momento não foi encontrada nenhuma investigação que se paute nos fundamentos teóricos da Educação Histórica, seja sobre a *práxis* dos professores, ou sobre a aprendizagem dos estudantes. Foram encontrados relatos de experiências de professores sobre aulas baseadas em

teóricos da educação ambiental ou mesmo pesquisas sobre a presença desses temas em livros didáticos. O que geralmente ocorre nessas investigações é a constatação de que a História Ambiental não ocupa papel relevante no Ensino de História (CARVALHO; COSTA, 2016), fator que justifica a necessidade de aprofundar a compreensão deste tema a partir dos pressupostos da Educação Histórica.

Desde o artigo pioneiro de Circe Bittencourt (2003), intitulado “Meio ambiente e ensino de história”, a autora destacava a ausência da natureza nas aulas e livros didáticos da disciplina, algo que vem se alterando nos últimos anos, mas ainda a passos lentos. Dentro do próprio campo da Educação Histórica, o pesquisador Marcelo Fronza (2020, p. 94) reconhece que “o ensino de História tradicional não considera, ainda, a relação do ser humano com a natureza como uma questão relevante para a História”. Nesse sentido, a presente pesquisa parte da constatação dessa ausência a partir de uma preocupação com a atribuição de sentidos de orientação temporal por parte dos estudantes. Permanece aberto o campo de investigações sobre as formas com que os estudantes se relacionam com a natureza em perspectiva temporal e, sobretudo, os potenciais que a aprendizagem histórica pode ter para uma ressignificação da natureza em suas vidas práticas.

Considerando que historicamente o meio ambiente foi deixado de lado nos processos de internalização do conhecimento histórico, configurando o que José Augusto Pádua chamou de “visão flutuante”⁸ do mundo (PÁDUA, 2010), também se torna indispensável analisar em que medida os novos debates promovidos pela História Ambiental ganharam ou não as salas de aula. Essa relação entre a Cultura Escolar e a Cultura Histórica (SCHMIDT, 2012) possui um enorme potencial de formação e desenvolvimento da consciência histórica, se tiver como ponto de partida e de chegada a vida prática dos estudantes.

Tendo em vista a centralidade da Educação Histórica para este trabalho, faz-se necessário compreender o processo de formação e consolidação desse campo teórico, e também da categoria basilar para este trabalho, o sentido, na obra de Jörn Rüsen. Portanto, as páginas a seguir apresentam a teoria que sustenta as

⁸ Visão flutuante de mundo é a compreensão que exclui o meio ambiente do mundo social e cultural, ou seja, que pensa as relações humanas flutuando sobre o mundo, deixando de lado elementos básicos como a consideração de que toda sociedade estabelece uma relação metabólica com a natureza e o meio ambiente em sua volta.

reflexões sobre a relação do ser humano e natureza, para que na sequência sejam apresentados os capítulos que compõem o trabalho.

A Educação Histórica surgiu e se consolidou dentro da didática da história como um polo de pesquisa que tinha por objetivo investigar empiricamente o processo de aprendizagem da disciplina de História em seus diferentes níveis. Rompendo com os esquemas teóricos baseados apenas na evolução cognitiva dos estudantes, como o esquema piagetiano, Jörn Rüsen e outros pesquisadores propuseram tomar a consciência histórica como parâmetro para investigar o processo de aprendizagem na disciplina, sendo a narrativa histórica uma manifestação dessa relação passado-presente-futuro, que está na base do pensamento e da consciência histórica.

Surgida nos anos 1960 na Inglaterra, a partir de um contexto em que o ensino de História nas escolas estava ameaçado - deixando de ser obrigatório -, a Educação Histórica nasceu como uma tentativa de justificar a importância da aprendizagem histórica para a formação dos jovens. Para atingir esse objetivo, autores como Rosalyn Ashby, Peter Lee, Alary Dickinson e Denis Shemilt passaram a realizar investigações empíricas sobre as relações entre métodos de ensino e aprendizagem dos estudantes, compreendendo que “aprender História, era aprender a pensar o passado historicamente” (KMIECIK; FERREIRA, 2018, p. 26). Além disso, separaram-se das concepções tradicionais da aprendizagem, pautadas na Psicologia e Pedagogia, já que o ensino e aprendizagem da história passaram a ser diretamente vinculados à teoria da história.

Essas pesquisas se uniram à contribuição fundamental das investigações realizadas na década de 1980 pelos filósofos alemães Jörn Rüsen e Klaus Bergmann a respeito da Didática da História e da Consciência Histórica. Especialmente no Brasil, essa tradição anglo-alemã é a base das pesquisas em Educação Histórica, sendo o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), vinculado à Universidade Federal do Paraná, um dos principais centros nacionais de pesquisa dessa linha. A seguir, apresentamos um breve resumo das principais categorias que constituem a base teórica do campo da Educação Histórica ao longo de seu desenvolvimento, que respaldam e norteiam o quadro teórico desta investigação. São elas: consciência histórica, narrativa histórica, aprendizagem histórica, cultura histórica, didática da história e atribuição de sentido.

Jörn Rüsen teorizou e defendeu que aprender história não é decorar conteúdos positivos, mas formar e desenvolver a consciência histórica. Esta última seria uma característica presente em todos os seres humanos e estaria ligada à capacidade de orientar-se temporalmente, sendo indispensável à construção de identidades individuais e coletivas. Nas palavras do autor: “a consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função ‘orientação temporal’” (RÜSEN, 2010, p. 58). Nesse sentido, toda ação humana consciente ou inconscientemente está ligada a certos valores morais e sociais que são construídos em relação a alguma forma de orientação temporal. Aprender História, portanto, está diretamente ligado a aprimorar essa capacidade de maneira racional e científica.

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2010, p. 43).

Ainda na esteira da aprendizagem histórica, pode-se destacar a concepção de Peter Lee (2006), segundo a qual aprender História está diretamente relacionado a uma transformação na forma de ver e encarar o mundo. De acordo com o autor, no processo de aprendizagem histórica o estudante deveria entrar em contato, para além dos conteúdos substantivos (tais como, agricultura, revolução, monarquia), com as ferramentas teóricas e metodológicas da ciência histórica. Estas lhe permitiriam adquirir um “letramento” histórico, conceito denominado pelo autor como Literacia Histórica (LEE, 2006, p. 136), ou seja, uma compreensão sobre o modo como o conhecimento histórico é produzido. Combinando os conteúdos da História à sua compreensão disciplinar⁹, o estudante poderia desenvolver o que Lee chamou de “estrutura histórica utilizável” (LEE, 2006, p. 146), isto é, um grande quadro histórico que lhe permita orientar-se no tempo. O “fracasso” do ensino regular de História nas escolas estaria ligado justamente ao fato de que, para muitos estudantes, a disciplina não foi capaz de promover essa estrutura, fazendo com que

⁹ Recentemente o LAPEDUH lançou um livro a respeito desses conceitos de segunda ordem, também chamados de competências do pensamento histórico, em que são trabalhadas as competências da evidência, explicação histórica, interpretação histórica, argumentação histórica, significância histórica, orientação temporal e empatia histórica (SCHMIDT; SOBANSKI, 2020).

o estudo dos conteúdos aparentemente não tivesse sentido, já que esse conhecimento não contribui para a orientação e motivação do jovem em relação à sua vida prática.

Todos esses apontamentos estão respaldados em pesquisas empíricas realizadas principalmente no Reino Unido¹⁰, entre as décadas de 1960 e 1990, nas quais constatou-se que os processos de aprendizagem histórica não seguem os padrões descritos por pesquisas na área da Pedagogia e Psicologia. Essa preocupação com a utilidade da história é explicada por Peter Lee a partir de uma metáfora também utilizada pela pesquisadora dedicada à Educação Histórica Rosalyn Ashby. Ao conferir os resultados das pesquisas sobre as ideias históricas dos estudantes, Lee afirmou que: “é como se os alunos nas escolas do Reino Unido fossem sacudidos pela intempérie, mas ninguém se incomoda de contar para eles sobre o clima” (2006, p. 146). Em outras palavras, os jovens estudantes, mesmo afetados pelas “intempéries” do tempo (chamadas por Rüsen de contingências temporais ou carências de orientação temporal), não conseguiam utilizar o que aprenderam nas aulas de História como resposta segura à insegurança que essas carências lhes proporcionam.

De acordo com Rüsen, a consciência histórica possui quatro tipologias ideais, caracterizadas pelos diferentes modos com que o passado é apropriado, interpretado e orientado para o presente. Para o autor, a forma com que o passado ganha vida no presente determina as formas “tradicional”, “exemplar”, “crítica” e “genética” da consciência histórica e, por sua vez, da atribuição histórica de sentido. Adiante retornaremos a esses modelos, mas vale destacar que essas categorias não devem ser pensadas como exclusivas e translúcidas, já que o mesmo passado pode ser visto de formas diferentes a depender da relação subjetiva entre o conhecimento histórico e a vida prática - a análise dos resultados empíricos comprovou essa diferenciação, inclusive em um mesmo sujeito. Um exemplo bastante enfatizado por Rüsen está na forma em que os sujeitos se orientam em relação aos valores morais de uma cultura, que estão ligados a uma origem bastante remota do ponto de vista temporal. A depender da formação da consciência histórica subjetiva, esses valores podem ser encarados como uma tradição que deve continuar a orientar o presente

¹⁰ Uma das principais pesquisas foi intitulada de Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), coordenado por Peter Lee, Dickinson e Rosalyn Ashby, realizado no final da década de 1990. (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 14)

(modo tradicional), ou como normas ultrapassadas que devem ser superadas (modo crítico), por exemplo. Além disso, cabe destacar que embora esses diferentes níveis da consciência histórica sejam teorizados enquanto tipos ideais, na vida prática eles se manifestam de maneira articulada, não sendo por isso totalmente separáveis.

Trazendo as reflexões acima para a presente pesquisa, os modelos de consciência histórica apresentados por Rüsen orientam a análise das narrativas produzidas pelos estudantes. Relacionando a teoria da consciência histórica a esta investigação, torna-se relevante compreender e identificar se os estudantes encaram as relações humanas com a natureza na história como algo a ser repetido, criticado ou como uma etapa da mudança.

A consciência histórica, por sua vez, está diretamente ligada à Cultura Histórica. De forma resumida, a Cultura Histórica pode ser entendida como uma “articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade” (RÜSEN, 1994, p. 3 apud SCHMIDT, 2012, p. 94). Pode-se pensar a Cultura Histórica como o conjunto das formas fundamentais pelas quais uma sociedade ou cultura se relaciona com o tempo. Associando a nossa investigação, é possível afirmar que o sentimento distópico em relação ao futuro ecológico do planeta é um dado significativo da cultura histórica em que vivemos, restando saber como ela se articula à percepção e interpretação do passado. Em outras palavras, se de maneira geral sentimos medo em relação ao futuro, como lidamos com o passado que construiu objetiva e subjetivamente esse medo?

A cultura - não apenas histórica - é abordada pelo filósofo enquanto a forma coletiva e subjetiva pela qual o mundo é entendido e interpretado, dotando-o de sentido de orientação (RÜSEN, 2012, p. 131). Quando interpretam sua vida e seu mundo, os sujeitos são capazes de produzir sua subjetividade e sua diferença em relação aos demais. Nas palavras do autor:

A diversidade cultural tem, portanto, uma raiz comum exatamente onde a humanidade inicia a evolução natural do gênero humano, ou seja, onde o gênero humano é forçado a desenvolver a cultura tendo em vista a sua sobrevivência. A cultura é a conquista da subjetividade humana (RÜSEN, 2014, p. 26).

A partir das pesquisas empíricas desenvolvidas pela Educação Histórica durante o século XX sobre as ideias históricas observadas em jovens estudantes, o campo aprofundou-se no estudo dos métodos de ensino para a História. Entendendo

como se aprende, tornou-se possível aprender ou reaprender a ensinar, o que insere a Educação Histórica no âmbito da Didática da História. Pensada inicialmente como o ato de “transmitir a História às novas gerações”, a Didática da História foi valorizada por Rüsen como “a ciência da aprendizagem histórica” (ALVES, 2013, p. 55).

Ao analisar o caso alemão na segunda metade do século XX, Rüsen chamava a atenção para o fato dos historiadores terem deixado de lado as pesquisas que se referem à Didática da História. Segundo o autor, isso ocorreu pelo afã de cientificizar a História à maneira das ciências naturais, ainda nos séculos XVIII e XIX. As pesquisas em História, mesmo influenciadas pelo contexto de produção, eram incapazes de levar suas reflexões para a sala de aula e para a vida prática das pessoas: “Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência” (RUSEN, 2010, p. 53). Para reverter esse quadro, o autor clamava pela produção de pesquisas no campo da Didática da História, entendida agora de maneira muito mais ampla, “indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola”, afinal, ela “analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RUSEN, 2010, p. 32), área com a qual este projeto também visa contribuir.

À vista desse debate, algumas metodologias para o Ensino de História em sala de aula foram apresentadas pela Educação Histórica. Destacamos a metodologia da “Aula Oficina”, desenvolvida pela professora portuguesa Isabel Barca (2004), bem como as propostas dos pesquisadores canadenses Peter Seixas (2015) e Stéphan Lévesque (2016). De maneira geral, todas elas partem de descobertas feitas através de pesquisas em Educação Histórica com a finalidade de contribuir para uma aula de História mais conectada com a vida prática dos estudantes, se contrapondo aos métodos tradicionais de ensino marcados pela “transposição didática”, ou seja, pela reprodução simplificada do saber acadêmico nas salas de aula (SCHMIDT, 2009, p. 03). A ideia dessas propostas é, portanto, possibilitar um Ensino de História que tenha como referência a própria ciência da História, não para formar pequenos historiadores, mas para possibilitar a produção de conhecimento em sala de aula.

De acordo com Jörn Rüsen, a vida humana (agir e sofrer no mundo) depende, no que se refere à questão temporal, de orientação. Isso se explica porque ela é marcada por uma série de contingências, que podem desorientar o agir humano,

fazendo com que este careça de sentido e significado. Para o filósofo, a humanidade possuiria um antropológico universal¹¹ concernente ao pensamento histórico, já que todos necessitamos orientar nossas dimensões de tempo (passado-presente-futuro) em um todo coerente de sentido, expresso de forma narrativa. Essa característica estaria presente em todos os seres culturais e históricos, independente de seguirem eles ou não os critérios modernos da produção historiográfica. A consciência histórica - nome dado à operação de atribuir sentido ao tempo - é indispensável aos seres humanos, já que a própria cultura da qual fazem eles parte constituiu-se, ela própria, historicamente, o que condiciona determinadas relações conscientes e inconscientes com o passado.

Portanto, a conclusão da exposição anterior é que o indivíduo necessita atribuir alguma forma de sentido ao tempo para poder viver em determinada cultura. É por isso que Rüsen entende como primordial à Didática da História que ela seja capaz de compreender os aspectos que possibilitam (ou não) aos sujeitos constituírem sentido ao passado, e não apenas memorizar o conteúdo¹². O ensino de História deveria, sob essa ótica, visar a formação da consciência histórica, possibilitando aos estudantes um controle sobre a experiência do tempo, ancorado pelo método científico.

Embora a ciência não seja a única forma de atribuir sentido ao tempo, no entendimento de Rüsen, ela é a única - sobretudo em uma forma humanista de ciência - que pode colaborar decisivamente para a orientação em nossa época. Além disso, ela própria ancora-se na vida prática, na medida em que produz um saber mais confiável que os demais, algo observável e vivenciado na vida prática¹³. Além disso, vivemos em um mundo em que a ciência tornou-se objetivamente decisiva (desencantamento do mundo), o que traduz-se em uma Cultura Histórica orientada para a busca por “pretensões de verdade universais por princípios” (RÜSEN; FEHR; RIEGER, 2022, p. 80), ainda que a categoria de verdade seja muito problematizada no contexto acadêmico. Em conclusão, o professor historiador¹⁴ deve partir de uma didática específica da História, que combine a ciência de

¹¹ Característica inerente ao gênero humano em sua qualidade cultural, observável em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

¹² Aqui compreende-se, também, porque as teorias pedagógicas puramente cognitivas, como as de Piaget, não podem nortear isoladamente o debate sobre a Didática da História.

¹³ Jörn Rüsen argumenta sobre essa discussão, questionando-se retoricamente: “Se o público já não mais pressupuser que as ciências produzem um saber que é mais confiável para a vida prática do que qualquer outro saber, o que restaria delas?” (RÜSEN, 2022, p. 81).

¹⁴ Conceito aprofundado na tese de Adriane Sobanski (2007).

referência (historiografia, teoria e filosofia da História) à vida prática, *locus* inicial e final do processo de aprendizagem.

No que se refere à constituição de sentido, Rüsen criou quatro diferentes tipologias de constituição histórica de sentido no tempo, que dependem das formas com que as dimensões temporais (passado, presente, futuro) são articuladas em uma narrativa. Cada uma dessas dimensões, por sua vez, permite à consciência histórica dos sujeitos uma determinada orientação perante a vida, sendo que nenhuma por si só é capaz de performar a totalidade. Assim, a atribuição histórica de sentido pode se pautar nos princípios da afirmação, regularidade, negação e transformação (RÜSEN, 2007, p. 44), o que leva a uma orientação temporal tradicional, exemplar, crítica e/ou genética. Em cada uma dessas tipologias, a consciência histórica opera, através do narrar, uma determinada relação com a passagem do tempo, que pode ser identificada, analisada, e categorizada a partir de uma das quatro tipologias apontadas¹⁵.

No tipo de orientação tradicional, por exemplo, o passado é interpretado como origem, e as condições vividas nesse tempo se impõem ao presente enquanto continuidade. Neste caso, a mudança tende a ser percebida como manutenção, e o tempo é eternizado como sentido (RÜSEN, 2007, p. 62). Um exemplo de práticas orientadoras desse tipo são os rituais e o culto às origens, este último encarado como um espelho ao qual o tempo presente e futuro refletem.

No tipo exemplar a constituição de sentido mantém determinada relação de imitação do passado, mas não mais como tradição, e sim, como exemplos que podem nos ensinar a agir no presente. Nele, a História ganha uma moral, e os acontecimentos do passado são resgatados para servirem de ensinamento ao presente, perdendo sua especificidade contextual, ou seja, tornam-se universais e trans-históricos. Essa forma de sentido é muito utilizada, de acordo com Rüsen, no discurso político, já que este se utiliza de experiências passadas para legitimar determinadas práticas do presente. Como exemplifica o autor, “a lembrança dos crimes nazistas pode servir a um jornal liberal sul-africano para fustigar as práticas

¹⁵ Na prática, as narrativas mesclam diferentes elementos das tipologias, por isso não se pode pensar em uma análise pura, mas sim tendencial.

da política do *apartheid*” (RÜSEN, 2007, p. 54)¹⁶. Impõe-se a máxima de Cícero de que a História é a mestra da vida (*historia magistra vitae*).

Já na constituição de tipo crítica, ocorre a negação das formas tradicional e exemplar a partir da mobilização de interpretações alternativas de experiências históricas conflitantes. Essa forma de atribuição de sentido é muito recorrente na comunicação realizada por grupos marginalizados, que procuram romper com determinadas narrativas mestras que utilizam o passado de modo a replicar sua opressão também no presente, permitindo a esses grupos se empoderarem (identidade própria) e agirem no sentido da transformação. No plano teórico¹⁷, Rüsen indica que as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas poderiam ser inseridas na constituição crítica de sentido, já que apresentam uma narrativa contra-hegemônica dotada de um sentido de negação em relação às narrativas modernas e universalizantes. Essa negação do sentido tradicional e exemplar do passado, por sua vez, implica em uma nova expectativa de futuro, já que agora espera-se uma novidade e ruptura.

Por fim, na constituição de tipo genética, a mudança temporal é encarada como evolução, na qual as formas de vida se modificam para adaptar-se à continuidade. Aqui, a imitação ou a negação não são determinantes, mas a própria mudança, permitindo a ampliação de horizontes de expectativa¹⁸, na medida em que o tempo passa a ser encarado como “chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados, como abertura de perspectivas de futuro, que vão qualitativamente além do horizonte do que se obteve até o momento” (RÜSEN, 2007, p. 58). Nesta tipologia, as circunstâncias atuais da vida ganham contornos transitórios, uma vez

¹⁶ Poderíamos complementar o exemplo de Rüsen com a comparação realizada pelo governo ucraniano atual entre Vladimir Putin e Adolf Hitler (O GLOBO, 2022, S/N). Nessa comparação, de acordo com Volodymyr Zelensky, a História teria ensinado que a política de apaziguamento adotada pela França e Reino Unido durante a década de 1930 se provou insuficiente para conter a ânsia dominadora e bélica do líder nazista. O ensinamento, transposto sem maiores contextualizações para o presente, seria o de que é preciso uma união combativa contra Putin - ao invés do que fizeram as “democracias” do passado - antes que seja tarde demais, em alusão a uma nova guerra catastrófica como fora a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Percebe-se que, nesse caso, o sentido histórico pode servir, em seu modelo exemplar de sentido, como instrumento retórico para a discussão política.

¹⁷ Na historiografia o autor aponta a corrente da História das mulheres como um exemplo de constituição crítica de sentido, já que “sua força de convencimento decorre de seu rigoroso distanciamento dos estereótipos de gênero culturalmente preexistentes, contra cuja pressão por conformidade se busca lograr, por meio da memória histórica, novas chances e espaços para o feminino” (RÜSEN, 2007, p. 58).

¹⁸ “A inquietude do tempo não é sepultada na eterna profundidade de uma forma de vida a ser mantida, nem escamoteada na validade supratemporal de sistemas de regras e princípios do agir, nem tampouco diluída na negação abstrata dos ordenamentos da vida até hoje acumulados. Ela é disposta como motor do ganho da vida...” (RÜSEN, 2007, p. 58)

que a experiência do tempo demonstra a possibilidade de mudança. Segundo Rüsen, a constituição genética de sentido é atualmente dominante na historiografia acadêmica, tendo superado a exemplar durante o processo de cientificação do campo, na passagem do século XVIII para o XIX (2007, p. 61).

A consciência histórica opera, ao constituir sentido de forma narrativa, em quatro diferentes dimensões: experiência, interpretação, orientação e motivação. É da conexão entre esses quatro diferentes momentos que se atribui sentido. Pensando em uma lógica de ensino e aprendizagem de História, o primeiro momento (experiência) está ligado ao contato que o estudante tem com algum elemento do passado, como valores, atitudes, estruturas sociais, religiões, etc. Esse momento inicia-se a partir das carências de orientação temporal do presente, que servem de impulso para as perguntas, inquietações e anseios históricos dos estudantes. Para o professor, esse momento norteia a seleção de temas e fontes históricas sobre o passado¹⁹ a ser investigado, já que serão elas que poderão fornecer aos estudantes o ganho de experiência, prosseguindo para o estágio seguinte da atribuição de sentido.

Para racionalizar essa nova experiência, entretanto, o sujeito deve ser capaz de interpretar a especificidade histórica desses elementos, compreendendo-os como parte de um outro tempo que não o seu²⁰. Nessa fase entram os procedimentos específicos da Ciência Histórica, como a análise de fontes, a formulação teórica e metodológica e a constatação de hipóteses e formação de evidências, por exemplo. Aqui o estudante deve relacionar os conteúdos substantivos²¹ aos chamados conceitos epistemológicos ou de segunda ordem, tais como a evidência, explicação, argumentação, significância, empatia histórica, etc.

É a partir dessa interpretação que o estudante pode, munido desses novos conhecimentos, orientar o seu agir no presente, tanto de forma interna (identidade) quanto externa (agir sobre o mundo), o que pode ser acompanhado de motivação para transformar determinados elementos da própria *práxis*. Ao final do processo, o sujeito torna-se capaz de atribuir sentido ao passado estudado, relacionando-o com

¹⁹ É por isso que uma aprendizagem histórica significativa, do ponto de vista da Educação Histórica, não pode deixar de levar em conta as demandas, perguntas, interesses e desejos dos estudantes, já que são eles que funcionam como as carências de orientação que iniciam o processo de atribuição de sentido ao passado.

²⁰ Isso não significa a anulação do sujeito durante o processo (objetividade total).

²¹ Denomina-se conteúdo substantivo os conteúdos específicos da história, como Revolução Francesa, Segunda Guerra Mundial e colonização do Brasil, por exemplo (SILVA; SOUSA; SCORSATO, 2020, p. 56).

a sua vida e seu mundo, superando as metodologias tradicionais em que o estudante memoriza determinadas informações sobre o passado que pouco parecem se relacionar com suas próprias demandas e interesses. Nesse momento, novas carências de orientação podem surgir da própria atribuição de sentido prévia ao passado, o que confere à aprendizagem histórica uma característica comparável à forma de uma espiral, ou seja, de um ciclo que não apenas se repete, mas que está constantemente ascendendo em complexidade.

Na teoria da consciência histórica formulada por Jörn Rüsen, todas as etapas descritas (percepção da experiência, interpretação, orientação e motivação) se expressam a partir de uma narrativa histórica. Para ele, “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é da narração” (RÜSEN, 2010, p. 59), sendo a chamada competência narrativa o objetivo final do ensino e aprendizagem da História. Essa competência é entendida como a “habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 2010, p. 59). Dessa forma, compreende-se que a orientação para a vida prática do presente através do passado só é perceptível quando os sujeitos narram esse passado, sendo a narrativa histórica a principal fonte de dados para a investigação, e a categorização e análise das narrativas o fundamento metodológico básico para a análise qualitativa da consciência histórica.

Na esteira desse debate, a pesquisadora e professora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt vem, nos últimos anos, propondo uma metodologia de ensino de História respaldada na teoria da atribuição de sentido, denominada de “Aula Histórica” (2020). Sua proposta foi exposta em formato de uma matriz, assim como já havia sido feito pelo próprio Rüsen e por outros dois historiadores canadenses, Peter Seixas (2015) e Stéphane Levésque (2016). Segundo Schmidt, sua metodologia procura atualizar as matrizes desses autores, uma vez que estes não teriam ainda incluído a “centralidade do princípio da atribuição de sentido pela narrativa histórica, bem como não se reportam a esta categoria como fundamento do processo de aprendizagem” (SCHMIDT, 2020, p. 131). O próprio Rüsen não havia inserido o princípio da atribuição de sentido em sua primeira matriz da Didática da História.

Unindo ciência e vida prática, a proposta de Schmidt se respalda na teoria rüseniana recente de aprendizagem, para a qual “aprender história é aprender a narrar a si mesmo e o mundo em que se vive, pois [...], narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal” (SCHMIDT, 2020, p. 136). Narrar a si mesmo e o mundo, por sua vez, parte de uma atribuição de sentido capaz de reconstruir o passado, tornando-o presente na vida prática e orientando o agir humano²². Exemplos desse passado reconstruído pelo presente a partir da constituição histórica de sentido podem ser observados em “celebrações cívicas, discursos de felicitações, textos historiográficos, exposições, jogos históricos” (SCHMIDT, 2020, p. 136), e por isso tornam-se elementos da cultura e memória histórica indispensáveis ao processo de aprendizagem.

No âmbito educacional, a aprendizagem e a didática são conceitos diferentes, porém, indissociáveis. Enquanto a aprendizagem histórica refere-se ao processo pelo qual os estudantes aprendem a pensar historicamente, a didática volta-se para os objetivos e métodos adotados pelos professores durante o processo de ensino. Nesse sentido, para Rüsen, o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado por uma perspectiva humanista, de forma que o indivíduo se desenvolva de forma integral, isto é, para além do aspecto cognitivo - questão prevista na legislação brasileira em documentos com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entre outros. É nesse sentido que o autor desenvolve a ideia de “Novo Humanismo”, que seria a tentativa de atualizar os ideais humanistas frente aos desafios da sociedade contemporânea.

Na visão de Rüsen, o mundo contemporâneo é caracterizado por uma quebra identitária em relação à alteridade cultural. Questionamentos como “quem somos nós?” e “o que nos distingue e aproxima do outro?” seriam perguntas às quais a Didática da História deveria lidar. Sendo assim, para o filósofo alemão, essa didática deve formar os seres humanos para sua humanidade, reconhecendo na diferença do outro a sua dignidade, podendo “desenvolver uma racionalidade que supere a tolerância por meio do princípio do reconhecimento do outro como critério para a formação de identidades históricas pautadas na interculturalidade” (RÜSEN, 2015, p. 08).

²² Não por acaso, o título do livro em que Schmidt apresenta a “Aula Histórica” chama-se Didática Reconstitutivista da História (2020).

Portanto, a dignidade humana seria o principal critério orientador dessa didática. O Novo Humanismo de Rüsen compreende que as Ciências Culturais têm a “tarefa de desenvolver uma orientação cultural intelectualmente responsável no processo de globalização” (RÜSEN, 2014, p. 18). Essa orientação, por sua vez, tem o desafio atual de encarar as diferenças culturais cada vez mais relacionadas entre si, garantindo uma possibilidade de convívio e diálogo na diversidade. A ciência pode contribuir para esse diálogo entre as diversas culturas graças a seu potencial universal de validade, que pode ser aceito por diversos grupos como critério para a comunicação intercultural. O autor reconhece que as ciências nem sempre tiveram esse caráter dialógico entre as diversas culturas, já que muitas vezes elas serviram como justificativas para a opressão de povos não europeus²³, especialmente durante a modernidade. De toda forma, Rüsen é categórico em sua defesa da ciência a partir de seu potencial universalmente reconhecível de estabelecer pretensões de validade.

Percebe-se nessa proposta uma tentativa de resgatar de forma ressignificada a tradição humanista moderna, que durante os séculos XVII e XVIII pretendia construir, com as filosofias da história, uma história universal do gênero humano. Reconhecendo que, em muitos casos, a concepção ocidental tradicional de história universal “integrou as culturas não ocidentais à custa de sua autenticidade, de sua autocompreensão e de sua autoestima” (RÜSEN, 2014, p. 20), para o autor esse objetivo ainda teria um potencial orientador para nossos tempos. Nesse sentido, seria necessária uma atualização do conteúdo dessa história universal, que superasse o etnocentrismo e contribuísse para uma “nova cultura do reconhecimento mútuo das diferenças” (RÜSEN, 2014, p. 21). Em síntese, essa formação para a interculturalidade propiciada pela perspectiva humanista permitiria evitar o “choque de civilizações” ocasionado pela perda de identidade em um mundo com novos critérios de sentido. O desafio seria refletir sobre:

Como poderemos nós manter as nossas peculiaridades de formação identitária e, simultaneamente, contribuir pela nossa parte para a solução de problemas que partilhamos com todo os seres humanos, não obstante a sua alteridade quanto a tradições, atitudes mentais e modos de pensar, e em muitas outras dimensões da vida humana? (RÜSEN, 2015, p. 134).

²³ Um exemplo seria a categoria de progresso, utilizada durante o século XIX para respaldar ideologicamente os processos neo-coloniais em África e Ásia.

Para além da comunicação intercultural, o Novo Humanismo apresenta como horizonte de expectativa a superação de outros problemas de ordem universal, como a questão ambiental e dos Direitos Humanos. Assim como a ciência, na visão de Rüsen, os Direitos Humanos formam uma conquista cultural da humanidade que não deve ser descartada em nome da crítica à modernidade. Pelo contrário, esses direitos deveriam ser reconhecidos em todas as culturas, mantendo como princípio a valorização da dignidade humana²⁴. Assim, mesmo reconhecendo os limites do humanismo moderno, a valorização da dignidade humana é indispensável para a solução dos problemas atuais a serem lidados pelas Ciências Humanas.

De toda forma, o humanismo moderno apresentou uma série de problemas, que devem ser levados em conta e superados por uma perspectiva Novo Humanista, dentre os quais destacam-se:

a incapacidade para enfrentar a desumanidade; a ideia ilusória sobre o conceito paradigmático da humanidade na antiguidade clássica; os elementos eurocêntricos na ideia de história universal; e os limites em integrar a natureza no interior da ideia de humanidade (RÜSEN, 2014, p. 27).

Ampliando um pouco a discussão, Rüsen respaldou-se na teoria de Karl Jaspers sobre as Eras Axiais para justificar sua defesa de uma história universal (RÜSEN, 2014, p. 64). De acordo com Jaspers, existiu um momento da História em que, de forma independente, diversas culturas desenvolveram doutrinas, religiões e filosofias que universalizaram alguns princípios éticos e morais²⁵. Chamada de Era Axial, essa época marca o surgimento de alguns valores humanistas, como a compaixão, igualdade, justiça e respeito pela dignidade humana.

Partindo da ideia de Jaspers, Rüsen desenvolveu um quadro de longa abrangência histórica, no qual a história humana divide-se em três momentos, em uma direção correlacionada. O primeiro momento seria o das sociedades arcaicas, frequentemente isoladas ou com poucas conexões com outras culturas. Aqui, a humanidade é reconhecida apenas aos que fazem parte dos mesmos laços

²⁴ Rüsen entende que o conceito de dignidade humana foi desenvolvido em diversas culturas com sentidos similares, por isso ela tem esse potencial universal. Na tradição europeia, Immanuel Kant é apontado como um dos principais filósofos a valorizá-la, sendo compreendida como a ideia de que todo ser humano é um fim em si mesmo, e não um meio para outros fins (RÜSEN, 2014, p. 26).

²⁵ Do ponto de vista cronológico, isso teria ocorrido entre os séculos VIII e III a.c, em diferentes regiões do mundo. Na China desenvolveu-se o taoísmo e o confucionismo; na Índia o bramismo e hinduísmo; na Grécia a filosofia clássica; na Pérsia o zoroastrismo e na Palestina o judaísmo.

sanguíneos, sem um reconhecimento universal da dignidade humana enquanto horizonte ético-político. O segundo momento é caracterizado pelas formas de vida mais complexas, quando os seres humanos inevitavelmente transcendem as fronteiras culturais, formando grandes impérios. Esse seria o momento da Era Axial, em que os princípios humanistas surgem e se desenvolvem em diferentes tradições culturais. No entendimento de Rüsen, essa época firmou as bases para o desenvolvimento do humanismo moderno, a partir do desenvolvimento da racionalidade secular e científica de ordenação da vida social. Nas palavras do autor: “Pode-se definir este processo moderno, como a humanização da humanidade, no entanto, sem, ao mesmo tempo, assumir que esta equivale - no sentido do progresso moral - ao desaparecimento da desumanidade” (RÜSEN, 2014, p. 69). Aqui estariam localizadas as pretensões humanistas de universalidade a partir de alguns valores normativos, como a dignidade e os Direitos Humanos, a liberdade e o progresso. Por fim, atualmente estaríamos vivendo em uma época marcada pela necessidade de consolidar os princípios universais surgidos anteriormente, reconhecendo a diferença e integrando-a em um projeto ético-político transculturalmente válido. Nas palavras do autor: “Uma compreensão abrangente da humanidade é, portanto, capaz de mitigar a amargura do etnocentrismo transformando-o em uma oportunidade de humanizar ambos os lados” (RÜSEN, 2014, p. 82).

Retornando aos problemas do humanismo clássico e moderno que deveriam ser repensados pelo projeto Novo Humanista, a relação com a natureza aparece como decisiva. Isso se explica pelo fato de que, na modernidade, várias posições humanistas foram utilizadas para justificar a degradação ambiental, em nome dos valores universais como o progresso e a liberdade. Como reconheceu o historiador indiano Dipesh Chakrabarty, “a mansão das liberdades modernas repousa sobre uma base de uso de combustíveis fósseis em permanente expansão. A maior parte de nossas liberdades até hoje consumiu grandes quantidades de energia” (CHAKRABARTY, 2009, p. 11). Como veremos mais à frente, caberia ao Novo Humanismo a tarefa de possibilitar uma nova relação com a natureza, em que esta seja concebida também como um valor transculturalmente válido. De acordo com Rüsen, a crise ambiental tem propiciado uma urgência de reorientação cultural humana em relação à dimensão natural do homem, em diálogo com sua diversidade cultural (RÜSEN, 2012, p. 522).

