Fronteiras
Revista Catarinense de História

Por uma Educação Histórica Ambiental: a experiência do Projeto Narradores de Diogo Lopes na Reserva Ponta do Tubarão (RN)

Toward an Environmental Historical Education: the experience of the Diogo Lopes Storytellers Project in the Ponta do Tubarão Reserve (RN)

Silviana Fernandes Mariz[1]
Deivid Carlos da Costa de Souza[2]

Resumo
Este artigo analisa a experiência pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Professora Luzia Bonifácio de Souza, situada na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (Macau/RN), por meio do projeto interdisciplinar *Narradores de Diogo Lopes: uma construção científica das histórias contadas por gerações* e das *Atividades de Sensibilização Ambiental*. A partir da articulação entre História Ambiental, história oral e Educação Ambiental crítica, buscou-se compreender como os(as) estudantes constroem representações históricas e ecológicas de seu território, reconhecendo-se como sujeitos de memória e de transformação. A pesquisa, de natureza qualitativa e inspirada na perspectiva da educação histórica, combinou análise documental, observação participante e práticas interdisciplinares. Os resultados indicam que a inserção de abordagens histórico-ambientais no currículo fortalece a consciência ecológica e o sentimento de pertencimento, ampliando as possibilidades de formação cidadã e de valorização dos saberes locais.
Palavras-chave: Educação Histórica Ambiental; Ensino de História; História Oral; Pertencimento; Reserva Ponta do Tubarão.

Abstract
This article analyzes the pedagogical experience developed at Escola Municipal Professora Luzia Bonifácio de Souza, located in the Ponta do Tubarão State Sustainable Development Reserve (Macau/RN, Brazil), through the interdisciplinary project *Narradores de Diogo Lopes: a scientific construction of stories told across generations* and the *Environmental Awareness Activities*. By articulating Environmental History, oral history, and critical Environmental Education, the study examines how students build historical and ecological representations of their territory, recognizing themselves as agents of memory and transformation. This qualitative research, grounded in the framework of historical education, combined document analysis, participant observation, and interdisciplinary practices. Results indicate that integrating historical-environmental approaches into the school curriculum strengthens ecological awareness and the sense of belonging, fostering citizenship education and the appreciation of local knowledge.
Keywords: Environmental Historical Education; History Teaching; Oral History; Belonging; Environmental Reserve.

[1] Professora Associada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará; professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF/Unilab-IFCE) e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (ProfHistória-Uern). Brasil. E-mail: silviana_mariz@unilab.edu.br | https://orcid.org/0000-0002-3561-2344
[2] Professor da educação básica em Diogo Lopes (Macau, RN); estudante do Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Uern). Brasil. E-mail: deivid20241003090@alu.uern.br | https://orcid.org/0009-0008-5253-3753

ISSN 2238-9717 | n. 47, p. 210-240, jan./2026 | DOI: https://doi.org/10.36661/2238-9717.2026n47.15291
https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index

Introdução

Nas últimas décadas, a historiografia tem passado por significativas transformações, ampliando objetos, métodos e fontes de investigação. A crítica ao paradigma positivista, impulsionada por movimentos como a Escola dos Annales, abriu espaço para uma História mais interdisciplinar, sensível a dimensões culturais, sociais e ambientais. Nesse contexto, emerge a História Ambiental como um campo historiográfico que investiga as interações entre sociedades humanas e o meio natural ao longo do tempo, reconhecendo a natureza não apenas como cenário, mas como agente histórico (Worster, 2003; Drummond, 2025).

Embora a consolidação do ambientalismo científico seja relativamente recente, pesquisadores demonstram que a preocupação com questões ambientais remonta a períodos muito anteriores ao século XX. Pádua e Carvalho observam que, ao contrário da ideia de que o ambientalismo seria fruto exclusivo da grande aceleração industrial do pós-guerra, a sensibilidade ambiental vem se desenvolvendo ao longo dos últimos séculos, acompanhando processos como a expansão colonial europeia e as revoluções industriais. No debate intelectual, desde o século XVIII, já se encontram manifestações que hoje consideraríamos parte de uma "agenda ambiental", abordando temas como desflorestamento, degradação dos solos, desaparecimento de espécies e mudanças climáticas (Pádua; Carvalho, 2020).

Fronteiras

No caso brasileiro, essas reflexões surgem inicialmente no iluminismo luso-brasileiro, com síntese produzida por José Bonifácio de Andrada e Silva na década de 1820, e se consolidam no século XIX em duas correntes: uma que associa a destruição ambiental à vigência do escravismo, vinculada a obras de abolicionistas como André Rebouças e Joaquim Nabuco; e outra, que enfatiza aspectos tecnológicos, cultivada em instituições como o Museu Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Pádua; Carvalho, 2020).

No entanto, como campo científico moderno, o ambientalismo de fato se estrutura apenas a partir de 1970, consolidando-se como uma "institucionalidade acadêmica" (Pádua; Carvalho, 2020, p. 1312) com associações científicas, grandes eventos e publicações capazes de pautar tanto o debate público quanto a agenda política. Assim, influenciada pelos debates ecológicos e pela emergência de crises socioambientais globais que marcaram a primeira metade do século XX[3], a História Ambiental passou a integrar agendas acadêmicas no Brasil,

[3] As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas por inúmeros desastres ambientais: o lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki (1945); os testes nucleares no Atol de Bikini (1946); o "*smog* de Londres" (1952), que vitimou mais de mil pessoas; o desastre de Minamata, no Japão (1952), com contaminação por mercúrio; e a disseminação de agrotóxicos como o DDT (Pott; Estrela, 2017).

com destaque para estudos sobre exploração de recursos, impactos ambientais e desigualdades territoriais.

Contudo, apesar de sua consolidação como "institucionalidade acadêmica", no campo da educação, o ensino de História Ambiental vem enfrentando tanto desafios estruturais amplos que, na verdade, afetam a educação básica brasileira como um todo (a exemplo de salas de aula superlotadas, estudantes com déficits de aprendizagem básica, baixos salários e carga horária excessiva); quanto limitações específicas da disciplina de História, sintetizadas por Carvalho e Costa como o obstáculo "da tradição", referente a um "paradigma sobre a profissão, que coloca a História como um campo do saber 'social', desvinculado do ensino sobre o saber 'natural'" (Carvalho; Costa, 2016, p. 50).

Diante desse panorama, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre junho de 2023 e dezembro de 2024 na Escola Municipal Professora Luzia Bonifácio de Souza (doravante Escola Luzia Bonifácio), localizada na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT), no município de Macau, Rio Grande do Norte, e que pôde ser aprofundada tanto teórica quanto metodologicamente no contexto de seu desenvolvimento como dissertação construída no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (ProfHistória/Uern). A partir da atuação docente no local, foi desenvolvido o projeto pedagógico interdisciplinar *Narradores de Diogo Lopes: uma construção científica das histórias contadas por gerações*, desdobrado em *Atividades de Sensibilização Ambiental* em parceria com o Projeto Cetáceos da Costa Branca (PCCB/Uern).

O texto não se propõe a oferecer uma análise exaustiva da experiência do projeto, concentrando-se em um recorte analítico que privilegia suas dimensões histórico-ambientais e pedagógicas. A pesquisa buscou analisar essas experiências no contexto do ensino de História com enfoque ambiental, articulando história oral, territorialidade e sensibilização ecológica. O envolvimento dos(as) estudantes em atividades de pesquisa local, como propõem Gerhardt e Nodari (2010), possibilitou a valorização dos saberes comunitários e o fortalecimento do vínculo com o território. Inspirado por Gilmar Arruda (1995), o trabalho também se propôs a recuperar as vozes de quem, embora silenciados(as) pela historiografia oficial, carregam experiências vitais para a compreensão das relações entre sociedade e natureza.

Em termos metodológicos, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa ancorada na pesquisa-ação e nas concepções de educação histórica (Rüsen, 2010; Silva Gomes, 2021). O posicionamento como professor-pesquisador permitiu a construção colaborativa do

conhecimento, articulando observação participante, análise documental e registros reflexivos, pois conforme nos ensina Freire: "se [nos] interessa "conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real [de] grupos populares, estes grupos não podem ser meras incidências de [um] estudo" (Freire, 1999, p. 35). Sob esta perspectiva, as práticas pedagógicas foram compreendidas como experiências formativas e investigativas simultaneamente, exigindo uma postura dialógica entre professor(a), estudantes e comunidade como sujeitos cognoscentes.

Educação Histórica Ambiental: fundamentos teóricos, história e legislação

Debates e reflexões sobre meio ambiente, ecologia e Educação Ambiental ainda são pouco frequentes nas salas de aula de História, sendo tradicionalmente considerados temas mais próprios às Ciências da Natureza. Questões como poluição, degradação do solo, secas, queimadas, descarte de resíduos, preservação da fauna e da flora, entre outros problemas ambientais, geralmente são tratadas como responsabilidade exclusiva dos(as) educadores(as) da área de Biologia, Geografia ou Química. Como destaca Circe Bittencourt, abordar essas temáticas a partir do campo da História "pode provocar um certo estranhamento, como se historiadores e professores de História estivessem invadindo um território alheio e se propusessem a entrar em uma espécie de aventura" (Bittencourt, 2003, p. 37-38).