Ao longo dessa dissertação, o princípio Novo Humanista para a Didática da História é reconhecido também em sua dimensão ambiental, distanciando-a dos princípios pós-modernos que, em nossa avaliação, negam a dialética humanização/desumanização característica do humanismo moderno²⁶. Esse referencial teórico, aliado às técnicas da Pesquisa Qualitativa, foi utilizado para analisar e categorizar as narrativas produzidas pelos estudantes. A opção por esse viés metodológico tem relação direta com o tipo de material analisado: as narrativas subjetivas dos estudantes, cujos resultados não podem ser traduzidos matematicamente. Em casos como esse, nos quais o objeto está inserido em um emaranhado de relações complexas (sociais, econômicas, políticas e culturais) que dificilmente podem ser abstraídas e muito menos desconsideradas - como ocorre em muitos aspectos do campo educacional -, a pesquisa qualitativa torna-se uma aliada do pesquisador.

De acordo com o pesquisador Uwe Flick, “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28). Essa reflexão parece válida em nossa investigação, tendo em vista que a formação da consciência histórica possui inevitavelmente um caráter subjetivo - uma vez que a atribuição de sentido ao passado se dá diretamente pela relação com a vida prática de quem aprende²⁷ -, e que a escola na qual foi realizada a investigação possuía particularidades como o fato de ser uma escola do campo, cercada por uma comunidade fundada originalmente imigrantes ucranianos e poloneses, entre outros.

De maneira geral, o polo científico da Educação Histórica no Brasil - incluindo o LAPEDUH - costuma utilizar duas grandes técnicas qualitativas de análise de dados. A mais tradicional e explorada é a chamada Análise de Conteúdo, especialmente na vertente francesa (BARDIN, 2015). Seguida da Análise de Discurso russa e francesa, com autores como Bakhtin e Pêcheux, também utilizada em menor medida. Em nosso caso, optou-se por utilizar algumas técnicas da

²⁶ Na visão de Rüsen, o descrédito da tradição humanista ocidental e a negação de sua expressão universal conduz a uma formação crítica da identidade histórica, marcada por outro problema, qual seja, ela “persegue o mesmo etnocentrismo que critica na sua forma ocidental - só que ao modo de uma negação radical” (RÜSEN, 2014. p. 21).

²⁷ Na vida prática, os seres humanos não atribuem sentido ao tempo seguindo fielmente os padrões tipificados por Rüsen. Segundo ele próprio, mesmo em uma única narrativa podem-se observar diferentes padrões constitutivos de sentido histórico. Além disso, pode ocorrer de que a forma específica com que determinado indivíduo expressa sua consciência histórica através da narrativa não se encaixe em nenhuma das categorias propostas, o que reforça o caráter subjetivo desse processo.

chamada *Grounded Theory* (GT) - conhecida também como Teoria Fundamentada - utilizando como referência o trabalho da socióloga estadunidense Kathy Charmaz. Essa confluência entre a Educação Histórica e GT vem se popularizando a partir da tese produzida pela pesquisadora portuguesa Marília Gago (2007), intitulada “Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores”. A principal justificativa para essa ligação está no fato de que esta técnica qualitativa permite um diálogo menos enrijecido entre a teoria e a prática, algo fundamental para um polo de pesquisa que visa analisar a progressão do pensamento histórico.

A *Grounded Theory* surgiu na década de 1960, impulsionada pelas contribuições dos cientistas sociais norte-americanos Barney Glasser e Anselm Strauss. Interessados em analisar o impacto das mortes em um contexto hospitalar, os autores utilizaram novas técnicas qualitativas, posteriormente sistematizadas pelos próprios autores com o nome de *Grounded Theory*. De maneira resumida, podemos adiantar que a GT pauta-se na concepção de que, em certas pesquisas, o construto teórico que torna os fenômenos isolados compreensíveis em seu conjunto - podendo inclusive prever novos fenômenos - deve ser elaborado concomitantemente à análise dos dados. Na prática, isso significa que não deve existir uma teoria que *a priori* caracterize e explique os dados, sendo que é a partir destes que devem-se elaborar os chamados construtos teóricos.

Em 1967, quando publicaram os resultados de sua investigação sobre a morte em contextos hospitalares, esses autores estavam lidando com uma problemática complexa, sensível e pouco explorada, e a própria construção de conceitos e teorias para englobar os dados analisados demorou anos para ser elaborada. Kathy Charmaz, inclusive, explica que a própria GT passou por adaptações desde Glasser e Strauss, que adotavam uma perspectiva mais próxima do positivismo, ou seja, procurando descortinar as relações objetivas escondidas em um emaranhado de dados. Ela própria participa de outra vertente denominada GT Construtivista que, de acordo com Massimiliano Tarozzi, parte do pressuposto de que:

o(a) pesquisador(a) não é capaz de “descobrir” uma teoria que se encontra escondida em uma realidade entendida objetivamente, nem que tal teoria representa uma verdade com o V maiúsculo e, desse modo, seja generalizável e seus procedimentos replicáveis incondicionalmente. Ao contrário, o conhecimento é fruto de uma coconstrução entre pesquisador(a) e sujeitos [...] (TAROZZI, 2011, p. 52).

Alguns recursos da *Grounded Theory* parecem combinar com os pressupostos teóricos da Educação Histórica. De acordo com Marlene Cainelli e Ana Beatriz Thomson (2020), a principal vantagem da GT para a Educação Histórica reside em sua maleabilidade, que permite ao pesquisador lidar com as inúmeras complexidades observadas. Segundo elas, “O estabelecimento de um passo a passo metodológico engessado (‘ditadura do método’) pode prejudicar a coleta de dados, limitando ou cerceando a expressividade dos sujeitos participantes da investigação” (CAINELLI; THOMSON, 2020, p. 10). Marília Gago (2007) corrobora com essa visão e considera crucial o processo de sensibilização que o pesquisador experimenta com essa técnica, já que ao estar constantemente reconstruindo a base teórica, podem surgir novas perguntas e demandas que permitam que a investigação avance.

Tendo exposto os principais referenciais que embasam este trabalho, cabe apresentar brevemente os capítulos que compõem a dissertação. Seguindo as normas estabelecidas pela Universidade Federal do Paraná, esta Introdução corresponde ao primeiro capítulo, que teve como objetivo situar o leitor sobre o debate no qual insere-se a investigação, buscando distanciá-la da História Ambiental e situá-la no âmbito da Educação Histórica.

O segundo capítulo, intitulado de “A natureza na produção historiográfica”, versa sobre a relação com a natureza dentro da chamada historiografia, ou seja, das narrativas produzidas por historiadores e historiadoras profissionais e acadêmicos. Por mais que a Educação Histórica não se aproxime da teoria da transposição didática do conhecimento, ela não renega a História acadêmica, já que ela compõe a Cultura Histórica e Escolar de uma sociedade. Os currículos, por exemplo, podem sofrer alterações e atualizações por fatores de ordem política e cultural, mas também científica, a partir de novos conhecimentos elaborados no âmbito acadêmico²⁸. Na própria teoria da atribuição de sentido de Rüsen, vimos que a relação entre ciência e vida prática é indispensável para o processo de formação e

²⁸ Um exemplo dessa relação entre cultura escolar e historiografia pode ser pensado no debate sobre o uso dos termos “escravo/a” ou “escravizado/a” para se referir às pessoas que sofreram a opressão do regime escravista no Brasil. Surgida nos anos 1990 em âmbito acadêmico, atualmente é possível observar os impactos dessa discussão nos livros didáticos escolares, nos quais a utilização do termo “escravizado/a” já se tornou hegemônica.

qualificação da Consciência Histórica. Do ponto de vista teórico, o objetivo desse levantamento historiográfico foi aventar diferentes formas em que historiadores do passado e do presente lidam com a natureza, o que contribui para a análise das narrativas dos estudantes. Algumas narrativas dos jovens estudantes podem expressar, à sua maneira, ideias que já foram exploradas em outras épocas e lugares a respeito da relação entre a história e a natureza. Assim, foram abordadas as visões de diferentes correntes historiográficas e filosóficas modernas, como o Positivismo, Marxismo, Escola dos Annales, História Ambiental, entre outros.

No terceiro capítulo, intitulado de “Um debate recente: Ensino de História, natureza, Meio Ambiente e Educação Ambiental”, realiza uma revisão sobre a produção de pesquisas que relacionem o ensino de história à natureza/meio ambiente no Brasil. A partir da produção de teses, dissertações e dos principais artigos e autores que abordaram essa temática, buscou-se situar esta investigação em um campo que já vem sendo explorado por outros pesquisadores. Dessa forma, pôde-se aferir temas, métodos e teorias empregados por outros pesquisadores para relacionar o ensino e aprendizagem de História ao meio ambiente/natureza. A própria opção pelos termos “natureza” ou “meio ambiente” já implica uma escolha teórica e também temática dos autores, o que indica a necessidade de analisar esses trabalhos com o objetivo de refinar e especificar a nossa própria abordagem investigativa. Essa análise ajudou a compreender a evolução das pesquisas da área a partir do interesse por determinados temas. Como veremos, é notável a predominância de certos debates (natureza nos livros didáticos, por exemplo) em relação a outros, o que pode contribuir para a projeção e aprofundamento de novos recortes pouco ou nada explorados no futuro, colaborando com outros pesquisadores que desejem ou já estejam participando da produção de conhecimento nessa área.

No quarto capítulo, apresentamos a análise das narrativas e os resultados da investigação. Iniciamos o texto com informações relativas ao espaço escolar no qual foi realizada a pesquisa empírica, a saber, a Escola Estadual Irmã Ambrósia Sabatovich, localizada na área rural de São José dos Pinhais, situada na Colônia Marcelino, bem como os questionários aplicados com os estudantes da instituição - que serviram para análise das narrativas. Levando em consideração que se trata de uma Escola do Campo, esse dado será relevante para a análise, já que a atribuição de sentido, como vimos, não se refere apenas ao indivíduo, mas às relações sociais

e culturais em que ele está inserido. Também serão retomadas algumas questões teórico-metodológicas, como o aprofundamento do debate acerca da *Grounded Theory*. Através do contato com essa corrente, buscou-se categorizar as narrativas dos estudantes articulando-as com as quatro tipologias desenvolvidas por Rüsen (tradicional, exemplar, crítica e genética) e com as perspectivas historiográficas e teóricas abordadas no segundo capítulo.

Por fim, o quinto e último capítulo é dedicado às considerações finais, espaço no qual são articulados os capítulos anteriores a partir dos resultados obtidos pela análise das narrativas dos estudantes.

Partindo da problemática exposta no início desta introdução, o objetivo geral desta investigação consiste em:

- Analisar o processo de atribuição de sentido histórico à relação humana com a natureza a partir de narrativas históricas produzidas por jovens estudantes do Colégio Estadual Irmã Ambrósia Sabatovich, em São José dos Pinhais - PR.

Esse objetivo, por sua vez, desdobrou-se nos objetivos específicos abaixo:

- Identificar e classificar diferentes ideias históricas sobre a relação com a natureza na historiografia moderna e contemporânea;
- Mapear as principais produções acadêmicas brasileiras que abordam o Ensino de História em relação à natureza;
- Elaborar construtos analíticos a partir das narrativas dos estudantes, em diálogo com algumas técnicas da *Grounded Theory*;
- Analisar, à luz da teoria rüseniana sobre atribuição de sentido, os diferentes construtos elaborados.

2 A NATUREZA NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA

Este capítulo tem como objetivo a produção de uma síntese em relação à produção historiográfica moderna no que tange à relação com a natureza. Tendo em vista que nem sempre essa temática recebeu atenção por parte dos historiadores, torna-se interessante repassar como algumas das principais vertentes historiográficas modernas lidaram e lidam com essa questão, a fim de procurar responder às seguintes questões: a) A natureza fez parte das narrativas produzidas pela escola historiográfica em questão? b) Como essa corrente enxergou a relação entre a sociedade e o mundo natural? c) Qual é o sentido de orientação temporal em relação à natureza estabelecido por essa corrente? Evidentemente, esta breve investigação não esgota nenhuma dessas discussões, tendo em vista que tampouco existem grandes consensos a esse respeito. Como veremos, um mesmo autor por vezes foi acusado de determinismo ambiental/geográfico, e exaltado por realizar um trabalho de inter-relação complexa entre a sociedade e o meio ambiente. Sendo assim, o objetivo deste levantamento não é produzir uma análise historiográfica aprofundada, mas aventar ideias históricas sintéticas que permitam a relação com a cultura histórica de hoje em dia, presente nas vidas dos jovens investigados. Posteriormente, essas sínteses teóricas podem servir como bases analíticas para a interpretação das narrativas produzidas pelos estudantes.

2.1 A ESCOLA POSITIVISTA E ÉMILE DURKHEIM

Ao longo do século XIX, no contexto da consolidação das Ciências Humanas enquanto campo específico do conhecimento, a preocupação em delimitar as especificidades das novas disciplinas (História, Sociologia, Antropologia, etc.) era constante. A necessidade de demonstrar a cientificidade dessa área fez com que, nessa época, o método pensado para seu estudo se aproximasse das Ciências Naturais, comprovadamente capazes de apresentar conclusões verdadeiras sobre seus objetos. No bojo dessa separação epistemológica pela qual passaram as Ciências Humanas, a corrente conhecida como Positivismo²⁹ teve bastante

²⁹ Embora de origem conhecida, a definição de positivismo é bastante complexa e controversa, questão que não será abordada nessa discussão. Entende-se como positivista, neste momento, toda abordagem histórica e social que combine o caráter cientificista das Ciências Naturais com elementos

influência, já que pretendia dotar o conhecimento sobre as sociedades humanas de um caráter científico, a partir da observação e comprovação por evidências. Ao mesmo tempo, essa corrente incorporou o sentido histórico de progresso, oriundo das filosofias da história do Iluminismo (Kant, Hegel, Herder, etc.). Dentro desses parâmetros, a História assumia uma dupla função: investigar os fatos e eventos através de critérios objetivos e mecânicos, ao mesmo tempo em que deveria comprovar historicamente a superioridade europeia sobre os outros povos, formando esquemas previsíveis (leis históricas) de desenvolvimento ao qual as civilizações caminhariam à reboque da Europa, a condutora do progresso.

Auguste Comte, conhecido como o pai do Positivismo, imaginava que o método científico era dotado de universalidade e unilateralidade, sendo possível transpô-lo para as Ciências Humanas, buscando leis universais que perpassassem a diferença cultural humana. A observação imparcial e objetiva dos fenômenos, com vistas à análise de padrões e leis mecânicas, serviria tanto para o estudo sobre a queda livre de um objeto a partir da gravidade, quanto para diminuir a criminalidade na sociedade. Nesse marco, caberia ao historiador a descoberta de leis gerais que explicassem o progresso humano ao longo do tempo, o que pode ser observado nas palavras do historiador britânico, e seguidor de Comte, Thomas Buckle (1821–1862):

No que diz respeito à natureza tem-se explicado os fenômenos aparentemente mais irregulares e caprichosos e tem-se provado que eles estão de acordo com certas leis fixas e universais. Tudo isso porque homens competentes, e homens, sobretudo, de espírito paciente e incansável têm estudado os fenômenos naturais com o intuito de lhes descobrir a regularidade. Se os fenômenos humanos forem submetidos a um processo semelhante, teremos todo o direito de esperar resultados semelhantes (BUCKLE, 1984, p.136 *apud* RINCON, 2020, p. 85).

Por outro lado, Buckle deixa transparecer outra ideia do Positivismo que se relaciona com a natureza. De acordo com o autor, essas leis sociais também seriam regidas por questões naturais ligadas às chamadas “leis mentais e físicas”, sendo impossível “haver História sem as Ciências Naturais” (BUCKLE, 1864, P.136 *apud* RINCON, 2020, p. 85).

político conservadores, unidos pelo ideal de progresso respaldado na busca por leis históricas e sociais universais (RINCON, 2020).

A partir das ideias deste autor, também é possível verificar uma atribuição de sentido ao passado, que leva a uma orientação cultural e temporal baseada na ideia de progresso e superioridade europeia sobre as demais culturas humanas. Quando argumenta a respeito dessa questão, Buckle utiliza-se da relação com a natureza enquanto fator explicativo dessa superioridade:

Se [...] partindo de uma perspectiva a mais ampla possível da história da Europa, nos confinamos inteiramente à causa primária da sua superioridade sobre as outras partes do mundo, verificamos que esta não é mais do que o domínio do espírito do homem sobre as forças orgânicas e inorgânicas da natureza (BUCKLE, 1984, p.149, *apud* RINCON, 2020, p. 86).

A natureza ocupa um duplo papel dentro do ideário Positivista nas Ciências Humanas. Por um lado, o método de pesquisa para as sociedades pode e deve ser importado das Ciências da Natureza, ao passo que o domínio humano sobre ela torna-se um critério orientador de superioridade social. Assim como já acontecia com os cientistas naturais modernos (Bacon, Descartes, etc.), a natureza é interpretada a partir de uma lógica antropocêntrica, sendo sua função a de servir aos desígnios humanos, o que se aprofunda no contexto da Revolução Industrial e da consolidação da sociedade burguesa europeia no século XIX. Assim, quanto mais uma sociedade humana fosse capaz de dominar a natureza, mais evoluída ela seria.

Contudo, esse primeiro critério de sentido do Positivismo é colocado em xeque por Émile-Durkheim, autor que seguiu alguns princípios positivistas de forma crítica. Sem abandonar a ideia de observação, da neutralidade e da busca por leis e pela verdade, o sociólogo francês afastou-se progressivamente da ideia comtiana de que os fatos da natureza possuem a mesma dimensão que os fatos sociais. A partir da máxima de que os fatos sociais são explicados por outros fatos sociais, exprime-se a compreensão de que as sociedades humanas possuem critérios específicos de análise, inatingíveis a partir dos métodos tradicionais das Ciências Naturais. Além disso, leva à conclusão de que o ser humano, embora fisicamente animal, organiza-se em sociedade a partir de critérios não naturais, e que, portanto, esse estudo deveria pensar-se em separado.

É bem verdade que essa separação já vinha sendo realizada em outras épocas, como explica Rüsen a respeito do humanismo clássico na Antiguidade e também na modernidade. Contudo, como apontam alguns historiadores ambientais,

as ideias de Durkheim e seu prestígio acadêmico contribuíram para consolidar a separação entre as Ciências Naturais e Humanas (CARVALHO, 2021, p. 64). Agora, estudiosos da cultura, sociedade e da História entendiam-se cada vez mais como profissionais cujos objetos de estudo pouco tinham a ver com os aspectos naturais da vida, fechando-se em seus gabinetes, como lamentaria Marc Bloch em inícios do século XX.

2.2 MARX E A NATUREZA

Embora as investigações de Karl Marx ao longo de sua vida não tenham se concentrado especificamente nas relações com a natureza, o desenvolvimento de sua teoria a respeito da sociedade capitalista rendeu muitas discussões dentro do campo da História Ambiental e das Ciências Socioambientais. Alguns enxergaram em suas ideias a explicação para o colapso ambiental atual, iniciado a partir do momento em que o modo de produção capitalista se tornou hegemônico na modernidade. Dentro desse marco, a lógica de valorização permanente do capital seria incapaz de permitir um desenvolvimento sustentável a longo prazo, tendo em vista que a natureza torna-se fundamentalmente um recurso material indispensável para a produção e circulação de mercadorias. Por outro lado, há historiadores que encaram de forma mais crítica a literatura marxiana, por vezes taxada de determinista, antropocêntrica e reducionista em relação à natureza, acusada de construir um esquema explicativo no qual a natureza é um mero pano de fundo para os conflitos de classe (HARRIS, 1979, apud WORSTER, 1991, p. 208).

À vista desse debate, convém repassar brevemente como a natureza esteve presente na teoria de Marx, bem como as polêmicas engendradas a respeito do materialismo histórico dialético pensado em relação à ela. Donald Worster (1991), um dos fundadores da História Ambiental, destacou a relevância de algumas considerações marxistas para o novo campo, ao mesmo tempo que apontou as suas insuficiências. De um lado, os efeitos do capitalismo na natureza são inegáveis:

Os capitalistas constroem uma ordem social e tecnológica que os enriquece e os leva ao poder. Montam fábricas para a produção em massa. Levam a terra à beira do colapso com a sua tecnologia, a sua administração da classe trabalhadora e o seu apetite. A subsistência é redefinida como a necessidade sem fim, o consumo sem limites, a interminável competição por

status. O sistema com o tempo se autodestrói e é substituído por um novo (WORSTER, 1991, p. 209).

Por outro lado, em sua visão as ideias de Marx têm o defeito de apontarem “os conflitos internos das sociedades como o principal agente histórico, ficando a natureza como um pano de fundo passivo” (WORSTER, 1991, p. 209), o que permitiria acrescentar “fatores ecológicos” ao materialismo dialético.

Começando pelos seus críticos, um dos argumentos mais utilizados contra Marx é a suposta negligência que a sua teoria possui em relação à natureza enquanto agente de transformação histórica. Linda Nash (2005), por exemplo, parte da metáfora marxiana das abelhas e dos arquitetos presente no capítulo VII de *O Capital*³⁰ para exemplificar sua crítica. Segundo sua interpretação, a alegação de que o trabalho humano possui um *télos* primariamente idealizado e posteriormente concretizado, enquanto que o dos animais é movido por seus instintos significa afirmar que os animais e mesmo o corpo físico humano não são verdadeiros agentes históricos: “The bee is not an agent, while the architect clearly is. This assertion locates agency in the human mind, separating it from both the body and the non-human environment”³¹ (NASH, 2005, p. 68). Sob essa perspectiva, Marx reconheceria os impactos da ação humana sobre a natureza, a partir do trabalho, mas negligenciava a ação da natureza sobre as sociedades humanas. Como apontam Geraldo Jasso e Alejandro Chavarría:

En el marxismo se considera que no hay relaciones entre humanidad y naturaleza, sino que hay relaciones sobre la naturaleza entre humanos. Así que el marxismo no reconoce la contribución de la naturaleza en la creación de su propia historia, mientras que la historia ambiental sostiene la existencia de relaciones entre la antropolosociedad y la naturaleza no antrópica, convirtiéndose ésta naturaleza en una entidad de estudio de la historia ambiental y no en un marco o telón de fondo (2017, p. 201) .

³⁰ “Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2015, p. 327).

³¹ “A abelha não é uma agente, enquanto o arquiteto claramente é. Essa afirmação coloca a agência na mente humana, separando-a tanto do corpo quanto do ambiente não humano” - Tradução livre.

No mesmo artigo, os autores ainda apontam outra crítica comum entre alguns historiadores ambientais a Marx, que tem relação com as categorias de progresso, desenvolvimento e emancipação. De acordo com esses autores, em Marx a História é entendida como o reflexo da emancipação do homem em relação à natureza que lhe é externa, um exemplo do “evolucionismo unilateral” praticado entre os intelectuais europeus de sua época (JASSO; CHAVARRÍA, 2017, p. 202), bem como da visão dualista de mundo típica da modernidade.

Michel Lowy (1998, *apud* SAITO, 2021) também expressou uma crítica a esse aspecto do pensamento marxiano, especificamente no que se refere ao desenvolvimento das forças produtivas. Segundo ele, o autor alemão defendeu de forma ingênua o desenvolvimento das forças produtivas promovidas pela sociedade burguesa, desconsiderando os efeitos destrutivos do ponto de vista ecológico. “Ao prestar homenagem à burguesia por sua capacidade sem precedentes de desenvolver as forças produtivas, Marx e Engels celebraram sem reservas a sujeição das forças da natureza ao homem” (LOWY, 1998, p. 19, *apud* SAITO, 2021, p. 367). Essa visão apoia-se, como evidenciou Kohei Saito, especialmente em algumas passagens do Manifesto Comunista de 1848, das quais destacamos a seguinte:

Com o rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e o constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da civilização todas as nações, até mesmo as mais bárbaras (MARX; ENGELS, 2015, p. 44).

Compreendendo essa passagem como uma “homenagem à burguesia” prestada por Marx e Engels, a emancipação socialista defendida por Marx estaria desconectada dos problemas históricos de nossa época, marcada pela quebra das ilusões modernas em relação ao progresso tecnológico. Sua visão otimista em relação ao desenvolvimento técnico - supostamente cega aos impactos ambientais causados por esse mesmo desenvolvimento -, é analisada a partir de outros autores de sua época, englobados dentro da definição de defesa da modernidade³².

³² Nessa definição imprecisa, fariam parte as correntes materialistas, historicistas e positivistas, já que, mesmo com suas diferenças, Marx, Comte e Droysen, por exemplo, compartilhavam o sentimento antropocêntrico de progresso e emancipação do homem em relação à natureza.

Em direção oposta, o filósofo japonês especializado em economia política e ecologia, Kohei Saito (2021), vem, nos últimos anos, apresentando uma visão diferente a respeito dessas questões, buscando demonstrar a relação que a teoria do capital desenvolvida por Marx possui com a natureza. A partir da análise de textos menos conhecidos do autor, como os recentemente disponibilizados pela MEGA (*Marx-Engels-Gesamtausgabe*), Saito chega à conclusão de que Marx não poderia ter desenvolvido a sua teoria sobre a sociedade capitalista sem estudar as relações com a natureza e que, ao final da sua vida, inclusive, o filósofo teria impresso uma dimensão ecológica aos seus textos.

Sem negar que Marx possuía uma visão positiva e talvez ingênua a respeito da evolução tecnológica no capitalismo, em sua juventude, Saito demonstra como gradualmente a relação com a natureza passa a ocupar mais tempo e mais páginas dos escritos do autor. Ao final de sua vida, inclusive, Marx estava ocupado em um projeto de estudo pormenorizado das Ciências Naturais. Mesmo em sua juventude, Marx já possuía uma compreensão estabelecida a respeito dos limites naturais impostos à qualquer sociedade, inclusive à capitalista. Independente do avanço tecnológico, às vezes mal compreendido como “emancipação humana da natureza”, o ser humano jamais será plenamente autônomo, visto que as funções elementares de qualquer animal ou ser vivo estão indissociavelmente ligadas a ela. Nos textos de 1844 reunidos com o título de *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, por exemplo, é possível encontrarmos trechos inequívocos a esse respeito, tais como:

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O Homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2015, p. 84).³³

De acordo com Saito, Marx - em seus textos mais antigos - apresenta ainda uma visão romântica em relação à natureza, embora, como fica demonstrado pela citação, não se possa falar em ausência. Mesmo nesses textos, o autor já começa a englobar os efeitos da alienação e do estranhamento do trabalho em relação à

³³ Em escritos posteriores, Marx denominou essa relação contínua entre o homem (sociedade) e a natureza com o termo metabolismo, influenciado, como dito anteriormente, pelos estudos das ciências naturais (química e biologia, sobretudo).

natureza sob a sociedade capitalista. Nessa perspectiva, o filósofo compreende que, assim como a exploração capitalista torna o objeto do trabalho estranho ao trabalhador, expropriando-o dos meios de produção, algo similar ocorre em relação à natureza. O trabalhador, que depende da relação com a natureza em dois sentidos, um imediato, de sobrevivência física, e outro enquanto instrumento de seu trabalho, acaba, no capitalismo, por não se ver mais como parte integrante dela. O que até então era para ele uma extensão de seu corpo, torna-se um objeto estranho a si próprio, e seu próprio sustento depende da relação com o capital, através do salário. É perceptível aqui uma diferença da interpretação marxista em relação a de alguns teóricos pós-modernos como Edgar Morin (1999). Para este último, a ciência baconiana dualista promoveu sistematicamente uma separação entre o ser humano e a natureza, a partir da máxima do ser humano enquanto *master de natureza*. Para Marx, essa separação ocorre a partir da própria *práxis* do trabalho enquanto trabalho alienado. O trabalho perde seu *télos* para o trabalhador, assim como a natureza deixa de possuir um sentido direto para ele (agora, sua sobrevivência parece depender dos produtos do mais trabalho alienado, e não da sua relação com a natureza).

Inclusive, dentro da própria superação das contradições apresentadas por Marx com o nome de comunismo, a relação com a natureza já aparece como decisiva, posto que ele representaria a “humanização da natureza” e a “naturalização do homem”, na medida em que seria responsável por superar o caráter fetichizado das relações capitalistas de produção (MARX, 2015, p. 105). Saito não chama Marx de romântico por acreditar ingenuamente no desenvolvimento tecnológico, como fez Lowy, mas pelo fato de que nessa época ele ainda não havia desenvolvido com clareza a crítica materialista ao idealismo hegeliano - o que viria a ocorrer a partir de 1845 e 1846 com a produção do texto que seria postumamente publicado com o título de Ideologia Alemã (1932). Nesse sentido, Saito compreende que Marx ainda procura apresentar a alienação enquanto um fenômeno desconectado das relações materiais de produção, tal qual fizera Feuerbach em relação à religião. Para este último autor, o problema da religião residia em que a essência humana teria sido distorcida e alienada na figura de Deus, necessitando retornar ao seu estado “natural”. O próprio Marx posteriormente criticaria a postura de Feuerbach, entendendo que não bastava apontar para a consciência como forma de reconectar o ser genérico com a sua essência, mas compreender os motivos

materiais que reproduzem na própria realidade as relações alienadas. A diferença entre o jovem e o velho Marx seria que:

Ele não mais opõe o domínio alheio do capital à ideia filosófica de que “humanismo = naturalismo”, mas pergunta por que e como uma separação antagônica entre humanos e natureza emerge e se aprofunda sob o modo de produção capitalista (SAITO, 2021, p. 91).

Essa postura ganha concretude nos *Grundrisse*³⁴, quando Marx afirma que:

Não é a unidade do ser humano vivo e ativo com as condições naturais, inorgânicas, da sua interação metabólica com a natureza e, em consequência, a sua apropriação da natureza que precisa de explicação ou é resultado de um processo histórico, mas a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e essa existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação entre trabalho assalariado e capital (MARX, 2015, p. 489, *apud* SAITO, 2021, p. 106).

Neste trecho, Marx coloca em evidência o objeto de sua investigação, que é o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, cujas relações sociais marcadas pela alienação e o estranhamento a partir da propriedade privada, separaram o ser humano da natureza. Assim, se assumirmos que Marx não deu a devida atenção às relações com a natureza, isso não se deve a uma não colocação do problema, mas a uma resposta que o analisa a partir de uma questão social. Segundo Saito, no que se refere à natureza, Marx viria a apresentar uma crítica materialista à dominação capitalista sobre ela a partir do conceito de reificação em *O Capital*. Essa categoria é empregada por Marx para abordar o fato de que as relações capitalistas de produção transformaram as relações entre pessoas em relações entre coisas. Novamente, com isso ele não estava apontando para um problema de consciência, ou de falta de clareza, mas para um dado da realidade, no qual o valor social pode unicamente ser medido a partir do dinheiro, já que no capitalismo a produção se dá a partir de produtores privados mediados pelo mercado. Não se trata de uma ilusão, mas de uma condição *sine qua non* do modo de produção capitalista: sem o dinheiro, os proprietários privados não têm como trocar suas mercadorias no mercado capitalista e, portanto, a sociedade como um todo não consegue estabelecer seu metabolismo vital com a natureza. Da mesma forma, a alienação do

³⁴ Trabalho preparatório para *O Capital* e não publicado por Marx na época. Realizado entre 1858 e 1859.

homem em relação à natureza passa a ser compreendida como uma condição imposta pelo capitalismo, já que nele a natureza funciona como reserva de matérias-primas sem as quais a valorização do capital é impossível. Em síntese, assim como não basta apontar para a religião como problema filosófico e especulativo, para Marx, tampouco serve levantar a bandeira da reconciliação do homem com a natureza enquanto um mero problema de consciência, sem compreender que se trata de um dado objetivo da forma social capitalista.

Se Marx discorre sobre os impactos do capitalismo para a natureza, seria correto afirmar que ele teria deixado de lado os impactos da natureza sobre a sociedade capitalista? Na visão de Saito, concordar com essa afirmação seria desconsiderar, por exemplo, a categoria de valor de uso em sua teoria. De fato, Marx explica que os valores de uso são objetos do trabalho em sua especificidade material e, portanto, trans-histórica³⁵. Por outro lado, a relação social fundamental no capitalismo é expressa pelo valor, medido a partir do tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma determinada mercadoria. Aqui, alguns autores, mesmo marxistas, interpretaram essa dualidade (valor de uso e valor) como uma barreira incomunicável, reforçando a ideia inicialmente apresentada por Marx de que a materialidade das mercadorias não possui relação com a sua valorização dentro da sociedade capitalista (RUBIN, 1987). Saito, por outro lado, observa que à medida que a teoria do capital é desenvolvida por Marx, especialmente a partir de 1845, este passa a se interessar no efeito que as propriedades materiais das mercadorias (dimensão natural) possuem em relação à sua dimensão social. Nos *Grundrisse*, por exemplo, afirma-se o seguinte:

Antes de tudo, mostrar-se-á, e é preciso mostrar, no desenvolvimento das etapas isoladas, em que medida o valor de uso fica não só como substância pressuposta fora da economia e de suas determinações formais, mas em que medida entra nela. (MARX, 2015, p. 137).

Um exemplo de como ocorre a inserção dos elementos materiais na economia se dá em relação à discussão sobre capital fixo e capital fluante. A diferença entre as duas categorias formalmente econômicas está dada, na realidade, a partir da materialidade dos elementos que conformam esses diferentes

³⁵ Um machado produzido sob o modo de produção feudal ainda poderia conservar as mesmas características materiais e úteis de um machado produzido sob condições sociais capitalistas, por exemplo.

tipos de capital. É por isso, por exemplo, que elementos como carvão, óleo, madeira e afins (capital fluante) não podem ser reaproveitados no processo produtivo, sendo necessariamente reintroduzidos ao final do ciclo, enquanto fábricas e máquinas (capital fixo) possuem um tempo de caducidade e de rotação muito mais elevado. A dimensão material, anteriormente abstraída da análise econômica, “aparece agora como diferença qualitativa do próprio capital e como determinante de seu movimento total (rotação)” (MARX, 2015, p. 692). Por outro lado, essa determinação material sobre o capital implica em que ele depende inexoravelmente do acesso a matérias-primas para reproduzir a sua valorização, o que impacta diretamente o metabolismo entre a sociedade e a natureza. (SAITO, 2021, p. 141).

Pensando do ponto de vista da atribuição de sentido, parece possível concluir que a teoria marxiana a respeito do desenvolvimento capitalista se relaciona com a natureza a partir da sociedade. De fato, não são frequentes as passagens de Marx relacionando a humanidade com a natureza para explicar o surgimento do capitalismo, o que não significa que o autor não tenha se debruçado sobre as consequências da sociedade capitalista em relação à natureza.

Assim, do ponto de vista da orientação temporal, a natureza aparece em Marx como uma extensão trans-histórica do ser humano que foi historicamente separada/alienada da humanidade, na medida em que a propriedade privada se consolidou enquanto base do modo de produção capitalista. Enquanto horizonte de expectativa, os seres humanos deveriam se reconciliar com a natureza a partir da superação da propriedade privada e das conseqüentes relações sociais alienadas. Em outras palavras, na sua visão essa reconciliação depende inexoravelmente da luta social pelo fim da propriedade privada, não sendo possível realizá-la enquanto a riqueza socialmente produzida for expressa na categoria alienada da mercadoria. Em sua época, Marx não foi capaz de refletir sobre a urgência histórica dessa reconciliação e sobre os impactos irreversíveis da ação humana sobre a natureza, como veremos em autores contemporâneos. Por outro lado, a partir das considerações de Kohei Saito (2021) salientadas acima, parece incorreta a afirmação de que Marx não pensou ou menosprezou as relações com a natureza em sua análise do capitalismo.

2.3 ESCOLA DOS ANNALES

Uma das correntes historiográficas modernas diretamente atreladas ao debate sobre o meio ambiente, e até mesmo ao surgimento da História Ambiental, foi a chamada escola francesa dos *Annales*. Autores como Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel e Le Roy Ladurie são apontados - uns mais, outros menos - como importantes referências para o surgimento desse novo campo historiográfico. Isso se deve ao fato de que esses autores, ao fundarem a revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale* (1929), tinham como premissa a ideia de produzir uma “história total” (BURKE, 1997), que englobasse diferentes matrizes disciplinares através da interdisciplinaridade. Assim, a relação com a natureza tornou-se mais presente nas narrativas historiográficas, já que esses autores procuravam superar o paradigma narrativo Positivista, marcado pela história política dos grandes homens e das guerras. Essa relação foi estabelecida especialmente a partir da Geografia, na vertente denominada “possibilista” de Vidal de La Blache, de forma a ressaltar os elementos naturais como indispensáveis à formação e desenvolvimento das estruturas sociais, mas criticando o determinismo geográfico de autores como Friedrich Ratzel, por exemplo. Nessa lógica, o meio ambiente é indispensável para o estudo da história de qualquer sociedade, mas ele atua como uma possibilidade e não como uma determinação, conforme vimos em Buckle. De acordo com La Blache:

Nature provides man with materials which have their inherent requirements, their special aptitudes –also their limitations– and which lend themselves to certain uses rather than to others. To this extent nature does make suggestions, But nature is never more than an advisor” (LA BLACHE, 1926, apud VILLASEÑOR, 2017, p. 308).³⁶

Assim, os autores passaram a explicar o desenvolvimento das estruturas sociais e até mentais das sociedades investigadas em relação ao meio ambiente a partir da categoria de *mentalidade*. Se dada época possui determinadas características em relação a comportamentos, pensamentos e linguagens, elas só

³⁶ A natureza fornece ao homem materiais que têm suas exigências inerentes, suas aptidões especiais – também suas limitações – e que se prestam a certos usos e não a outros. Nesse sentido, a natureza faz sugestões, mas a natureza nunca é mais do que uma conselheira. Tradução livre do autor.

serão historicamente compreendidas na medida em que o historiador seja capaz de compreender na totalidade as diferentes influências que estão por trás dela. A natureza seria, portanto, o primeiro elemento a se compreender, já que é sobre ela que os seres humanos agem historicamente. Lucien Febvre, em sua tese de doutorado intitulada *Philippe II et la Franche-Comte* (1911) conduz uma análise detalhada do ambiente geográfico como forma de clarificar aspectos materiais da estrutura social, mas também das atitudes psicológicas dos habitantes da região estudada (VILLASEÑOR, 2017, p. 304). Mesmo Marc Bloch, que definiu a História como “a ciência dos homens no tempo”, não desconsiderou a relação com a natureza em suas narrativas, como é o caso da relação com os animais e o tempo da colheita, por exemplo (CARVALHO, 2021, p. 64).

Dessa forma, a escola dos *Annales* contribuiu para a reintegração da natureza à História, ainda que, como destacou Arthur Soffiati (1989), não tenha conseguido romper a barreira dos 5 mil anos de História registrada pelos seres humanos, ou seja, tenha referendado o marco temporal tradicionalmente utilizado pelos historiadores antecedentes, que é o marco da escrita.

Em diversos textos introdutórios à História Ambiental, a importância de Fernand Braudel para o desenvolvimento do campo é quase sempre reconhecida. A proposta de inserir o meio ambiente em sua narrativa histórica é considerada um avanço em relação às introduções geográficas amorfas e cristalizadas presentes nas diversas narrativas historiográficas do início do século XX. Nelas, segundo o autor, a História se desenrolava “como se as flores não regressassem todas as primaveras, como se os rebanhos cessassem as suas migrações, como se os navios não navegassem em um mar real, que muda com as estações do ano” (BRAUDEL, 1983, p. 25). Em certo sentido, é possível afirmar que Braudel rompe inclusive com a primeira geração dos *Annales*: “Febvre costumava dizer: ‘A história é o homem’. Eu, por outro lado, digo: a história é o homem e tudo o mais. Tudo é história: solo, clima, movimentos geológicos” (1983, p. 36).

Por outro lado, o debate ganha contornos críticos em relação a Braudel quando se questiona sobre a forma como o mundo natural ganha corpo em sua narrativa. Por vezes, ele é acusado de determinismo ambiental, quando, por exemplo, explica a superioridade militar europeia em relação aos povos americanos

a partir da dieta baseada no trigo³⁷. Em outras, ele é criticado por apresentar um meio ambiente estático, que acaba se transformando num pano de fundo para o desenvolvimento da história humana. Nessa direção, o conceito de longa duração, utilizado pelo autor dos *Annales* para se referir à História lenta que se desenrola entre os seres humanos e seus ambientes já foi considerada como um sintoma do dualismo típico das Ciências Sociais, nas quais frequentemente o meio ambiente atua e determina os rumos da vida humana, mas dificilmente sofre e é transformado por suas ações. O ambiente, e não a História Ambiental, seria o que realmente conta para Braudel (MOORE, 2003, p. 402). De acordo com Ely Bergo de Carvalho:

O *locus* no qual o autor percebe a ação do mundo natural é fundamentalmente o da longa duração. E a importância dada aos fenômenos naturais, mentais, etc., de longa ou longuíssima duração geram uma estrutura narrativa na qual esse nível da história determinava os demais (CARVALHO, 2021, p. 65).

Por se inserir apenas na longa duração, o mundo natural é desconsiderado em seus aspectos mais dinâmicos. Luís Corrêa Lima (2005) acrescenta, citando diretamente Braudel, que no âmbito da longa duração, “seria irrisório dizer que o homem faz a história; ele a sofre” (LIMA, 2005, p. 12). Estudos mais recentes teriam comprovado que esse tempo longuíssimo é, na realidade, mais curto do que pensava o autor, inclusive no que se refere às alterações geológicas pelas quais passam o solo, as rochas e as paisagens naturais. De acordo com José Augusto Pádua, citando David Arnold (2010):

Apesar de possuir o mérito da inclusividade, dando status de objeto histórico às montanhas, planícies, praias e ilhas da região, ela [a visão de Braudel] peca pela visão excessivamente estática do biofísico em sua interação com as ações humanas. A diversidade da pesquisa contemporânea em história ambiental está revelando situações de ruptura, de catástrofe e de mudanças intensas no âmbito dessa relação, tanto na curta quanto na longa duração (ARNOLD, 1996, p.44 apud PÁDUA, 2010, p.95).

Por outro lado, alguns historiadores ambientais também ressaltam a obra de Braudel, reconhecendo uma injustiça em certas críticas que se realizaram ao autor.

³⁷ De acordo com essa lógica, a dieta baseada no trigo pressionava ambientalmente a sociedade europeia a procurar outros solos, o que serviria de impulso ao desenvolvimento econômico e militar. Já as sociedades que baseavam sua dieta em outras fontes, como o milho (sociedades indígenas da América) e arroz (sociedades asiáticas) não tinham essa necessidade, já que essas plantas permitiam um cultivo cíclico e sustentável ao longo do tempo. (MOORE, 2003, p. 407).

É o caso, por exemplo, de Jason Moore (2003), autor pertencente à corrente eco-marxista dentro da História Ambiental. Em sua visão, ao longo de *O Mediterrâneo*, “Nature, neither unduly diffuse nor relentlessly specific, is viewed in terms of transitory but identifiable socio-ecological moments that shape and are shaped by the larger world-ecological whole³⁸” (MOORE, 2003, p.432) . Nessa direção, o autor destaca o tratamento dialético com que Braudel apresenta o longo século XVI, momento em que a economia mundial se desloca do mundo mediterrânico em direção ao Atlântico. Por outro lado, mesmo Moore reconhece que em alguns momentos a inter-relação entre a sociedade e natureza perde seu dinamismo explicativo, especialmente devido ao fato de que Braudel não reconhece o trabalho humano enquanto “tegumento sócio-ecológico” entre a natureza e a sociedade, como fizera Marx. Como destaca Jason Moore:

Sometimes Braudel recognizes labor, and sometimes he does not. The upshot? His articulation of the world-economy/world-ecology relation wavers between a dialectical tension, in which the ecological moment of social power and economic development moves to center stage, and a dualistic treatment that reduces the environment to the status of backdrop³⁹ (2003, p.432).

Do ponto de vista do sentido e da orientação temporal, a relação com natureza aparece para a escola dos *Annales* enquanto fundamento explicativo das estruturas sociais, comportamentais e psicológicas que fundamentam uma determinada mentalidade. Em Braudel, particularmente, essa relação ganha uma dimensão temporal ampliada e repetitiva, muito mais reprodutível que modificável, fortalecendo um sentido de continuidade entre passado-presente-futuro.

2.4 A CONSOLIDAÇÃO DA HISTÓRIA AMBIENTAL

A corrente historiográfica chamada de História Ambiental tem seu nascimento nos EUA e na França durante a década de 1970, sendo possível estabelecer como

³⁸ “A natureza, nem indevidamente difusa nem implacavelmente específica, é vista em termos de momentos sócio-ecológicos transitórios, mas identificáveis, que moldam e são moldados pelo todo ecológico mundial mais amplo” - Tradução livre.

³⁹ “Às vezes, Braudel reconhece o trabalho e às vezes não. O resultado? Sua articulação da relação economia-mundo/ecologia-mundo oscila entre uma tensão dialética, na qual o momento ecológico do poder social e do desenvolvimento econômico passa para o centro do palco, e um tratamento dualista que reduz o meio ambiente ao status de pano de fundo” - Tradução livre.

marco a publicação da revista *Histoire et environnement*, em 1974 e a fundação da *American Society for Environmental History*, em 1977. Um de seus principais expoentes, Donald Worster, explica que ela surgiu em um contexto de contestação à história tradicional, juntamente de outras vertentes que passaram a olhar com maior atenção a questões sociais pouco exploradas, como o gênero e a formação das classes. Dialogando com esses historiadores – embora ele não os cite, podemos pensar em autores como Edward Palmer Thompson e Michelle Perrot - Worster os relaciona ao surgimento desse novo campo:

Precisamos descer, ir mais fundo, diziam eles, até atingirmos as camadas ocultas da classe, do gênero, da raça e da casta. Aí encontraríamos o que realmente deu forma às camadas superficiais da política. Agora chega um novo grupo de reformadores, os historiadores ambientais, que insistem em dizer que podemos ir ainda mais fundo, até encontrarmos a própria terra, entendida como um agente e uma presença na história. Aí descobriremos forças ainda mais fundamentais atuando sobre o tempo (WORSTER, 1991, p. 198).

O autor também dá bastante destaque à escola dos Annales, da qual emergiu outro pioneiro dentro da história ambiental, que dedicou vasta atenção a temas ligados ao ambiente: Le Roy Ladurie. Nesse sentido, embora seja possível designar os EUA como o núcleo no qual mais força acadêmica a História Ambiental conquistou, a tradição francesa não pode ser deixada de lado. Por outro lado, a vertente francesa é por vezes relativizada por alguns historiadores ambientais, como o brasileiro Ely Bergo de Carvalho, que tem procurado diferenciar o enfoque dado ao meio ambiente por autores dos Annales em relação à História Ambiental.

Para Ely Bergo (2021), autores como Marc Bloch, Fernand Braudel e mesmo Le Roy Ladurie, tendem a focalizar em seus trabalhos os impactos do meio ambiente/natureza sobre a sociedade, sem pensar no caminho oposto, ou seja, da cultura humana agindo sobre a natureza. Além disso, essas narrativas estariam “perigosamente perto do determinismo”, o que leva o autor a concluir que: “por mais que os Annales sejam apontados como uma das ‘raízes’ da história ambiental, continuava a vigorar a distinção entre sociedade e natureza” (CARVALHO, 2021, p. 65).

Para o pesquisador José Augusto Leitão Drummond (1991), a História Ambiental deve ser entendida como uma reação tardia de historiadores em relação à epistemologia de sua própria Ciência. Como explica o autor, desde a constituição

das Ciências Sociais no século XIX, parecia imprescindível compreender e explicar o funcionamento das sociedades humanas apenas por elas mesmas: “Nos termos de Durkheim, fatos sociais só podem ser explicados por outros fatos sociais” (DRUMMOND, 1991, p. 180). Essa reação tardia, entretanto, não se dirigiu à natureza apenas enquanto um novo objeto de pesquisa, já que os historiadores sempre a tiveram em conta em alguma medida, desde a constituição da História enquanto Ciência no século XIX.

A grande mudança que advém com essa corrente historiográfica não deve ser, portanto, buscada nos temas que ela aborda, mas nas considerações sobre a própria natureza e sobre o tempo social. De acordo com Sofiatti (2018), reside justamente dessa incompreensão o fracasso da abordagem proposta pelos livros didáticos de História em relação ao meio ambiente:

a natureza não-humana emerge somente nos capítulos em que se trata de atividades econômicas [...] Ao analisar-se a estrutura social e a organização política, ela imerge a tal profundidade que os historiadores não mais a encontram (SOFIATTI, 2018, p. 17).

Em síntese, o surgimento da História Ambiental está ligado ao que Enrique Lee chamou de uma “ruptura epistemológica” (LEE, 2005, p. 94) marcada não apenas pela inserção da natureza enquanto objeto histórico, mas pela transformação de paradigmas que a relação com a natureza teve para pensar os próprios elementos do pensamento histórico, como o tempo, por exemplo.

Diante disso, conclui-se que não basta falar de meio ambiente no tempo para fazer História Ambiental. É justamente por esse motivo que as considerações teóricas e epistemológicas dessa área são indispensáveis para esta investigação, já que elas apontam para uma qualificação da consciência histórica. Suas considerações reverberam em todos os conceitos de segunda ordem, fundamentais ao pensamento histórico, como a orientação temporal, a explicação e a interpretação do passado. Embora esta pesquisa não busque fazer uma História Ambiental, no sentido de investigar a relação recíproca entre sociedade e natureza no tempo, entende-se que algumas de suas premissas e conclusões serão de grande valia ao analisar as narrativas históricas dos estudantes.

No Brasil, de acordo com Circe Bittencourt, a História Ambiental só começou a dar os primeiros passos na década de 1980. Segundo a autora, isso se deve às

políticas e à ideologia desenvolvimentista, em voga nos anos 1960 e 1970, que “bloqueava questionamentos sobre os impactos ambientais no processo de industrialização em curso no país e demais formas de exploração dos recursos naturais, incluindo os minérios” (BITTENCOURT, 2003, p. 48). No balanço que a autora fez sobre a presença da História Ambiental no ambiente escolar nos anos 1990, Bittencourt destacava que “os professores ainda concebem as problemáticas ambientais como inerentes e exclusivas das aulas de Geografia ou Biologia” (BITTENCOURT, 2003, p. 51). Por outro lado, ela via com bons olhos a inclusão da Educação Ambiental como conteúdo transversal pelos PCN’s, legislação que viria a ser reforçada nos documentos seguintes a esse respeito, estando também presente na atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 19).

Em relação aos aspectos “externos” à constituição da História Ambiental, o que todos os autores analisados destacam é o surgimento dos movimentos políticos ambientalistas na segunda metade do século XX, aliado ao temor nuclear da Guerra Fria e aos horrores das guerras quentes, como o Vietnã e a Coreia. Seguindo Pádua, entende-se que o surgimento do ambientalismo representou “um dos fenômenos sociológicos mais significativos da história contemporânea” (PÁDUA, 2010, p. 82). Conectando com a Teoria da História de Rüsen, pode-se considerar a emergência desses movimentos e desse contexto histórico como a efervescência de novas carências de orientação temporal e cultural da vida, o que reverbera diretamente nos problemas de pesquisa e na própria consolidação da História Ambiental enquanto corrente historiográfica.

2.5 JÖRN RÜSEN E O PROBLEMA AMBIENTAL

O filósofo alemão Jörn Rüsen vem protagonizando, nos últimos anos, um resgate ressignificado da tradição humanista como resposta a uma série de problemáticas contemporâneas, tais como: a interculturalidade, o combate ao etnocentrismo, a questão ambiental e os direitos humanos. Embora o Humanismo tenha sido bastante criticado e até combatido por várias correntes intelectuais ligadas ao Pós-modernismo e ao Pós-estruturalismo, principalmente por associar-se às filosofias da história iluministas que contrapunham a “civilização” branca e europeia à “barbárie” das sociedades “primitivas” e que, com isso, estabeleciam caminhos de desenvolvimento unilaterais baseados na história europeia, para Rüsen

essa tradição propiciou uma série de ganhos culturais universais importantes que devem ser defendidos. Nesse sentido, no primeiro capítulo do livro “Cultura Faz Sentido” (2014), Rüsen procura atualizar a filosofia da história de Kant para as demandas do nosso presente, buscando “transformar a tradição histórica do pensamento histórico-universal numa concepção de relações interculturais” (2014, p. 21). Pode-se dizer que essa ideia filosófica perseguida por Rüsen, denominada de Novo Humanismo, tem como objetivo depurar a tradição humanista clássica de sua carga eurocêntrica, mantendo a defesa da dignidade humana enquanto ganho cultural universal.

Na visão de Rüsen, as críticas realizadas à modernidade europeia - principalmente por intelectuais da chamada periferia do mundo - foram importantes para demonstrar as falências do humanismo iluminista, mas foram incapazes de apresentar uma outra forma de orientação cultural universalmente válida. Essas críticas, por vezes, acabam invertendo os sinais do etnocentrismo e colocando os oprimidos como opressores. É conhecida, por exemplo, a crítica de Rüsen à ideia de “Provincializar a Europa” do historiador indiano e pós-estruturalista Dipesh Chakrabarty, já que restaria saber onde estaria o novo império, se não mais na Europa? (RÜSEN, 2014, p. 70)

Seguindo na temática que nos interessa, pode-se afirmar que para Rüsen a tradição humanista moderna, se seguida aos moldes do século XVIII, é incapaz de apresentar uma solução para o problema ambiental contemporâneo, devido à forma com que encara a relação ser humano/natureza. Não é difícil imaginar o motivo dessa impossibilidade: o humanismo, como sugere o próprio nome, foi responsável por elevar a humanidade acima das demais coisas do mundo, inclusive da natureza, o que contribuiu para a cultura da devastação ocidental, na qual o meio ambiente foi encarado como um depósito de matérias primas a serem exploradas pelo todo poderoso ser humano, agora colocado no centro do mundo (o humanismo seria uma filosofia antropocêntrica). De todo modo, na visão do autor, alguns pilares do humanismo, como a defesa da dignidade humana, não devem ser abandonados em vistas ao problema do colapso ambiental.

Em artigo intitulado “Humanism and nature - some reflections on a complex relationship”, Rüsen (2006) procura apresentar justamente, como indica o título, aquilo que ela considera uma relação complexa que se desenvolveu historicamente entre o humanismo e a natureza. Dessa forma, ele considera que o principal

problema dessa tradição para nossos tempos tem a ver com o eurocentrismo que ela carrega ao falar da dignidade humana, algo que claramente não se encaixa mais em uma época em que se procura o diálogo intercultural como base de entendimento entre as diferentes sociedades. Na visão do filósofo alemão, a tradição humanista carrega também um problema histórico na forma em que postula a relação dos seres humanos com a natureza, já que o próprio termo sugere uma predominância do cultural sobre o natural quando se trata de investigar o que é humano. Ao longo do artigo, é traçado um panorama histórico resumido da tradição humanista, desde suas origens na antiguidade greco-romana, que evidenciam como mesmo naquela época já se postulava o ser humano enquanto ente separado e senhor da natureza.

Uma frase que simboliza essa relação é a de Johann Gottfried von Herder (1744 - 1803), segundo a qual o ser humano seria um “escravo liberto da criação”, que, por mais que tenha instintos naturais como os outros animais, encontra na capacidade de produzir cultura o instrumento de “libertação” da natureza. Nota-se a clara distinção que marca a tradição filosófica ocidental entre o ser humano cultural (*Sapiens*), senhor de seu próprio destino, e o ser humano animal (*Anthropos*), preso às necessidades de qualquer animal. Outra frase-síntese dessa ideia é atribuída a Cícero, filósofo humanista clássico da Roma antiga, que dizia que “Wild animals are cruel by nature. Humans can be humane by means of their culture⁴⁰” (RÜSEN, 2006, p. 269). A humanidade se caracteriza justamente pela contraposição à animalidade, sendo esse salto qualitativo possível graças à cultura e ao que Rösen chama de formação (*Bildung*) ou educação.

Essa superioridade humana sobre o mundo natural passa, na modernidade, a significar cada vez mais que a natureza se transforma em um depósito de matérias primas, algo que também já aparece indicado na máxima do liberalismo moderno: liberdade, igualdade e propriedade. Na visão do autor, esse tripé formulado na modernidade conduz à exploração da natureza, já que:

All humans are equal in the liberty to acquire property. Property is the result by appropriating nature. Appropriating nature is done by exploiting it as

⁴⁰ “Os animais são cruéis por natureza, enquanto os humanos podem ser humanos através da cultura” - Tradução livre.

means to realize human purposes. In this cultural context nature is an object of exploitation⁴¹(RÜSEN, 2006, p. 70).

Em uma visão baseada em Max Weber, Rösen explica que a modernidade, ao desencantar o mundo de seus elementos místicos e sobrenaturais, acabou por arrancar da natureza toda carga de sentido que ela possuía para a vida humana. A partir de então, a natureza passou a ser encarada através de um esquema lógico-matemático, ao qual cabe ao homem compreender e dominar para seu próprio proveito e conhecimento. O homem, enfim, torna-se senhor absoluto do mundo (RÜSEN, 2006, p. 72).

Rösen, por outro lado, entende que o Humanismo por si só não pode ser responsabilizado pela crise ambiental atual, já que ele é uma tradição de pensamento da Europa, enquanto que a crise é global. Além disso, seguindo na defesa da tradição humanista, o autor refuta certas ideias de retorno à natureza como forma de superar o colapso ambiental, por considerá-las voluntaristas e descoladas da realidade. O autor explica que em nenhum momento da história os seres humanos viveram de maneira totalmente harmônica com a natureza, sendo a tentativa de desenvolver meios tecnológicos para dominá-la uma constante, mesmo em sociedades ditas tradicionais (RÜSEN, 2006, p. 273).

O grande problema que levou ao colapso ambiental, na visão do autor, foi de ordem cultural, e está relacionado à perda progressiva de sentido que a natureza sofreu perante os humanos. Se na antiguidade a cultura humana era entendida diretamente ligada à natureza, com o desenvolvimento da modernidade a natureza passou a ser dotada de cada vez menos sentido de orientação cultural para a vida humana. Pelo contrário: o sentido associado a ela se dava pela exploração e dominação, como vimos no caso do Positivismo. Dessa forma, Rösen advoga por uma proposta que seja capaz de ressignificar culturalmente a natureza através das sínteses existentes entre a cultura e a natureza que fazem dos seres humanos o que são, rompendo com o binarismo *Sapiens* e *Anthropos*. Um bom ponto de partida para essa proposta seria o próprio corpo humano, entendido como “o lugar natural para a manifestação da cultura”. Assim, Rösen define sua proposta Novo Humanista para a relação com a natureza nos seguintes termos:

⁴¹ “Todos os humanos são iguais na liberdade de adquirir propriedade. A propriedade é o resultado da apropriação da natureza. A apropriação da natureza se faz explorando-a como meio para realizar os propósitos humanos. Nesse contexto cultural, a natureza é objeto de exploração” - Tradução livre.

Since nature, which has to be re-integrated into culture, is shared by all human beings it is fundamental that 'culturalization' has to be understood as being transculturally universalistic. We humans start our lives as cultural beings in the same way. Before we become culturally different (mainly by language) we are already the same cultural beings. We share the constitutive abilities of the human mind which distinguishes us from animals. On the level of intercultural discourse today this common ground has not yet sufficiently explicated. We may and we should find ourselves as humans again by sharing common humanity not beyond but within our cultural diversity and plurality. This new humanism is a necessary cultural condition for solving the ecological problems we all are endangered by⁴² (RÜSEN, 2006, p. 276).

Pensando do ponto de vista da atribuição de sentido e orientação temporal, essa proposta entende que uma abordagem inclusiva do ser humano enquanto um ser universalmente capaz de produzir cultura pode conduzir a uma nova relação com a natureza, na qual as diferenças culturais sejam valorizadas como uma aptidão da humanidade. A integração dessas diferenças, inclusive, pode fornecer os caminhos para a superação da crise climática e ambiental, na medida em que ela tenha que lidar com o planeta e a sustentabilidade como condição universalmente imposta à sobrevivência da própria diferença cultural.

2.6 CHAKRABARTY E O ANTROPOCENO

A partir do ano 2000, dentro da comunidade científica ligada à Geologia, dois autores vêm propondo uma mudança conceitual para caracterizar uma nova era geológica que estaríamos vivendo nos dias atuais, em substituição ao Holoceno⁴³. Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2000) vêm sugerindo a superação do Holoceno pelo chamado Antropoceno para explicar os novos comportamentos planetários. Segundo esses autores, seria incompleto ou até mesmo incorreto insistirmos na

⁴² "Uma vez que a natureza, que deve ser reintegrada na cultura, é compartilhada por todos os seres humanos, é fundamental que a 'culturalização' seja entendida como transculturalmente universalista. Nós, humanos, começamos nossas vidas como seres culturais da mesma maneira. Antes de nos tornarmos diferentes culturalmente (principalmente pela língua) já somos os mesmos seres culturais. Compartilhamos as habilidades constitutivas da mente humana que nos distinguem dos animais. No nível do discurso intercultural hoje, esse terreno comum ainda não foi suficientemente explicado. Podemos e devemos nos reencontrar como humanos compartilhando uma humanidade comum não além, mas dentro de nossa diversidade e pluralidade cultural. Este novo humanismo é uma condição cultural necessária para resolver os problemas ecológicos pelos quais todos estamos ameaçados" - Tradução livre.

⁴³ O Holoceno é a atual época geológica em que nos encontramos. É um período interglacial que se iniciou há cerca de 11.700 anos, logo após o fim da última era glacial, conhecida como Pleistoceno. O Holoceno é caracterizado por um clima relativamente estável e mais quente, que permitiu o desenvolvimento das civilizações humanas modernas.

ideia de que ainda vivemos na era pós-glacial do chamado Holoceno, uma vez que nossa época - do ponto de vista físico, metabólico e geológico - é profundamente alterada pela ação humana. Os efeitos da ação humana no planeta permanecerão por milênios, sendo alguns, inclusive, permanentes. De acordo com o *Anthropocene Working Group*, um grupo de pesquisa pertencente à *International Commission on Stratigraphy*, os efeitos dessa nova época já são visíveis inclusive em estratos geológicos que estão se acumulando. Alguns dos fenômenos que marcam o Antropoceno seriam:

[...] um aumento da ordem de magnitude na erosão e transporte de sedimentos associados à urbanização e agricultura; perturbações antropogênicas acentuadas e abruptas dos ciclos de elementos como carbono, nitrogênio, fósforo e vários metais juntamente com novos compostos químicos; mudanças ambientais geradas por essas perturbações, incluindo aquecimento global, aumento do nível do mar, acidificação dos oceanos e propagação de 'zonas mortas' oceânicas; rápidas mudanças na biosfera tanto em terra quanto no mar, como resultado da perda de habitat, predação, explosão de populações de animais domésticos e invasões de espécies; e a proliferação e dispersão global de muitos novos "minerais" e "rochas", incluindo concreto, cinzas volantes e plásticos, e a miríade de 'tecno fósseis' produzidos a partir desses e de outros materiais (WATERS; TURNER, 2019, S/N).

Em 2019, após longos debates e anos de pesquisa, foi realizada uma votação por parte dos integrantes desse grupo de pesquisa, em que se questionava a validade do novo conceito do ponto de vista geológico (WATERS; TURNER, 2019, S/N).

A votação, que contava com 33 participantes, terminou com 88 % dos integrantes respondendo às questões afirmativamente, enquanto a minoria dos pesquisadores responderam no sentido contrário (4 deles). A partir disso, esse grupo de pesquisa vem pleiteando a aceitação do conceito de Antropoceno enquanto uma unidade formal da escala de tempo geológico por parte de toda a comunidade geológica e estratigráfica, algo que ainda não ocorreu⁴⁴ e que, de acordo com alguns autores, depende mais de questões políticas do que científicas para se concretizar (EDWARDS; FINNEY, 2016).

De qualquer forma, mesmo sem ser reconhecido unanimemente pela comunidade especializada, a discussão ao redor do Antropoceno repercutiu

⁴⁴ Ao acessar a escala de tempo geológica oficial - atualizada em 2022 - por parte da comunidade internacional, nota-se que o nosso tempo atual ainda é reconhecido como Holoceno.

sobremaneira nas Ciências Humanas, ainda que esse não fosse originalmente seu *metiê*. Historiadores, filósofos, antropólogos, entre outros, passaram a discutir teórica e praticamente a utilidade desse referencial conceitual para suas disciplinas e mesmo para a compreensão que podemos fazer da cultura, sociedade e história dos humanos.

No âmbito da História, o autor que teve mais influência ao inserir o Antropoceno em suas análises foi o historiador indiano Dipesh Chakrabarty. Seu ensaio “O clima da história: quatro teses” (2013), publicado originalmente em 2009 pela Revista *Critical Inquiry*, embora seja bastante breve, teve um enorme impacto em todo o campo das Ciências Humanas em geral e da História em particular. Não por acaso, o historiador Timothy Le Cain (2016) chegou a comparar as teses do indiano com as 95 teses de Martinho Lutero, escritas em 1517 e responsáveis pelo início de uma verdadeira revolução na cristandade ocidental. Embora não faça uma comparação tão radical, o artigo de André Felipe Cândido da Silva e Gabriel Lopes (2021), intitulado “Entre Horizontes e Sedimentos: o Impacto do Antropoceno na História a partir de Chakrabarty e seus Interlocutores” também evidencia como - seja para concordar ou para criticar - os *insights* de Chakrabarty ressoaram nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Nesse ensaio, Chakrabarty (2013) analisou as repercussões da época atual, marcada pelo Antropoceno e, consequentemente, pelo colapso ambiental, gera na epistemologia e Teoria da História a partir do que ele chamou de quatro teses fundamentais, que marcariam um ponto de inflexão para todo o campo. Vale destacar que em alguns pontos o próprio autor, posteriormente, fez alguns reparos em resposta às várias críticas que surgiram. De maneira resumida, podemos apresentar as teses da seguinte forma:

Tese 1: “As explicações antropogênicas da mudança climática acarretam o fim da velha distinção humanista entre história natural e história humana” (CHAKRABARTY, 2013, p. 5). Nesse primeiro ponto o autor explica que a nossa época marca o fim de um longo paradigma que dominou as Ciências Humanas por vários séculos, que consiste na separação entre aquilo que se chamou de Ciências Humanas e Ciências Naturais. Essa tradição, como aponta Chakrabarty, possui uma longa história, mas de maneira geral o autor aponta Giambattista Vico como uma referência desse processo. Sua relevância se deve a que ele defendia a ideia de que “nós, seres humanos, podemos ter conhecimento propriamente dito apenas das

instituições civis e políticas porque fomos nós que as criamos, ao passo que a natureza continua a ser obra de Deus, em última análise inescrutável ao homem” (CHAKRABARTY, 2013, p. 5). Embora esse argumento tenha claramente um viés teológico, Chakrabarty aponta que ele é embasado em um paradigma perene das Ciências Humanas, que engloba as mais variadas correntes, entre os séculos XVIII, XIX e XX. Autores como Friedrich Hegel, Karl Marx, Michel Foucault, Benedetto Croce e até mesmo Josef Stalin, embora divergissem em uma série de assuntos, compartilhavam essa premissa de separação entre aquilo que se convencionou chamar de fenômenos humanos ou culturais (política, economia, costumes, linguagens, etc.) daquilo que seriam fenômenos naturais, com uma clara preponderância do primeiro sobre o segundo. Um exemplo utilizado por Chakrabarty para ilustrar esse argumento seria o caso do historiador e filósofo britânico Robin George Collingwood (1889-1943). De acordo com ele, os acontecimentos naturais diferenciam-se dos humanos a partir da chamada interioridade, exclusiva destes últimos. No caso da natureza, seus eventos são meros eventos, não ações de agentes cujos pensamentos podem ser discernidos pelo historiador. Assim, em suas palavras, “toda história propriamente dita é a história dos assuntos humanos”, e a tarefa do historiador seria “pensar-se em ação, para discernir o pensamento do agente” (CHAKRABARTY, 2013, p. 6).

Os tempos atuais (Antropoceno), segundo Chakrabarty, sugerem uma completa virada nesse paradigma, já que agora os seres humanos são pensados como agentes geológicos do planeta, ou seja, responsáveis por eventos comparáveis ao processo de extinção em massa que ocorreu no planeta há 65 milhões de anos atrás e que foi responsável pela extinção dos dinossauros. Não se trata mais de apontar a interação do ser humano e da natureza, ou de dizer que somos seres biológicos como reconheceram diversos autores, mas sim de considerar que - pelo menos desde a Revolução Industrial no século XVIII - os seres humanos vem adquirindo coletivamente uma força geológica que escapa à sua própria interioridade. Seguindo o exemplo de Collingwood, já não é mais possível diferenciar as motivações que precedem as ações humanas em relação à natureza: o efeito geológico da ação humana, em certo sentido, se sobrepôs às suas intenções. A grande conclusão da primeira tese é que a denominada História Natural, marcada por processos extremamente lentos aos quais a ação humana pouco influenciava, não pode mais ser dissociada da ação antrópica.

Tese 2: “O conceito de Antropoceno, a nova época geológica na qual humanos existem como força geológica, modifica severamente as histórias humanistas da modernidade/globalização” (CHAKRABARTY, 2013, p.10). Nesta tese o autor procura demonstrar que a nossa época marca uma ruptura que também será historiográfica, na medida em que afeta diretamente a compreensão que temos das lutas que devemos travar atualmente. Chakrabarty argumenta na direção de que se, desde pelo menos 1750 com os iluministas, as principais narrativas históricas discorriam sobre o tema da liberdade humana entendida como fenômeno social, essa questão se torna evidentemente mais complexa quando se insere o colapso ambiental contemporâneo. Como destaca o autor:

O período que mencionei, de 1750 até hoje, é também a época em que os humanos substituíram a madeira e outros combustíveis renováveis pelo uso de combustíveis fósseis em grande escala – primeiro o carvão e depois o petróleo e a gasolina. A mansão das liberdades modernas repousa sobre uma base de uso de combustíveis fósseis em permanente expansão. A maior parte de nossas liberdades até hoje consumiu grandes quantidades de energia” (CHAKRABARTY, 2013, p. 11).

É claro que a ideia de liberdade defendida por autores como Hegel, Marx, Foucault ou Fukuyama, divergem totalmente uma em relação a outra, mas de certa forma todos esses autores estavam preocupados em como as lutas humanas podem ou devem levar a humanidade a um destino mais livre - algo que atualmente está colocado totalmente em xeque por conta do colapso ambiental. Isso se deve a que, em todas essas narrativas sobre a liberdade, nunca se dimensionou a agência geológica que o ser humano adquiriu em busca dessa liberdade. Na tentativa de se emancipar (liberdade) das correntes que o prendiam à natureza, o ser humano acabou se enredando ainda mais e percebendo que sem essas amarras a sua própria existência se torna impossível.

Tese 3: “A hipótese geológica do Antropoceno exige que coloquemos em diálogo as histórias globais do capital e a história da espécie humana” (CHAKRABARTY, 2013, p. 14). Esta talvez seja a tese mais polêmica do ponto de vista político. Nela, Chakrabarty procura demonstrar que, muito embora a sociedade capitalista seja a grande responsável pelo colapso ambiental dos dias de hoje, do ponto de vista histórico, já não basta criticar a globalização capitalista para superar o impasse. Isso se deve a que os seres humanos teriam adquirido uma força

geológica tão imponente que, mesmo superado o capitalismo, os efeitos devastadores sobre o ambiente ainda permaneceriam e necessitariam ser superados, isto pois, “o presente geológico do Antropoceno passou a estar vinculado ao presente da história humana” (CHAKRABARTY, 2013, p. 14).