Fronteiras

Esse "estranhamento" decorre, em grande parte, de certa tradição positivista no campo da historiografia que, por muito tempo, delimitou os objetos considerados "legítimos" da História às ações de grandes líderes, ao Estado-nação, às guerras, aos sistemas políticos e às estruturas econômicas. No entanto, esse paradigma tem sido amplamente contestado desde a segunda metade do século XX, com novas abordagens historiográficas mais sensíveis às múltiplas vozes silenciadas e às relações entre cultura, sociedade e natureza (Bittencourt, 2003).

Essa mudança de perspectiva permitiu a ampliação do escopo da História para temas como classe, memória, cotidiano, cultura popular, gênero, etnicidade, identidade e, mais recentemente, meio ambiente. A constatação das exclusões sociais e epistemológicas da historiografia tradicional levou à incorporação de novas temáticas e metodologias, a exemplo da História Ambiental, que se propõe a investigar, historicizar e compreender as relações entre as sociedades humanas e os ecossistemas ao longo do tempo.

A partir de 1970, especialmente após o advento dos novos movimentos sociais e dos protestos políticos como o Maio de 1968 na França e a Primavera de Praga, uma nova consciência crítica começou a emergir, influenciada por pautas sociais, culturais e ambientais.

É nesse contexto que ganha força o movimento ambientalista e surgem os primeiros delineamentos da Educação Ambiental e da História Ambiental como áreas de diálogo e intersecção. Dentre os expoentes responsáveis por conferir à História Ambiental um estatuto acadêmico específico, encontram-se Donald Worster e Donald Hughes. Ambos foram fundamentais para o desenvolvimento epistemológico desse novo campo de estudos (Drummond, 2025).

Se o desembarque da História Ambiental no Brasil como nova "institucionalidade acadêmica" (Pádua; Carvalho, 2020) não tardou tanto a ocorrer em comparação com os seus próprios marcos de emergência institucional – pode-se considerar algo por volta da década de 1980 –, no que tange à articulação entre História, meio ambiente e ensino escolar, os debates demoraram um pouco mais para ganhar e ocupar terreno. Nesse cenário, destaca-se a contribuição de Circe Bittencourt, referência fundamental nos estudos sobre didática da História e formação de professores.

A partir de 1990, especialmente com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Bittencourt defendeu a incorporação dos Temas Transversais no ensino de História, entre eles o meio ambiente, compreendido como uma construção histórica e social. Sua abordagem contribuiu para problematizar a ideia de natureza como mero cenário dos acontecimentos históricos, enfatizando as relações entre sociedade, natureza, trabalho e cidadania. Assim, ainda que não vinculada diretamente à História Ambiental como campo historiográfico, Bittencourt teve papel pioneiro na introdução e consolidação do debate ambiental no ensino de História no Brasil, influenciando práticas pedagógicas e a formação de professores(as) e pesquisadores(as) interessados(as) nessa interseção entre ensino de História e meio ambiente.

Dentre suas contribuições, estão as suas reflexões acerca da importância da categoria "tempo", ao chamar atenção para a necessidade de compreender as escalas temporais, a ação humana e as transformações da natureza de modo dialético, ou seja, entendendo também "a reciprocidade das transformações promovidas pela natureza sobre a vida dos homens e como estes mudam os ritmos de tempo da natureza" (Bittencourt, 2003, p. 42).

A partir de sua contribuição para a necessária articulação entre ensino de História e meio ambiente, outros pesquisadores, alguns inclusive vinculados ao próprio campo da História Ambiental, também passaram a considerar a importância dessa interseção, sofisticando ainda mais os debates. É o caso de Ely Bergo de Carvalho cuja relevância reside menos na produção de materiais didáticos diretamente voltados à escola básica e mais na elaboração teórica e

epistemológica de um pensamento ambiental histórico, com impactos diretos na formação de professores e no ensino.

Em seu livro "Ensino de História e Educação Ambiental", Carvalho (2021) propõe que o meio ambiente deve ser tratado como dimensão constitutiva da experiência histórica, e não como tema externo ou acessório ao conteúdo histórico. Assim, a História escolar pode contribuir para a compreensão da historicidade das relações sociedade-natureza a partir da análise da formação de modelos de exploração dos recursos naturais no Brasil e da discussão acerca dos conflitos ambientais, desigualdades sociais e disputas políticas associadas ao uso da terra e da natureza.

Assim como Bittencourt (2003), Carvalho (Carvalho; Costa, 2016) contribuiu com a reflexão acerca dos PCN e seus Temas Transversais, ao sustentar que a História possui instrumentos conceituais próprios para tratar do meio ambiente de forma crítica, evitando abordagens moralizantes ou exclusivamente conservacionistas. Além disso, Carvalho é importante por articular a História Ambiental à formação da consciência histórica, aproximando-se das preocupações do campo do ensino de História. Ao enfatizar que a crise ambiental é também uma crise histórica e social, o autor reforça o papel da disciplina de História na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção temporal e ambiental.

Fronteiras

Assim, é possível afirmar que a incorporação da temática ambiental no ensino de História no Brasil ocorreu por meio de trajetórias intelectuais distintas e complementares. Enquanto Circe Bittencourt inseriu essa questão no campo da didática da História e da formação docente, sobretudo nos debates dos anos 1990 sobre currículo e temas transversais, contribuindo para legitimar o meio ambiente no ensino de História como construção histórica, vinculada às relações sociais, ao trabalho e ao poder, e para orientar práticas pedagógicas críticas; Ely Bergo de Carvalho, por sua vez, atuou principalmente no plano teórico e epistemológico, aproximando o ensino de História das reflexões da História Ambiental e defendendo a necessidade de um pensamento ambiental histórico capaz de compreender a crise ambiental a partir de processos históricos de longa duração.

Apesar dessas diferenças, há convergências importantes: ambos rejeitam a ideia da natureza como cenário passivo da ação humana e defendem que o meio ambiente deve ser tratado como elemento constitutivo da experiência histórica. Além disso, compartilham a compreensão de que o ensino de História pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os conflitos ambientais como fenômenos sociais e históricos. Em síntese, enquanto Circe Bittencourt foi fundamental para a institucionalização do meio

ambiente no ensino de História, especialmente no plano curricular e pedagógico, Ely Bergo de Carvalho contribuiu para o aprofundamento teórico dessa inserção, articulando-a às reflexões da História Ambiental. Juntas, essas contribuições têm corroborado para a consolidação da interseção entre ensino de História e meio ambiente nos currículos, escolares e universitários, do país.

Dada a relevância teórica e formativa de seus trabalhos, Bittencourt e Carvalho, portanto, têm exercido influência na constituição de novas gerações de pesquisadores e docentes, cujas atuações extrapolam o âmbito universitário e se estendem ao cotidiano da educação básica. Nesse contexto, destaca-se Bread Estevam (2017), educador social e professor da educação básica, que também vem contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre o ensino de História Ambiental, articulando produção intelectual, prática docente e intervenção pedagógica no espaço escolar.

Para Estevam (2017), a crise ambiental não pode ser compreendida de forma isolada, pois está profundamente articulada às críticas sociais e culturais dirigidas ao modelo de sociedade capitalista moderna. Esse processo é marcado pela convergência de diferentes tradições críticas: críticas de matriz socialista, anarquista e comunista, voltadas à denúncia da exploração do trabalho e das desigualdades estruturais; críticas de natureza antropológica, que questionam a universalização do modelo ocidental de civilização e denunciam a desvalorização da diversidade cultural; e críticas ambientalistas, que evidenciam os limites ecológicos do planeta e a relação predatória estabelecida com a natureza.

Fronteiros

Trabalhar a Educação Ambiental a partir da História é, portanto, "historicizar a natureza e naturalizar o tempo", revelando as múltiplas formas como os grupos humanos interagiram com seus ambientes em diferentes contextos. Segundo Estevam (2017, p. 149): "Pensar as temporalidades é um instrumento básico do ofício de historiador e do professor de História". A abordagem histórica da questão ambiental permite articular passado, presente e futuro, situando problemas contemporâneos como resultado de processos históricos complexos e multifacetados.

Como contribuição prática, Estevam (2017, p. 152) propõe eixos temáticos para orientar o trabalho docente em História com base na Educação Ambiental crítica: problematizar o uso do território e suas consequências socioambientais; compreender a qualidade de vida em sua dimensão ambiental; introduzir debates sobre sustentabilidade, justiça ambiental, democracia ecológica e direitos ambientais nos espaços educativos; e refletir sobre ética ambiental e responsabilidade coletiva com o patrimônio natural e cultural. Esses temas possibilitam

ressignificar o ensino de História, aproximando conteúdos escolares das vivências dos(as) estudantes e promovendo compreensão ampliada dos direitos e deveres nas diferentes democracias frente à crise socioambiental.

Portanto, ante o exposto, verifica-se que a História Ambiental no campo educacional emerge muito lentamente apenas a partir dos anos 1990[4], após iniciativas legais mais consistentes de sua implementação nos currículos brasileiros. Dentre elas, destacam-se a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394) e, no ano seguinte, dos PCN que introduziram o meio ambiente como Tema Transversal. Ainda que de forma genérica e sem diretrizes específicas para a educação básica e menos ainda para o ensino superior, ambas as normativas foram responsáveis por pautar o debate acadêmico acerca da interseção entre ensino de História e meio ambiente.

Embora amplamente elogiadas por fomentar a integração entre disciplinas e questões de interesse da contemporaneidade, ambas as normativas também foram criticadas, especialmente os Temas Transversais, que foram acusados de excesso de tecnicismo e de tratar o meio ambiente a partir de uma perspectiva utilitária, vinculando-o à saúde humana. Elizabeth Macedo (1999, p. 45), por exemplo, observa que, apesar de os PCN e seus Temas Transversais exortarem a integração, o documento não esclarece como integrar esses temas às disciplinas ou como atribuir-lhes a mesma importância no currículo, deixando dúvidas sobre a efetividade da proposta.

Fronteiras

Posteriormente à LDB n.º 9394/96 e aos PCN/Temas Transversais, outra normativa também importante para alavancar os debates acadêmicos sobre a importância da Educação Ambiental nos currículos brasileiros foi a Lei n.º 9795, aprovada em 1999, responsável por instituir a Política Nacional de Educação Ambiental e determinar a implementação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino[5], agora como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades, tanto na educação formal quanto na não-formal (Brasil, 1999). No entanto, ela também costuma ser interpretada como uma legislação anódina, pelo pouco impacto nos currículos brasileiros (Carvalho, 2012; Furtado, 2012; Carvalho; Costa, 2016).

[4] Anterior a essas normativas, em 1981, houve a aprovação da Lei n.º 6938 que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente e previu como princípio, em seu artigo 2º, a educação ambiental em todos os níveis de ensino, além da própria Constituição Federal brasileira (Brasil, 1981; Brasil, 1988).

[5] Outras legislações já haviam previsto a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (Brasil, 1981; Brasil, 1996; Brasil, 1999).

Mais recentemente, houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Embora legislações anteriores (Brasil, 1981; Brasil, 1996; Brasil, 1997; Brasil, 1999) já previssem a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, foi apenas com a referida resolução que se estabeleceu, de forma sistemática, a operacionalização dessa diretriz nos currículos da educação básica, da graduação, pós-graduação e atividades de extensão, permitindo a criação de componentes específicos ou a adoção de abordagens transversais e interdisciplinares no ensino superior.

Em razão desse aspecto, a resolução CNE/CP nº 2/2012 representa um avanço significativo ao deslocar a Educação Ambiental de uma condição meramente declaratória para uma exigência pedagógica estruturante da formação universitária e da formação inicial docente, especialmente nas licenciaturas, espaço privilegiado para essa formação.

O princípio central das DCNEA consiste em compreender a Educação Ambiental como um processo contínuo, permanente e transversal, que deve perpassar projetos pedagógicos e a formação integral dos profissionais, evitando sua redução a disciplinas isoladas ou conteúdos episódicos. No ensino de História, essa diretriz permite problematizar as relações entre sociedade e natureza, as disputas pelo uso dos recursos naturais e as múltiplas temporalidades que conformam as crises ambientais contemporâneas.

Fronteiras

Apesar do avanço legal, no entanto, pouco das DCNEA vem sendo colocado em prática nos cursos de História, onde predominam disciplinas isoladas, genericamente intituladas "História e Meio Ambiente", ministradas por docentes que, muitas vezes, não possuem especialização em pesquisa ou docência na temática. Desse modo, incorporá-la ao currículo de História tanto da educação básica quanto do ensino superior segue sendo um desafio cotidiano para docentes, que enfrentam tanto fragilidades formativas quanto obstáculos estruturais. Em razão de sua recente aprovação, gerações de docentes que hoje atuam em escolas e universidades obtiveram sua formação inicial sem qualquer imersão em aulas que contemplassem questões ambientais (Carvalho, 2012; Carvalho, 2017).

No caso específico da formação inicial docente em História, Prestes e Pereira, por exemplo, relatam que, no curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criado em 1943, apenas entre 2012 e 2013 – justamente após a aprovação das DCNEA –, foi ofertada, no contexto de uma disciplina inespecífica, Seminário de Bacharelado, a primeira experiência explícita com conteúdo de História Ambiental. Embora os autores

tenham se esforçado para conciliar a História Ambiental com o ensino, reconhecem que a temática foi tratada "sob uma perspectiva teórica" (Prestes; Pereira, 2017, p. 70).

Por essa razão, torna-se importante promover maior reflexão e compartilhamento de experiências pedagógicas que centralizem a História Ambiental, visando renovar o ensino e formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel diante das transformações socioambientais contemporâneas. É nesse contexto de desafios e possibilidades que se insere a experiência relatada neste artigo, desenvolvida em um território específico, cuja realidade socioambiental oferece um campo privilegiado para práticas educativas inovadoras e integradas.

Entendendo o contexto: a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão e a Escola Luzia Bonifácio

A região da Ponta do Tubarão, no Rio Grande do Norte, é marcada por uma longa relação entre comunidades humanas e ambientes de transição, a exemplo dos manguezais, das dunas e lagoas, dentre outras áreas de pesca costeira. Esses ambientes são, como lembra Worster (2003), palcos de transformações constantes, nas quais natureza e sociedade se coevoluem.

Fronteiras

As origens da ocupação social e econômica moderna, associada à lógica capitalista, da região remontam ao século XVII, no contexto da política colonial portuguesa de doação de sesmarias, voltada à ocupação e exploração das terras em processo de conquista. Documentos da época registram que, em 1604, o sesmeiro Diogo Lopes recebeu uma doação de terras na ribeira do rio Guajau, fato que deu origem à localidade que posteriormente passaria a levar seu nome (Translado, 1909; Trindade, 2025). Desde esse período, a pesca constituiu a principal base econômica do território, atividade que permanece central até os dias atuais, ainda que, mais recentemente, venha sendo complementada por práticas ligadas ao turismo.

Essa trajetória histórica contribuiu para a conformação de um território marcado por relativo isolamento geográfico e por condições socioeconômicas e ambientais que incidem diretamente sobre o modo de vida da população local. As atividades produtivas, especialmente a pesca artesanal, estruturam não apenas a economia, mas também as representações sociais do trabalho e do ambiente, revelando a estreita interdependência entre as condições ambientais e a qualidade de vida de pescadores e marisqueiras (Soares; Azevedo, 2011; Soares *et al*., 2024).

Atualmente, especula-se que o distrito abriga cerca de 7.000 habitantes[6], cuja reprodução social depende fortemente da pesca artesanal, com destaque para a captura de caranguejos em áreas de manguezais, bem como de práticas extrativistas complementares. Essas atividades articulam-se a expressões culturais como o artesanato e as festas populares, que reforçam os vínculos comunitários, o sentimento de pertencimento ao território e a continuidade de tradições historicamente construídas.

A região é também marcada por uma longa trajetória de organização política e resistência das comunidades locais frente à exploração econômica e ambiental. Desde o final do século XIX, trabalhadores da indústria salineira articulavam-se por meio da Sociedade dos Homens que Trabalham no Sal[7], apontando para a emergência de um protagonismo popular que persiste até os dias atuais (Nobre, 2011). Essa trajetória revela os embates entre comunidades tradicionais – como Barreiras, Sertãozinho e Diogo Lopes – e as investidas do capital, por meio de empreendimentos privados interessados na exploração do território da reserva.

Nessa história, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT)[8], doravante denominada Reserva, representa um marco. Instituída em 5 de junho de 2003, por meio do Decreto Estadual n.º 19.003, ela possui cerca de 12.940 hectares e abrange áreas de restinga, dunas e manguezais nos municípios de Macau e Guamaré, incluindo as comunidades tradicionais de pescadores e marisqueiras, composta por doze comunidades ativas e sete extintas, configurando um território marcado pela presença de populações tradicionais e por intensos conflitos socioambientais (Soares; Azevedo, 2011; Silva *et al*., 2014; Soares *et al*. 2024; Nóbrega; Musse, 2019).

A escolha do nome faz referência a um antigo acidente geográfico costeiro, hoje parcialmente transformado pela ação humana, e simboliza o esforço de preservação dos ecossistemas marinhos e estuarinos da região. A criação da Reserva resultou de um processo prolongado de mobilização comunitária e de articulação de movimentos socioambientais que, ao longo da década de 1990, resistiram à expansão desordenada de empreendimentos industriais

[6] Segundo requerimento de 2021 do deputado estadual Coronel Azevedo (Assembleia, 2021). No entanto, não há dados oficiais do quantitativo populacional exato de Diogo Lopes, apenas para o município de Macau onde o distrito está localizado e cuja população total estimada é de 27.369 pessoas (IBGE, 2022).