O efeito prático disso, para o historiador, seria que já não basta explicar e narrar a história humana registrada pelos documentos produzidos pelos próprios seres humanos; seria necessário ampliar o escopo para a chamada história profunda, ou seja, das transformações genéticas e biológicas que criaram o comportamento humano. Isso coloca um outro problema: não basta falar em classes sociais ou idiosincrasias culturais, é necessário pensar numa narrativa histórica da espécie humana como um todo para dar sentido temporal ao nosso presente de crise. Partindo disso é que o autor sugere uma articulação global:

A tarefa de situar historicamente a crise das mudanças climáticas, portanto, exige que juntemos formações intelectuais que, de certo modo, estão em tensão uma com a outra: o planetário e o global; a história profunda e a registrada; a compreensão da espécie e as críticas do capital (CHAKRABARTY, 2013, p.15).

Embora o autor reconheça que essa postura soa determinista e até mesmo elitista, já que de certa forma responsabiliza os oprimidos da história (classes exploradas e povos colonizados) por uma catástrofe que não só não foi causada por eles, como beneficiou a um grupo reduzido de pessoas que deveriam ser responsabilizadas, a crise atual evidenciou os limites da ação humana no mundo. Somos obrigados a reconhecer que todas as conquistas humanas, mesmo as mais recentes, seriam impossíveis fora de um marco climático e geológico (Holoceno) do qual surgimos e ao qual estamos ameaçando destruir. Em certo sentido, o autor indica que os historiadores deveriam voltar a reconhecer os limites e a determinação material sobre a agência e as liberdades humanas, algo que o humanismo iluminista combateu durante os séculos XIX e XX.

A terceira tese, como bem apontaram André Felipe Cândido da Silva e Gabriel Lopes (2021), é também uma crítica à própria tradição pós-colonial da qual emerge Chakrabarty, uma vez que essa teoria buscou criticar justamente a ideia universal de ser humano apregoada pela tradição moderna. Como conclusão, portanto, entende-se que é indispensável ao historiador de nossa época concatenar

as narrativas sobre a globalização capitalista especificamente com a narrativa sobre a espécie humana em geral, algo que sem dúvidas seria responsável por “alargar, de modo fundamental, a própria ideia de compreensão histórica” (CHAKRABARTY, 2013, p. 20).

Tese 4: “A rasura dos limites entre a história da espécie e a história do capital questiona os limites da compreensão histórica” (CHAKRABARTY, 2013, p. 20). Na última de suas teses, Chakrabarty expande a crítica à insuficiência das narrativas históricas humanistas para a época do Antropoceno. Segundo ele, se assumirmos a dimensão humana na História a partir da categoria de espécie, teremos um problema prático para a disciplina, afinal é impossível, para qualquer ser humano, do ponto de vista ontológico, se reconhecer enquanto espécie. A compreensão histórica, no entendimento de Chakrabarty, está diretamente ligada à capacidade de reviver a experiência humana do passado. Nesse sentido, o grande mérito das histórias humanistas seria a capacidade de produzir significação “ao apelar à nossa capacidade de não só reconstruir mas, como Collingwood teria dito, reencenar em nossas mentes a experiência do passado” (CHAKRABARTY, 2013, p. 21). O problema de encarar o humano como espécie não corresponde a qualquer modo de relacionar o passado com o futuro. O dilema surge de que a dimensão humana coletiva que caracteriza o Antropoceno não pode ser experienciada historicamente, como bem explicam André Felipe Cândido da Silva e Gabriel Lopes:

Ao humano ‘universal do Iluminismo’ e ao humano da crítica pós-colonial, segmentado por diferenças de classe, gênero, sexualidade, raça e historicidade, soma-se o humano como força geológica, que diferentemente dos demais, atua em escalas praticamente incomensuráveis e equiparam-se a forças não-humanas, adquirindo como coletivo poderes semelhantes aos dos deuses, mas que não tem componente ontológico por não poder ser experienciado historicamente. Assim, este humano do Antropoceno impõe o desafio de integrar formas de experiências intraduzíveis ao arcabouço teórico da história ocidental (2021, p.358).

Como sair desse dilema epistemológico, teórico e filosófico, então? Chakrabarty não propõe uma saída prática para o problema, mas faz uma sugestão. Em sua opinião, a busca pela espécie na História (universal) deveria surgir a partir de uma “sensação compartilhada de catástrofe” desvinculada do mito da identidade global, o que ele denominou provisoriamente como “história universal negativa”

(CHAKRABARTY, 2013, p. 22), conceito apropriado de Antonio Vasquez-Arroyo (2008).

Chakrabarty continuou escrevendo artigos sobre essa problemática após as *Quatro Teses*, buscando apontar caminhos para superar o dilema apresentado no parágrafo anterior e para rebater algumas críticas. Em um desses artigos, o historiador amplia a discussão sobre a questão temporal, explicando que o Antropoceno coloca ao historiador a problemática de interpretar a agência humana no tempo a partir de três diferentes níveis: da terra, da vida e do capitalismo industrial⁴⁵. Os passados do ser humano seriam “heterocrônicos”, uma vez que obedecem a ritmos e escalas particulares e separadas entre si, sendo o desafio imposto pelo Antropoceno aos historiadores e historiadoras o de “abordar a agência humana nessas escalas múltiplas e, ao mesmo tempo, incomensuráveis e aparentemente contraditórias quando pensadas conjuntamente” (SILVA; LOPES, 2021 p. 368).

Nesse novo “regime de historicidade”, a dimensão geológica das ações humanas já não corresponde à dimensão ética e política que caracteriza a história de maneira geral. Em outras palavras, por mais que os mais pobres sejam injustamente desfavorecidos e expropriados pelos seus opressores, o meio ambiente não seria mais capaz de fornecer os padrões de liberdade eticamente exigidos pelas lutas sociais historicamente travadas. Além disso, não é mais a ação humana que repousa sobre a natureza imóvel e de longuíssima duração, mais bem o contrário. Diferente do tempo histórico, o tempo geológico não é um fenômeno social e nem passa por um processamento afetivo.

Há também o problema prático dessas considerações sobre a temporalidade, já que esses níveis colocam um problema adicional ao historiador, que deve concatenar registros ontológicos e não-ontológicos dos seres humanos no tempo. Para isso, o autor considera o humano na dimensão humano-humano (ser político e ontológico) e na dimensão humano-não humano, fazendo referência aos efeitos geológicos da ação humana. Essa separação possibilitaria, por exemplo, diferenciar claramente o “global da globalização, do global do aquecimento global” (SILVA; LOPES, 2021, p. 369), sendo o primeiro ligado à dimensão ético-política do humano-humano e o segundo à dimensão geológica do humano-não humano.

⁴⁵ Chakrabarty se apropria do conceito de “regimes de historicidade”, desenvolvido pelo teórico da história François Hartog.

Como forma de lidar com essas diferentes dimensões (o *homo* do *anthropos*, ou o humano-humano do humano-não humano) e com o paradoxo instaurado pelo protocolo de Kyoto, em 1972, das “responsabilidades comuns, mas diferenciadas”⁴⁶, Chakrabarty também se apropria do conceito de consciência histórica de Karl Jaspers. Nessa perspectiva, a humanidade seria encarada como um todo, pensada inclusive em uma dimensão anterior à política⁴⁷.

Trazendo esse conceito para sua formulação, Chakrabarty entende que o ser humano é confrontado, no Antropoceno, por duas consciências históricas: uma global e outra planetária (SILVA; LOPES, 2021, p. 370), que devem ser integradas a partir de critérios epistemológicos, teóricos e metodológicos distintos. Seria necessário repensar variados pressupostos das Ciências Humanas consolidados desde o Iluminismo, tais como a divisão proposta por Kant entre o ser humano enquanto animal e “ser moral”. Isso implica repensar, inclusive, os padrões antropocêntricos de justiça, política e moralidade. Nas palavras de Silva e Lopes: “As formas de justiça e de política para Chakrabarty precisam abranger toda a vida natural reprodutiva – a *zoe* – e não somente os seres sencientes, como postulado pela ética e justiça animal” (2021, p. 372). Como veremos no último capítulo dessa dissertação, essa ideia se relaciona com as propostas realizadas nos últimos anos por alguns ambientalistas: de transformar elementos do mundo natural em sujeitos de direitos, alterando o sentido usual dessas expressões no âmbito jurídico e ético.

2.6.1 Críticas ao antropoceno e a Chakrabarty

Como bem apontaram André Felipe Cândido da Silva e Gabriel Lopes (2021), o ensaio de Chakrabarty teve grande repercussão na comunidade acadêmica, seja para apoiar ou criticar as *Quatro Teses*. No que se refere às críticas, elas estão baseadas tanto em questões teóricas/epistemológicas quanto políticas. Começando pelo segundo grupo de autores, a grande maioria parte de posturas marxistas ou de esquerda. Essas críticas estão direcionadas principalmente às conclusões presentes na terceira tese, pois entendem que a ideia de tratar a humanidade enquanto

⁴⁶ Como explicado anteriormente, esse postulado, na visão de Chakrabarty, entra em um profundo paradoxo com o advento do Antropoceno, já que o colapso ambiental não diferencia ricos de pobres, e exige uma atuação cada vez mais urgente e coletiva, que coloca em xeque os princípios éticos, políticos e morais com os quais se construiu a modernidade, sintetizados no horizonte da liberdade. Em suma, como a humanidade poderia aspirar à liberdade sem um mundo para ser livre?

⁴⁷ Por outro lado, Jaspers não nega a dimensão ética e política da humanidade

espécie pode servir a interesses que visam escamotear a dominação capitalista e imperialista e, por conseguinte, atribuir a culpa do aquecimento global e demais calamidades ambientais a todos os habitantes do planeta terra⁴⁸. De maneira geral, as críticas por esse viés estão relacionadas à ideia de que a espécie não conecta as esferas biológicas e ecológica com as dimensões sócio-históricas do capitalismo (SILVA; LOPES, 2021, p. 362), à impossibilidade de se criar uma entidade trans-histórica como espécie para tratar de um problema histórico e social, à falta de diálogo com ecologistas de esquerda que vem debatendo essas questões, e até mesmo à ausência de uma visão dialética capaz de relacionar o particular (capitalismo) com o universal (mudanças climáticas que se abatem no planeta). Compreendendo a essência da problemática apontada por Chakrabarty, mas discordando de suas conclusões, alguns autores chegaram a sugerir o conceito de Capitaloceno como sendo mais preciso e funcional do ponto de vista político, pois também significaria uma nova dimensão geológica sem o ônus de esconder os impactos do sistema capitalista⁴⁹.

Um exemplo dessa postura é a crítica de Daniel Hartley (2016), especialista em teoria literária marxista, à datação sugerida pela maioria dos autores para referenciar o início do Antropoceno. Segundo o autor, pensar a Revolução Industrial como ponto de partida para o Antropoceno significa olhar apenas para a superfície do problema. Isso se explica porque, em sua visão, o aumento na utilização de combustíveis fósseis ou da produção de lixo possui uma fundamentação social, que é a tendência expansiva e irrefreável do capital. Desconsiderar esse fator seria recair em um determinismo tecnológico, deixando de lado seu causador social e histórico, ou seja, analisando a tecnologia de forma fetichizada. Na visão de Hartley, o mais correto seria chamar essa era de Capitaloceno, pois coloca o sistema capitalista no centro da teoria, além de estabelecer um meio termo entre o pensamento humanista e pós-humanista, não sendo necessária uma ruptura completa como às vezes parece sugerir Chakrabarty.

⁴⁸ Alguns autores apontados no artigo são Slavoj Žižek, Sandeep Banerjee, Jason Moore, Daniel Hartley, Andreas Malm, Alf Hornborg, entre outros.

⁴⁹ Chakrabarty rebate essa formulação defendendo a postura de que o capitalismo é insuficiente para compreender a gravidade do problema, e que mesmo se ele acabasse os impactos da ação humana no planeta não poderiam ser desfeitos. O autor também aponta para os problemas ecológicos enfrentados pelas experiências socialistas como forma de ampliar as causas do colapso ambiental ao capitalismo. Como vimos, em sua visão o antropocentrismo da modernidade, a partir da máxima do ser humano como “senhor da natureza”, vai além da discussão entre capitalismo e socialismo (SILVA; LOPES, 2021, p. 368)

No outro grupo encontramos críticas à própria ideia do Antropoceno como um falso conceito que traz confusões teóricas para o campo das humanidades. Nesse sentido, os principais problemas do conceito seriam o reforço de uma visão antropocêntrica e também uma suposta colonização epistemológica por parte das Ciências Naturais (SILVA; LOPES, 2021, p. 351). Um exemplo dessa postura seria a do historiador americano Timothy Lecain e sua perspectiva autorreferenciada como “neo-materialista”. A partir da análise de dois artigos do autor, podemos resumir as principais considerações que o levam a se desvincular e refutar o conceito de Antropoceno. A primeira delas é que nessa corrente neo-materialista, da qual fazem parte alguns historiadores ambientais, as novas pesquisas históricas realizadas com foco na evolução humana e sua relação com a matéria que o cerca (eles preferem o termo matéria à ambiente) teriam demonstrado que na realidade a cultura humana (tecnologias, formas de pensar, costumes, etc.) é um produto dessa própria matéria. Nas palavras do autor (2015, p.2):

In their stead, neo-materialist theory proposes that humans and their cultures are best understood as the products of their material environment, not its masters. Even more fundamentally, neo-materialism challenges the still dominant modernist belief that human culture is distinctly separate from the material world, suggesting that matter not only helps to create human intelligence, creativity, and culture, but may often be best understood as constituting these things⁵⁰ (LECAIN, 2015, p. 2).

Na visão de LeCain, Chakrabarty acertou ao demonstrar a conexão intrínseca e a impossibilidade de separar os fenômenos humanos dos fenômenos materiais ou ambientais. Por outro lado, ele teria recaído em um erro a partir daí: o fato dos humanos terem adquirido poderes geofísicos na contemporaneidade não é uma obra deles separadamente, mas sim das complexas relações estabelecidas entre as culturas humanas e a matéria que as cerca. Dessa forma, o conceito que buscava demonstrar os limites da ação humana independente mostra-se fiel depositário da fé modernista e iluminista no ser humano todo-poderoso, capaz de - graças a suas próprias ações - se transformar em uma força geológica. Além disso, na visão de

⁵⁰ “Em seu lugar, a teoria neomaterialista propõe que os humanos e suas culturas sejam melhor compreendidos como produtos de seu ambiente material, não como seus mestres. Ainda mais fundamentalmente, o neo materialismo desafia a crença modernista ainda dominante de que a cultura humana é distintamente separada do mundo material, sugerindo que a matéria não apenas ajuda a criar a inteligência, a criatividade e a cultura humanas, mas muitas vezes pode ser melhor entendida como constituindo essas coisas”. - Tradução livre.

LeCain esse conceito pode levar à lógica de que o homem sendo todo-poderoso é capaz por si mesmo de resolver o problema ecológico.

De fato, o conceito de Antropoceno foi resignificado por alguns autores para se pensar em um “bom Antropoceno”, que seria a ideia de usar esse poder geofísico que o ser humano adquiriu em nossos tempos para, através de engenharias geológicas altamente arriscadas, tratar de restabelecer o equilíbrio ambiental que nos permitiu desenvolver enquanto espécies - algo admitido inclusive por Chakrabarty. Essa visão critica o Antropoceno, portanto, porque entende que ele superestima a agência humana, quando na realidade os seres humanos foram levados a essa situação devido às relações que estabeleceram com a matéria que os cerca, principalmente o carvão e o petróleo. O autor chega a citar pesquisas de historiadores ambientais que demonstraram o papel que esses recursos tiveram do ponto de vista cultural e simbólico. Os seres humanos nessa lógica seriam muito mais vítimas do que agressores, já que o contato com esses elementos, que a primeira vista pareciam emancipadores, na realidade se mostraram uma armadilha da qual parece quase impossível. Os próprios ideais universais surgidos na Era Axial (liberdade, justiça, etc.) deveriam ser compreendidos, sob essa perspectiva:

[...] não apenas como ideias ou criações humanas, mas como produtos das poderosas coisas materiais com as quais fazemos parceria. Nisso, as ‘Quatro teses’ de Chakrabarty podem de fato anunciar uma reforma acadêmica iminente: a emergência de um humanismo não-humano. (LECAIN, 2016, p. 4).

Se em Chakrabarty os alicerces humanistas são duramente abalados, a corrente neo-materialista completa a demolição. De acordo com Rüsen (2014, p. 73), a base de sustentação da tradição humanista consiste na consideração de que os seres humanos possuem uma dupla natureza: uma espiritual (cultural) e uma corpórea (natural) . Se levarmos as considerações neo-materialistas a sério, essa separação também se torna arbitrária, já que a própria cultura deveria ser pensada como um produto das interações humanas com a matéria ao seu redor.

2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O PROBLEMA DE PESQUISA

De maneira geral, as formulações aqui elencadas apontam para três formas diferentes de encarar a relação dos seres humanos com a natureza a partir da História. A primeira, de Jörn Rüsen, é a tentativa de defender a tradição humanista, mantendo a divisão entre corpo, espírito e meio ambiente, mas buscando novas sínteses que permitam ressignificar essas relações sob uma ótica integradora, inclusive, da diferença cultural; a segunda, de Dipesh Chakrabarty, pode ser pensada como um tensionamento da tradição humanista, na medida em que a História já não deveria trabalhar a história humana a partir de sua própria ontologia, mas da consideração que as ações humanas já atingiram uma dimensão “natural” ou geológica que escapam a qualquer análise propriamente humanista do problema; a terceira, desses historiadores neo-materialistas, já representa um total rompimento com a tradição humanista, uma vez que a própria humanidade dos seres humanos já não possui nenhuma autonomia em relação aos meios nos quais se desenvolvem.

Ainda que as perspectivas aqui apresentadas sejam divergentes entre si e não haja um consenso a respeito da relação do ser humano e da natureza, elas nos ajudaram a refletir sobre o objeto de investigação e também sobre as novas fronteiras epistemológicas e teóricas pelas quais a História está adentrando. Do ponto de vista da atribuição de sentido, nossa cultura histórica pode ser profundamente impactada por esses novos debates que, em alguns casos, procuram romper com paradigmas e métodos tradicionais da História, modificando um dos pilares da atribuição histórica de sentido, que é o contato com a ciência. Sem a distinção entre cultura e natureza, é quase impossível estabelecer um sentido de orientação temporal à história, já que a humanidade por trás da evolução cultural teria pouco a dizer sobre seu próprio resultado.

A Tabela 1, que pode ser visualizada abaixo, resume os principais pontos destacados em relação à cada corrente historiográfica/ autor moderno. Note-se que além dos dados básicos relativos ao contexto de cada um, foram inseridos dois tópicos relevantes para esta pesquisa, a saber, o sentido de orientação da corrente em questão e uma frase que sintetiza suas ideias.

TABELA 1 - Atribuições de sentido à natureza na História por diferentes correntes historiográficas modernas

Autor/ corrente	Época	Sentido de orientação	Frase síntese
POSITIVISMO	Final do século XIX e início do XX	A natureza assume um papel passivo dentro da narrativa, sendo a sua dominação seu principal critério de atribuição de sentido. Esta é pensada como reflexo do progresso e da superioridade da sociedade europeia burguesa.	Se [...] partindo de uma perspectiva a mais ampla possível da história da Europa, nos confinamos inteiramente à causa primária da sua superioridade sobre as outras partes do mundo, verificamos que esta não é mais do que o domínio do espírito do homem sobre as forças orgânicas e inorgânicas da natureza (BUCKLE, 1984, p.149)
ÉMILE DURKHEIM	Início do século XX	A relação com a natureza passa a segundo plano, diminuindo seu potencial de atribuição de sentido para o estudo das sociedades humanas.	De fato, quando queremos conhecer como está uma sociedade dividida politicamente, como se compõem estas divisões, a fusão mais ou menos completa que existe entre elas, não é com o auxílio de uma investigação material e por meio de observações geográficas que poderemos alcançá-lo; pois estas divisões são morais, ainda quando apresentam algum ponto de apoio na natureza física. (DURKHEIM, 1972, p. 05)
KARL MARX	Segunda metade do século XIX	A relação com a natureza é investigada a partir da lógica capitalista de produção, alertando para a necessidade vital de se estabelecer uma relação metabólica sustentável entre a sociedade e a natureza. Dentro da lógica de determinações estabelecidas pelo autor, a forma social (capitalismo) determina as relações com a natureza, sendo indispensável a sua superação para reestruturar a relação entre as sociedades humanas e o mundo natural.	Não é a unidade do ser humano vivo e ativo com as condições naturais, inorgânicas, da sua interação metabólica com a natureza e, em consequência, a sua apropriação da natureza que precisa de explicação ou é resultado de um processo histórico, mas a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e essa existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação entre trabalho assalariado e capital (MARX, 2015, p. 489).
ANALLES (1ª geração)	Início do século XX	A natureza é abordada principalmente a partir da geografia, sob a categoria de meio ambiente. Este é pensado como um fator determinante, mas não determinista, já que é condicionado pelo espírito humano. A relação com o mundo físico historicamente repetida é capaz de formar determinadas mentalidades, resistentes à passagem do	Sem dúvida, os destinos humanos inserem-se no mundo físico e sofrem sua influência. Aí mesmo, porém, onde a intrusão dessas forças exteriores parece mais brutal, sua ação não é exercida senão orientada pelo homem e seu espírito. (BLOCH, 2001, p. 157)

		tempo e definidoras de padrões sociais.	
ANALLES (2ª geração)	Meados do século XX	Seguindo com a tradição de Marc Bloch e Lucien Febvre (1ª geração), Fernand Braudel mantém a natureza enquanto critério de sentido histórico a partir da geografia (com maior enfoque para a geologia). O meio ambiente atua em sua narrativa como agente da longa duração, gestando relações sociais e culturais dificilmente modificáveis. A própria ação humana é relativizada enquanto valor fundamental da transformação.	Febvre costumava dizer: 'A história é o homem'. Eu, por outro lado, digo: a história é o homem e tudo o mais. Tudo é história: solo, clima, movimentos geológicos. (BRAUDEL apud Moore, 2003, p.431)
HISTÓRIA AMBIENTAL	Segunda metade do século XX até hoje	Propõe uma nova abordagem teórica e metodológica para o estudo das relações entre as sociedades humanas e os elementos naturais a partir da eclosão de movimentos ambientalistas da segunda metade do século XX. A natureza não é investigada apenas a partir da sua relação com os seres humanos, e consolida seu status de agente (sujeito) histórico.	"Não se trata, portanto, de reduzir a análise histórica ao biofísico, como se esse aspecto fosse capaz de explicar todos os outros, mas de incorporá-lo de maneira forte – junto com outras dimensões econômicas, culturais, sociais e políticas – na busca por uma abordagem cada vez mais ampla e inclusiva de investigação histórica" (PÁDUA, 2010, p. 94).
JÖRN RÜSEN	Atualidade	Defesa crítica da tradição humanista, propondo uma nova síntese entre natureza e cultura, sendo a primeira pensada como um "reservatório" humano da cultura. O autor procura ressignificar à natureza um novo sentido de orientação cultural pautado na urgente necessidade de reconciliação.	"Uma vez que a natureza, que deve ser reintegrada na cultura, é compartilhada por todos os seres humanos, é fundamental que a 'culturalização' seja entendida como transculturalmente universalista. Nós, humanos, começamos nossas vidas como seres culturais da mesma maneira. Antes de nos tornarmos diferentes culturalmente (principalmente pela língua) já somos os mesmos seres culturais. Compartilhamos as habilidades constitutivas da mente humana que nos distinguem dos animais. No nível do discurso intercultural hoje, esse terreno comum ainda não foi suficientemente explicado. Podemos e devemos nos reencontrar como humanos compartilhando uma humanidade comum não além, mas dentro de nossa diversidade e pluralidade

			cultural. Este novo humanismo é uma condição cultural necessária para resolver os problemas ecológicos pelos quais todos estamos ameaçados” (RÜSEN, 2006, p. 276)
DIPESH CHAKRABARTY	Atualidade	Investiga os impactos da era do Antropoceno para a história, propondo um tensionamento da tradição humanista e uma separação entre a consciência histórica planetária e global, entendendo que o ser humano assumiu uma dimensão geológica. Essa dimensão não seria mais compreensível em sua totalidade pelos critérios humanistas de investigação, como a ideia da compreensão.	Estudiosos que escrevem sobre a atual crise da mudança climática estão de fato dizendo algo significativamente diferente daquilo que os historiadores ambientais haviam dito até então. Enquanto involuntariamente destroem a distinção artificial, mas respeitada, entre as histórias natural e humana, os cientistas do ambiente postulam que o ser humano se tornou muito maior do que o simples agente biológico que sempre foi. Os seres humanos agora exercem uma força geológica. (CHAKRABARTY, 2013, p. 09)

FONTE: Albano Giurdanella (2023)

3 UM DEBATE RECENTE: ENSINO DE HISTÓRIA, NATUREZA, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este capítulo tem como objetivo realizar um balanço das produções de teses, dissertações e artigos sobre a temática do Ensino de História e a relação com a natureza, meio ambiente ou Educação Ambiental⁵¹. Para isso, a análise a seguir se divide em três partes. A primeira delas é dedicada à discussão das produções realizadas no âmbito da pós-graduação de diferentes programas no Brasil, tanto a nível de mestrado quanto de doutorado. No segundo momento são analisados os artigos científicos relativos à temática, bem como suas diferenças em relação aos trabalhos de maior fôlego, como as teses e dissertações. Por fim, à luz do levantamento dessas produções segue-se uma análise verticalizada em torno do objeto de pesquisa deste trabalho.

3.1 TESES E DISSERTAÇÕES

O primeiro conjunto de trabalhos analisados foram as Teses e Dissertações que relacionam o ensino de história à natureza, meio ambiente e/ou educação ambiental. Para localizá-los, realizou-se inicialmente uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como uma revisão pormenorizada a partir dos dados abertos divulgados pela mesma instituição. Esta última medida se deve ao fato de que as buscas apenas pela plataforma online poderiam ser insatisfatórias, já que o sistema de pesquisa não garante, por exemplo, uma busca a partir das palavras-chave desses trabalhos. Assim, realizou-se o download das planilhas contendo todas as Teses e Dissertações desse banco de dados, desde o ano de 1987 (primeiro ano disponível no site da Capes) até 2021. Embora esse recorte temporal não abarque toda a produção realizada dentro das principais instituições de pós-graduação do país, é bastante improvável que algum trabalho fosse localizado antes disso, tendo em vista o quanto esses temas são recentes dentro da academia. Em seguida, os trabalhos foram filtrados a partir de dois critérios: o primeiro relativo

⁵¹ Embora natureza, meio ambiente e educação ambiental não sejam a mesma coisa, como o objetivo do capítulo foi relacionar o ensino de história a questões ambientais de maneira geral, os três conceitos foram aceitos para a seleção dos trabalhos.

ao programa no qual a investigação foi produzida, e o segundo a partir das palavras-chave presentes nas Teses e Dissertações.

Em relação aos programas de pesquisa, foram selecionados aqueles trabalhos originados de programas em Educação, História e Ensino de História; por sua vez, as palavras-chave que embasaram o filtro da pesquisa foram “meio ambiente”, “ambiental” e “natureza”. Por fim, uma vez filtrados os trabalhos, realizou-se uma checagem manual de cada título e, em alguns casos, dos resumos, a fim de verificar se de fato atendiam ao objetivo da busca, qual seja o de produções que relacionem o ensino de história (escolar ou não) às questões ambientais, da natureza ou à educação ambiental. Sendo assim, não fazem parte desta seleção as teses, dissertações e artigos a respeito da história ambiental enquanto vertente historiográfica, assim como de educação ambiental no geral, trabalhos que inclusive já foram realizados por outros pesquisadores⁵².

A partir da metodologia explicada, foram selecionadas dezesseis pesquisas que atendiam aos critérios elucidados, sendo a primeira publicada no ano de 2002, e a última em 2021. De todos os trabalhos selecionados, o pesquisador teve acesso integral a quatorze, estando os outros dois indisponíveis para consulta devido ao fato de terem sido publicados antes da criação da Plataforma Sucupira⁵³ (KAWAHARA, 2002; SOARES, 2005). Um dado relevante que chama atenção a respeito desses trabalhos, é que apenas um se trata de uma tese (KAWAHARA, 2002), enquanto os outros quinze são dissertações de mestrado. Nota-se também como esses temas vêm sendo investigados em trabalhos de maior fôlego apenas recentemente, não sendo encontrado nenhum sequer antes do século XXI.

Desta forma, observa-se que, ainda que o número de produções relativas à temática venha aumentando nos últimos anos, ainda existem muitas possibilidades de investigação científica. A percepção da escassez de trabalhos relacionando o ensino de história ao meio ambiente se confirma a partir de outros trabalhos, como o de Marcos Reigota (2007). Ao realizar um estudo sobre o Estado da Arte da educação ambiental no Brasil até 2007, o pesquisador não cita nenhum relacionado à história:

⁵² Como sugestão, apresentamos os artigos de Paulo Henrique Martinez (2021), no que se refere à historiografia, e de Marcos Reigota (2007) em relação à educação ambiental.

⁵³ A plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira. É a partir dela que as teses e dissertações produzidas a partir de 2012 permanecem acessíveis em formato digital, o que nem sempre acontece nos trabalhos anteriores.

Entre as dissertações, encontramos quatro relacionadas com o ensino de Biologia, quatro com Geografia, três com Ecologia, três com Educação Artística. Não faltam também trabalhos relacionados com o ensino de Química, Literatura Infantil, Música, Matemática e Educação Sexual (2007, p. 49).

No levantamento quantitativo realizado por Reigota, foram localizados 287 trabalhos brasileiros relacionados à temática ambiental entre os anos de 1984 e 2007 (2007, p.36). Semelhante à análise realizada pelo autor, realizamos um levantamento sobre os trabalhos que relacionam o ensino de história ao meio ambiente/natureza. Mesmo com uma baliza temporal mais alargada (2002-2021), foram encontradas apenas 16 produções acadêmicas, fator que comprova a escassez de pesquisas nessa temática. Conclui-se, dessa forma, que o ensino de história no Brasil ainda permanece desconectado das questões ambientais e da relação ser humano e natureza, algo que outros pesquisadores vêm reafirmando mais recentemente (CARVALHO, 2021, p. 07). De toda forma, como pode-se observar na TABELA 2, nos últimos anos a produção de pesquisas nessa temática vem avançando, ainda que a passos lentos.

TABELA 2 - Teses e dissertações que relacionam o ensino de história ao meio ambiente/natureza (2002-2021)

Título	Autor(a)	Ano	Natureza	Programa / Universidade
Ensino de história e meio ambiente	KAWAHARA, Fernando Isao	2002	Tese	Educação - Universidade de São Paulo (USP/SP)
Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: rede municipal do Rio de Janeiro	SOARES, Andrea de Almeida Rosa	2005	Dissertação	Educação - Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ)
A natureza nos livros didáticos de História: uma investigação a partir do PNLD	CRUPI, Maria Cristina	2008	Dissertação	Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/SP)
Educação ambiental em livro de História do ensino médio	ROBLEDO, Felipe Marangoni	2009	Dissertação	Educação - Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ)
O campo de saber da História e a Educação Ambiental nos livros didáticos: provocações e perplexidades para uma história do presente	MACHADO, Barbara Milene	2009	Dissertação	Educação Ambiental - Universidade Federal do Rio Grande (FURG/RS)

Arte/Educação na aula de História: um espaço na construção da consciência ambiental	MACELLONI, Alfredo Henrique	2010	Dissertação	Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE/ SP)
Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de História do Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984)	POCHMANN, Cristiano Antonio	2015	Dissertação	Educação - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC/ SC)
A formação em educação ambiental na ênfase em gestão do patrimônio socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG	PEDRUZZI, Alana das Neves	2015	Dissertação	Educação Ambiental - Universidade Federal do Rio Grande (FURG/RS)
Da horta escolar à História Ambiental: uma pesquisa-ação participante sobre meio ambiente no Ensino de História	PINO, Juliana Pereira	2016	Dissertação	Educação Ambiental - Universidade Federal do Rio Grande (FURG/RS)
História Ambiental e Ensino de História através da Teoria da Complexidade de Edgar Morin	VASCONCELOS, Bruna Montor	2018	Dissertação	Ensino de História - Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR)
História ambiental: saberes e fazeres no Ensino de História	SOUZA, Dienes Januario de	2019	Dissertação	História - Universidade Federal de Goiás (UFG/GO)
Dos murmúrios do ribeiro de excelente água potável aos esquecimentos e negações do rio Siriji: Ensino de história, memória e meio ambiente	SILVA, Uenes Gomes Pereira Barbosa	2019	Dissertação	Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PE)
Contos de rios: memórias sobre as águas e o ensino de história em Santa Izabel do Pará	MARA, Ligia	2020	Dissertação	Ensino de História - Universidade Federal do Pará (UFPA/PA)
Direitos humanos e Ensino de História: um diálogo com a Educação Ambiental e o direito à alimentação	COELHO, Cyntia da Silva	2020	Dissertação	Ensino de História - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/ RJ)
Aprendizagem histórica ambiental: a relação entre História Local e o território ambiental do Rio Lontra como estratégia de ensino de história no Colégio Estadual Rui Barbosa - Araguaína/ TO	ALMEIDA, Fabrício Viana	2020	Dissertação	História - Universidade Federal do Tocantins (UFT/ TO)
Este rio é mais que minha rua: a História contada através do rio Paracauari, uma experiência de ensino de História em Salvaterra –	OLIVEIRA, Ana Vieira de	2021	Dissertação	Ensino de História - Universidade Federal do Pará (UFPA/PA)

Marajó - PA				
-------------	--	--	--	--

FONTE: Albano Giurdanella (2023)

Quanto à categorização desses trabalhos, é possível diferenciá-los de acordo com os seus objetos de pesquisa, podendo-se repartir-los em três grupos principais. O conjunto mais numeroso de pesquisas (MACELLONI, 2010; PINO, 2016; SILVA, 2019; MARA, 2020; COELHO, 2020; ALMEIDA, 2020; OLIVEIRA, 2021) versam sobre propostas didático-pedagógicas aplicadas ou acompanhadas em diferentes escolas, sustentadas metodologicamente a partir de técnicas da chamada Pesquisa-Ação⁵⁴ ou da observação em campo. O cerne desses trabalhos consiste em apresentar possibilidades didáticas para lidar com os temas da história ambiental em sala de aula, tendo em vista que essa relação é bastante recente até mesmo dentro da historiografia e da teoria da história. À primeira vista, não parece existir, nessas pesquisas, uma grande preocupação em relacionar as estratégias de ensino aos fundamentos teóricos da ciência histórica, mas de proporcionar um contraponto à ausência da temática ambiental no ensino da disciplina a partir de relatos de experiência.

Essas investigações também se caracterizam por apresentarem possibilidades de relacionar o ensino de história às temáticas ambientais a partir das localidades em que se encontram as escolas investigadas, o que muitas vezes os aproximam da chamada história local. De acordo com Fabrício Viana Almeida, um dos pesquisadores que se encaixam nesse conjunto, “a História Local quando associada à História Ambiental possibilita entender os motivos, as diferenças ou as semelhanças dos principais impactos ambientais em diferentes locais, ou que compartilham o mesmo território ambiental” (2020, p. 50). Nesse sentido, verifica-se que a relação com os rios locais ocupa grande parte da atenção desses trabalhos, sendo claramente o elemento do meio ambiente mais explorado enquanto objeto para trabalhar a história ambiental em sala de aula, especialmente porque esses rios são encarados enquanto agentes históricos das comunidades investigadas, fazendo parte da dinâmica vivenciada por várias gerações de formas historicamente diferenciadas. Além disso, chama atenção o fato de que grande parte dessas pesquisas têm sido produzidas dentro de programas de mestrado profissional em

⁵⁴ De maneira resumida, entende-se por Pesquisa-Ação uma metodologia de pesquisa qualitativa em que se investiga uma prática do próprio pesquisador, como por exemplo um professor-investigador que utiliza suas aulas como objeto de pesquisa. Cf. FRANCO, 2005.

ensino de história - a exemplo do Profhistória, que caracteriza-se justamente por promover investigações a partir das experiências de sala de aula dos professores.

Outra característica recorrente nesses programas é o fato de algumas dissertações apresentarem como resultado algum produto final. No caso de Fabrício Viana Almeida (2020), o autor produziu um guia de orientação didático no formato de e-book, que tem por objetivo auxiliar os professores e professoras do ensino médio para o trabalho com a história ambiental e local em sala de aula. Já na dissertação de Ana Vieira de Oliveira (2021), a autora produziu de um plano de aula anual direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental, sugerindo abordagens, atividades e avaliações que relacionassem a história ambiental aos conteúdos previstos para essa fase de ensino. Ligia Mara (2021) seguiu por um caminho um pouco diferente, já que apresentou como produto final um livro de contos escritos por seus próprios estudantes que tinham como objeto três diferentes rios que foram trabalhados na cidade de Santa Izabel - PA. Uenes Gomes Pereira Barbosa Silva (2019), por sua vez, produziu o chamado Museu da Memória das Pessoas do Rio Siriji, numa tentativa de suprir o esquecimento e a negação de memórias ligadas ao rio, localizado no município de São Vicente Ferrer - PE. Já a dissertação de Juliana Pino (2016) teve como produto final a construção de uma horta escolar em conjunto com os estudantes de duas escolas estaduais no Rio Grande do Sul. Por fim, temos o trabalho de Bruna Montor Vasconcelos (2018), que embora não se enquadre na categoria comentada, apresentou um material audiovisual como resultado final, direcionado a professores/as de história também com o objetivo de auxiliar o trabalho com a história ambiental em sala de aula.

O segundo conjunto mais numeroso de trabalhos (SOARES, 2005; CRUPI, 2008; ROBLEDO, 2009; MACHADO, 2009; POCHMANN, 2015) é composto por aquelas pesquisas cujo objeto de investigação está relacionado à presença da natureza/meio ambiente em diferentes livros didáticos de história. Aqui as principais problemáticas giram em torno das concepções de natureza ou meio ambiente que aparecem nesses livros ou coleções de livros, a partir de perguntas como: de que formas a natureza/meio ambiente aparecem nos livros didáticos investigados? Esse tipo de reflexão indica uma maior preocupação em investigar a relação entre o ensino de história (nesse caso a partir dos livros didáticos) com a teoria da história ambiental, visto que o objetivo é, em certo sentido, problematizar as formas com que esses materiais fazem a aproximação entre meio ambiente e história. Assim, as

pesquisas indicam, por exemplo, que alguns materiais são desatualizados em relação às descobertas da história ambiental realizada no ambiente acadêmico; que os livros/coleções ainda menosprezam a questão ambiental; ou ainda, que as relações feitas entre as sociedades historicamente compostas e o meio ambiente que os cerca são apresentadas de forma fragmentada ou unidimensional.

Pouco se discute nestes trabalhos a respeito da relação entre a didática da história, entendida como a ciência especializada na aprendizagem histórica, e a ciência de referência, o que indica que esses autores estão mais alinhados a uma perspectiva de transposição didática, ou seja, de que os historiadores profissionais produzem o conhecimento especializado - inclusive os livros didáticos - para que os professores os reproduzam ou repliquem em sala de aula. Um exemplo disso é a ausência, nesses trabalhos, de discussões em relação à seleção e utilização de fontes históricas nas coleções analisadas, visto que nesses materiais elas aparecem como dados prontos para uso, impedindo a reconstrução didática por parte dos professores e estudantes da realidade histórica em questão. Se no primeiro conjunto de pesquisas destacado, o foco está na realidade ambiental local (principalmente através dos rios) relacionada à sociedade em que o estudante vivencia, neste segundo conjunto a respeito dos livros didáticos, essa dimensão da práxis recebe pouca relevância. Do ponto de vista temporal, percebe-se que o livro didático enquanto objeto de pesquisa está mais presente nos primeiros trabalhos localizados, o que talvez se explique pelo artigo pioneiro de Aristides Arthur Soffiati Netto (1989) a respeito justamente da ausência do meio ambiente e da natureza nos livros didáticos de história, que posteriormente será apresentado.

Dentro desse grupo de pesquisas, a dissertação de Maria Cristina Crupi (2008) se mostrou de grande valia para esta pesquisa, na medida em que se preocupou em investigar as diferentes concepções de natureza presente em livros didáticos de História aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) daquele ano, permitindo reflexões mais amplas a respeito da seleção dos conteúdos, fontes e abordagens, uma exceção à regra desses trabalhos. Como a própria autora esclarece, apoiada em José Augusto Pádua, os diferentes significados com que o conceito de natureza foi construído denotam uma diferente “produção cultural de sentidos, imagens e concepções” (PÁDUA, 2007, p. 01 apud CRUPI, 2007, p. 52), o que dialoga profundamente com os objetivos teóricos deste trabalho, preocupado justamente em aprofundar a discussão a respeito da atribuição

de sentido à natureza na história. Dessa forma, os critérios de seleção e categorização dos diferentes sentidos que o conceito de natureza recebe nas doze obras analisadas são relevantes para a análise das narrativas dos estudantes realizada ao final desta dissertação. Crupi identifica oito diferentes concepções de natureza que aparecem nas coleções (utilitarista, naturalista, científica, religiosa, normativa, imaginária, romântica e de “bem comum”), que mais à frente serão apresentadas e dialogadas com os resultados desta investigação. Essas categorias foram adaptadas do trabalho de Irineu Tamaio (2002), que criou seis tipos ideais para exemplificar as diferentes interpretações do conceito de natureza encontradas em pesquisas com professores (romântica, utilitarista, científica, generalizante, naturalista e sócio-ambiental). A importância deste trabalho reside, sobretudo, no fato de que a autora não fez apenas críticas às diversas coleções, mas desvelou os sentidos culturais historicamente construídos por trás de cada concepção apresentada, sugerindo a cada uma delas uma possibilidade para o trabalho com a história ambiental em sala de aula, ou seja, uma possibilidade de reconstrução do conhecimento histórico.

O terceiro conjunto de trabalhos (KAWAHARA, 2002; PEDRUZZI, 2015; SOUZA, 2019) se caracteriza por pesquisas que têm como objeto central a questão ambiental e o ensino de história a partir de documentos curriculares, seja de instituições específicas ou mesmo de sistemas maiores de ensino. O objetivo, de maneira geral, é investigar os modos pelos quais a temática ambiental vem sendo - ou não sendo - inserida nos currículos de história. É dentro desta categoria que se insere a única tese localizada nos bancos de dados e plataformas, feita em 2002 por Fernando Kawahara, sob orientação de Nídia Nacib Pontuschka. Infelizmente não foi possível obter acesso ao texto completo, por ter sido publicado antes da implementação da Plataforma Sucupira. De qualquer forma, a partir da leitura do resumo disponível na biblioteca da Universidade de São Paulo (USP), percebe-se que o objetivo do trabalho é o de analisar “os processos de definição de conteúdos escolares que tem por objetivo a disciplina escolar História e a introdução da temática ambiental entre seus conteúdos” (KAWAHARA, 2002). Possivelmente esta tese tenha maior fôlego no sentido documental, já que no resumo o autor informa que ele busca combinar a análise dos currículos formais à história das disciplinas escolares e à cultura escolar para identificar as mudanças e permanências na definição dos conteúdos de história, com enfoque na inserção da temática

ambiental. Em relação aos outros dois trabalhos desta categoria, eles não têm como finalidade realizar uma vasta pesquisa documental a respeito do meio ambiente nos currículos de história mais amplos, mas analisar a realidade de instituições específicas. A exemplo disso, temos a pesquisa de Dienes Januario de Souza (2019), cujo foco foi o curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano e de Alana das Neves Pedruzzi (2015) com o curso de bacharelado em História da Universidade Federal do Rio Grande (RS). Percebe-se, a partir das ausências, um grande espaço para mais pesquisas que tenham os currículos como objetos, por exemplo, sobre a relação entre a BNCC e o ensino de história ambiental, ou mesmo de currículos estaduais e municipais.

Há ainda um trabalho que não se enquadra em nenhuma das três categorias propostas, embora tenha como objeto uma questão central para o ensino de história: a concepção de professores de história sobre a natureza. A dissertação de Bruna Montor Vasconcelos (2018) buscou entender o que esses docentes pesquisadores pensam sobre a natureza, pautando-se, assim como Crupi (2008), na categorização sugerida por Tamaio (2002)⁵⁵. A investigação chega à conclusão que, dentro de uma população de 33 professores (a maioria atuando no estado Paraná), a compreensão hegemônica sobre a natureza está ancorada em percepções naturalistas e/ou generalizantes. Essas duas categorias fazem referência a ideia de uma natureza separada do ser humano e indefinida, como por exemplo, em respostas típicas como “algo que não tem ação humana”, no primeiro caso e “tudo o que nos cerca”, no segundo. Tendo como referencial teórico as reflexões do filósofo Edgar Morin, Vasconcelos conclui que esse tipo de visão não complexa e cartesiana da natureza dificulta a formação de uma consciência ambiental por parte dos estudantes, já que “se a natureza é vista como algo onde não há interferência humana, como eu, que sou humano, posso preservá-la não estando em contato com ela?” (2018, p. 131).

Do ponto de vista histórico, essas concepções também seriam um entrave à aprendizagem, porque dificultam ou até impossibilitam o estabelecimento de interrelações complexas e históricas entre a natureza e as sociedades humanas, um pressuposto elementar da história ambiental, por exemplo. Embora o trabalho de Vasconcelos seja idiossincrático no que se refere ao objeto de investigação, a base teórica pautada na chamada teoria da complexidade, de Edgar Morin, é referência

⁵⁵ Embora as duas autoras utilizem a mesma referência, Crupi vai além das seis categorias originais sugeridas por Tamaio, enquanto Vasconcelos mantém as mesmas.

comum ao campo da história ambiental e da educação ambiental, especialmente no que se refere à crítica realizada pelo teórico francês à compartimentação do conhecimento operada pelo pensamento cartesiano, inicialmente, e pelo humanismo iluminista, posteriormente. Curiosamente, das dissertações e da tese elencadas, para além de Vasconcellos, apenas Ana Vieira de Oliveira (2021) se respalda na teoria de Morin.

3.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS

Embora tenham sido encontradas poucas teses e dissertações que relacionem o ensino de história e o meio ambiente, essa temática aparece com muito mais frequência em artigos científicos. Tendo em vista que este não é um trabalho bibliográfico, e que o levantamento de produções acadêmica serve para situar o debate no qual se insere esta pesquisa, limitamos as buscas às plataformas do *Google Scholar* e do banco de artigos científicos da CAPES nos quais foram localizados 58 artigos que se enquadram na temática. Nesse conjunto é possível constatar que - diferentemente das teses e dissertações analisadas - existe uma preocupação maior de reflexão e criação de sínteses teóricas, muitas vezes de forma ensaística, a respeito das experiências do ensino de história relacionado à questão ambiental. A partir desses artigos, foi possível identificar os principais autores e autoras de referência, tendo como base o número de citações e a continuidade do trabalho dentro dessa temática. Nesse sentido, destacamos os trabalhos de: Arthur Soffiati⁵⁶ (1989), Circe Bittencourt⁵⁷ (2003), Ely Bergo de Carvalho⁵⁸ (2016, 2011, 2017), Paulo Henrique Martinez⁵⁹ (2003, 2004, 2021), Jozimar Paes de Almeida⁶⁰ (2005, 2011) e Gilmar Arruda⁶¹ (2006, 2008).

⁵⁶ Professor aposentado da Universidade Federal Fluminense, na área de História Social com enfoque em História Ambiental.

⁵⁷ Foi professora de Metodologia do Ensino de História e atualmente desenvolve pesquisas com projetos de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

⁵⁸ Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no programa de Pós-Graduação em História, com enfoque em História Ambiental.

⁵⁹ Professor Associado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, desde 2001. Possui livre-docência em História Ambiental pela Universidade Estadual Paulista em 2010.

⁶⁰ Professor Associado do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. Atua principalmente nos temas interdisciplinares História-Meio Ambiente- Ciência - Educação.

⁶¹ Professor aposentado da Universidade Estadual de Londrina (1987-2020).

A seleção de artigos e autores permite observar que as principais referências utilizadas pelos trabalhos que relacionam ensino de história e meio ambiente não são as mesmas que produziram a tese e as dissertações relacionadas no início deste trabalho. Nenhum destes últimos autores elencados produziu suas dissertações e teses com enfoque no ensino de história ambiental, o que talvez se explique pela recente atenção dada à natureza na história e no ensino de história. Além disso, na época em que esses autores se formaram, eram raros os programas de Educação, História ou Ensino de História, que tivessem grupos de pesquisa com enfoque na relação sociedade e natureza/meio ambiente.⁶² Mesmo os autores que trabalharam com a história ambiental em suas dissertações ou teses, não relacionaram a historiografia ao ensino como é o caso de Ely Bergo de Carvalho.

Uma tônica das reflexões apresentadas pelos autores dos artigos, desde os estudos pioneiros de Soffiati em 1989 até os trabalhos mais atuais, é a constatação de que o ensino de história permanece distante da temática ambiental - questão que vale para livros didáticos, formação de professores, cultura escolar, entre outros. Sobre a relação entre história e natureza, o autor afirmava, em 1989, que “o esquecimento ou a falta de interesse verificaram-se não apenas nos livros didáticos como também na produção acadêmica, que serve de fonte abastecedora dos primeiros” (SOFFIATI, 1989, p. 44). Cerca de 32 anos depois, o pesquisador Ely Bergo de Carvalho reafirma que “o ensino de História tem uma grande dificuldade em incorporar a educação ambiental como tema transversal” (2021, p. 07). Para ambos as causas desse “esquecimento” ou da “dificuldade” estão relacionadas a um problema epistemológico, ligado ao caráter disjuntivo e antropocêntrico pelo qual o pensamento ocidental caminhou, principalmente a partir da modernidade, ideia que perpassa praticamente todos os autores citados ao longo deste levantamento.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, embora existam especificidades, é possível perceber que as reflexões desses autores estão ancoradas num campo ligado ao pós-modernismo, podendo-se destacar o sociólogo e economista mexicano Enrique Leff e o biólogo brasileiro dedicado à educação ambiental Marcos

⁶² Para exemplificar o quão recente é a inserção desses temas nas universidades brasileiras, podemos nos basear no levantamento feito pelas pesquisadoras Jéssica Dafico Moreira da Costa Gomes e Adriana Aparecida Silva (2021). A partir da lista das 10 melhores universidades publicada pela Folha de São Paulo no ano de 2018, as pesquisadoras observaram que apenas 3 dos 10 melhores cursos de graduação em História no Brasil apresentavam alguma disciplina relacionada à história ambiental, número que era ainda menor quando se levava em conta as demais instituições. Ainda que na atualidade existam mais ofertas de disciplinas nesse sentido, os dados relativos a 2018 exemplificam o quão recente é essa inserção.

Reigota, ambos respaldados pela teoria da complexidade desenvolvida pelo filósofo francês Edgar Morin. Esses autores compreendem que é necessário, a fim de superar a crise climática e ecológica que vivemos, uma profunda alteração no padrão de racionalidade (instrumental, racionalizante, disjuntiva, exploradora, etc.) que vem guiando as ações da humanidade nos últimos séculos. É a partir das contribuições de Leff, por exemplo, que Carvalho (2021) postula o que seria, na sua opinião, o principal desafio aos historiadores para a promoção da história ambiental: a produção de uma história para o futuro. Essa ideia parte do princípio de que a análise histórica voltada a diferentes racionalidades no passado nos mostra que a nossa atual, “consumista e maximizante” (CARVALHO, 2021, p. 44) não foi a única que se desenvolveu na história humana, não sendo, portanto, uma condição humana. É por isso que Carvalho, seguindo Leff, desaprova uma abordagem histórica em relação à natureza e o meio ambiente pautada exclusivamente na narrativa sobre a destruição, que tenha como protagonista o *Homo Devastans*. Nas palavras de Leff:

Nesta visão não se consegue conceber a complexidade ambiental, como um processo enraizado em formas de racionalidade e identidade cultural que, como princípios de organização social, definem as relações de toda uma sociedade com a natureza; a história ambiental se limitaria a estudar as formas como diversos modos de produção, formações sociais e estruturas de classe, se apropriam, transformam e destroem os recursos do seu entorno (LEFF, 2005, p. 13 apud CARVALHO, 2021, p. 43.)

Nota-se a influência da teoria da complexidade de Edgar Morin, uma vez que a proposta é justamente alcançar a complexidade ambiental, ou seja, uma forma de racionalidade em relação à natureza que vá além do padrão moderno em que a natureza é encarada enquanto depósito de matérias-primas à espera do ser humano. Dentro desta perspectiva, o problema ecológico se insere na chamada crise da razão:

A crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão. Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental - que deve passar por uma política do conhecimento -, e também para a educação. Aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagem do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio (LEE, 2001, p. 2017 apud CARVALHO, 2021, p. 23).

É nítida e direta a crítica dessa vertente à racionalidade moderna e humanista. De acordo com o próprio Morin:

Antes de tudo, precisamos saber que, atualmente, estamos no ponto de chegada da civilização ocidental que, ao mesmo tempo, pode ser um ponto de partida. Devemos compreender que as soluções fundamentais que deviam ser trazidas pelo desenvolvimento das ciências, da razão e do humanismo, se transformaram em problemas essenciais. (MORIN, 2007, p.36).

No cenário brasileiro, Marcos Reigota aparece como grande referência no que se refere à educação ambiental, também inserido na perspectiva crítica à modernidade e aos padrões de pensamento, comportamento e representação oriundos dessa tradição. É de sua autoria a extensa pesquisa relacionada ao estado da arte da educação ambiental no Brasil, realizada em 2007 e citada neste trabalho. Em seu entendimento, a educação ambiental deve ser encarada enquanto educação política:

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando o que deve ser considerado prioritário na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando à superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (REIGOTA, 2009, p. 13.)

No que se refere ao desenvolvimento da historiografia ambiental, Warren Dean e José Augusto Pádua aparecem em quase todos os artigos como as principais referências - contribuições já abordadas no capítulo anterior.

Curiosamente, parece não haver ainda um autor que tenha estabelecido algum trabalho de maior fôlego sobre o ensino de história relacionado à questão ambiental⁶³. Nota-se uma preocupação em oferecer aos leitores, professores de história, algumas estratégias e possibilidades para se trabalhar com o meio ambiente e a natureza nas aulas de história, tais como temas, fontes históricas, bibliografia especializada, métodos, etc. Também é muito nítida a tentativa de explicar os motivos pelos quais ainda esses temas são estranhos e pouco aparecem nas aulas de história e livros didáticos, ou aparecem de formas insuficientes e insatisfatórias, mesmo com uma legislação educacional que prevê e possibilita esse

⁶³ Uma exceção é o livro de Martinez, intitulado História Ambiental no Brasil: Pesquisa e Ensino (2006), embora não tenha repercutido tão fortemente nos trabalhos posteriores a respeito do tema.

tipo de trabalho. Por outro lado, são poucos os trabalhos sobre questões relacionadas ao lugar que a natureza ocupa na didática da história, por exemplo, na consciência histórica de estudantes e professores. Prevaecem os relatos de experiência.

O artigo intitulado “A ausência da natureza nos livros didáticos de história”, de Arthur Soffiati é pioneiro no sentido de refletir sobre a questão ambiental no ensino de história, em uma época em que a própria história ambiental era bastante recente na historiografia brasileira. Discorrendo sobre a renovação teórica pela qual os livros didáticos de história passaram no Brasil a partir da década de 1970, com a superação da história acontecimental por uma história crítica, Soffiati constata a ausência da temática ambiental nessas produções e também na própria historiografia brasileira. Entendendo que essa ausência não se justifica mais pelo presente, ameaçado por catástrofes ambientais, o autor a justifica pelo “caráter excessivamente antropocêntrico e sociocêntrico dos sistemas filosóficos ocidentais, notadamente a partir da revolução intelectual do século XVII e do pensamento de Descartes” (SOFFIATI, 1989, p. 44), uma tese presente em autores pós-modernos como Edgar Morin (1975), citado no trabalho. Nesse sentido, mesmo uma abordagem historiográfica crítica à história dos grandes homens, como a escola dos *Annales* ou o marxismo teriam sido incapazes, ao menos parcialmente, de se descolarem das teorias de superioridade e domínio do homem sobre a natureza.

Ao longo do artigo, Soffiati se debruça sobre os principais avanços da historiografia ambiental produzida em sua época com o objetivo de apontar as possibilidades de trabalho com a natureza no ensino de história. Assim, são sugeridas três categorias de abordagens históricas em relação ao meio ambiente: as relações regulares entre sociedade e natureza; as apropriações inadequadas da natureza pela sociedade; e as representações mentais sobre a natureza. Para ele, essas três relações poderiam ser apresentadas, à luz das produções historiográficas, em diversos períodos históricos, inclusive nas relações mais elementares que contribuíram para a hominização durante a chamada pré-história. Para isso seria indispensável o trabalho com fontes históricas em sala, tais como pinturas rupestres ou renascentistas, esculturas, relatos de viajantes sobre a exuberância natural do Brasil durante os séculos XVI e XVII, etc. Por fim, Soffiati finaliza o artigo sugerindo a inclusão de tópicos específicos nos livros didáticos de história do 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Médio) que relacionem

criticamente as sociedades humanas com o meio ambiente, bem como o incentivo à pesquisa acadêmica em diversas linhas de pesquisa e também o estímulo ao ensino dessa temática em sala de aula, “de modo que a história possa dar a sua contribuição para a educação ambiental” (SOFFIATI 1989, p. 56). De fato, hoje parece impossível afirmar que nenhum avanço foi feito nesse sentido, ainda que, como mostram o trabalho de Crupi (2008) e Carvalho (2021), a forma com que essas temáticas foram inseridas possam e devam ser criticadas.

O segundo artigo frequentemente referenciado no que tange ao ensino de história em relação com a natureza é de autoria de Circe Bittencourt (2002). Nele, a autora procura apresentar algumas possibilidades para se trabalhar com o ensino de história ambiental em sala de aula, partindo das inovações historiográficas nesse mesmo campo. Assim como Soffiati, a historiadora inicia seu escrito constatando a pouca atenção dedicada por historiadores e professores de história às relações entre ser humano e natureza. Isso se deve, em sua visão, a dois fatores distintos: a ideia de que esses temas são especificidades das ciências naturais (o historiador seria um intruso) e também ao pouco tempo em que esses profissionais passaram a dar atenção à temática, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, a autora destaca que, embora as ciências naturais tenham possibilitado um conhecimento dominador do mundo, não possibilitou a criação de saberes sobre o mundo. Apenas a partir das lutas ecológicas dos anos 1970 é que os historiadores intensificaram o interesse pelas questões ambientais enquanto objeto historiográfico, dando origem à história ambiental. Em seguida, a autora procura apresentar as principais rupturas paradigmáticas que caracterizam esse novo campo historiográfico, bem como as diversas temáticas trabalhadas e os autores mais influentes, tanto na Europa e nos EUA como no Brasil, balanço que não será aqui novamente apresentado.

Voltando-se ao ensino de história, Bittencourt ressalta que, ao longo da década de 1990, o trabalho com a história ambiental nas escolas continuou engatinhando, devido a alguns fatores. Em primeiro lugar, a autora explica que os professores de história não concebem as temáticas ambientais como objetos de seu campo de atuação. Isso se deve, em partes, à tradição compartimentada que se solidificou na cultura escolar brasileira, o que dificulta o trabalho interdisciplinar (ano, p. 51). Essa constatação se solidificou em diversos trabalhos posteriores, até os dias de hoje, nos quais a dificuldade de se estabelecer um ensino interdisciplinar ainda

aparece como um dos principais entraves para o desenvolvimento do ensino de história a partir da relação com a natureza. Por outro lado, Bittencourt via com bons olhos a inclusão do meio ambiente enquanto tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998, já que essa abordagem poderia contribuir para superar essa tradição escolar de compartimentar o conhecimento. A partir desse documento, a autora analisa o que ela considera os três principais pontos que possibilitam o ensino e aprendizagem da história ambiental em sala de aula: “a interdisciplinaridade, as relações entre as esferas locais e globais e a articulação entre meio ambiente e patrimônio cultural” (ano, p. 52). A autora passa a exemplificar possibilidades de trabalho em sala de aula a partir desses três eixos, desde a seleção de temas e fontes históricas até as possíveis abordagens metodológicas. No que se refere à história, percebe-se que essa articulação entre o local e o global, como já foi afirmado, foi buscada por vários pesquisadores.

No âmbito das relações entre as esferas locais e globais, a autora cita um interessante estudo realizado por Rui Grilo em uma escola da periferia de São Paulo⁶⁴, que tinha como objetivo partir da realidade local dos estudantes no que se refere às suas relações com o meio ambiente, já que a comunidade escolar analisada se localizava em uma área de mananciais, ao mesmo tempo em que a população local sofria com a falta de água. Ao longo da investigação, a preocupação histórica se materializou na necessidade de compreender os fenômenos locais (falta de água) a questões mais amplas, como a industrialização de São Paulo e a formação dos bairros periféricos, bem como sobre os usos da água por diferentes sociedades em diferentes tempos. Esse tipo de abordagem que articula a vida prática dos estudantes em sua realidade local à dimensão histórica mais ampla parece ser a chave para trabalhar a questão ambiental na disciplina de história. Como conclusão, Bittencourt aponta a necessidade de se discutir o método de ensino para a história ambiental, especialmente devido ao fato de que os materiais didáticos ainda eram muito escassos e de que as fontes utilizadas pela historiografia ambiental exigiam dos professores uma atenção especial, já que eram mais variadas (pinturas, músicas, iconografias, etc).

⁶⁴ Essa pesquisa citada fazia parte do projeto *Educação Ambiental e Interdisciplinaridade*, a partir de um convênio entre a faculdade de educação da USP e as escolas da rede municipal de São Paulo. O trabalho de Rui Grilo se materializou em uma dissertação de mestrado, orientada por Circe Bittencourt e intitulada “Periferia: entre a linha e a represa - lutas e alegrias da população” (1997).

O historiador Paulo Henrique Martinez (2003, 2004, 2021) também possui artigos de referência, e inclusive um livro, no que se refere ao ensino de história e a relação com o meio ambiente. Em seus dois artigos mais antigos (2003; 2004), Martinez apresenta os resultados de um projeto de formação continuada com professores de história realizado em 2002, que tinha como tema justamente a relação entre os seres humanos e a natureza na história brasileira, assim como da implantação de um laboratório de pesquisa sobre história e meio ambiente.⁶⁵ Nota-se a preocupação de realizar um levantamento de fontes históricas e de produção historiográfica brasileira sobre a questão investigada, para posteriormente realizar a produção de materiais didáticos que pudessem ser usados em escolas⁶⁶. Assim como Soffiati e Bittencourt, o autor desenvolveu esses projetos e escreveu os artigos em um período em que essa temática ainda era recente no Brasil. Nota-se nesses três autores uma preocupação inicial de fornecer aos professores de história algumas possibilidades para trabalhar com a história ambiental em sala de aula (temas, recortes, autores, fontes, etc.), em detrimento de grandes elucubrações teóricas sobre o assunto. Assim como Bittencourt, Martinez também avalia positivamente o tratamento dado à questão ambiental pelos PCN's - àquela época inovadores - enquanto temática transversal às diversas disciplinas. Em todos esses trabalhos pioneiros, a grande preocupação é pensar o lugar que o ensino de história poderia e deveria ocupar no que tange à educação ambiental dos jovens em um mundo cada vez mais ameaçado pelo colapso ambiental.

No ano de 2021, Martinez novamente apresentou um artigo relacionando o ensino de história ao meio ambiente. Sem trazer novas reflexões a respeito dos avanços ou recuos dessa temática no ensino e didática da história, o autor reafirma que esta problemática é ainda “pouco abordada nos estudos históricos, frente à importância crescente que está adquirindo na atualidade” (2021, p. 4). Assim como nos outros trabalhos, a preocupação do autor está em apresentar um plano de trabalho, nesse caso, sobre os usos da água no Brasil da primeira metade do século XIX, demonstrando a seleção de fontes históricas, historiografia e problemáticas a esse respeito.

⁶⁵ O título do projeto foi “História e Meio Ambiente: estudo das formas de viver, sentir e pensar o mundo natural na América portuguesa e no Império do Brasil (1500-1889)”.

⁶⁶ Os resultados foram um Banco de dados, uma coleção de recortes sobre questões ambientais contemporâneas e seis painéis didáticos sobre a situação das águas, a exploração da madeira, caça e pesca e a pesca da baleia no Brasil.

Outro autor que vem se destacando nos últimos anos no que se refere à produções acadêmicas que relacionem o ensino de história à natureza e ao meio ambiente é Ely Bergo de Carvalho, que recentemente publicou um livro contendo seus principais artigos a respeito do tema (CARVALHO, 2021). Para essa análise de sua produção, nos limitaremos a três artigos (2011, 2012, 2016). Partindo da constatação de Soffiati de que os livros didáticos de história não contemplavam a natureza enquanto objeto, Carvalho realiza uma pesquisa a partir de entrevistas com professores de história em atividade e aposentados da rede pública de Cuiabá (MT) para analisar a representação que esses profissionais fazem a respeito da natureza. Mesmo escrevendo 30 anos após a conclusão de Soffiati, o autor constata a ainda insuficiente atenção dada à questão ambiental na produção de materiais didáticos, concluindo que: “a história está muito longe de ter materiais didáticos com uma perspectiva ambiental” (SOFFIATI, 2021, p. 79).

No que se refere às representações dos professores, ainda que existam diferentes percepções, o autor aponta para a existência ainda muito forte de uma representação disjuntiva da natureza, marcada pelo chamado “adestramento ambiental”, termo que designa uma preocupação ambiental como algo exterior à vida humana, valorizando elementos do mundo natural isolados ou distantes: “Uma sensibilidade de ‘ursinho de pelúcia’, que positiva os elementos naturais, quando eles estão controlados/’domesticados’ ou destruídos” (THOMAS, 1988, p. 356-357, *apud* CARVALHO, 2021, p. 81). Buscando desvendar as origens dessa disjunção e ausência da natureza nas aulas de história, Carvalho remete-se à base filosófica cartesiana que moldou a racionalidade moderna. Pautando-se em Edgar Morin e Enrique Lee, o autor entende que parte de nossos problemas ambientais atuais tem origem na separação mecanicista do mundo a partir da racionalidade moderna, que promoveu a disjunção entre a sociedade e a natureza. Essa é a base do problema ecológico e também da dificuldade de historiadores e professores de história em trabalhar com esse assunto, muitas vezes relegado a outros cientistas (geógrafos, biólogos, etc.). Essa compartimentação do conhecimento dificulta também, como já havia destacado Bittencourt, o trabalho interdisciplinar nas escolas. Por outro lado, essa dificuldade também se deve a problemas crônicos da cultura escolar (desvalorização profissional, excesso de trabalho, etc.) e o próprio despreparo dos professores de história (2021, p. 38).

Penso que a maior inovação deste trabalho diz respeito às formas como o autor pensa o trabalho com educação ambiental na disciplina de história. Segundo ele, a história ambiental e seu ensino não deve promover a ideia de que o ser humano é naturalmente propenso a degradar a natureza, limitando-se a demonstrar como diferentes sociedades em diferentes épocas destruíram e degradam seus ambientes naturais, já que “tal forma de conceber a natureza humana é fruto do pensamento ocidental que separa seres humanos de natureza” (2021, p. 43). O objetivo seria possibilitar o contato com diferentes racionalidades a respeito da relação ser humano e natureza, desenvolvendo o que se denominou de complexidade ambiental, pois como destaca Carvalho: “Ainda se parte de uma natureza humana a priori, em vez de entender a multiplicidade das condições humanas e ambientais” (2021, p. 35). Os estudantes devem ser capazes de perceber que existiram outras formas possíveis de se relacionar com o meio ambiente, sendo a nossa racionalidade produtivista e dominadora a que triunfou sobre as demais, a custa de muita violência. Em suas palavras: “Quando transformamos a história em uma linha contínua e homogênea de destruição ambiental, na verdade matamos a história, pois acabamos com a diferença” (2021, p. 44). Essa preocupação com a diferença em relação ao passado relaciona a sua proposta com a base teórica da Educação Histórica, para a qual a aprendizagem histórica deve ser dotada de sentido, entendendo a experiência do passado como um campo de possibilidades para o futuro. “Olhar o passado de forma diferente é também contribuir para a produção de um futuro diferente, socialmente mais justo e ecologicamente mais sustentável” (2021, p. 44).

Outro autor que se aproxima das discussões pertinentes ao campo da Educação Histórica é Gilmar Arruda (2006), ao inserir o conceito de consciência histórica à discussão sobre história ambiental. Assim como Carvalho - embora não utilize as mesmas expressões -, Arruda trata de dotar o ensino de história de elementos que possam superar a disjunção sociedade/natureza e o adestramento ambiental operada pela racionalidade moderna e instrumental. Citando diretamente o filósofo alemão Jörn Rüsen, Arruda entende que a consciência histórica (capacidade de orientação no tempo através da relação passado, presente e futuro) deveria ser acrescida do elemento ambiental, formando o que ele denomina de “consciência histórica ambiental”, já que a orientação temporal deve incluir as

transformações que ocorreram nos ecossistemas e paisagens ao longo da história humana.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE OS SERES HUMANOS E A NATUREZA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir do exposto, percebe-se a ausência de trabalhos que pensem nas relações com a natureza para o ensino e aprendizagem histórica a partir da atribuição de sentido ao passado com ganhos para o presente, ou seja, que teorizem a respeito do papel que a relação da humanidade com a natureza ocupa na consciência histórica de jovens estudantes. Diferentemente desses trabalhos analisados, esta dissertação não busca inferir a aprendizagem histórica a partir de conteúdos específicos, já que não se desenvolveu nenhum projeto ou sequência didática capaz de apresentar um “antes” e um “depois”. Tampouco se buscou verificar o nível de “consciência ambiental” dos estudantes, ou seja, descobrir se e em que grau eles estão conscientes dos gravíssimos problemas relacionados ao meio ambiente em nossa época. Nem mesmo as concepções sobre a natureza desses jovens são o cerne da problemática, embora essa questão seja relevante para fazer inferências sobre a atribuição de sentido à relação com a natureza. Sucintamente, o objetivo foi realizar um balanço sobre as formas com que jovens estudantes de uma escola do campo entendem a relação entre os seres humanos e a natureza na história.

Essa constituição de sentido se dá pela forma com que esses jovens relacionam diferentes competências do pensamento histórico, tais como: a) significância (a relação com a natureza é importante, na opinião do/a estudante para o desenvolvimento histórico da humanidade? Se sim, de que forma?); b) experiência (o que ele sabe sobre essa relação com a natureza no tempo?); c) interpretação (como esse estudante interpreta essa experiência do tempo a partir da relação com a natureza?); d) empatia (como ele se coloca nesse desenvolvimento histórico a partir da relação com a natureza?). Todas essas competências que fazem parte da constituição histórica de sentido estão interconectadas e se expressam através das narrativas históricas. Além disso, o sentido está inexoravelmente conectado à vida prática dos sujeitos, o que deixa claro que o tema em questão (relação com a natureza na história) só terá sentido na narrativa se ela fizer sentido na vida do

estudante, sendo importante vincular os conteúdos e noções sobre a história com a subjetividade do/a estudante. Esta pesquisa esteve ligada, portanto, a um momento inicial do processo de ensino e aprendizagem da história, que é o contato e o diálogo do professor com a consciência histórica dos estudantes.

4 O SER HUMANO E A NATUREZA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

O último capítulo desta dissertação é dedicado à análise das narrativas produzidas pelos estudantes, dividindo-se em três partes fundamentais, a saber: um descritivo do espaço de realização da pesquisa, o Colégio Estadual Irmã Ambrósia Sabatovich; uma explicação do processo de produção dos questionários de pesquisa e sua aplicação; e, por fim, uma análise dos materiais empíricos à luz das discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores.