[7] A escolha do nome relaciona-se ao contexto de repressão política vigente no final do século XIX, que restringia o uso de termos como "sociedade operária" ou outras denominações associadas explicitamente à organização da classe trabalhadora. Apesar dessas limitações, a sociedade desempenhou papel central na organização coletiva dos trabalhadores do setor salineiro, sendo responsável pela articulação da primeira greve documentada no Rio Grande do Norte, ocorrida em fevereiro de 1892 (Nobre, 2011).

[8] Unidade de Conservação de Uso Sustentável, instituída nos termos da Lei Federal nº 9.985/2000 (Brasil, 2000), com o objetivo de conciliar a conservação ambiental com o uso sustentável dos recursos naturais, permitindo a permanência das populações tradicionais e atividades econômicas compatíveis com a preservação.

e energéticos no território, em especial ao avanço de empresas salineiras, petrolíferas e, posteriormente, de energia eólica sobre áreas tradicionalmente utilizadas pela pesca artesanal. Essas mobilizações expressaram conflitos estruturais em torno do uso e do controle dos recursos naturais, nos quais comunidades locais passaram a reivindicar o reconhecimento de seus modos de vida e de seus direitos territoriais frente a projetos de desenvolvimento exógenos (Araújo Júnior, 2020).

Tal contexto de conflito evidencia a tensão permanente entre preservação ambiental e exploração econômica, dilema recorrente na história das sociedades latino-americanas e central para a História Ambiental, na medida em que coloca em disputa diferentes concepções de desenvolvimento, natureza e justiça social (Drummond, 2025). Nesse sentido, a Reserva emerge não apenas como um instrumento jurídico de conservação ambiental, mas como o resultado de uma disputa social e simbólica em torno do território, marcada pela resistência das populações tradicionais. A abordagem da História Ambiental permite, assim, compreender a Reserva para além da noção de "espaço natural protegido", reconhecendo-a como um território historicamente produzido, no qual se sobrepõem e se articulam temporalidades ecológicas, econômicas e culturais.

Fronteiras

A luta das comunidades pela preservação do território constitui, nesse sentido, não apenas uma defesa ambiental, mas uma luta política por reconhecimento, autonomia e pela continuidade de modos de vida historicamente construídos. Essa disputa manifesta-se de forma particularmente expressiva no campo da memória e da experiência cotidiana, sendo reforçada pelos relatos orais de moradores e lideranças comunitárias. Tal enraizamento territorial constitui um elemento central da historiografia ambiental brasileira, que busca compreender a formação social do país a partir das experiências das populações que vivem, convivem e produzem a natureza, e não apenas a partir das elites políticas e econômicas (Pádua; Carvalho, 2020).

As narrativas sobre o "tempo dos antigos", registradas em projetos escolares e em atividades pedagógicas, evidenciam que o pertencimento territorial está profundamente associado à memória do trabalho coletivo, da pesca artesanal e das práticas cotidianas de cuidado com o ambiente. Essa dimensão histórica e territorial projeta-se no cotidiano escolar por meio da valorização dos saberes locais, da reconstrução da memória ambiental e da incorporação das experiências comunitárias às práticas pedagógicas. Situada no campo da Educação Ambiental crítica, a experiência da Reserva dialoga, assim, com abordagens que

compreendem a crise ambiental como indissociável das críticas sociais e culturais ao modelo de sociedade capitalista moderna (Estevam, 2017).

Nessa perspectiva, o estudo do histórico da Reserva não assume um papel meramente contextual, mas constitui o próprio fundamento de uma proposta de Educação Histórica Ambiental. Ao oferecer às práticas educativas uma compreensão das transformações do território ao longo do tempo, esse enfoque permite tratar a Reserva como objeto histórico, cuja análise contribui para a formação de uma consciência ecológica situada. Tal consciência articula trajetórias individuais e coletivas às dinâmicas socioambientais mais amplas e atribui à escola o papel de mediadora entre a memória local e os debates globais sobre sustentabilidade, justiça social e justiça ambiental, reafirmando, assim, a centralidade do ensino de História na formação de sujeitos críticos.

É nesse contexto socioambiental e histórico que se insere a Escola Luzia Bonifácio, localizada no distrito de Diogo Lopes, município de Macau, na região da Costa Branca do Rio Grande do Norte, a aproximadamente 170 km de Natal. O acesso ao distrito ocorre por vias estaduais e estradas vicinais, e sua localização é considerada estratégica tanto pela proximidade com o litoral quanto por sua inserção na unidade de conservação que conforma o território.

Fronteiros

Essa configuração territorial imprime especificidades ao cotidiano das comunidades e, consequentemente, às práticas educativas desenvolvidas no âmbito escolar. No que se refere à infraestrutura educacional, o distrito conta com três escolas municipais e uma escola estadual, que atendem da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Entre essas instituições, destaca-se a Escola Luzia Bonifácio, criada em 5 de setembro de 1995, durante a gestão do então prefeito Manoel da Cruz Ferreira da Silva (PPP/EMPLBS, 2025, p. 6).

A escola dispõe de uma estrutura básica considerada satisfatória, com pátio coberto, biblioteca, refeitório e condições de acessibilidade, elementos que favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e acolhedoras, apesar da ausência de indicadores específicos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para a continuidade dos estudos no ensino médio ou superior, contudo, os(as) estudantes necessitam deslocar-se até o centro de Macau, distante cerca de 25 km, ou até o campus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), localizado a aproximadamente 20 km, na comunidade vizinha do conjunto habitacional Afonso Solino Bezerra, conhecido como COHAB.

Inserida em um território marcado por tensões permanentes entre desenvolvimento econômico e conservação ambiental, a Escola Luzia Bonifácio enfrenta desafios específicos em sua prática pedagógica. Nesse cenário, torna-se fundamental analisar de que modo a Educação

Ambiental tem sido incorporada ao seu Projeto Político-Pedagógico, considerando não apenas os marcos legais e normativos, mas, sobretudo, a realidade concreta do território, as memórias coletivas e as demandas das comunidades locais que integram a Reserva.

Compreender de que modo os princípios da Educação Ambiental se concretizam no cotidiano escolar requer a análise dos documentos que orientam as práticas pedagógicas, em especial o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Longe de se restringir a um instrumento técnico-administrativo, o PPP expressa a identidade institucional da escola e resulta de um processo coletivo de construção, no qual se articulam finalidades educativas, valores, metodologias e ações, em diálogo tanto com a realidade local quanto com as diretrizes legais da educação brasileira. Trata-se, portanto, do documento que define e legitima o que deve ser ensinado e aprendido, ao instituir o currículo – em suas dimensões explícita e implícita – a ser efetivamente implementado.

Nessa perspectiva, o currículo assume a função de um dispositivo regulador que ultrapassa a simples organização de conteúdos e disciplinas. Conforme assinala Sacristán (2013), ao articular saberes, níveis de escolaridade e faixas etárias, o currículo também regula sujeitos, exercendo simultaneamente uma função organizadora e unificadora dos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, produz um paradoxo, na medida em que reforça fronteiras internas, como a separação entre áreas e disciplinas, que tendem a fragmentar o conhecimento.

Fronteiras

No caso da Escola Luzia Bonifácio, situada em um território de elevada relevância ecológica, essa análise adquire especial centralidade. A inserção da escola em uma unidade de conservação impõe desafios específicos à prática educativa, mas também amplia as possibilidades de consolidação de um projeto pedagógico comprometido com a sustentabilidade, a justiça socioambiental e o reconhecimento dos saberes produzidos pelas comunidades locais.

A escolha dessa instituição como objeto da pesquisa justifica-se pela constatação de que, ainda que de modo incipiente e por vezes fragmentado, vêm sendo desenvolvidas práticas educativas com enfoque ambiental, impulsionadas pelo engajamento de docentes sensíveis à necessidade de pedagogias mais contextualizadas e socialmente transformadoras. Mesmo quando não plenamente sistematizadas no PPP, tais iniciativas incidem de forma significativa na formação discente e na construção de uma cultura escolar mais atenta às questões ambientais e sociais do território.

A análise do documento Projeto Político-Pedagógico: Fios que tecem o Ensinar e o Aprender (2025) revela uma intencionalidade formativa orientada pela articulação entre sustentabilidade, cidadania crítica e formação integral. O texto evidencia o compromisso com a democratização do conhecimento, com a valorização do diálogo e com práticas pedagógicas que buscam responder às condições concretas de vida dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Embora persistam limites à consolidação de ações efetivamente interdisciplinares – sobretudo no campo da Educação Ambiental –, o PPP demonstra consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) e com os princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/2012, que define a educação ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente. Nesse sentido, a escola vem se constituindo como um espaço de resistência, produção de saberes e experimentação de práticas pedagógicas orientadas para a transformação da realidade socioambiental em que está inserida.

Embora reproduza uma leitura relativamente idealizada da relação entre comunidade e Reserva, ao caracterizá-la como um espaço de "convivência harmônica", o Projeto Político-Pedagógico reconhece a relevância da articulação entre projeto educativo e território. Nesse sentido, o documento afirma que "o lugar descrito acima é onde está localizada a Escola Luzia Bonifácio, situada em um ambiente que privilegia a convivência harmônica com a natureza e que reforça a importância do desenvolvimento sustentável como princípio norteador das ações comunitárias e escolares" (PPP/EMPLBS, 2025, p. 6).

Essa formulação expressa o esforço de vincular a identidade local à proposta pedagógica, evidenciando a intenção de construir uma educação ancorada na realidade dos(as) estudantes e em diálogo com os desafios ambientais contemporâneos. Ao valorizar a especificidade do território, a escola reafirma seu papel não apenas como transmissora de conteúdos formais, mas como agente ativo na formação de sujeitos críticos, comprometidos com a preservação ambiental e com a transformação social.

Em 2025, a Escola Luzia Bonifácio completou 30 anos de atuação educacional, atendendo majoritariamente filhos(as) da classe trabalhadora de Diogo Lopes e de comunidades vizinhas. A leitura integral do PPP permite identificar um esforço coletivo da comunidade escolar na elaboração de um documento que expressa, simultaneamente, o compromisso social da docência e a busca por reconhecimento e dignidade por parte de grupos historicamente marginalizados.

Um marco institucional relevante ocorreu em 2018, quando a escola foi redimensionada pela Secretaria Municipal de Educação, passando a atender exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A maior parte dos estudantes reside na própria comunidade e pertence a famílias cuja principal fonte de renda é a pesca artesanal, havendo também aqueles cujos responsáveis atuam como diaristas, agricultores, trabalhadores autônomos ou prestadores de serviço, frequentemente em contextos de elevada vulnerabilidade socioeconômica (PPP/EMPLBS, 2025, p. 7).

As observações de campo, articuladas à análise documental, indicam que muitos estudantes vivenciam condições marcadas por instabilidade financeira, acesso precário a serviços públicos e restrições às atividades culturais e de lazer. Tais circunstâncias incidem diretamente sobre o rendimento escolar e sobre as possibilidades de projeção de trajetórias futuras.

Atenta a esse contexto, a escola desenvolve ações voltadas ao atendimento em tempo integral, com especial atenção aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade. Um exemplo significativo dessa sensibilidade institucional é a antecipação do horário da merenda escolar – oferecida após o segundo horário – como estratégia para favorecer a concentração em sala de aula, reconhecendo a recorrente insegurança alimentar enfrentada por muitas famílias da comunidade.

Fronteiras

No que se refere à infraestrutura, a Escola Luzia Bonifácio conta com cinco salas de aula, sala de multimídia, sala de leitura, sala dos professores, três banheiros, refeitório, secretaria/diretoria, pátio coberto e demais espaços funcionais. No entanto, esses ambientes carecem de reformas estruturais – como melhorias na ventilação, iluminação, pintura e piso –, uma vez que a escola nunca passou por intervenções desse tipo desde sua fundação (PPP/EMPLBS, 2025, p. 9-10). Essas condições limitam, em certa medida, a plena efetivação de práticas pedagógicas inovadoras e a ampliação de ações voltadas à Educação Ambiental.

A articulação entre essas fragilidades – materiais, econômicas e sociais – e os esforços pedagógicos empreendidos pela escola evidencia o quanto a realidade local influencia a dinâmica escolar e exige abordagens educativas que superem a fragmentação e o distanciamento entre escola e território. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer o PPP não apenas como um repositório de intenções, mas como um espaço de disputas simbólicas e de materialização de práticas pedagógicas situadas, que buscam responder aos desafios concretos enfrentados por alunos(as) e educadores(as).

A seção seguinte apresenta a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto *Narradores de Diogo Lopes*, o que inclui as *Atividades de Sensibilização Ambiental*, buscando compreender em que medida essas experiências, articuladas às aulas de História, contribuem para a construção de uma cultura escolar voltada à sustentabilidade, à valorização da memória local e à formação cidadã.

Narradores de Diogo Lopes: Educação Histórica Ambiental como construção coletiva

O projeto *Narradores de Diogo Lopes: uma construção científica das histórias contadas por gerações* surgiu como resposta a um contexto escolar desafiador, marcado pela interrupção dos dias letivos em decorrência de paralisações organizadas pelo sindicato dos professores. Tais mobilizações foram motivadas por uma série de problemáticas históricas: a desvalorização dos profissionais da educação, a precariedade da infraestrutura física das escolas, o recorrente atraso nos salários e as condições laborais insatisfatórias. Como forma de reivindicação, os(as) docentes realizaram manifestações públicas nas comunidades de Diogo Lopes e Barreiras, bem como no centro do município de Macau, incluindo protestos em frente à Câmara de Vereadores (Tribuna do Norte, 2025; O Mossoroense, 2025).

Paralelamente a esse cenário de instabilidade, a Secretaria Municipal de Educação manteve a exigência de cumprimento dos 200 dias letivos, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse sentido, o projeto emergiu como uma proposta alternativa, com o duplo objetivo de compensar as ausências no calendário escolar e, ao mesmo tempo, oferecer aos(às) estudantes da Escola Luzia Bonifácio uma experiência educativa significativa, baseada na valorização da história e da cultura local.

A iniciativa também respondeu à constatação de que muitos(as) estudantes demonstravam um conhecimento restrito sobre a trajetória da própria comunidade onde vivem. Assim, o projeto buscou despertar o interesse dos(as) discentes por seu território, incentivando-os(as) a investigar as origens, tradições e dinâmicas sociais de Diogo Lopes. O objetivo era promover a construção de uma consciência histórica nos(as) estudantes, conforme definido por Rüsen (2010), como a capacidade de interpretar o passado a partir de múltiplos pontos de vista, reconhecendo mudanças e continuidades, bem como as relações entre acontecimentos, contextos e significados sociais. Essa perspectiva favorece uma conexão crítica entre passado, presente e futuro, fortalecendo a compreensão da própria identidade e incentivando reflexões

sobre decisões contemporâneas, sobretudo no que se refere às realidades locais, ampliando o senso de pertencimento e vínculos comunitários.

Ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da aprendizagem histórica[9] (Rüsen 2010), o projeto estruturou-se como um processo investigativo colaborativo, envolvendo a produção de questionários, entrevistas, redações e outros gêneros textuais. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento – como História, Geografia, Língua Portuguesa e Ciências – permitiu a construção de narrativas históricas baseadas nos saberes populares transmitidos pelos(as) moradores(as) da comunidade. Ao mesmo tempo, promoveu o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como a escuta ativa, a análise crítica e a comunicação oral e escrita.

O objetivo central da proposta consistiu em oportunizar aos(às) estudantes a elaboração de narrativas históricas sobre o distrito de Diogo Lopes, ancoradas nos saberes tradicionais da comunidade. Para isso, os(as) alunos(as) foram incentivados(as) a dialogar com familiares, vizinhos(as) e membros de suas comunidades religiosas, configurando uma experiência de aprendizagem que extrapolou os muros da escola e se enraizou no território. Dentre seus objetivos, foram pensados, por exemplo, o desenvolvimento por parte dos(as) discentes das competências implicadas nos processos de investigação histórica realizada a partir da história oral, incentivando-os(as) a entrevistar moradores(as) da comunidade sobre os aspectos locais, a exemplo da fauna e da flora presentes no território.

Em seu desenvolvimento, o projeto se realizou a partir de três etapas complementares, sendo a primeira a exibição de um filme. De acordo com Bittencourt, "as imagens cinematográficas demoraram a penetrar na escola" (2004, p. 373), pois, segundo a historiadora, "elas foram ignoradas por longo tempo pelos historiadores, ocupados em análises de documentos 'mais nobres' – os textos escritos" (2004, p. 373). Tal prática de desprezo em relação às produções fílmicas foi responsável por afastar esse importante recurso dos cursos de formação docente, favorecendo o seu uso nas aulas de História na educação básica de forma "desvinculada de fundamentos metodológicos" (2004, p. 373).

Atentos(as), então, a esses fundamentos metodológicos cuja atenção Bittencourt (2004) alerta que não pode ser descuidada, realizamos primeiramente um estudo das opções fílmicas

[9] Para Rüsen (2010), a aprendizagem histórica vai além da memorização, sendo um processo de interpretação do passado que considera múltiplos pontos de vista, mudanças e continuidades, bem como as relações entre eventos, contextos e significados sociais. Esse processo desenvolve consciência histórica, permitindo aos estudantes conectarem passado, presente e futuro de forma crítica e refletir sobre sua própria identidade e decisões contemporâneas.

que fizessem sentido para a proposta pedagógica do Projeto, considerando a faixa etária dos(as) estudantes envolvidos(as); a temática a ser problematizada; o tempo disponível para exibição e discussão, mas, principalmente, para manter o foco das turmas, evitando a dispersão de interesse; e, por fim, os elementos narrativos, estéticos e temáticos do filme escolhido.