4.1 CLIENTELA: COLÉGIO ESTADUAL IRMÃ AMBRÓSIA SABATOVICH

A investigação apresentada neste capítulo foi realizada nas dependências do Colégio Estadual Irmã Ambrósia Sabatovich, localizado na zona rural do município de São José dos Pinhais, na Colônia Marcelino. Esta colônia foi originalmente formada por imigrantes ucranianos e poloneses nas primeiras décadas do século XX (a fundação original data de 1907). Atualmente, o Colégio atende uma clientela de Ensino Fundamental II e Ensino Médio nos períodos da manhã e tarde, contando com aproximadamente 600 estudantes matriculados. Eles, em sua maioria, são moradores da Colônia Marcelino, mas, de acordo com a diretora da instituição, nos últimos anos o perfil da clientela atendida pelo Colégio vem se diversificando, já que cada vez mais pessoas residentes em dois municípios próximos (Mandirituba e Fazenda Rio Grande), têm se matriculado na escola. Quanto ao perfil racial da clientela, a maioria dos estudantes são brancos, embora existam também estudantes negros e pardos⁶⁷.

A instituição possui uma estrutura que conta com onze salas de aula, um laboratório de informática, outro de química, uma quadra poliesportiva e uma biblioteca, cumprindo uma importante função na comunidade, tendo em vista que este é o único colégio estadual da região. Além disso, a escola está localizada ao lado da Igreja Católica Ucraniana da Santíssima Trindade, a segunda maior Igreja dessa orientação no Paraná. A ligação da escola com a religião católica é bastante acentuada, sendo possível observar diversas pinturas e quadros devocionais nas

⁶⁷ Não foi identificado nenhum estudante indígena.

dependências do Colégio. Sua direção, por exemplo, é até hoje exercida por irmãs ligadas à Congregação de Irmãs Servas de Maria Imaculada, dentro da tradição católica ucraniana. O próprio nome da escola, Irmã Ambrósia Sabatovich, faz referência a uma das três “irmãs servas” pioneiras que vieram da Ucrânia em 1931 com o objetivo de realizar trabalhos assistenciais nas áreas da saúde e educação.

O primeiro educandário da colônia foi denominado “Sagrado Coração de Maria”, e era conduzido pelo trabalho das três. Contudo, de acordo com os relatos dos moradores, esse educandário teria sofrido um incêndio (a data desse evento não foi localizada), no qual a irmã Ambrósia perdeu sua vida na tentativa de salvar as crianças ali presentes. Essa história trágica é bastante conhecida pela comunidade e pelos estudantes, fazendo parte da constituição da identidade local, ligando-a à tradição católica ucraniana. Sendo assim, o elemento religioso é bastante influente na cultura da escola⁶⁸.

4.2 PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Do ponto de vista empírico, a investigação passou por uma importante mudança advinda do próprio processo de pesquisa. A ideia inicial era realizar um projeto que congregasse a pesquisa com o ensino, estimulando os jovens estudantes a produzirem narrativas históricas em diferentes momentos do processo de aprendizagem, partindo da metodologia da Aula Histórica (SCHMIDT, 2020). Contudo, devido a uma série de dificuldades da prática docente⁶⁹, isso não foi possível. Dessa forma, o projeto inicial foi reformulado para o formato atual, com apenas um questionário e com a mudança no enfoque da aprendizagem para a atribuição de sentido histórico.

O instrumento de produção de dados (questionário aberto) abordou questões sobre a relação dos seres humanos com a natureza e, especificamente com os rios, além de estimular o posicionamento dos estudantes sobre os rios que “adquiriram” direitos. Sua aplicação ocorreu durante as aulas de História, ministradas pelo próprio investigador, durante as duas últimas semanas do mês de novembro. A investigação

⁶⁸ Informações extraídas do site da Igreja Católica Ucraniana no Brasil. Disponível em: <<https://metropolia.org.br/arcebisado-maior/metropolias-e-parquias/colonia-marcelino/>>. Acesso em: 01/07/2023.

⁶⁹ O contrato de trabalho (vínculo PSS) foi encerrado em 2022, impossibilitando que eu prosseguisse com a investigação. Além disso, a pesquisa sofreu vários entraves junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que retardou o início da aplicação dos questionários.

obteve respostas de 97 estudantes de faixa etária entre 12 e 16 anos, matriculados nos 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Irmã Ambrósia Sabatovich. Contudo, esse número de respostas não foi integralmente aproveitado, já que apenas 31 participantes apresentaram a autorização assinada pelos responsáveis, conforme determina o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Esse número está dividido entre doze meninos e dezenove meninas.

O questionário, composto por 05 perguntas (QUADRO 1), foi respondido em etapas. No total, foram utilizadas quatro aulas de 50 minutos com cada turma para aplicação dos questionários e discussão prévia da temática dos rios. As duas primeiras aulas foram programadas para que os estudantes respondessem as questões 1, 2 e 3. A terceira aula teve como foco promover uma familiarização dos estudantes com tema das perguntas finais. Para isso, um artigo jornalístico (BARKHAM, 2021, S/N) sobre o novo caráter jurídico de alguns rios no mundo e também do documento intitulado “Declaração Universal dos Direitos dos Rios”⁷⁰ foi utilizado como introdução ao tema. Por fim, a quarta e última aula foi destinada para a resolução das questões 4 e 5.

QUADRO 1 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO COM OS ESTUDANTES

Questões para responder
1) Como a natureza está presente em seu cotidiano?
2) Como você contaria a história da humanidade a partir da relação com os rios?
3) Como você contaria a história da relação dos brasileiros com seus rios nos últimos 50 anos?
4) O que você pensa sobre as propostas de transformar os rios em sujeitos de direitos?
5) Se você fosse o representante legal de um rio, que medidas iria tomar para protegê-lo?

Fonte: Albano Giurdanella (2023)

Com exceção da primeira pergunta, na qual foi possível analisar a percepção subjetiva dos estudantes em relação à natureza no tempo presente, todas as demais verticalizaram o debate em torno da relação dos seres humanos com os rios, o que deve ser justificado. A escolha pelos rios enquanto tema das questões esteve ligada a uma preocupação com a clareza do enunciado, já que o rio é um elemento que

⁷⁰ Esse documento foi produzido por uma organização não governamental norte-americana chamada Earth Law Center, e vem sendo utilizada na criação de leis a respeito da conservação dos rios em diferentes lugares do mundo. Disponível em: < <https://www.earthlawcenter.org/river-rights> >. Acesso em: 01/07/2023.

traz concretude ao conceito abstrato de natureza. Além disso, a opção pelos rios conecta-se à organização curricular do Ensino de História ofertado pela rede pública de ensino do Paraná, já que eles são um dos elementos do mundo natural mais analisados pela disciplina da História.

A relação com os rios é especialmente valorizada no estudo das sociedades antigas. No 6º ano, por exemplo, está previsto pelo currículo o trabalho com as sociedades antigas, chamadas de “hidráulicas” (Egito e Mesopotâmia), nas quais as relações com os rios Nilo, Tigre e Eufrates são bastante exploradas, inclusive pelo livro didático. No 7º ano, essas relações são destacadas nas sociedades ameríndias, especialmente no caso dos astecas com a utilização das Chinampas e das irrigações maias (PARANÁ, 2019). A narrativa dos livros didáticos - organizada de forma cronológica - vai progressivamente relegando à natureza a um local secundário e desconectado da vida política, econômica e cultural das sociedades modernas, configurando aquilo que Pádua denominou de “visão flutuante do mundo” (PÁDUA, 2010). Nesse sentido, a seleção dos rios foi pensada como uma estratégia para possibilitar ao estudante um resgate dos conteúdos aprendidos (ou não) nos anos anteriores da escola.

Pensando na perspectiva temporal, as questões dois e três buscaram investigar a relação do ser humano com a natureza em relação ao passado, seja ele um passado abrangente (história da humanidade) ou um passado recente e próximo (história dos brasileiros nos últimos 50 anos). Já nas questões quatro e cinco, o foco temporal esteve relacionado ao horizonte de expectativa dos estudantes, que tiveram que se posicionar frente às recentes propostas de investir alguns rios e outros elementos naturais de direitos elementares, transformando seu estatuto jurídico de objetos da ação humana em sujeitos.

O rio Whanganui (2017), localizado na Nova Zelândia, o rio Ganges e o rio Yamuna (2017), na Índia e os rios Turag e Tongi (2019), localizados em Bangladesh, são exemplos de rios que possuem direitos assegurados. O movimento político que inicialmente apontou para a direção de reconhecer juridicamente os direitos dos rios e de outros elementos da natureza ficou conhecido como Novo Constitucionalismo Andino, e ganhou força nos anos de 2008 e 2009 (MATOS, 2018). A partir da pressão política realizada especialmente pelas comunidades indígenas, países como Bolívia e Equador reformaram suas constituições inserindo alguns rios enquanto sujeitos de direitos, sendo as populações originárias designadas como

guardiões desses direitos, ou seja, como representantes legais desses novos sujeitos que não podem se auto representar.

Nesse sentido, as duas últimas questões visavam analisar a forma com que esses estudantes enxergam e se posicionam em relação a esses novos debates, os quais estão em disputa no tempo presente e apontam para a construção de um futuro diferente.

4.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Como destacado anteriormente, no total, 97 estudantes responderam os questionários, porém apenas 31 apresentaram a autorização assinada pelos responsáveis. Desse total, o aproveitamento das respostas para a análise variou de acordo com as questões. Apesar da maioria dos estudantes ter respondido todas as perguntas, muitos apresentaram narrativas genéricas ou confusas e, em alguns casos, optaram por deixar o campo de resposta em branco - fator que altera a quantidade de respostas dependendo da questão. Ainda assim, todas as narrativas foram consideradas na análise e debatidas à luz dos referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores.

Com a documentação de autorização e o material empírico reunidos, os procedimentos metodológicos iniciais adotados no tratamento dos dados foram a digitalização e transcrição dos questionários em documento de texto editável. Essa opção atendeu ao objetivo de facilitar a leitura, comparação, seriação dos dados e a própria escrita do trabalho. A categorização das respostas, por sua vez, seguiu um princípio fundamental da Grounded Theory (GT), a saber: o de realizar construtos⁷¹ que partam dos próprios dados empíricos, sem uma rigidez excessiva do ponto de vista teórico. De acordo com Marília Gago, a GT defende “a necessidade de se criar teoria derivada indutivamente do estudo do fenômeno, mas esta teoria é construída e desenvolvida de forma provisória, e é confirmada através da recolha sistemática de dados e sua análise constante” (GAGO, 2007, p. 144)

Em outras palavras, isso significa que esses construtos iniciais não são equivalentes a conceitos teóricos ou categorias analíticas, a exemplo das categorias

⁷¹ Os construtos surgem do processo de codificação dos próprios dados. Eles são generalizações que permitem agrupar os diferentes dados a partir de critérios fundamentais de sentido, de ideias-síntese. Os construtos podem se tornar categorias a partir do momento em que se relacionam mutuamente, constituindo uma teoria abrangente, o que não chegou a ser realizado nesta dissertação, já que o referencial teórico apoiou-se na teoria da consciência histórica e da atribuição histórica de sentido.

rüsenianas, utilizadas para diferenciar os quatro modos fundamentais de atribuição de sentido ao tempo, já explicadas anteriormente (tradicional, exemplar, crítica e genética). Nesse sentido, a análise inicial agrupou as respostas que possuíam um núcleo de sentido narrativo semelhante e elaborou construtos teóricos referentes aos agrupamentos, para só depois analisá-los à luz da teoria rüseniana e, em alguns casos, de outras vertentes destacadas no capítulo anterior. O objetivo, portanto, foi analisar os diferentes construtos que emergiram dos dados empíricos no que se refere à atribuição de sentido, procurando desvendar possíveis relações entre eles.

Todas as respostas relativas às questões foram agrupadas com base na ênfase temática dada às narrativas, e os respondentes foram numerados como: estudante 1, estudante 2, e assim sucessivamente, até o estudante 31, a fim de preservar suas identidades. Após uma leitura inicial das narrativas, optou-se por analisá-las em conformidade com as subdivisões temporais previstas antes da aplicação, a saber, uma pergunta sobre o presente dos estudantes, seguida de duas perguntas sobre o passado e duas sobre a orientação do futuro.

4.3.1 Partindo do presente: a natureza no cotidiano dos estudantes

A primeira questão a ser respondida pelos estudantes buscava investigar a relação entre a vida prática deles com a natureza. Com 30 respostas à pergunta “Como a natureza está presente em seu cotidiano?”⁷², foi possível diferenciá-las e agrupá-las a partir da ênfase dada pelos estudantes nas narrativas. Como resultado foram elaborados sete construtos: utilitarista (07), sensorial (07), impessoal (06), ocasional (05), adversa (03), religiosa (01) e múltipla (01).

4.3.1.1 Relação utilitarista com natureza

Utilitarista foi a palavra empregada para caracterizar a forma de relação com a natureza cujo enfoque está nos elementos naturais que de alguma forma “servem” diretamente à vida humana. O termo foi adaptado das pesquisas de Tamaio (2002) - nesse caso, sem modificações⁷³. Em suas palavras, a forma utilitarista de

⁷² Apenas um estudante não respondeu a pergunta.

⁷³ Nesse caso específico, optou-se pela denominação igual a de uma categoria elaborada por outro pesquisador, partindo da compreensão de que existem semelhanças substanciais entre os dados empíricos e os exemplos utilizados por Irineu Tamaio (2002).

caracterizar a natureza se dá quando o estudante “interpreta a natureza como fornecedora de vida ao homem, entendendo-a como fonte de recursos para o homem, enfim, uma leitura antropocêntrica” (TAMAIIO, 2002, p. 44). Nesse tipo de relação, o estudante valoriza os elementos da natureza que lhe permitem realizar suas tarefas cotidianas e reproduzir seu estilo de vida, não enfatizando seu valor para outras formas de vida ou para o equilíbrio do planeta, por exemplo.

Para o estudante 02 a “natureza está presente em todo o momento do dia, desde que acordo até ir dormir, na roupa, no caderno, na mochila, no lápis, etc”. De acordo com a sua resposta, o elo que relaciona a sua vida prática à natureza é caracterizado pelos produtos que ele necessita para efetivar sua rotina (nesse caso, o foco está bem direcionado para a rotina escolar). Roupas, cadernos, mochilas e lápis são produtos do trabalho humano, mas nesse caso o estudante destacou a relação intrínseca que eles possuem com as matérias-primas retiradas da natureza, que lhes são essenciais para sua produção.

Como comentado nos capítulos anteriores, Jörn Rüsen (2006) apontou para essa forma de relação, especificamente desenvolvida no âmbito da modernidade, em que a natureza perde seu sentido transcendental. Nessa forma “radicalmente naturalizada, a natureza se tornou uma matéria-prima que deve ser formada apenas pelo homem. Não tem valores embutidos. É silenciosa e tem que obedecer à linguagem humana” (RÜSEN, 2006, p. 271). O estudante 31, na mesma linha, respondeu que: “A natureza está muito presente em minha vida, porque a natureza ajuda em tudo, porque da natureza faz dinheiro, da natureza sai o ar, da natureza sai a madeira, onde faz a casa e onde eu moro...”. Nesse segundo caso, o estudante destacou a exploração prática (a casa onde vive, a madeira) e também social (a natureza tornando-se dinheiro) da natureza.

O uso do verbo ajudar é significativo da abordagem utilitarista, já que o valor da natureza reside nos recursos que ela “oferece” aos seres humanos. Além disso, a relação estabelecida entre a natureza e o dinheiro denota uma percepção da natureza enquanto mercadoria universal, que pode ser trocada por outros produtos do trabalho humano. Segundo Rüsen, a modernidade consolidou os valores de “liberdade”, “igualdade” e “propriedade”, o que levou a uma nova relação com a natureza. Em suas palavras, o critério fundamental de orientação cultural consolidado pela modernidade pode ser resumido da seguinte forma:

Todos os seres humanos são iguais na liberdade de adquirir propriedade. A propriedade é o resultado da apropriação da natureza. A apropriação da natureza é feita explorando-a como meio para realizar propósitos humanos. Neste contexto cultural, a natureza é um objeto de exploração. Se torna explorada em três dimensões: Cognitivamente pela ciência, praticamente pela tecnologia e socialmente pela economia (RÜSEN, 2006, p. 270).

Por fim, apresentamos a resposta do estudante 20, que também pode ser enquadrada no construto “utilitarista”, mas que apresenta algumas especificidades. Em sua narrativa ele afirmou:

Em meu cotidiano a natureza me proporciona vida, o ar (vento) é um elemento na natureza, e a natureza também proporciona alimento, aquecimento, água, vida como já dito, porque a natureza é o conjunto de elementos que ajudam a nossa vida.

Embora o estudante tenha iniciado a resposta falando da relação entre a natureza e a vida, percebe-se que esse valor reside na vida humana, ou seja, em “nossa vida”. Novamente foi empregado o verbo ajudar, que denota uma forma antropocêntrica de relação com a natureza, marcada - como já dissemos - pelo valor social que seus elementos podem ter para a vida humana. Nesse caso, a diferença em relação às outras respostas é que o enfoque não está nos produtos ou matérias-primas da natureza, mas sim nos elementos fisiologicamente indispensáveis à vida humana, como a alimentação, água, aquecimento e ar.

4.3.1.2 Relação sensorial

O construto teórico intitulado de sensorial inclui as respostas nas quais a relação com a natureza é mediada pelos sentidos, o que permite aos estudantes uma experiência em relação ao mundo natural. Neste caso estão incluídas variadas formas de experienciar a natureza, como descreve o estudante 18 quando questionado sobre como a natureza está presente no seu cotidiano: “Está presente no ar, nas árvores, pássaros, animais que vejo, nos sons que escuto, e nas belas paisagens que acontecem todos os dias, com o nascer do sol, a lua, o céu chuvoso, estrelas, etc”. A menção à elementos da natureza que podem ser sentidos, como o ar, vistos, como os animais e as paisagens, ou ouvidos, como os sons, são características que permitem enquadrar respostas como essa no construto sensorial. Essa perspectiva ampla dos sentidos também é evidenciada pelo estudante 11: “É a

melhor coisa do dia, acordar e ir no quintal de casa olhar o campo em frente de casa, ver as vacas, ouvir os passarinhos cantando é a melhor coisa”.

O aspecto positivo ressaltado pelo estudante 11 perpassa várias narrativas que caracterizam o espaço rural enquanto espaço de contemplação, como destaca o estudante 25: “Como eu moro no mato, tenho muito contato com a natureza, não por ter contato físico em si, mas sim por olhar muito para as árvores, plantas, animais, etc. Também quando eu vou pegar o ônibus, observo muito a paisagem no céu” e a estudante 21: “eu estou cercada pela natureza o tempo todo, as paisagens que eu mais vejo são da natureza”; e tranquilidade, como as descrições auditivas do estudante 11, de que “ouvir os passarinhos cantando é a melhor coisa”, da estudante 08 que quando está caminhando ouve “sons que são realmente relaxantes”, ou do estudante 27, que falando do sítio onde mora afirmou ser este “uma tranquilidade, não tem barulhos de carro, coisa assim, lá você estica uma rede e dorme de boa”.

A relação com a natureza, nesses casos, é sentida pelo jovem como as experiências sensoriais demonstram, mas não necessariamente racionalizada. Diferentemente das formas impessoal e utilitarista, a natureza é percebida como especificamente relacionada à sua vida, o que pode ser interpretado como uma forma de humanizar a natureza, sendo a beleza (não só visual) sua principal referência para a vida prática.

A estetização da natureza, segundo Rüsen, cumpre um importante papel orientador desde a época moderna. Em suas palavras: “A forma mais proeminente de impor ordem à natureza após seu desencanto pela racionalidade cognitiva moderna é a estetização da natureza” (RÜSEN, 2006, p. 274). O autor procura explicar que, após a perda decisiva de sentido pela qual a natureza passou durante a modernidade (período em que ela perde sua característica divina na cultura ocidental), o maior critério de sentido positivo com o qual ainda se procura inserir a natureza nos padrões valorativos da humanidade se tornou o estético. A partir da estetização (nesse caso, a forma sensorial), a natureza “ganha uma qualidade humana, e com essa qualidade pode até cumprir funções práticas na vida humana⁷⁴”.

⁷⁴ Um exemplo prático utilizado por Rüsen é que a estetização permite, por exemplo, substituir a prática da caça de baleias pela da observação das baleias. Nesse sentido, o filósofo ressalta as iniciativas, por exemplo, dos parques de conservação abertos à visitação, já que neles a dimensão estética torna-se uma aliada da preservação.

Porém, segundo Rösen, a estetização possui um potencial ordenador em relação à natureza bastante limitado, especialmente nos dias de hoje, em que medidas de valorização da natureza apenas pela beleza já não são suficientes. O autor questiona-se, nesse sentido: “Mas pode uma natureza estetizada desempenhar um papel em um quadro de referência para nossa relação prática com a natureza na economia, por exemplo?” (RÜSEN, 2006, p. 274). Em outras palavras, o autor problematiza a ideia de que a valorização da natureza a partir da beleza permita uma alteração na economia, ou seja, no padrão de acumulação capitalista. Como vimos, tanto para Rösen como para Marx, o valor social da natureza no capitalismo reside em sua relação utilitária, ou seja, enquanto depositária de potenciais matérias-primas. Nesse sentido, seria necessário um novo critério de orientação cultural em relação à natureza, denominado por Rösen justamente de trans-estético, que supere essa relação aqui denominada como sensorial.

4.3.1.3 Relação impessoal

O construto teórico denominado de impessoal, é uma elaboração adaptada a partir da pesquisa desenvolvida por Irineu Tamaio (2002)⁷⁵ e inclui as respostas em que a relação com a natureza aparece de forma indiferenciada e que engloba a todos de diferentes formas (a natureza é beleza, diversão, alimento, matéria-prima, etc). Exemplo disso, seria a narrativa do estudante 17, que responde: “teoricamente tudo que nós tocamos, cheiramos, olhamos, irá ter uma relação com a natureza”. Nesse caso, ainda que ele cite diferentes sentidos (tocar, cheirar e olhar), não parece possível afirmar que a relação entre a natureza e a vida prática desse estudante seja especificamente marcada pela perspectiva sensorial, porque ele não está falando de sua vida, mas de um “nós” que despersonaliza essa relação. Assim, denominamos essa perspectiva como impessoal porque o objetivo não era compreender como os estudantes iriam definir ou explicar o significado da palavra natureza, mas de como eles percebem a relação com a natureza em suas vidas. Nesse sentido, a perspectiva impessoal engloba as respostas que valorizam a

⁷⁵ Nessa pesquisa, o educador ambiental estava interessado em descobrir o que era a natureza para diferentes jovens estudantes, sendo as principais categorias empregadas por ele: Romântica, Utilitarista, Científica, Generalizante, Naturalista e Sócio-ambiental (TAMAIIO, 2002, p. 43-46). No caso da perspectiva generalizante, o autor explica que ela “define a natureza de uma forma muito ampla, vaga e abstrata: ‘tudo’ é natureza” (TAMAIIO, 2002, p. 44).

natureza enquanto elemento indispensável à vida, mas que não apresentam uma relação específica entre ela e a vida prática do jovem, ou que o fazem de maneira generalista, a partir de critérios comuns a todos os seres humanos.

Um exemplo dessa segunda postura pode ser observado na resposta dada pelo estudante 16, segundo o qual a natureza “está em quase tudo, desde a água que bebo, do ar que respiro.” Embora ele tenha relacionado a natureza com a sua vida, não o fez a partir de um contorno específico, mas de algo impessoal e comum a todos os seres humanos e até mesmo a outros seres vivos (beber água e respirar). Resposta similar foi dada pelo estudante 19: “Eu moro na natureza, então está em tudo e em todos os lugares, nas árvores, lagos, plantações”. Por mais que o estudante pontue a sua residência na área rural como algo específico de sua vida, a expressão “tudo e em todos os lugares” generaliza e despersonaliza essa relação. A natureza pode estar - e de fato está - em tudo, mas pelo teor da resposta fica difícil apreender o sentido e significado específico que ela adquire para aquele estudante.

O estudante 09 também apresentou uma argumentação parecida: “Bom, ela sempre está presente, porque em tudo tem natureza. A comida, na hora que você vai para a escola, etc. Tanto por eu viver na área rural isso faz com que ela sempre esteja presente no meu dia a dia”. Novamente o fato de residir na área rural é ressaltado como ponto relevante para exemplificar sua relação com a natureza, mas não há qualquer explicação, por exemplo, do porquê viver na área rural faz esse estudante se conectar mais intensamente à natureza que outro estudante da área urbana⁷⁶.

4.3.1.4 Relação ocasional

A forma ocasional de se relacionar com a natureza se refere às respostas em que os estudantes afirmaram ter pouca relação com a natureza. Os estudantes enquadrados nessa categoria destacaram o uso excessivo de aparelhos tecnológicos, como o celular. Nessa forma de raciocínio, conectar-se à tecnologia pressupõe um certo desligamento em relação à natureza. O estudante 07, por exemplo, relatou não se ligar muito à natureza, porque “eu fico muito no celular, mas

⁷⁶ Implicitamente o estudante provavelmente associou a maior arborização e o afastamento da cidade enquanto significado de natureza, mas mesmo assim essa relação não foi ressaltada enquanto critério que dá sentido à vida prática.

às vezes eu vou na floresta...”. Na mesma linha, o estudante 24 respondeu: “Não muito, eu fico muito no celular e as vezes saio para fora para observar a paisagem”. Em uma direção parecida, o estudante 13 relatou: que “Eu não fico muito na natureza, eu fico mais dentro de casa, mas de vez em quando eu saio”.

Nos três casos, o fato de realizar atividades mais individuais, não conectadas direta e fisicamente a elementos do mundo natural, provocou nesses estudantes a sensação de que suas vidas não eram tão próximas à natureza, com exceções pontuais (ir à floresta, observar a paisagem e sair de casa). Ainda que esses estudantes provavelmente saibam que a produção de celulares, por exemplo, está de alguma forma ligada a uma cadeia essencial de matérias-primas retiradas da “natureza”, esse conhecimento não superou a sensação de alteridade que a natureza lhes desperta. Ela está de alguma forma em outro lugar, não participando decisivamente da vida do jovem.

Como visto no capítulo anterior, essa sensação de alteridade em relação à natureza, na teoria marxiana, é explicada a partir da categoria de alienação. A natureza, no capitalismo, torna-se progressivamente alienada em relação ao ser humano, que passa a não mais se ver como parte integrante do mundo natural, uma vez que sua própria sobrevivência aparece ao trabalhador enquanto salário e ao burguês enquanto lucro. A natureza é subsumida pela lógica da valorização do capital, e sua importância reside enquanto uma primeira etapa desse processo, com a extração das matérias-primas, posteriormente perdendo seu sentido prático⁷⁷. No caso desses estudantes, a natureza aparece alienada e pouco relevante, inclusive em sua condição de matéria-prima, o que a diferencia do construto “utilitarista”.

4.3.1.5 Relação adversa, religiosa e múltipla

Apresentamos agora, as três formas narrativas de relação com a natureza menos mencionadas pelos estudantes: adversas (3), religiosa (1) e múltipla (1). A maioria dos estudantes investigados valorizou a relação com a natureza como indispensável à vida humana. Por outro lado, ao menos três estudantes enfatizaram

⁷⁷ Jörn Rüsen, sem entrar no debate econômico da questão, também chega a uma conclusão parecida, embora sua concepção enfatize filosoficamente a perda de sentido pela qual a natureza passou e ainda passa a partir do tridente normativo elementar da modernidade, a saber: propriedade, liberdade e igualdade. No fim das contas, esses valores destacados pelo autor também refletem uma nova formação social que se consolida na modernidade (capitalismo), sem a qual essas ideias não teriam concretude e, portanto, normatividade na orientação do agir humano.

as dificuldades que a natureza apresenta à suas vidas, especialmente no que se refere aos impactos de efeitos climáticos para a infraestrutura dos bairros em que vivem. Por essa razão, respostas que apontaram para uma relação de adversidade frente a natureza foram incluídas no conjunto de relações adversas. O estudante 01, por exemplo, respondeu: “O tempo todo, porque eu moro em chácara e vejo mato até indo pra escola, por ser área rural é difícil de ir pro centro por falta de ônibus e isso é chato”. Nesse caso, a relação entre a sua vida e a natureza foi percebida a partir de um aspecto negativo, que é a distância entre a sua residência e o centro urbano da cidade, já que por conta disso o transporte torna-se demorado e menos frequente⁷⁸. Diferentemente das respostas elencadas como “sensoriais”, que valorizavam a beleza e a sensação de ver, ouvir e tocar elementos da natureza, este estudante utiliza um termo quase pejorativo (mato) para se referir à vegetação que compõe a paisagem onde vive.

Em uma linha de raciocínio parecida, o estudante 15 respondeu: “No meu cotidiano está na agronomia, onde eu trabalho na roça e na colheita. Em casa quando chove é muito bom, mas o problema é quando a estrada fica toda esburacada”. Mesmo reconhecendo a importância da chuva para manter o trabalho que sustenta a sua família (agricultura), o estudante relata a dificuldade que ela traz para o transporte, assim como o estudante 01⁷⁹. Em ambos os casos, essas dificuldades também se relacionam com a falta de infraestrutura, e podem ser encaradas como demandas não supridas pelo poder público, que não investe em boas estradas e linhas de acesso à localidade.

Por fim, o estudante 08 relatou que a natureza está presente em seu cotidiano: “no ar puro, quando estou caminhando sozinha, onde há vários sons que são realmente relaxantes, mas o que me deixa realmente aborrecida são os cheiros

⁷⁸ Há apenas uma linha de ônibus que conecta o centro de São José dos Pinhais à Colônia Marcelino, cujos ônibus passam 06 vezes ao dia (03 pela manhã e 03 à tarde). Além disso, essa linha - por contar com menos demanda - recebe ônibus em péssimas condições, o que faz com que frequentemente as viagens sejam interrompidas por problemas mecânicos. No meu caso pessoal, que vivo próximo à região central de São José dos Pinhais, os problemas com o transporte e estradas me faziam despender quase quatro horas diárias no deslocamento para ir e voltar do Colégio. Quando pensava na natureza sob essa ótica, também a interpretava como “mato”, ou seja, como dificuldade.

⁷⁹ Curiosamente, poucos dias depois que os estudantes responderam ao questionário, o Colégio teve de cancelar dois dias letivos devido às fortes chuvas que impediram o acesso às estradas que levam à Colônia Marcelino, que chegaram a ser bloqueadas pela Defesa Civil do município. Os problemas relacionados às estradas são frequentemente comentados pelos professores do Colégio, que sofre inclusive com dificuldades para contratação de profissionais por conta disso.

estranhos”. Novamente, a dificuldade (cheiros estranhos) em relação à natureza é precedida por uma lembrança positiva (sons relaxantes).

Rüsen faz uma consideração a respeito da relação humana historicamente constituída com a natureza que respalda essa forma de atribuição de sentido a partir da dificuldade. De acordo com o autor, a ideia de que a relação humana com a natureza deve ser encarada a partir da harmonia, contradiz as:

experiências elementares da humanidade em todos os lugares e tempos: a natureza é um desafio e um perigo potencial para o homem. Está repleta de catástrofes, é o desafio permanente da contingência que tem de ser trazido em uma ideia ordenada por processos culturais de atribuição de sentido humano (RÜSEN, 2006, p. 273).

Levando em consideração que nos dias atuais é muito mais agradável expressar a opinião de que se estabelece um vínculo positivo com a natureza, a própria existência de respostas desse tipo torna-se significativa da complexidade com a qual os jovens investigados se percebem em relação à natureza.

Outra forma variada de se relacionar com a natureza foi identificada por um estudante que destacou a religião como principal elemento que o conecta à natureza. Em suas palavras, o estudante 10 afirmou: “Eu amo a natureza, eu fico pensando como Deus é perfeito para criar coisas maravilhosas”. Nesse caso, não deixa de existir uma experiência sensorial, já que a maravilhosidade da natureza é um destaque dado pelo estudante, por outro lado, o centro dessa resposta está posto na relação com a religião - o que é facilmente compreensível dada a cultura escolar e a cultura histórica local. Experimentar a natureza, de alguma forma, significa experimentar o próprio Deus, criador de toda essa “maravilhosidade”. Essa forma de se relacionar com a natureza é bastante típica, do ponto de vista histórico, das narrativas religiosas europeias da modernidade sobre o Novo Mundo⁸⁰.

Por fim, uma das narrativas foi classificada como de relação múltipla com a natureza, uma vez que a resposta poderia ser enquadrada em mais de um construto de análise. Nesse sentido é que incluímos a narrativa do estudante 14. Vejamos o conjunto de respostas deste estudante, que em relação à pergunta inicial, sobre a presença natureza em seu cotidiano, respondeu:

⁸⁰ A própria palavra maravilha era muito empregada nesse contexto cultural. Um exemplo dessa forma de relação pode ser identificada na obra “Notícias curiosas e necessárias das coisas do Brasil” (1668), analisada pelo autor desta dissertação em sua monografia (GIURDANELLA, 2019).

Eu acordo e abrindo a janela já me deparo com a natureza, árvores, pássaros, etc. A natureza tem seus benefícios e consequências, por exemplo, meu pai trabalha na roça, a enxada dele quebra várias vezes, então ele pega um pedaço de madeira e conserta. Ela traz dificuldades como se chover muito não pode dar para plantar ou andar de cavalo na rua esburacada, algumas vezes ela traz benefícios como frutas, ou colabora na hora de plantar ou andar de bicicleta na rua. Eu gosto dela, acho que tenho uma ótima relação com ela, amo subir em árvores para ler livros ou comer os frutos.

A frase que inicia a resposta desse estudante aponta na direção de uma relação com a natureza a partir dos sentidos, especialmente pelo uso do verbo “deparar” utilizado em relação a diferentes elementos da natureza (árvores, pássaros, etc.). Porém, logo em seguida o estudante apresenta uma percepção da natureza em sua vida a partir de uma perspectiva utilitarista, já que a natureza é destacada enquanto o ambiente de trabalho de seu pai (roça) e também enquanto instrumento de trabalho (madeira para consertar a enxada). Logo na sequência, a próxima frase poderia ser enquadrada na perspectiva adversa uma vez que são elencadas algumas dificuldades que a vida em contato com a natureza apresentam, como o excesso de chuvas que acarreta em um problema prático (dificuldade para plantar) e também lúdico (dificuldade para andar a cavalo na estrada esburacada)⁸¹.

Após ponderar as diversas formas com que a natureza se relaciona à sua vida prática, o estudante finaliza sua resposta apontando novamente para uma relação sensorial (ler um livro na árvore e comer suas frutas), o que poderia justificar a inclusão dessa resposta no construto “sensorial”. À vista disso, o pesquisador optou por não incluí-la em nenhum agrupamento específico por entender que essa resposta é a que menos apresenta uma tendência em alguma direção, e também porque ela permite apresentar e contrastar os diferentes construtos elaborados para essa análise dos dados.

4.3.2 Refletindo sobre o tempo histórico: narrativas sobre a relação dos seres humanos com os rios

As respostas à segunda pergunta, “Como você contaria a história da humanidade a partir da relação com os rios?”, nos permitiram apresentar algumas considerações a respeito do papel que a relação com a natureza desempenha na

⁸¹ Como veremos adiante, o problema da estrada esburacada quando chove também apareceu em outras respostas.

atribuição de sentido temporal por parte dos jovens estudantes. Nessa questão foram obtidas 30 respostas⁸². Estas foram inicialmente divididas em quatro construtos, considerando como critério central o papel que os rios desempenham na atribuição de sentido à passagem do tempo. Sendo assim, foi possível agrupar as narrativas em: evolutivas (09), trans-históricas (07), catastróficas (07) e passadistas (07).