Ao final, chegamos ao consenso de que a melhor opção, considerando todas as variantes anteriormente apontadas, seria o filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé, escolhido, então, como disparador temático para discussões iniciais. Lançada em 2003, esta obra, premiada nacional e internacionalmente, apresenta uma série de elementos simbólicos relevantes para o debate sobre memória, oralidade, história e pertencimento. A trama narra a tentativa dos moradores de um vilarejo – ameaçado de desaparecimento pela construção de uma represa – de reunir relatos que comprovem sua importância histórica, com o objetivo de evitar a destruição do território (Caffé, 2003).

A escolha do filme não foi aleatória: ele oferece múltiplas camadas de análise, possibilitando o aprofundamento de discussões sobre história oral, história oficial, pluralidade de narrativas, disputa de memórias, o papel da linguagem e o uso de diferentes suportes (como o cinema) para a construção do conhecimento histórico. Após a exibição, realizou-se uma roda de conversa com os(as) estudantes, em que foram discutidas as principais problemáticas que desafiaram a fictícia comunidade de Javé a elaborar, por meios próprios, formas de resistência ao projeto da represa que implicaria em sua destruição.

Nesse sentido, buscamos fazer com que os(as) estudantes construíssem relações de aproximação e de afastamento, identificando possíveis semelhanças e diferenças entre Diogo Lopes e Javé; com isto, exortando-os(as) a compreender e problematizar a própria realidade a partir da construção de narrativas, assim como no filme, produzidas por eles(as) mesmos(as). Entendido como "um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica", conforme nos ensina Rüsen (Schmidt *et al*., 2010, p. 43), a concepção de aprendizado histórico que nos orientou ao longo da implementação do Projeto é o mesmo que implica naquilo que Rüsen denominou como "função produtora do sujeito" em que o conhecimento histórico é "fator de orientação cultural na vida prática humana" (Schmidt *et al*., 2010, p. 43).

Não à toa, o segundo momento do Projeto foi pensado para fortalecer os vínculos dos(as) estudantes como sujeitos perante a própria comunidade, ou seja, nos espaços públicos e privados, restritos ou amplos, como ruas, praças e mercados. Nessa etapa, família, vizinhança, igreja e pessoas conhecidas ou desconhecidas da comunidade foram envolvidas também como

sujeitos narradores de Diogo Lopes, convidados a construir registros escritos de suas memórias de um tempo anterior à existência da própria Reserva.

Observa-se que a apropriação efetiva do conhecimento histórico requer experiências significativas e interações concretas:

> O aprendizado histórico pode ser posto em andamento [...] somente quando a história surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ele ser apropriado produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Schmidt *et al*., 2010, p. 44).

Informados(as) por essa compreensão acerca da aprendizagem histórica, os(as) estudantes foram, inicialmente, provocados(as) a se manifestarem a respeito de questionamentos que, em razão de seus limites de idade e experiência de vida, por certo, não saberiam/conseguiriam responder. Esses vazios de resposta, agora reconfigurados como verdadeiras "carências de orientação", foram ressignificados em "perspectivas questionadoras" e disponibilizados como "perguntas-geradoras" (Freire, 1967) para serem conversadas com familiares, vizinhança, comunidade, a exemplo de: "Como foi a chegada da sua família a Diogo Lopes?", "O que você sabe sobre o início da história do povoado?" e "Quem foram os primeiros habitantes da região?". A partir dessas entrevistas, os(as) alunos(as) produziram textos autorais que recuperaram a memória coletiva da comunidade e, ao mesmo tempo, inseriram elementos de linguagem formal e reflexões críticas sobre os relatos.

Essas produções textuais constituíram um corpus fundamental que serviu de base para a realização da terceira parte do Projeto, que consistiu na realização de uma aula de campo no "Nosso Barco", embarcação adaptada para fins educativos, que atua na promoção da educação ambiental e do turismo sustentável na região. Com a mediação de um guia local, os(as) estudantes puderam conhecer, de forma prática e sensível, aspectos do ecossistema do manguezal, a geografia do estuário e a biodiversidade local. A atividade permitiu, ainda, a articulação entre os conteúdos teóricos debatidos em sala de aula e experiências significativas no território, ampliando a percepção dos(as) alunos(as) sobre as interações entre natureza, cultura e história.

Esse momento permitiu, principalmente aos(às) docentes envolvidos(as) com o Projeto, compreender que, de fato, a aprendizagem histórica sempre é parcial quando entendida como "mera absorção de um bloco de conhecimento positivos" (Schmidt *et al*., 2010, p. 44), amplamente acumulados, mas sem qualquer repercussão na vida prática dos(as) estudantes. Ao longo das três etapas, foi possível constatar que a verdadeira apropriação do conhecimento

histórico ocorre mediante reais interações entre pessoas e entre pessoas e espaços. Nesse sentido, segundo Rüsen (2010), a consciência histórica consiste na capacidade de situar o passado em relação ao presente, interpretando mudanças e continuidades e conectando experiências passadas às identidades e decisões contemporâneas.

Do ponto de vista teórico, além de Rüsen (Schmidt *et al*., 2010), o projeto fundamentou-se na perspectiva de meio ambiente como construção multidimensional, que extrapola a visão reducionista das ciências naturais e incorpora contribuições das ciências humanas, especialmente da História Ambiental. Como destaca Souza (2015, p. 125-126), o meio ambiente deve ser entendido à luz das relações entre sociedade e natureza, implicando compromissos éticos e políticos com a sustentabilidade e a justiça social. Nesse sentido, a História Ambiental busca compreender como os grupos humanos, ao longo do tempo, foram afetados pelo meio natural e, por sua vez, o transformaram.

A concepção de História escolar como "pedagogia do cidadão" (Bittencourt, 2018, p. 127) também orientou as práticas desenvolvidas. Essa abordagem considera a disciplina histórica como um instrumento formativo essencial para o exercício da cidadania crítica, ainda que em constante disputa com tendências tecnicistas que visam à formação de sujeitos moldados aos interesses do mercado global (Bittencourt, 2018, p. 128). Nesse cenário, a escola pode (e deve) se configurar como espaço de resistência, de denúncia e de elaboração de alternativas à exclusão social e à degradação ambiental, como apontam Mahl e Martinez (2021).

Por fim, o uso do cinema como recurso pedagógico foi valorizado por sua potência simbólica e didática. Conforme Bittencourt (2004), o cinema pode operar como campo de representação e como documento histórico, oferecendo possibilidades para a construção crítica do conhecimento. O filme Narradores de Javé, por exemplo, tematiza a exclusão de determinadas vozes da chamada "história oficial" e a disputa pela memória coletiva, elementos que dialogam diretamente com as questões vividas pela comunidade de Diogo Lopes e mobilizadas pelos(as) estudantes em suas produções escritas.

A narrativa da obra revela a multiplicidade de perspectivas sobre os acontecimentos históricos, evidenciando que a "verdade" histórica não é única, mas resultado de disputas e mediações. Tal compreensão foi articulada por muitos(as) estudantes, especialmente os(as) do 6º ano, que identificaram, nas falas dos personagens, as diferentes versões de um mesmo fato e a centralidade do narrador na construção da memória social.

Por outro lado, o fato de o filme ter sido lançado em 2003, mas ainda assim permanecer atual em razão da temática abordada, permitiu a todos(as) os(as) envolvidos(as) no projeto,

docentes e discentes, compreender os tensionamentos entre passado, presente e futuro, como temporalidades específicas que, apesar de se diferenciarem, são marcadas por processos históricos que podem se perpetuar em um *continuum* temporal não necessariamente linear.

Conforme nos lembra Nixon (2011), quando abordada e problematizada a partir do campo dos Estudos Históricos, a destruição ambiental possibilita o entendimento de que, desde a modernidade, as fronteiras entre essas temporalidades se caracterizam por certo embotamento, como se o olhar a partir da História permitisse compreendê-las e problematizá-las não como dimensões separadas, etapistas e carregadas de sentidos evolucionistas. A partir da História Ambiental, é possível repensar essas temporalidades como dimensões borradas, porque marcadas por processos de lenta violência desveladas em longa, às vezes longuíssima, duração; e, portanto, para muitos de nós, imperceptíveis.

Além disso, o uso da história oral permitiu, conforme destacam Lima e Oliveira (2024), compreender as memórias individuais e coletivas como expressões profundas de identidade e pertencimento. Ao conceber e articular junto aos(às) estudantes o testemunho oral como fonte legítima de conhecimento, o projeto *Narradores de Diogo Lopes* reforçou o valor dos saberes populares e promoveu o reconhecimento da comunidade como sujeito histórico.

Fronteiras

Como desdobramento do projeto *Narradores de Diogo Lopes*, foram desenvolvidas as *Atividades de Sensibilização Ambiental*[10] também na Escola Luzia Bonifácio, em parceria com o Projeto Cetáceos da Costa Branca[11], da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PCCB/Uern), especificamente em 2024, em razão da proximidade do 21º Encontro Ecológico – evento anual que reúne instituições atuantes na Reserva para socializar ações desenvolvidas ao longo do ano.

Nesse contexto, surgiu a proposta de agregar mais atividades de educação histórica ambiental, tendo em vista a constatação de certa resistência por parte dos(as) estudantes em relação aos temas ambientais vinculados à Reserva. Até então, a ideia de meio ambiente circulante entre os(as) alunos era frequentemente reduzida à coleta de lixo ou a ações pontuais, desarticuladas do cotidiano e das práticas culturais locais. Nesse sentido, o objetivo central da

[10] As Atividades de Sensibilização Ambiental foram realizadas nos turnos matutino e vespertino, entre os meses de junho e agosto de 2024. Delas participaram uma turma do 6º ano do turno matutino e duas turmas do 8º ano do turno vespertino, totalizando 75 estudantes, que foram escolhidos(as) por critérios de viabilidade logística. As atividades foram desenvolvidas ao longo de encontros semanais e culminaram com a apresentação dos resultados no 21º Encontro Ecológico da Reserva, realizado em novembro de 2024.

[11] Projeto dedicado à pesquisa, conservação e educação ambiental relacionada a cetáceos e ecossistemas costeiros, promovendo ações de sensibilização junto a comunidades locais.

iniciativa foi sensibilizar os(as) estudantes quanto à percepção de pertencimento ao território e à importância ecológica, social e cultural da Reserva.

O ponto de partida para a construção coletiva dessas Atividades foi uma reunião realizada em maio de 2024, envolvendo professores(as) da escola com distintas formações disciplinares – Geografia, Ciências Biológicas e História –, além de também contar com a participação da coordenação pedagógica da escola. A articulação com a equipe do PCCB/Uern, especialmente da Biologia, foi essencial para o engajamento nas atividades, em razão de toda a organização logística, por ela providenciada junto a parceiros institucionais, como a equipe do "Nosso Barco" e a coordenação do Centro Amagoa de Cultura e Meio Ambiente[12].

Essa ação compreendeu a realização de atividades em espaços formais e não formais de ensino, com o intuito de promover experiências significativas de aprendizagem em diferentes contextos, a exemplo do Centro Amagoa, das ruas de Diogo Lopes, do manguezal e da área de restinga, possibilitando aos(às) estudantes uma imersão prática nos ecossistemas, como lugares de memória (Nora, 1993), que compõem o território da reserva e sua historicidade.

Entre as estratégias pedagógicas implementadas, destacaram-se as oficinas de fotografia, a trilha aquática com visita guiada à Ilha da Missa, as rodas de conversa sobre os aspectos culturais, artificiais e naturais do meio ambiente local e a produção de materiais audiovisuais, como maquetes e registros fotográficos. Todos os produtos foram apresentados no Encontro Ecológico da Reserva, reforçando o protagonismo dos(as) estudantes e sua inserção em espaços ampliados de socialização do conhecimento.

Essa proposta educativa reafirma o compromisso com uma Educação Histórica Ambiental crítica e contextualizada, que reconhece os sujeitos do território como agentes de transformação e produtores de saberes. Ao articular experiências sensoriais, práticas investigativas e produção de conhecimento, o Projeto promoveu a reconstrução simbólica do pertencimento ao lugar, fortalecendo os laços entre escola, comunidade e meio ambiente. Como resultado, observou-se uma ampliação do repertório conceitual dos(as) alunos(as) sobre a reserva, bem como uma revalorização da sua identidade territorial – aspectos fundamentais para a construção de uma cidadania ecológica ativa e emancipada.

[12] Espaço socioambiental utilizado para ações culturais e de educação ambiental, como atividades de conservação de fauna marinha, integrando comunidade e instituições parceiras em práticas de sensibilização ecológica.

A seguir, são apresentadas algumas das representações construídas pelos(as) estudantes sobre a Reserva[13], evidenciando como percebem o território, suas práticas tradicionais e os vínculos afetivos e culturais com a comunidade.

Origem e memória da comunidade: nas narrativas produzidas, a história da fundação de Diogo Lopes é contada a partir das famílias e migrações que deram origem ao bairro. Dentre elas, chamou nossa atenção a descrição elaborada por uma das estudantes que participou do projeto: "Diogo Lopes eram dois irmãos que acharam um pequeno Bairro que eles acharam com algumas casas e eles começaram a construir outras casas e a população desse pequeno bairro começou a crescer", destacando a continuidade familiar por gerações. Outra estudante, em seu texto, complementa, observando que seus pais vieram de Baía Formosa e Caiçara e que a chegada à comunidade se deu a partir de encontros e casamentos, fortalecendo vínculos familiares e comunitários. Essas representações revelam a valorização da memória local e a percepção da continuidade histórica das famílias, elementos centrais do pertencimento ao lugar.

Atividades econômicas e modos de vida: a pesca artesanal, a mariscagem e a coleta de búzios são ressaltadas como práticas centrais para a vida na comunidade. Em umas das narrativas discentes consta detalhadamente: "Algumas pessoas também sobrevivem do búzio. É encontrado na lama e só encontramos quando a praia *tá* [sic] seca. As marisqueiras cozinham o búzio e tira a carnezinha e coloca no saco". Tais registros indicam que os(as) estudantes reconhecem essas atividades não apenas como sustento econômico, mas também como expressões culturais que articulam identidade, continuidade de saberes tradicionais e manutenção da coesão comunitária.

Paisagem e meio ambiente: atenção à diversidade ambiental aparece nas descrições das dunas, mangues e coqueirais, bem como da fauna local. Em um dos textos temos a descrição das dunas como "um lugar calmo, à tarde dá para ver o pôr do sol perfeitamente", e menciona animais como burro, cabra, ovelha, vaca e aves. Também distingue os tipos de mangues, notando suas características particulares. Esses registros evidenciam que os(as) estudantes identificam os recursos naturais como patrimônios coletivos, reconhecendo seu valor estético e funcional e a necessidade de preservação ambiental.

Espaços de sociabilidade e cultura: ranchos, balneários e outros espaços públicos são destacados como centros de convivência e memória comunitária. Uma das narrativas destaca que "os ranchos e umas barracas que *fica* [sic] na praia e os moradores usam para passar o dia

[13] Trata-se de uma parcela do material coletado; a análise completa e mais aprofundada das representações dos(as) estudantes será realizada na versão final da pesquisa de dissertação a ser apresentada.

ou dormir. Os ranchos foram criados pelos moradores que decidiram fazer", enquanto descreve o balneário como "um lugar de lazer *aonde* [sic] você pode passar o dia, lá tem comida, piscina, almoço, música, banheiro, planta e etc.". Tais registros indicam que os(as) estudantes percebem a interseção entre ambiente, lazer e relações sociais, evidenciando como os espaços físicos e culturais estruturam a vida comunitária.

Relação afetiva e interpretação crítica: mais do que descrever o espaço, os(as) estudantes manifestam afetividade e valorização da comunidade, reconhecendo o papel ativo de seus moradores na preservação do ambiente e da cultura local. Um dos textos, ao relatar a trajetória familiar e econômica da comunidade, conecta práticas históricas à vida presente: a pesca, a mariscagem e o uso dos recursos naturais são reconhecidos como essenciais para a identidade e continuidade do território. Há, ainda, indícios de interpretação crítica do passado e do presente, ao relacionar práticas históricas às transformações socioambientais contemporâneas, aproximando-se de noções de consciência histórica e cidadania ecológica (Schmidt *et al*., 2010; Gerhardt; Nodari, 2010).

Os resultados parciais da pesquisa indicam que os(as) estudantes constroem representações complexas sobre o território da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT) e a comunidade de Diogo Lopes. Nas produções textuais, observações e entrevistas, emergem noções de cuidado, preservação, memória do lugar e história da natureza. Narrativas sobre a origem do bairro, a pesca artesanal, a mariscagem e o uso das dunas e manguezais evidenciam que os(as) alunos(as) não se limitam a descrever paisagens, mas articulam relações humanas, práticas econômicas e vínculos afetivos com o território. Entre os relatos, destacam-se histórias familiares de migração e ocupação, nas quais a presença histórica da população local se conecta à manutenção das tradições e à conservação do ambiente.

Essa apropriação do conhecimento histórico e ambiental demonstra que os(as) estudantes reconhecem simultaneamente as riquezas e vulnerabilidades do território, identificando desafios como a falta de infraestrutura e saneamento básico, bem como os recursos naturais e as práticas de preservação desenvolvidas pela comunidade. Atividades de reescrita de narrativas e construção de mapas de lembranças permitiram correlacionar eventos do passado local – secas antigas, mutirões de pesca, desaparecimento de espécies – com discussões contemporâneas sobre sustentabilidade. Segundo as categorias de Rüsen, isso evidencia o desenvolvimento de competências narrativas que articulam experiência, interpretação e orientação temporal (Schmidt *et al*., 2010). Ao mesmo tempo, a circulação das

produções estudantis em espaços públicos reforça o vínculo da escola com a comunidade, valorizando saberes tradicionais e promovendo uma consciência ecológica situada, que integra memória, cultura, meio ambiente e pertencimento.