Nota-se um equilíbrio entre as quatro formas categorizadas - com pequena predominância da forma evolutiva -, o que pode indicar a multiperspectividade em que esse tema ganha forma na consciência histórica. Do ponto de vista do ensino e aprendizagem da História, essa diversidade pode ser encarada como uma necessidade por parte do professor pesquisador de apreender diferentes formas de carências de orientação temporal, que por sua vez repercutem em diferentes estratégias de ensino, etc. Por outro lado, a generalização dessa diversidade a partir dos quatro tipos categorizados, pode contribuir para a pesquisa e ensino de questões ligadas à natureza enquanto tema da História, e também para a produção de materiais didáticos, por exemplo. A seguir, explico aos construtos nos quais foram enquadradas e analisadas as respostas.

4.3.2.1 Narrativas evolutivas

Do ponto de vista da teoria da atribuição de sentido, as narrativas aqui classificadas como evolutivas são as que mais se distanciam das narrativas tradicionais. Isso ocorre porque nelas as dimensões do tempo ganham contornos mais específicos, sendo que a relação humana com os rios aparece enquanto constante mudança. De acordo com o estudante 14, por exemplo:

No passado as pessoas usavam para tomar água ou para tomar banho, mais para a frente eles usavam para lavar roupas e para a pesca, mais um tempo para frente usavam os oceanos para navegações, e usavam para as mesmas coisas, mas para fazer comida, e hoje em dia usamos para a pesca, andar de barco, os oceanos usamos para transportar as coisas de país a país, e o principal, usamos os rios como fonte de energia com as hidrelétricas.

Destaca-se a constante evolução (nesse caso positiva) da relação humana com os rios, utilizando diferentes exemplos que marcam a especificidade temporal

⁸² Apenas um estudante não respondeu a questão.

(no passado, antes, mais para a frente, mais um tempo e hoje em dia) da relação com os rios. Não há muitos encadeamentos substantivos nos exemplos, que se destacam por idealismos, o que não significa uma falta de sentido, pelo contrário. Ainda que o estudante não cite lugares, nomes ou datas de referência, o encadeamento da história por ele narrada reconhece, e destaca, a mudança. Na teoria Rüseniana esses elementos permitiriam enquadrá-la enquanto uma narrativa genética, uma vez que essa forma de interpretar a experiência do tempo caracteriza-se justamente pelo reconhecimento da mudança.

Segundo o autor, a constituição genética de sentido histórico apresenta uma lógica narrativa em que “agora, o que faz sentido é a mudança. A narrativa genética temporaliza a história. Os eventos do passado, em sua mobilidade temporal, não aparecem mais como fixados em regularidades práticas imóveis da forma humana de vida” (RÜSEN, 2015, p. 209). Por outro lado, a forma genética não pressupõe o apagamento de relações que podem se manter entre passado e presente. No caso destacado, o estudante reconheceu as experiências comuns à humanidade temporalizada, já que tanto no passado quanto hoje em dia os rios mantiveram funções relacionadas à alimentação e hidratação. Portanto, mesmo numa atribuição genética de sentido, que reconheça e valorize as mudanças históricas pelas quais a humanidade passou ao longo do tempo, não significa desconsiderar os elementos naturais da humanidade. A natureza aparece reconciliada com a História, uma vez que ela fez e faz parte das mudanças pelas quais o gênero humano experimentou ao longo do tempo. Um exemplo similar pode ser observado na resposta do estudante 30, que afirmou: “Antigamente eles usavam para tomar banho. Um pouco mais no futuro para fazer comida. Mais um pouco, em alguns anos, para fazer eletricidade. E hoje em dia o celular tem proteção à água”. Em ambas as narrativas a eletricidade é um ponto destacado da história humana com relação aos rios, assim como a evolução tecnológica (celular à prova d’água e novos barcos).

O modelo narrativo evolutivo também apareceu de maneiras mais simplificadas, como é o caso do estudante 02, que respondeu: “A humanidade está ligada com os rios desde os tempos pré-históricos, com a caça, a pesca e após uns anos usada para o transporte de alimentos e minérios”. A narrativa não chega até o presente, mas percebe-se a mudança temporal da relação pelo uso da expressão “após uns anos”.

As narrativas evolutivas, por sua vez, têm de lidar com a questão de delimitar historicamente as mudanças e permanências ocasionadas pela passagem do tempo, o que se deu - em alguns casos - de maneiras pouco claras. Um exemplo é a resposta do estudante 23, que afirmou:

Desde o princípio, rios já existiam para beber água, fazer comida. Atualmente a gente usa os rios para gerar eletricidade. Antigamente eles usavam os rios para se locomover de um ponto ao outro, eles também usavam para tomar banho e para fazer comida.

Nesse caso, o estudante pontuou as permanências (tomar banho, fazer comida) e as mudanças (eletricidade) entre passado e presente, mas nesse processo foi possível constatar uma confusão em relação a questão dos transportes (nesse caso, parece que os rios teriam perdido sua condição de possibilitar o deslocamento humano no presente, algo que não se verifica na realidade).

A forma evolutiva de narrar historicamente a relação dos seres humanos com os rios também apareceu, em alguns casos, dotada de elementos críticos em sua constituição. O estudante 28, por exemplo, respondeu:

A humanidade desde sempre utiliza os rios, antes como forma de sobrevivência (pesca), e agora de um jeito um tanto estranho. No início, as pessoas pescavam nos rios e de camuflagem para a caça. Um tempo depois foi utilizado para extração de minérios, como o ouro. Atualmente, os rios são na maioria poluídos e com cheiro de esgoto. Mas eles usam rios limpos para turismo e esporte.

Ressaltamos os elementos genéticos dessa forma narrativa, que são as delimitações entre passado e presente (antes, agora), caracterizadas tanto por mudanças quanto por permanências (pesca no passado e turismo no presente). Porém, além disso, a narrativa possui expressões que denotam uma crítica ao presente e também ao passado (“um jeito um tanto estranho”, “rios poluídos”). A crítica à poluição do presente aparece conectada à evolução temporal da relação humana com os rios, uma vez que no início eles eram usados para a pesca e depois para a extração de ouro. O estudante cita um marco no tempo (os humanos deixam apenas de pescar e passam a extrair minérios dos rios) que atribui um sentido crítico ao passado, cuja posterior evolução conduz ao presente, também criticado, caracterizado pela poluição dos rios.

Diferentemente das narrativas catastróficas, a poluição não aparece enquanto uma concepção naturalizada da história humana, mas como o resultado de uma

mudança histórica. A forma crítica se caracteriza, como diz o próprio nome, pela desconstrução das formas tradicionais, exemplares e até genéticas, cuja principal característica está na “possibilidade de julgar (negativamente) o passado que se lhe apresenta” (RÜSEN, 2015, p. 210). Nesse caso, de acordo com Rüsen, seria correto tratar essa narrativa enquanto crítica e também genética, uma vez que a mudança narrada aparece demarcada por um julgamento sobre o passado (a extração de minérios) que conduz a um presente que se mostra problemático (excesso de poluição).

4.3.2.2 Narrativas trans-históricas

As narrativas denominadas de trans-históricas tem como característica principal a ideia de que a relação dos seres humanos com os rios sempre foi uma constante na história universal da humanidade, com pouca ou nenhuma alteração. O estudante 03, por exemplo, respondeu que: “desde os povos nativos, a água é usada para quase tudo, ou bem dizendo, para tudo, como por exemplo, tomar banho, cozinhar, principalmente para beber, etc”. Não parece existir uma diferença marcada pelo fluir do tempo, já que as necessidades humanas atendidas pelos rios são sempre as mesmas.

“Os rios ajudaram e ajudam muito na alimentação, como: peixes, água potável, que ajudou muito nos milhares de anos a nós sobrevivermos, e também nos divertimos nos rios”, respondeu o estudante 05. Na mesma linha da resposta anterior, esta última não diferencia as necessidades do passado e presente, enfatizando inclusive o tempo verbal no passado imediatamente seguido pelo presente (ajudaram e ajudam).

Passado e presente se confundem nessa forma narrativa, algo semelhante ao que ocorre nas narrativas constituídas de maneira “tradicional”, de acordo com Rüsen. Segundo ele, no modo tradicional:

a história é apresentada de modo a fazer ver que o sentido nela elaborado (atribuidor de significado e orientador prático) é uma qualidade una e duradoura dos eventos apresentados, através de todas as mudanças por que passaram” (RÜSEN, 2014, p. 207).

No caso das respostas trans-históricas, a qualidade duradoura da história narrada é a própria relação humana com os rios, que pouco se modifica com o

passar do tempo, e fornece um critério de orientação bastante prático (os rios serviram e servem para pescar, retirar água, transportar mercadorias e para o lazer). O dilema atual é que esse critério tradicional de orientação está se chocando com as novas necessidades de sustentabilidade planetária, uma vez que os rios já não podem apenas “servir” ao homem. Se isso não se alterar, a própria humanidade sofreria as consequências negativas, o que reforça a necessidade de integrar a natureza ao projeto novo-humanista enquanto critério de sentido da própria humanidade, cuja existência depende de uma nova relação menos predatória com a natureza.

Uma narrativa que pode ser enquadrada como uma variação da forma trans-histórica é a do estudante 22, que respondeu: “Eu acho que o rio era e ainda é uma fonte de alimento para muitas pessoas, e a gente tem que cuidar dele, na pré-história também era uma fonte de água e alimentação, não somente na água, mas também na terra fértil da beirada”. Diferentemente das outras respostas apresentadas, aqui o estudante distingue mais claramente o passado do presente, inclusive utilizando o termo “pré-história” e fazendo uma alusão à prática da agricultura, que historicamente dependeu da proximidade com os rios. Por outro lado, essa também é uma forma tradicional de operar a consciência histórica, já que tanto na pré-história quanto hoje em dia o valor do rio para a humanidade reside em que ele foi e é (novamente aparece o uso da forma “era e ainda é”⁸³) uma fonte importante de hidratação e alimentação.

Outra narrativa que apresenta uma variação dentro da forma trans-histórica pode ser observada na resposta do estudante 09: “Bom, eu acho que sem a água nós não viveríamos, tanto por nosso corpo ser 70% água e tanto por ela fazer parte do nosso funcionamento dos rins, e a água vem dos rios, então é uma relação grande entre eles”. O destaque às ciências naturais (ênfase na explicação do ser humano a partir de suas necessidades animais) também acaba por apagar a especificidade temporal da relação com os rios (a relação sempre foi grande, porque sempre precisamos de água).

Mesmo com variações, a forma trans-histórica está, do ponto de vista da atribuição de sentido, diretamente ligada ao modo tradicional de constituição de sentido. Esse talvez seja o grande desafio da perspectiva defendida por

⁸³ Esse formato também se repete na resposta do estudante 11: “Sem os rios não teríamos água nem onde tomar banho, porque antigamente precisamos dos rios e ainda precisamos”.

Chakrabarty, que propõe uma história capaz de dividir a consciência histórica em duas: uma cultural e outra natural. Respostas como essas nos fazem concordar com Rüsen, para o qual o enfoque naturalista pressupõe um rebaixamento da perspectiva humanista. Para a História enquanto ciência, isso significa diminuir o potencial formador e orientador da atribuição histórica de sentido. É por isso que para o autor alemão, a natureza deve integrar o projeto novo-humanista, enquanto um pilar fundamental do que constitui o ser humano. Um retorno a uma perspectiva naturalista, mesmo que respaldada pelo fato do ser humano ter se tornado uma força geológica que escapa à dimensão humana de tempo, não parece corresponder a formação de ideias históricas orientadas a um agir transformador. Pelo contrário, as perspectivas trans-históricas analisadas nesta investigação nos convencem de que quando o ser humano cultural e histórico é secundarizado, a atribuição de sentido à natureza se dá de forma tradicional, o que leva ao imobilismo do agir pois “sempre foi assim”.

4.3.2.3 Narrativas catastróficas

Na forma catastrófica de atribuir sentido temporal à relação entre os seres humanos e os rios, o passado e o presente se distinguem qualitativamente, sendo a marca da distinção o grau de poluição dos rios. A ideia central é a de que, com o passar do tempo, os seres humanos foram se tornando mais devastadores em relação aos rios com os quais conviviam. De acordo com o estudante 12, “a água está muito poluída, a água era limpinha e agora está ficando muito poluída. Anos atrás a água era limpinha e agora está ficando muito poluída por conta dos carros”. Nota-se uma perspectiva negativa desse aspecto da história humana, embora não se tenha uma explicação para isso. Na mesma linha, o estudante 18 respondeu: “Que a humanidade antes cuidava melhor dos rios. E agora andam desleixado dos cuidados, jogando lixo, esgoto, e antes as pessoas eram mais ligadas nos rios (rituais sagrados, pesca), etc”. O estudante mobilizou o conhecimento sobre algum ritual sagrado como forma de demonstrar a falta de cuidado que os seres humanos progressivamente foram tendo em relação aos rios.

Jörn Rüsen baseia sua explicação a respeito da perda de sentido radical pela qual a natureza experimentou durante a modernidade a partir de uma chave interpretativa similar, em que a perda de sentido religioso à natureza acompanha

uma progressiva e radical disjunção entre a esfera humana e natural na modernidade. O desenvolvimento narrativo segue a mesma lógica de apresentar o ser humano enquanto *Homo Devastans*, ou seja, como naturalmente dotado de um potencial devastador irrefreável, o que também naturaliza a ação humana e lhe retira sua especificidade histórica⁸⁴.

O estudante 20 respondeu que:

Como dito, a humanidade depende da natureza e um dos principais elementos é a água, a água é o que nós mais precisamos da utilidade para alimentos e tals. Mas mesmo a humanidade sabendo que depende da água eles a poluem e a desperdiçam, e cada ano vai ocorrendo mais essas situações de poluição e desperdício com coisas desnecessárias. A água que corre nos rios desde o começo do mundo até hoje, ela sempre nos proporcionava as coisas, o elemento água além de nos dar alimentos e etc, ela nos mantém vivos, a água sempre foi importante para toda a humanidade.

Embora o teor narrativo repita a fórmula da progressão da poluição, essa narrativa permite identificar mais claramente a forma do sentido histórico que está sendo constituído pela categoria catastrófica, que também se aproxima do sentido tradicional. Por mais que a diferença no tempo seja distinguível, o ser humano parece condenado a sempre aumentar a escala de poluição, a ponto de que mesmo sabendo disso a poluição continua aumentando. O que permanece e sobrevive à passagem do tempo - com ainda mais força - é a vocação naturalmente humana para devastar. Essa interpretação se mantém forte na cultura histórica e escolar, entre outros motivos, porque a História escolar ainda mantém um currículo centralizado na história europeia - mais facilmente enquadrada nessa ideia de que a experiência histórica em relação à natureza traduziu-se em destruição. Nesse sentido, Ely Bergo de Carvalho (2021) já havia advertido para a contribuição que o estudo de diferentes realidades sócio-ambientais pode aportar para superar a visão eurocêntrica do *Homo Devastans*.

Do ponto de vista da expectativa de futuro projetada por esse tipo de atribuição de sentido à relação com os rios, ela torna-se mais observável a partir da resposta do estudante 01, para o qual: “a humanidade vai perder as fontes de água potáveis, porque a poluição só aumentou ao passar dos anos”. A percepção de que a devastação dos rios é evolutiva e constante projeta um futuro lógico em que as

⁸⁴ Nesse caso particular, essa naturalização não ocorre de maneira tão intensa quanto nos outros exemplos, até porque o estudante recorre a uma explicação histórica (o valor religioso de certos rios no passado) para o aumento do descuido com os rios.

fontes de água não mais vão existir. Novamente, a perspectiva tradicional expressa por essa narrativa se demonstra também no futuro distópico que é projetado pela interpretação catastrófica da história humana em relação aos rios. Ao estudante parece mais plausível imaginar o fim da vida humana no planeta (representado pelo fim das fontes de água) do que uma mudança histórica que possa reverter esse quadro desesperançoso⁸⁵. Percebe-se, dessa forma, uma carência de orientação em relação ao agir no presente, o que pode ser um ponto de partida para uma proposta didática.

4.3.2.4 Narrativas passadistas

As narrativas denominadas passadistas possuem a característica principal de romperem a estabilidade e continuidade do tempo ao apresentarem a relação entre os seres humanos e os rios enquanto uma relação já superada, isto é, reservada ao passado. O estudante 19, por exemplo, respondeu que essa relação: “Começou antigamente, porque eles usavam para tudo isso que não existia água potável, mas era o que eles tinham”. Por mais que ele não afirme explicitamente que os rios perderam sentido para o presente, a própria ausência de uma continuação na história narrada denota a relativa insignificância dos rios para o presente. Talvez por uma visão demasiado centrada na evolução tecnológica da humanidade, o rio parece importante para os seres humanos do passado, que não tinham outras condições de se abastecerem de água. Essa afirmação denota, implicitamente, que frente às mudanças no consumo e distribuição, o rio diminuiu ou perdeu seu valor histórico para a humanidade. De forma simplificada, mas mantendo um esquema parecido de atribuição de sentido, o estudante 04 respondeu que “os homens usavam barcos para navegar nos rios”. O tempo verbal deixa claro que essa relação não acontece ou que essa atividade não possui relevância para o presente, já que o foco está no passado.

A consequência disso é a elaboração (ou projeção) de uma história humana a partir da superação das condições naturais que limitam os seres humanos. Em alguma medida, podemos relacionar essa forma de atribuição de sentido à

⁸⁵ Esse foi o tema do livro “Realismo Capitalista”, escrito pelo filósofo britânico Mark Fischer. Nele, o autor explora o impacto do capitalismo enquanto sistema único no contexto pós guerra fria e seus impactos para o imaginário social. Nesse sentido, ele se questiona: “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?”

interpretação moderna da história enquanto “emancipação humana da natureza”. É como se a relação com a natureza fosse uma espécie de “motor de arranque” para a História, ou seja, uma etapa inicial do desenvolvimento humano que progressivamente vai sendo abandonada.

A resposta do estudante 08 é significativa a esse respeito: “Os rios sempre existiram a partir das chuvas, onde a terra se abre formando nascentes, quando os seres surgiram eles foram atrás, cavando onde encontraram nascentes que aumentaram, onde os seres humanos precisavam para viver”. A natureza ganha contornos estáticos, comparáveis às introduções geográficas que acompanhavam as obras historiográficas de vertente positivista, criticadas pelos historiadores franceses da chamada Escola dos *Annales* em inícios do século XX⁸⁶. Através dessa resposta, percebe-se que a relação com a água dos rios foi decisiva para o início do desenvolvimento humano, mas isso não é evidente para outros momentos históricos posteriores.

Do ponto de vista da atribuição de sentido, esse tipo narrativo poderia ser caracterizado como crítico, porque opera-se uma ruptura com o passado (o rio era importante e não é mais). Porém, essa crítica tem como resultado a perda de sentido da relação histórica entre os seres humanos e os rios, já que o passado é interpretado como superação, uma fase à qual a humanidade não mais retornou. Exemplos como estes demonstram o motivo pelo qual a forma crítica é apontada por Rüsen como especial em relação às outras: ao mesmo tempo que elas permitem julgar o passado e reinterpretá-lo à luz do presente (como no caso do estudante 20), elas podem significar apenas uma ruptura que passa a desconsiderar o passado enquanto constitutivo do presente. Isso ocorre porque a narrativa crítica “destrói e desconstrói os modelos interpretativos tradicional, exemplar e genético previamente disponíveis” (RÜSEN, 2015, p. 210).

Essa desconstrução, por sua vez, não leva necessariamente a uma forma mais complexa de relação com o tempo, o que também pode ocorrer quando a narrativa combina elementos críticos e genéticos⁸⁷. A negação, característica central de uma interpretação crítica do passado, não reside nos padrões de produção e

⁸⁶ Citar exemplo

⁸⁷ Rüsen não costuma falar em progressão para se referir aos modelos analíticos da constituição histórica de sentido (tradicional, exemplar, crítico e genético), o que não nega a existência de um padrão observável entre a complexidade narrativa da história contada e o modelo em questão. De maneira geral, narrativas tradicionais partem de interpretações mais simplistas do que as críticas e genéticas, por exemplo.

consumo que impactam na sustentabilidade ecológica dos rios, mas na própria importância dos rios para a humanidade. No que se refere à orientação temporal, esse raciocínio pode conduzir também ao imobilismo, ainda que por outra via, caracterizada pela perda de significância histórica.

4.3.3 Os brasileiros e os rios: atribuindo sentido ao passado recente

Na terceira pergunta, “Como você contaria a história da relação dos brasileiros com seus rios nos últimos 50 anos?”, as respostas apresentaram poucas variações de raciocínio, o que pode indicar a estranheza desse tema para a maioria dos estudantes. O objetivo com essa questão era aproximar o debate acerca dos rios ao contexto brasileiro e mudar a perspectiva temporal para um passado mais recente, o que permitiria, por exemplo, a inclusão de conteúdos aprendidos na escola, notícias ou mesmo de experiências pessoais, nas respostas. Essa foi a questão com menor aproveitamento de respostas. Tendo em vista que nas questões dois e três os estudantes deveriam dissertar sobre espaço temporais diferentes (história da humanidade e dos brasileiros nos últimos 50 anos), as respostas que não atenderam ao enunciado ou apresentaram um raciocínio confuso não compuseram a análise.

Essa escolha partiu do entendimento de que uma validação das respostas esvaziaria o objetivo de criação de questões distintas. Exemplo disso foi a resposta do estudante que afirmou: “Os rios fazem parte da história do Brasil, por exemplo, no dia do Grito do Ipiranga, guerras já aconteceram perto de rios, também tem rios sagrados e os rios foram e são importantes para as pessoas beber água.” Ainda que a resposta desse estudante ressalte o valor da relação com os rios na história do Brasil, ela é um exemplo de conhecimento mobilizado fora do recorte temporal solicitado, o que dificulta a comparação temporal com a resposta anterior, e indica uma possível dificuldade por parte do estudante de mobilizar algum conhecimento mais recente. Outras respostas que não compuseram a análise foram aquelas que não exprimiram sentidos claros na expressão narrativa, como o estudante 29 que respondeu: “Tem sido muito bom, independente, o serviço sempre com ‘boas intenções’, etc”.

À vista do exposto, foram obtidas 23 respostas válidas, que foram divididas em quatro formas de atribuir sentido ao passado, são elas: a forma catastrófica (16),

a forma ambivalente (5), e as formas passadista (1) e apropriativa (1). Com esse novo agrupamento de respostas, foi possível perceber uma alteração no padrão quantitativo dos construtos: a visão catastrófica sobre a relação dos brasileiros com os rios tornou-se significativamente majoritária.

4.3.3.1 Sentido catastrófico

Assim como discutido na primeira questão, visões catastróficas podem ser encaradas como aquelas nas quais a catástrofe ambiental é tida com certa, tendo em vista a vocação humana para devastar. Essa perspectiva tem relação direta com a questão da poluição, um exemplo concreto destacado pelos estudantes através de exemplos como o rio Tietê. O estudante 06, por exemplo, relatou que: “A maioria dos rios nesses últimos anos muitos dos rios estão sendo poluídos, por exemplo o rio Tietê, poluído e cheira mal”. Na mesma direção, o estudante 15 respondeu: “Tipo rio Tietê, ele todo poluído, hoje em dia. Antigamente era tudo limpo, hoje em dia ele é todo sujo”⁸⁸. Para além do Tietê, o único rio diferente citado pelos estudantes foi o Ipiranga, como destacado no caso do estudante 11.

Comparando as respostas da questão três com as respostas à questão dois, parece haver uma alteração na forma de atribuição de sentido ao passado, advinda da provável falta de contato com a história de certos rios por parte dos estudantes. O estudante 06, ressaltado anteriormente, é um exemplo dessa mudança, uma vez que quando respondeu à segunda questão, o fez de forma evolutiva (genética), enquanto na terceira, o fez a partir de uma visão catastrófica.

Podemos interpretar essa diferença entre as formas utilizadas nas duas respostas a partir da consideração desenvolvida por Rüsen a respeito da intencionalidade existente no processo de atribuição de sentido à experiência do tempo. De acordo com ela, o sentido atribuído ao tempo pode ser, no que tange à sua formação, recebido pelos sujeitos a partir do próprio passado, ou produzido intencionalmente a partir do presente. No primeiro caso, trata-se de situações em que a experiência do passado é tão presente que o seu sentido se impõe ao sujeito, de forma inconsciente (os traumas, por exemplo). No segundo, mais frequente na

⁸⁸ Além desses casos, outros dois estudantes citaram o rio Tietê como maior exemplo da poluição dos rios no Brasil.

maioria dos casos, o passado é intencionalmente reconstituído a partir de critérios postos pelo presente (RÜSEN, 2014, p. 225).

A partir desse *insight* aportado pela teoria rüseniana, a diferença nas respostas pode indicar uma mudança nos conhecimentos mobilizados pelos estudantes. Como eles deveriam produzir uma narrativa dotada de sentido histórico, o conhecimento específico de determinados conteúdos substantivos demonstrou sua relevância. Seguindo o exemplo do estudante 06, o fato de reconhecer que o uso dos rios para energia elétrica é relativamente recente na história humana, o fez articular uma narrativa evolutiva na resposta à segunda questão, na qual ele diferenciava o uso dos rios no passado (transporte e água) em relação ao presente (energia). Porém, quando o enunciado solicitava um recorte mais específico, em que a energia elétrica já não é mais um critério distintivo entre passado e presente (as hidrelétricas existem há mais de cinquenta anos), o estudante mobilizou o seu conhecimento a respeito de um rio brasileiro, o Tietê, que é popularmente conhecido como símbolo de poluição. Essa articulação, por sua vez, alterou radicalmente a atribuição de sentido ao passado analisado, que passou a ser interpretado à luz da poluição que o estudante sabe existir no presente.

Retornando a Rüsen, a intencionalidade da atribuição de sentido ficou demonstrada por exemplos como esse, em que o conhecimento ou o desconhecimento específico sobre situações do passado e do presente alterou a interpretação realizada pelo estudante em relação à experiência da passagem do tempo. Realizando uma analogia com uma corrida, a alteração dos pontos de partida (passado) e chegada (presente) promoverão uma alteração do trajeto a ser percorrido (história). As respostas do estudante 14 também explicitam o fenômeno abordado. Na segunda resposta, o estudante afirmou:

No passado as pessoas usavam para tomar água ou para tomar banho, mais para a frente eles usavam para lavar roupas e para a pesca, mais um tempo para frente usavam os oceanos para navegações, e usavam para as mesmas coisas, mas para fazer comida, e hoje em dia usamos para a pesca, andar de barco, os oceanos usamos para transportar as coisas de país a país, e o principal, usamos os rios como fonte de energia com as hidrelétricas.

Na terceira resposta, por outro lado:

Dependendo do lugar temos uma relação ótima, mas tem pessoas que abusam deles, como alguns jogam lixo como no rio Tietê, mas outros

cuidam deles, um ótimo exemplo é as pessoas que moram perto ou longe que tem uma ótima relação com os rios.

A narrativa evolutiva, marcada pela constante mudança, dá lugar a outra cujo foco está posto na poluição, que foi o conhecimento mobilizado para atribuir sentido aos últimos cinquenta anos no que se refere à relação dos brasileiros com os rios. Nesse caso, a mudança na forma narrativa não se mostrou tão radical quanto a primeira, já que o estudante ressaltou existirem pessoas que cuidam dos rios, mas não soube citar exemplos concretos para sua argumentação, o que acaba enfatizando a poluição como elemento central da narrativa. Além disso, a valorização da mudança temporal perdeu-se quase completamente.

4.3.3.2 Sentido ambivalente

As narrativas classificadas como ambivalentes foram aquelas em que os estudantes reconheceram o avanço da poluição concomitantemente à existência de práticas de preservação. Nesse conjunto, cinco estudantes destacaram posturas contrárias coexistindo, como exposto na narrativa do estudante 18, que afirmou: “Nos últimos 50 anos os brasileiros estão poluindo o rio, mas ao mesmo tempo estão fazendo muitas campanhas de conscientização”. Ou o estudante 24, que respondeu: “Eu acho que os rios mudaram bastante nos últimos 50 anos das melhores, pois está muito poluído em alguns rios, e outros estão bonitos e limpos”. Em ambos os casos, a história dos últimos cinquenta anos não diferencia especificamente o passado do presente, mas apresenta diferentes contrapontos dentro da mesma história. O uso da expressão “ao mesmo tempo” identifica essas diferenças, compreendendo não necessariamente uma evolução, mas diferentes perspectivas pelas quais a história da relação com os rios pode ser contada.

Assim, do ponto de vista da poluição, os últimos cinquenta anos foram marcados tanto pelo avanço quanto pelo retrocesso da intensidade pela qual os brasileiros destruíram seus rios. A identidade nacional “brasileiro” por si só já não define automaticamente o sentido da história narrada, já que a pluralidade da ação dos diferentes brasileiros é reconhecida (nem todos poluem e nem todos os rios estão poluídos). Dessa forma, mesmo sem a referência a tantos exemplos concretos, a atribuição de sentido desses jovens pode ser considerada - em alguma

medida - genética, pois mesmo sem saber exatamente quais são as diferenças, esses estudantes não produziram uma narrativa uníssona.

4.3.3.3 Sentido passadista e apropriativo

A forma passadista, como destacado também em relação à primeira questão, é caracterizada por uma visão de que a relação dos seres humanos com os rios já foi superada, isto é, relegada ao passado histórico. Essa perspectiva foi empregada na construção narrativa de apenas um estudante o que é explicável pelo recorte temporal, muito mais recente que no enunciado da segunda pergunta, na qual poderiam ser citados exemplos de toda a história humana. Assim, a única narrativa que seguiu por esse caminho foi a do estudante 02, que afirmou: “Os rios por causa que os rios eram usados para a exportação de produtos do interior ao exterior do país”. De todas formas, percebe-se um potencial de sentido muito menor do que as análises das respostas à questão anterior.

Por fim, a última resposta analisada foi classificada como uma narrativa de visão apropriativa. O estudante 10 afirmou, em resposta à terceira pergunta: “Hoje em dia no Brasil tá uma bosta. Porque no seu próprio terreno que tem um tanque, não dá nem para mexer no seu próprio tanque que está no seu terreno e a pessoa nem polui ele, e acho injusto isso, e o ruim é que não tem o que fazer”. O sentido crítico se demonstra pela visão negativa que o estudante mobiliza em relação aos últimos cinquenta anos, fazendo referência indireta ao aumento da legislação de proteção ambiental. Nesse caso, essas leis aparecem ao estudante como uma restrição à sua liberdade individual de “mexer no seu próprio tanque”, o que configura uma injustiça contra aquilo que já é próprio da família.

Essa resposta é bastante interessante, porque ela confirma a preocupação apontada por Rüsen a respeito do potencial que a natureza estetizada pode ter em relação aos desafios ecológicos do presente. Esse mesmo estudante, em resposta à primeira questão, havia demonstrado uma relação pessoal com a natureza a partir da religiosidade, em que ela aparecia como beleza e perfeição. Porém, quando se trata de contar uma história focada no tempo recente, em que realmente a legislação ambiental se tornou mais robusta, essa valorização estética não superou a valorização utilitarista da natureza enquanto propriedade. Nesse caso, a propriedade pessoal está por cima dos direitos da natureza, o que confirma o enorme potencial

orientador que os valores modernos (liberdade, propriedade e igualdade) ainda tem no tempo presente.

4.3.4 Olhando o presente e pensando o futuro: os rios como sujeitos de direitos

A parte final deste subcapítulo centra-se nas duas últimas perguntas do questionário, nas quais os estudantes deveriam se posicionar frente às propostas de transformar os rios em sujeitos de direitos e propor medidas de proteção caso fossem representantes legais de um rio. Por entender que as respostas vinculadas à ação estavam relacionadas ao posicionamento dos estudantes na pergunta anterior, optou-se por juntar as análises, apresentando uma a uma.

Como comentou-se anteriormente, a resposta dessas últimas duas perguntas foi precedida por uma aula dedicada a apresentar essa temática aos estudantes, já que eles não tinham nenhum contato com ela. Isso foi feito a partir da leitura de um artigo jornalístico (BARKHAM, 2021, S/N) sobre o novo caráter jurídico de alguns rios no mundo e do documento “Declaração Universal dos Direitos dos Rios”⁸⁹. Ao longo dessa aula, foi possível perceber que os estudantes demoraram um pouco para diferenciar o rio enquanto objeto do rio enquanto sujeito. Porém, especialmente com a leitura da Declaração e a partir de exemplos trazidos pelo professor, os estudantes conseguiram compreender com mais clareza essa diferença.

4.3.4.1 Um direito necessário

Quanto à avaliação dos estudantes no que se refere às propostas de transformar os rios em sujeitos de direitos, as respostas foram unânimes no sentido de considerar essa iniciativa positiva. Mesmo o estudante que criticou o excesso de proteção ambiental considerou o direito dos rios como algo necessário, o que pode ser um reflexo da discussão realizada em sala, ou mesmo uma forma de procurar responder “corretamente” à questão, inserindo os elementos que provavelmente o professor mais gostaria de ler⁹⁰. Contudo, as narrativas apresentaram diferentes

⁸⁹ Esse documento é assim intitulado em uma clara referência à “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1789), no contexto da Revolução Francesa. Como esse conteúdo já havia sido trabalhado com os estudantes, especialmente com os oitavos anos, pareceu ao pesquisador um recurso interessante para abordar a temática dos direitos dos rios.

⁹⁰ Essa investigação demonstrou ao pesquisador a relevância da questão psicológica por trás das respostas elaboradas pelos estudantes, já que muitas vezes o que aparecia no papel não se refletia

explicações para justificar essa postura. Assim sendo, as respostas foram agrupadas e resumidas à cinco sentidos narrativos, cujo foco recaiu sobre diferentes aspectos: da poluição (14), da preservação (6), dos rios (4), dos humanos (3), e da indústria (2)⁹¹.

Talvez pela pouca familiaridade com o tema, as respostas sobre os direitos dos rios foram muito próximas de conteúdo e pouco desenvolvidas. Mais da metade dos estudantes apresentaram respostas pouco específicas e com discursos genéricos, as quais foram subdivididas em dois construtos, uma com um núcleo de explicação centrado na poluição e a outra na preservação. No construto com foco narrativo na poluição foram incluídas todas aquelas narrativas para as quais a defesa dos direitos dos rios teria um impacto direto na poluição, tema recorrente em várias narrativas (14). Exemplo disso são as respostas do estudante 02, para o qual a proposta “É uma ideia boa, pois daí os rios seriam protegidos pelas pessoas e daí não ia ter mais poluição”, e para o estudante 09, que diz “Eu acho que é uma ideia legal, porque cuidaria mais da poluição, fazendo ela diminuir”.

Como ficou demonstrado pela análise das respostas, a temática da poluição preocupa os estudantes. Não apenas pela quantidade de exemplos nas narrativas, mas também pelo papel do ser humano nesse contexto de destruição do meio ambiente. Várias respostas trouxeram a despreocupação das pessoas com os rios como um fator que justifica, por exemplo, a instituição de direitos dos rios. A estudante 10 justifica seu posicionamento positivo em relação ao tema: “porque tem gente que está nem aí para os rios, se irá poluir ou não, isso é bom porque agora terá alguém para proteger os rios”, em referência aos guardiões dos rios. No mesmo sentido, descreve o estudante 12: “Eu acharia legal por causa que os rios eles precisam de mais proteção por causa das pessoas que jogam muito lixo nos rios e por causa dos carros, do lixo, etc”, ou ainda do estudante 14, que também concorda “pois tem vários rios que está detonados pelas pessoas com lixo, poluição, as pessoas assim não respeitando os rios, o bom que os rios também têm representante legal, para os rios e as pessoas ou representantes podem processar em nome do rio”.

nas conversas informais trocadas com esses mesmos estudantes. O fato da pesquisa ser conduzida pelo próprio professor regente da turma talvez tenha inibido alguns estudantes a responderem genuinamente aquilo que pensam, com medo de “errarem” a resposta. Por mais que tenha sido enfatizado que não existiam respostas *a priori* erradas, o fator psicológico parece cumprir um grande papel na produção das respostas.

⁹¹ Duas respostas não foram incluídas em nenhum construto porque não falavam sobre o tema.

Comparando com a análise feita das respostas anteriores, há aqui uma nova aparição da ideia do ser humano enquanto destruidor, ou seja, do *Homo Devastans*. Também é possível realizar a leitura teórica dessas respostas a partir do conceito de Antropoceno, explorado por Dipesh Chakrabarty. Sob essa ótica, os estudantes valorizaram a proposta de investir os rios de direitos por reconhecerem que a nossa época é caracterizada por um impacto holístico da ação humana sobre a natureza, o que pode ajudar a compreender essa percepção de que os direitos dos rios poderiam diminuir o impacto negativo dessa ação (poluição). Se os efeitos do ser humano em seu ímpeto naturalmente devastador são imparáveis, os direitos dos rios são uma forma de amenizá-los.

Com respostas muito parecidas, porém, sem nenhum foco específico para ações devastadoras como poluição, seis estudantes apresentaram uma visão de preservação bastante genérica. Nesse construto foram enquadradas respostas como a do estudante 03: “Acho super certo, pois eles devem ter sua devida preservação” ou como o estudante 04: “Eu acho bom, aí os rios sempre vão ficar protegidos”. Do ponto de vista do potencial orientador que essa forma valorativa apresenta, deve-se destacar a sua fragilidade, já que possivelmente alguns estudantes responderam aquilo que o professor esperava ler, já que não há qualquer explicação para o posicionamento do estudante. A preservação é abordada como um objetivo não esclarecido, mas que deve ser relevante porque o professor utilizou o tempo de uma aula para abordar o assunto.

Quanto ao foco nos benefícios para os próprios rios, apenas quatro estudantes valorizam a proposta nesse sentido. O estudante 31, por exemplo, respondeu: “Eu penso é legal ter sujeito de direitos, porque eles protegem o rio contra aqueles que querem descumprir a lei dos rios, e isso é um benefício para o rio”. As outras três respostas ainda relacionam os direitos dos rios a partir dos direitos humanos, como pode ser observado na resposta do estudante 13: “Sim, pois se todos tem direitos, por que não os rios?”, e também na resposta do estudante 01: “Acho que é uma boa ideia, porque aí as pessoas não iam só ver o rio como fonte, mas como um ser igual a nós”. Sob a perspectiva rüseniana, essas respostas podem ser encaradas como uma forma de humanizar a natureza, já que o critério orientador utilizado pelos seres humanos para regular os seus direitos também poderia ser expandido aos rios, reconhecendo-os também como sujeitos.

O estudante 20, por outro lado, apresentou um relato que se diferencia em alguma medida dos demais por ressaltar também o valor da proteção dos rios para a própria humanidade: “Eu acho boas essas propostas, porque o rio, as águas, tem que ter o direito de não ser contaminados, porque além de fazer o bem para a natureza, fazemos bem para os outros e para nós mesmos, por consumi-lo”. Ainda que ao final a resposta associe o benefício de cuidar da natureza com o fato de podermos retirar recursos dela, a narrativa toma como ponto de partida a perspectiva do próprio rio. Ao humanizar a concepção de preservação dos rios, essas quatro respostas superam as perspectivas utilitárias, rompendo com as ideias que objetificam o rio enquanto um elemento à serviço da humanidade. Pelo contrário, a sustentabilidade dos rios é destacada como critério relevante de sentido para a humanidade porque o bem-estar do rio é incluído nos valores humanos de justiça e igualdade (em alguns casos, o direito do rio é equiparado ao direito dos homens, inclusive).

Adentrando nas respostas classificadas como positivas a partir do uso humano (3), temos todas aquelas que veem a preservação do rio como um benefício direto para a humanidade, ou seja, a natureza a serviço do homem. Isso fica evidente quando o estudante 08 responde, em relação à pergunta quatro: “Acho que é a melhor coisa a se fazer, pois isso previne que a nossa em partes ‘sobrevivência’, porque dependente os rios fazem parte da nossa vida”, ou quando o estudante 23 afirma ser “uma boa proposta para manter os rios com ‘vida’ e porque a gente necessita dos rios para sobreviver. Eu apoiaria essa proposta”. O foco está posto em garantir a preservação dos rios como um instrumento de preservação da própria humanidade, de maneira utilitária.

Diferentemente do caso anterior, em que a natureza é dotada de valores humanos como os direitos, aqui a natureza aparece como instrumento da humanidade, ainda que de forma não destrutiva. A rigor, não seriam os rios que ganharam direitos semelhantes aos dos homens, já que esses direitos não valem por si próprios, mas na medida em que eles possam ser úteis à humanidade, permanecendo as outras formas de vida desconsideradas desse direito. Sob essa perspectiva, o critério orientador para a humanidade em relação à natureza permanece problemático do ponto de vista ecológico, o que pode ser explicado novamente a partir da questão levantada por Rüsen e apresentada nas páginas anteriores. Se o valor do rio enquanto sujeito de direitos reside apenas no benefício

dessa medida para a humanidade, que estabilidade esse critério teria quando se chocasse com outras necessidades humanas, como a necessidade por energia e matérias-primas, por exemplo? Esses direitos continuariam a ser valorizados, ou seriam vistos como um empecilho ao desenvolvimento? Essa pergunta evidentemente não pode ser respondida facilmente, mas é possível apontar uma fragilidade maior em relação às respostas que valorizam o direito dos rios a partir deles próprios.

Por fim, duas respostas compõem o construto crítico (02), o qual se caracteriza por apresentar um olhar problematizador⁹² em relação à exploração da natureza, apontando uma causa concreta para o aumento da poluição: as fábricas e a mineração. O estudante 11 disse, em relação a proposta de direitos dos rios: “Na minha opinião sim, seria um pouco melhor, ajudaria os rios a não serem tão poluídos e também teria que combater as fábricas poluidoras”. Já o estudante 19 afirmou: “É boa, porque os rios estão sendo destruídos aos poucos, por conta de minério e outras coisas, porque eles estão matando os rios e eles são muito importantes para a natureza”. Aqui, a visão do *Homo Devastans* é superada, já que a devastação causada pela ação humana é dotada de elementos sociais, não sendo apenas uma vocação natural do ser humano.

4.3.4.2 Estudantes enquanto representantes legais dos rios

A última pergunta do questionário oferecia espaço para os estudantes se posicionarem diante da proposta, se colocando no lugar de um representante legal de um hipotético rio com direitos legalmente reconhecidos, o que evidentemente não ocorreria na prática. Questionados sobre quais medidas adotariam para proteger os rios, as respostas puderam ser agrupadas a partir de quatro atitudes: fiscalização (12), punição (8), criação de leis (3), e outras propostas (6)⁹³.

A maioria dos estudantes (12) respondeu que adotaria medidas fiscalizatórias a fim de inibir a ação do ser humano sobre o meio ambiente. Exemplo disso seria a instalação de “placas com avisos e câmeras para proteger os rios de poluição e que construíssem algo”, como destacou o estudante 04, ou a realização de denúncias

⁹² Crítica, nesse caso, não se refere à categoria rüseniana de atribuição de sentido, e sim à ideia de criticidade.

⁹³ Dois estudantes não responderam a questão.

(estudantes 06, 07, 19). Outro elemento recorrente nas narrativas foi a criação de uma solução de preservação que passa por distanciar os sujeitos do espaço natural (embora eles não utilizem essas palavras). Para alguns estudantes, a instituição de caseiros (estudante 06), guardas e seguranças (estudante 14), comunidades que vivem à margem dos rios (estudante 18), ou cercas (estudante 11), ajudariam na preservação dos direitos dos rios.

Associado à lógica fiscalizatória, uma outra atitude apresentada pelos estudantes foi o estabelecimento de punições para aqueles que desrespeitassem os direitos dos rios (8). Nesse construto foram incluídas respostas cujo cerne do debate estava especificado no corpo da narrativa, como no caso do estudante 16, que afirmou que “colocaria uma multa e faria a pessoa limpar o lixo que joga, ou ter uma pena de prisão”, ou ainda o estudante 20, que disse: “Eu denunciaria e exigiria que a pessoa levasse uma grande multa e caso não pagasse, o certo seria prisão. Porque além de prejudicar a natureza, está prejudicando todos os seres humanos”.

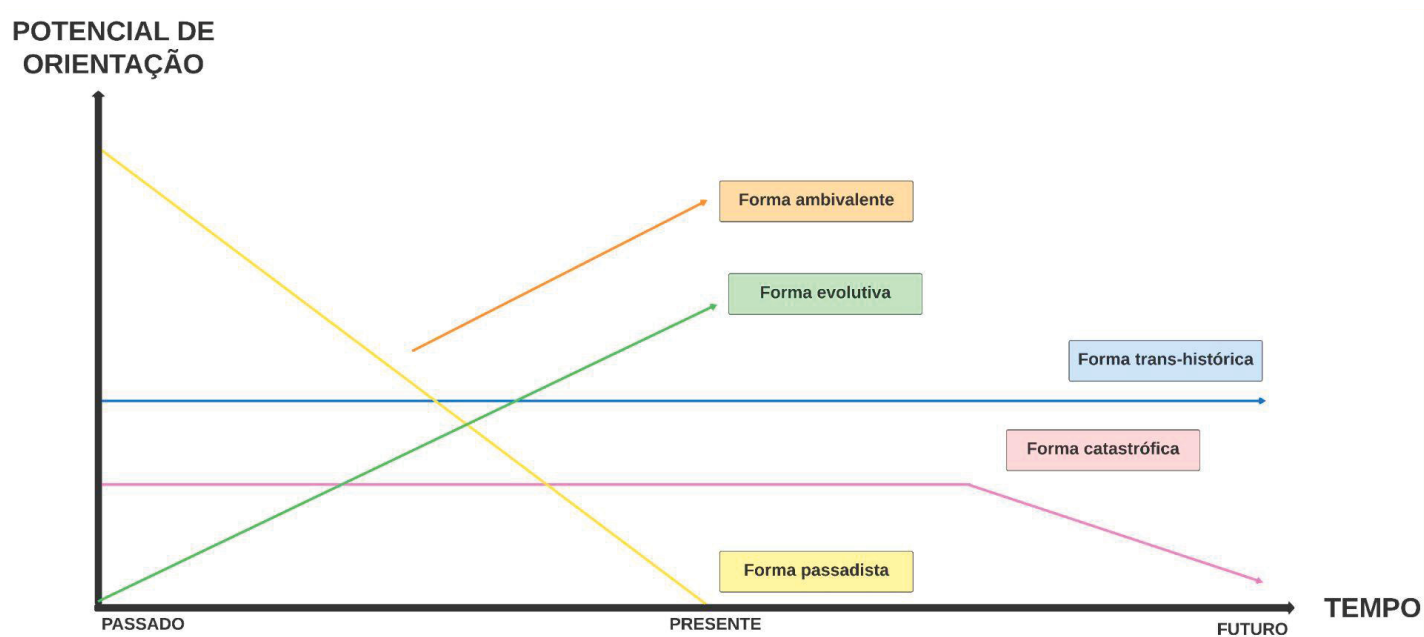
Outras respostas que compõem este construto seguem a mesma lógica. Contudo, apenas o estudante 25 desenvolveu melhor a explicação de como implementaria sua ação, em suas palavras: “Montaria regras para que esses direitos fossem seguidos e respeitados, também com avisos. Mas se eles não fossem respeitados, seria cobrado uma multa ou algo do tipo”. A narrativa desse estudante é a única que desenvolve um esquema que prescinde a punição, isto é, o estabelecimento de leis que, em caso de descumprimento, levam à uma penalidade. À vista disso, podemos pensar que grande parte dos estudantes, sejam os “fiscalizadores” ou “punitivistas”, apresentam uma lógica pragmática para o problema da preservação dos rios.

Por fim, as respostas enquadradas como “outros” são aquelas cuja descrição foi bastante genérica (6) - de forma semelhante às respostas que valorizavam a preservação sem uma explicação, na questão anterior. Exemplo disso é a resposta do estudante 05 à questão sobre as medidas adotadas em defesa dos rios: “Não deixaria poluir ou desmatar e cuidaria do rio”, ou como o estudante 13 que afirmou que “Evitaria o máximo dos rios serem poluídos”. A única resposta desse conjunto que propõe uma ação efetiva e distante de todas as demais respostas é apresentada pelo estudante 12, que responde no sentido de conscientização: “Eu adotaria para garantir a proteção do rio, falar para as pessoas não poluírem, não jogarem lixo e falaria para elas cuidarem do rio”.

Dois aspectos chamam atenção e podem ser destacados como uma visão que perpassa todas as respostas, em maior ou menor grau: a ênfase na poluição enquanto o maior problema existente na relação humana com a natureza, e também a perspectiva do homem enquanto um ser naturalmente devastador (*Homo Devastans*). Sendo assim, a própria valorização das propostas de estabelecer direitos fundamentais para os rios é feita predominantemente a partir de ideias e medidas fiscalizatórias e/ou punitivistas. É preciso frear o homem dele mesmo, mas sem necessariamente alterar os padrões valorativos e materiais da sociedade vigente.

Considerando o potencial analítico do material empírico, as formas de atribuição de sentido por meio das narrativas foram sintetizadas em uma matriz com orientação temporal, como é possível visualizar na Figura 1.

FIGURA 1 - SÍNTESE DAS PRINCIPAIS FORMAS DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO À NATUREZA



Fonte: Albano Giurdanella (2023)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão dessa dissertação, retomaremos brevemente os principais temas abordados em cada capítulo, apresentando os apontamentos mais significativos. Por fim, retomaremos os dados do material empírico com o objetivo de apresentar um modelo interpretativo sobre as principais concepções desenvolvidas pelos estudantes em relação à natureza, conectando a vida prática à atribuição de sentido ao passado abrangente, recente, e também ao horizonte de expectativa futuro.

Na introdução, intitulada também de capítulo um, apresentamos a temática de pesquisa, bem como, a justificativa de sua pertinência. Na sequência, foi discutida a trajetória percorrida pela Educação Histórica enquanto campo científico integrante da didática da história, desde seu surgimento nos anos 1960. Nesse percurso, também foram apresentadas as principais categorias do referencial teórico rüseniano utilizadas ao longo da investigação (consciência histórica, narrativa histórica, aprendizagem histórica, cultura histórica, didática da história e atribuição de sentido). Também foram apresentadas as diferentes fases do processo de atribuição de sentido ao tempo (experiência, interpretação, orientação e motivação), bem como as principais propostas de metodologias do ensino de História (Aula Oficina e Aula Histórica) e das matrizes didáticas da história.

Ainda nesse capítulo foi trabalhada a proposta do Novo Humanismo, perspectiva filosófica defendida por Jörn Rüsen enquanto critério de orientação para o presente, no qual uma nova relação com a natureza ocupa um papel de destaque. Por fim, apresentamos as considerações metodológicas sobre a investigação, em que situamos esta pesquisa no campo da Pesquisa Qualitativa, articulada às técnicas da chamada Grounded Theory (GT), concluindo com uma breve síntese de cada capítulo.

No segundo capítulo, intitulado “A natureza na produção historiográfica”, buscou-se apresentar algumas ideias-síntese de diferentes correntes historiográficas modernas em relação à natureza, como forma de aventar algumas perspectivas gerais que poderiam se relacionar com as respostas dos estudantes. Sendo assim, procedeu-se à apresentação da escola positivista, passando pela especificidade de Émile-Durkheim. Aqui, a principal referência à natureza caracterizava-se por ser um objeto da dominação humana, sendo inclusive um critério de sentido que orienta a

produção historiográfica a partir da fórmula “progresso humano = dominação da natureza”.

Outra análise realizada foi acerca da perspectiva marxiana, a qual apresenta uma relação com a natureza dividida em dois momentos principais. A primeira, como continuidade imediata da vida humana (humanismo = naturalismo), especialmente nas décadas de 1840 e 1850, perspectiva esta, substituída a partir da construção do pensamento materialista. Para este último, a relação humana com a natureza é histórica porque é condicionada pela forma social específica de cada época. No capitalismo, a relação humana com a natureza perde seu sentido naturalista, alienando-se em uma relação objetivada, tornando-se um instrumento da valorização do capital.

Depois, retomamos a perspectiva da Escola dos Annales, tanto da primeira (Marc Bloch e Lucien Febvre) quanto da segunda geração (Fernand Braudel). Em ambas, a natureza ganhou o sentido histórico de meio ambiente, interagindo com a humanidade e condicionando seu desenvolvimento. No caso de Braudel, esse meio ambiente expandiu-se à própria dimensão geológica (superando o tempo humano), o que insere a natureza em um critério de sentido histórico localizado na longa duração.

Em uma perspectiva diferente, também foi inserida no debate a consolidação da chamada História Ambiental, corrente historiográfica surgida na década de 1970. Nela, a natureza não é apenas reconhecida como integrante da história humana, mas ela própria torna-se objeto da investigação histórica, na qual as pesquisas procuram demonstrar a complexidade existente entre o chamado mundo social e ambiental, em várias épocas e lugares diferentes. Do ponto de vista teórico, essa corrente apresentou múltiplas perspectivas (marxista, neomaterialista, pós-moderna, etc.), ainda que as visões pós-modernas sejam majoritárias.

Por fim, trabalhamos com a perspectiva novo-humanista defendida por Jörn Rüsen, segundo a qual a natureza necessita ser reintegrada à valorização da própria humanidade enquanto parte constituinte e indispensável do que significa ser humano. Como um contraponto à visão de Rüsen, trouxemos os debates do historiador indiano Dipesh Chakrabarty, uma vez que para este a distinção humanista entre história natural e humana já não faz mais sentido para a era do Antropoceno, em que os seres humanos adquiriram uma dimensão geológica. Em nosso ponto de vista, abandonar essa distinção implica em sérios riscos para a

didática da história, tendo em vista que as respostas dos estudantes evidenciaram como a consciência histórica da maioria desses jovens é constituída a partir de uma perspectiva humana. Em vários casos, inclusive, não só a partir de uma perspectiva humana genérica, mas da própria experiência prática de *ser humano*. Ao final do capítulo foi apresentada uma tabela produzida pelo próprio autor, contendo as principais ideias-síntese de cada corrente analisada.

No terceiro capítulo, intitulado “Um debate recente: ensino de história, natureza, meio ambiente e educação ambiental”, procuramos apresentar um panorama com as principais pesquisas acadêmicas produzidas a partir de universidades brasileiras que relacionam a natureza ao ensino de história, tanto do ponto de vista das teses e dissertações, quanto de artigos referências. Os dados foram obtidos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações disponibilizado pela Capes e também da ferramenta do Google Acadêmico.

Ao todo, foram localizadas 16 teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 e 2021, bem como de 58 artigos científicos com um maior grau de relevância. A conclusão geral da análise dessas produções apontou para a baixa relevância dessas pesquisas no campo do Ensino de História, em comparação a outras temáticas. No entanto, nenhum desses trabalhos partiu da Educação Histórica como referencial teórico, o que reforça a importância desta pesquisa.

A apresentação desses dados resultou na produção da Tabela 2, também produzida pelo próprio autor, que relaciona a produção de teses e dissertações ao campo teórico e à linha de pesquisa na qual a investigação foi conduzida. Posteriormente, procuramos apresentar as ideias e temáticas exploradas pelos artigos citados dentro da temática do Ensino de História em relação à natureza. Nesse sentido, destacamos e abordamos os artigos de: Arthur Soffiati (1989), Circe Bittencourt (2003), Ely Bergo de Carvalho (2016, 2011, 2017), Paulo Henrique Martinez (2003, 2004, 2021), Jozimar Paes de Almeida (2005, 2011) e Gilmar Arruda (2006, 2008). A partir deles pudemos explicar, dentre outras ideias, a do *Homo Devastans*, que se mostrou bastante relevante para a análise dos dados empíricos no último capítulo.

Finalmente, no quarto e último capítulo, intitulado “O ser humano e a natureza através das narrativas dos estudantes”, procedeu-se à análise e exposição dos resultados dos dados empíricos. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário com cinco perguntas que procuravam mobilizar os estudantes a

relacionarem historicamente o ser humano e a natureza, em narrativas carregadas de sentido. Na primeira pergunta, essa relação foi pensada inicialmente no presente, a partir da percepção subjetiva de cada estudante sobre sua própria ligação à natureza. Na segunda e terceira perguntas foi explorada a relação com a natureza (rios) em um passado distante (história da humanidade) e recente (história dos brasileiros nos últimos 50 anos), respectivamente. Por fim, as duas últimas questões procuraram explorar o horizonte de expectativa constituído pelos estudantes através da temática dos rios como sujeitos de direitos. As respostas foram agrupadas em construtos que emergiram dos próprios dados, o que possibilitou sua posterior análise teórica, em que pôde-se perceber a relação entre a forma narrativa, a partir da ênfase conferida na resposta, e algumas perspectivas da atribuição histórica de sentido - além de outras ideias-típicas aventadas nos capítulos anteriores.

Como conclusão geral da análise empírica, destaca-se inicialmente as diversas formas pelas quais os estudantes se relacionam com a natureza, o que se conecta à forma como projetam as relações humanas com a natureza no passado e futuro. Contudo, apresentamos aqui um panorama com os principais construtos produzidos em cada uma das respostas, destacando o contraste existente entre eles.

Nas respostas à primeira questão, a relação utilitarista e sensorial com a natureza podem ser destacadas como os principais contrapontos. No primeiro caso, trata-se de uma perspectiva que enxerga a própria relação com a natureza a partir das coisas que ela lhe fornece, permitindo manter o seu estilo de vida. No segundo, por outro lado, a natureza é valorizada esteticamente, enquanto beleza nas mais diversas formas de sentir (audição, visão, tato, etc.). Do ponto de vista da teoria rüseniana, essas duas formas podem ser encaradas como constitutivas da cultura histórica consolidada com a modernidade, quando a natureza perde o seu sentido tradicionalmente religioso (um estudante destacou essa forma de relação com a natureza) e passa a significar um meio de apropriação humana (no caso das respostas, essa forma de sentido seria a forma utilitarista).

Por outro lado, a natureza permanece, segundo Rüsen, valorizada - ainda que em menor medida - a partir da experiência estética que ela proporciona à humanidade (no caso das respostas, essa forma de sentido seria a forma sensorial). Contudo, destacamos a necessidade apontada por Rüsen de superar, no presente, a forma de orientação cultural em que a natureza ganha sentido como um meio para

atingir finalidades humanas (forma utilitarista) e também de superar a simples estetização da natureza, que tem o seu valor para a preservação, mas que por si só é incapaz de fazer frente a outros critérios de orientação, como a relação da natureza para a economia.

Quanto às respostas analisadas na segunda questão, que relacionava historicamente os estudantes a um passado distante, as formas evolutiva e trans-histórica destacaram-se como contrapontos interessantes⁹⁴ e recorrentes. No primeiro caso, trata-se de uma forma de atribuir sentido ao passado em que se valorizam as mudanças históricas pelas quais a humanidade se relacionou com os rios, cujo valor do rio para a humanidade reside justamente em que ele desempenha funções diferentes e cambiantes. No segundo, a forma trans-histórica identifica-se pelas respostas em que o valor dos rios para a humanidade permanece sempre o mesmo em todas as épocas, caracterizando-se por cumprir funções de sobrevivência que são sempre as mesmas. Do ponto de vista da atribuição de sentido, a forma evolutiva foi interpretada como uma relação genética com o passado, na qual a percepção da mudança é o principal critério de sentido da narrativa. Em contraposição, a forma trans-histórica pode ser encarada como uma atribuição tradicional de sentido, em que as relações humanas com os rios no passado ainda permanecem vivas e inalteradas no presente.

As respostas à terceira questão caracterizam-se por um expressivo aumento da forma catastrófica, que já era quantitativamente relevante na questão anterior. Provavelmente, a explicação para este fator tem relação com a mudança proposta pelo enunciado, em que os estudantes não podiam mais expressar uma perspectiva temporal abrangente. Ao retirar essa dimensão, as formas trans-históricas, por exemplo, praticamente desapareceram das respostas⁹⁵, já que a semelhança entre o passado recente e o futuro a partir das necessidades naturais da humanidade não se mostrou um critério de sentido significativo para encadear a narrativa histórica.

Muitos estudantes que apresentaram respostas classificadas como trans-históricas nas respostas à segunda questão, utilizaram a forma catastrófica na

⁹⁴ As respostas à segunda questão foram as que apresentaram maior equilíbrio entre os diferentes construtos produzidos.

⁹⁵ Nos casos em que elas apareceram, se deu de forma praticamente igual às respostas trans-históricas. À segunda questão, o que implicou na desconsideração para a análise, já que não se enquadram na proposta solicitada pelo enunciado.

terceira. Essa forma caracteriza-se pela ideia do *Homo Devastans*, ou seja, da humanidade - nesse caso dos brasileiros - enquanto naturalmente devastadora dos rios (especialmente do rio Tietê em São Paulo), em escala crescente do ponto de vista cronológico (a história da relação humana com os rios resume-se ao aumento progressivo da destruição e poluição dos rios).

No que se refere à atribuição de sentido, a forma catastrófica também apresenta uma visão tradicional de relação com o passado, em que a devastação adquire uma centralidade originária (localizada no passado) que permanece e se amplia com a passagem do tempo, potencialmente conformando uma catástrofe ecológica no futuro. Por outro lado, alguns estudantes também valorizaram uma forma de relação com a natureza que não está apenas centrada no aumento da poluição, mas que reconhece o aumento de medidas preservacionistas e da consciência ambiental das pessoas, forma denominada de ambivalente. Nesses casos, os últimos cinquenta anos da história dos brasileiros com os rios foram interpretados também como uma época em que houve o aumento da poluição, mas também de medidas preservacionistas e de consciência ambiental. Do ponto de vista da atribuição de sentido, a forma ambivalente representa uma perspectiva de sentido genética do passado, uma vez que se valorizam diferentes mudanças no sentido do tempo. De todas formas, essas narrativas são, do ponto de vista formal, muito menos complexas do que as respostas evolutivas. Como o enunciado não permitia um encadeamento de longa duração, em que diferentes situações pudessem inserir-se no fio narrativo, a forma evolutiva transmutou-se, no que se refere à atribuição de sentido genética, na forma ambivalente, menos complexa do ponto de vista dos eventos destacados.

Finalmente, na quarta e quinta perguntas, nas quais os estudantes poderiam expressar suas ideias acerca do debate atual no sentido de investir alguns rios de direitos jurídicos, as respostas apoiaram massivamente essa ideia, ainda que de formas diferentes. A maioria dos estudantes o fez a partir da percepção de que essas medidas seriam importantes para reduzir o nível de poluição dos rios, ainda que de forma pouco aprofundada. Novamente, a conclusão extraída desses dados apontou para a poluição como um recurso mobilizado pelos estudantes em momentos de pouca aproximação com o tema. Contudo, também existiram respostas que valorizaram a proposta a partir do bem-estar do próprio rio, o que foi lido na perspectiva de Rüsen como uma forma positiva de humanizar a natureza.

Quando a quinta pergunta perguntou aos estudantes sobre as medidas que eles adotariam se tivessem de representar legalmente um rio a fim de garantir o cumprimento dos seus direitos, a enorme maioria apresentou formas punitivistas e fiscalizatórias. Essas ideias puderam ser relacionadas às formas catastróficas, uma vez que o ser humano foi visto como um devastador natural dos rios, cujo único impeditivo para tal ação passaria pela vigilância constante e punição por outros seres humanos, bem como à forma impessoal de relação com a natureza.

A reflexão final a respeito dos dados analisados nos leva a conclusão, em concordância com Rüsen, de que é fundamental uma nova relação com a natureza do ponto de vista de atribuição de sentido, como forma de garantir a sustentabilidade presente e futura do planeta e da humanidade. Entendendo os limites desta investigação, a pesquisa demonstrou que, ao menos em uma perspectiva inicial da questão, muitos estudantes exprimiram na narrativa formas de relacionar historicamente a humanidade aos rios a partir de atribuições tradicionais de sentido. O dilema atual é que esse critério tradicional de orientação está se chocando com as novas necessidades de sustentabilidade planetária, uma vez que os rios já não podem apenas “servir” ao homem. Se isso não se alterar, a própria humanidade sofreria as consequências negativas, o que reforça a necessidade de integrar a natureza ao projeto novo-humanista enquanto critério de sentido da própria humanidade, cuja existência depende de uma nova relação menos predatória com a natureza.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 49-69, 2013.

BARCA, Isabel. **Aula oficina**: do projeto à avaliação. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Narrativas históricas e ficcionais**. In: MELLO, M. C.; LOPES, J. M. Recepção e produção para professores e alunos. Braga: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>. Acesso: 10 jan 2023.

BARKHAM, Patrick. Rios deveriam ter direitos semelhantes ao das pessoas?. Trad: Carlos Ribeiro. **The Guardian**, 25 jul. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-61, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico**. São Paulo: Martins Fontes, 1983

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lei.adv.br/9795-99.htm>>. Acesso em: 01 jul 2023.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Unesp, 1997.

CARVALHO, Ely Bergo de; SOUSA COSTA, Jamerson de. Ensino de história e meio ambiente: uma difícil aproximação. **História & Ensino**, v. 22, n. 2, p. 49-71, 2016.

CARVALHO, Ely Bergo de. **Ensino de História e Educação Ambiental**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

CHAKRABARTY, Dipesh. The climate of history: Four theses. **Critical inquiry**, v. 35, n. 2, p. 197-222, 2009.

_____. O clima da história: quatro teses. **Sopro**, n. 91, p. 4-22, 2013.

DURKHEIM, E. "O que é fato social?" In: **As Regras do Método Sociológico**. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972. p. 1-4, 5, 8-11.

DRUMMOND, José Augusto Leitão. **A história ambiental**: temas, fontes e linhas de pesquisa. 1991.

FINNEY, Stanley C.; EDWARDS, Lucy E. The "Anthropocene" epoch: Scientific decision or political statement. **GSA Today**, v. 26, n. 3, p. 4-10, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.

FRONZA, Marcelo. Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. **MÉTIS–história & cultura**, v. 19, n. 38, p. 81-97, 2020.

GIURDANELLA, Albano Gabriel. História Ambiental em sala de aula: o professor de História e a Educação Ambiental. **Revista de Educação Histórica**, v. 19, p. 12-21, 2019.

GOMES, Jéssica Dafico Moreira da Costa; SILVA, Adriana Aparecida. A história ambiental como campo historiográfico e sua oferta como disciplina nos cursos de graduação em história em Goiás no ano de 2018. **Guaju**, v. 7, n. 1, p. 317-333, 2021.

JASSO, Gerardo Morales; CHAVARRÍA, Alejandro Bonada. Una discusión en torno a 'Temas, problemas y relatos para la historia ambiental'. Apuntes teóricos sobre esta disciplina histórica. **Anuario de Historia Regional y de las Fronteras**, Vol.22, n. 01, p. 193-222, 2017.

KONCHOG, Emerson Karma. A angústia do colapso ambiental. **UOL Notícias**: São Paulo, 17 out. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniao/2020/10/17/a-angustia-do-colapso-ambiental.htm?cmpid=copiaecola>>

KMIECIK, Daniele; FERREIRA, Fabio. **Educação Histórica**: uma tradição construída. Org SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. O que é a Educação Histórica? Paraná, LAPEDUH, v. 1, p. 23-40, 2018.

LECAIN, Timothy James. Against the Anthropocene: A neo-materialist perspective. **International journal for history, culture and modernity**, v. 3, n. 1, p. 1-28, 2015.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba - Paraná, p. 107-146, 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, Curitiba - Paraná, p. 131-151, 2006.

LEFF, Enrique. Construindo a História Ambiental da América Latina. **Esboços**, Florianópolis, v. 13, p. 11-30, 2005.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÉVESQUE, Stéphane. Going beyond “narratives” vs. “competencies”: A model for understanding history education. *Public History Weekly*, v. 4, n. 6, 2016.

LIMA, Luís Corrêa. Fernand Braudel e o Brasil. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**– Londrina, 2005.

LOWY, Michael. Globalization and Internationalism: How Up-to-Date Is the Communist Manifesto? **Monthly Review**, 50/6, nov. 1998, p. 16-29

MAHL, Marcelo Lapuente; MARTINEZ, Paulo Henrique. História ambiental: entre o passado e o futuro. **Nova Revista Amazônica**, v. 9, n. 3, p. 105-116, 2021.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Boitempo editorial, 2015.

MATOS, Lara Maria Amaral. Os rios como sujeitos de direito nos tribunais da América Latina. **Direitos de Pachamama e Direitos Humanos**, 2018.

MOORE, Jason W. Capitalism as world-ecology: Braudel and Marx on environmental history. **Organization & Environment**, v. 16, n. 4, p. 514-517, 2003.

MORALES JASSO, Gerardo; BONADA CHAVARRÍA, Alejandro. Una discusión en torno a ‘Temas, problemas y relatos para la historia ambiental’. Apuntes teóricos sobre esta disciplina histórica. **Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras**, v. 22, n. 1, 2017. NASH, Linda. The Agency of Nature or the Nature of Agency? **Environmental History**, Vol. 10, No. 1 (Jan., 2005), pp. 67-69.

O GLOBO. Zelensky cobra cronograma para adesão da Ucrânia à Otan e pede fim de 'apaziguamento' com a Rússia São Paulo: **O Globo**, 19 fev. 2022. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/zelensky-cobra-cronograma-para-adesao-da-ucrania-otan-pede-fim-de-apaziguamento-com-russia-25401994>>

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. Estudos avançados, v. 24, p. 81-101, 2010.

PÁDUA, J. A. Natureza e história. Apresentação da disciplina. **Programa de Pós-Graduação em História Social**, UFRJ, Rio de Janeiro, ano 2007. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/disciplinas.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – História, EF**. Curitiba: SEED, 2019.

QUINTAL, Marília José do Gago Alves. Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores. 2007.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 2015.

RINCON, Leandro Couto Carreira. Das Filosofias Positivistas da História à Educação Histórica Conservadora: Comte, Buckle e Durkheim. **Revista Encontros com a Filosofia (Enfil)**. Ano 8, n.11, 2020 (FEV-JUN).

REIGOTA, Marcos. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007.

RUBIN, Isaak. **A Teoria Marxista do Valor**. Belo Horizonte: Polis, 1987.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. Humanism and nature-some reflections on a complex relationship. **The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa**, v. 2, n. 2, p. 265-276, 2006.

_____. História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. **Cultura faz sentido**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014a.

_____. Intercultural Humanism: Idea and Reality. An Insatiable Dialectic: Essays on Critique, Modernity, and Humanism. Ed. by Roberto Cantú.–Newcastle: Cambridge **Scholars Publishing**, p. 70-87, 2014b.

_____. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn; FEHR, Michael; RIEGER, Thomas W. (Ed.). **Thinking Utopia: steps into other worlds**. Berghahn Books, 2022.

SAITO, Kohei. **O ecossocialismo de Karl Marx: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

SEIXAS, Peter. A history/memory matrix for history education. *Public History Weekly*, v. 4, n. 6, p. 1-7, 2016. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: WA Editores, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. **Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 1, 2020.

_____. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9-21, 2009.

SILVA, André Felipe; LOPES, Gabriel. Entre Horizontes e Sedimentos: o Impacto do Antropoceno na História a partir de Chakrabarty e seus Interlocutores. **Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la Solcha**, v. 11, n. 2, p. 348-396, 2021.

SOBANSKI, Adriane De Quadros. **Formação de Professores de História: Educação Histórica, Pesquisa e Produção de Conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 255, 2017.

SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, 1989.

TAMAIÓ, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablumme: WWF, 2002.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Trad. Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

VILLASEÑOR, Alejandro. The Annales School and the Environmental History of Latin America. **Historia Caribe**, v. 12, n. 30, p. 301-340, 2017.

WATERS, Colin; TURNER, Simon. Results of binding vote by AWG. **Working Group on the 'Anthropocene'**, S/N. Disponível em: <http://quaternary.stratigraphy.org/working-groups/anthropocene/>

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