Em suma, essas narrativas evidenciam como os(as) discentes reconhecem, simultaneamente, as riquezas e vulnerabilidades do território, construindo representações que articulam meio ambiente, memória, cultura e pertencimento. Mais do que descrever paisagens, os(as) alunos(as) expressam vínculos afetivos com a comunidade de Diogo Lopes, reconhecendo a importância dos saberes tradicionais e o papel da população local na preservação ambiental e cultural.

Nesse sentido, a pesquisa assume uma dimensão propositiva ao reconhecer os saberes dos(as) estudantes como conhecimentos legítimos, produzidos em comunidades pesqueiras inseridas na Reserva. A partir disso, propõe-se a elaboração de uma cartilha como instrumento de orientação pedagógica, articulando História e Educação Ambiental. O material busca valorizar a realidade socioambiental de Diogo Lopes, incorporando memórias, práticas culturais e experiências locais como elementos centrais do processo educativo, contribuindo para uma abordagem crítica e comprometida com o território.

Fronteiras

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto *Narradores de Diogo Lopes* revelou-se uma experiência significativa de articulação entre educação formal e práticas educativas não formais, conectando os(as) estudantes à realidade socioambiental da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT), em Macau, no Rio Grande do Norte. As intervenções pedagógicas possibilitaram não apenas o contato direto com o território, mas também a valorização das vivências, dos saberes tradicionais e das representações construídas pelas crianças e adolescentes da comunidade de Diogo Lopes.

A abordagem metodológica inter e transdisciplinar do projeto, desenvolvida em parceria com o Projeto Cetáceos da Costa Branca (PCCB/UERN), demonstrou o potencial da Educação Ambiental crítica quando integrada ao currículo escolar de forma sensível às realidades locais. As oficinas, trilhas, rodas de conversa e produções textuais e audiovisuais revelaram a potência educativa dos espaços naturais e culturais como territórios vivos de aprendizagem, memória e pertencimento.

Particularmente no campo da História, o trabalho assumiu caráter inovador ao incorporar os fundamentos da História Ambiental como mediação entre o ensino de História e os temas ambientais. A partir dos referenciais teóricos de Jorn Rüsen (Schmidt *et al*., 2010), Circe Bittencourt (2003), Carvalho (2012; 2017; 2021) e Bread Estevam (2017), foi possível compreender que o(a) professor(a) de História também é agente de Educação Ambiental, na medida em que historiciza as relações entre sociedade e natureza, situando-as nas diversas temporalidades e contextos socioculturais. Essa perspectiva ampliada permite que o ensino de História contribua para o despertar de uma consciência histórica e ecológica crítica, comprometida com os princípios da justiça social, do respeito à diversidade cultural e da sustentabilidade.

As ações do projeto evidenciaram que os(as) estudantes, quando estimulados(as) a refletir sobre o território onde vivem, constroem representações complexas e afetivas do meio ambiente, reconhecendo ao mesmo tempo suas belezas e fragilidades. Os relatos de experiência e demais produções apontam para uma noção de pertencimento que ultrapassa o conteúdo escolar convencional e afirma o lugar dos(as) estudantes como sujeitos de memória e história, e da comunidade como espaço de identidade, resistência e luta pela preservação ambiental e cultural. Nesse processo, a integração entre História Ambiental e Educação Ambiental crítica mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica e ecológica dos(as) estudantes, uma vez que, ao reconhecer o território como espaço de memória, os(as) jovens construíram narrativas que articulam o passado comunitário às preocupações ambientais contemporâneas.

A metodologia de ensino adotada revelou potencial para fomentar o protagonismo estudantil, o diálogo entre saberes escolares e tradicionais e a consolidação de uma cidadania ecológica ativa. As práticas educativas que aproximam o ensino de História das realidades locais fortalecem o vínculo escola-comunidade e ampliam a relevância social da educação pública em contextos de vulnerabilidade e de luta pela sustentabilidade.

A intenção é, ao final da dissertação, aprofundar a análise das dimensões éticas e políticas da Educação Histórica Ambiental, observando como os(as) estudantes ressignificam suas próprias experiências temporais e espaciais. O diálogo com autores(as) como Bittencourt (2003), Carvalho (2021) e Estevam (2017) tem orientado essa reflexão, destacando que pensar historicamente o meio ambiente implica reconhecer a reciprocidade entre natureza e sociedade, bem como a responsabilidade coletiva diante da crise ecológica.

De forma preliminar, os resultados indicam que as práticas desenvolvidas têm potencial para transformar a relação dos(as) estudantes com o conhecimento histórico e com o lugar em que vivem. A consciência histórica ambiental que emerge desse processo não é apenas cognitiva, mas também ética e política, fundada no reconhecimento da interdependência entre as temporalidades humanas e naturais. Em outras palavras, aprender História na Reserva Ponta do Tubarão é também aprender a cuidar – de si, do outro e do ambiente –, construindo, pela experiência educativa, uma visão mais justa, sustentável e solidária do mundo.

Referências bibliográficas

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. *A sustentabilidade em Espaços de Educação Não-Formais*: possibilidades pedagógicas da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://shre.ink/5AC4. Acesso em: 10/09/2025.

ARRUDA, G. Para que serve o ensino de história? *História & Ensino*, v. 1, p. 61-68, 1995. Disponível em: https://shre.ink/5Avn. Acesso em: 10/09/2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Coronel Azevedo cobra torre de telefonia móvel em distrito de Macau*. 2021. Disponível em: https://shre.ink/55UX. Acesso em: 15/08/2025.

BITTENCOURT, C. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. F. Meio ambiente e ensino de História. *História & Ensino*, v. 9, p. 37-61, 2003. Disponível em: https://shre.ink/5Avk. Acesso em: 10/09/2025.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127–149, maio 2018. Disponível em: https://shre.ink/5Avg. Acesso em: 10/09/2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: Constituição. Acesso em: 10/01/2026.

BRASIL. *Lei n.º 6938, de 31 de agosto de 1981*. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1981. Disponível em: L6938. Acesso em: 10/01/2026.

BRASIL. *Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: L9795. Acesso em: 10/01/2026.

BRASIL. *Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: L9394 Acesso em: 10/01/2026.

BRASIL. *Lei n.º 9995, de 18 de julho de 2000*. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da

Fronteiros

Natureza e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2000. Disponível em: L9985. Acesso em: 15/08/2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 02, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: https://shre.ink/5AOE. Acesso: 10/08/2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf. Acesso em: 10/09/2025.

CAFFÉ, E. *Narradores de Javé*. Rio de Janeiro: Riofilme; VideoFilmes, 2003.

CARVALHO, E. B. "A natureza não aparecia nas aulas de História": lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História. *Revista História Oral*, v. 15, n. 1, p. 357 – 379, 2012. Disponível em: https://shre.ink/5A7r. Acesso em: 01/10/2025.

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

CARVALHO; E. B. Uma voz que clama no deserto: minhas experiências de educação ambiental na formação inicial de historiadores. *Revista do Lhiste*, v. 4, n. 6, 15 – 31, 2017. Disponível em: https://shre.ink/5A3Y. Acesso em: 12/10/2025.

CARVALHO, E. B.; COSTA, J. S. Ensino de História e Meio Ambiente: uma difícil aproximação. *Revista História & Ensino*, v. 22, n. 2, p. 49 – 73, jul./dez. 2016. Disponível em: https://shre.ink/5A7H. Acesso em: 01/10/2025.

DRUMMOND, J. A. L. Caminhos para a História Ambiental – ensaio sobre abordagens e fontes. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) Revista de la Solcha*, v. 15, n. 1, p. 452-484, 2025.

ESTEVAM, B. S. Da crise ambiental ao despertar da consciência ecológica: diálogos entre a História Ambiental e a Educação Ambiental. *Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação*, v. 4, n. 6, 2017. Disponível em: https://shre.ink/5AXT. Acesso: 10/08/2025.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 34 – 41.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FURTADO, J. D. Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensino-aprendizagem: qual o papel da política nacional de educação ambiental? *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 22, 2012. Disponível em: https://shre.ink/5A3R. Acesso em: 19/09/2025.

GERHARDT, M.; NODARI, E. S. Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental. *In*: BARROSO, V. L. M. *et al*. (org.). *Ensino de história*: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 57 – 72.

HUGHES, J. D. *What is Environmental History?* Polity Press: Cambridge; Malden, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *População*. Macau. Rio Grande do Norte. IBGE, 2022. Disponível em: https://shre.ink/5AY3. Acesso em: 15/08/2025.

LIMA, L. M. G.; OLIVEIRA, E. R. Patrimônios, Territórios e Comunidades: novas contribuições à história oral. *História Oral*, v. 27, n. 3, p. 5–30, 2024. Disponível em: https://shre.ink/5AZZ. Acesso em: 10/12/2025.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus Temas Transversais. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo*: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999, p. 43 – 58.

MAHL, M. L.; MARTINEZ, P. H. História Ambiental: entre o passado e o futuro. *Nova Revista Amazônica*, v. 9, n. 3, p. 105 – 116, 2021. Disponível em: https://shre.ink/5AuC. Acesso em: 15/12/2025.

NIXON, R. *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Cambridge; Massachusetts; London: Harvard University Press, 2011.

NOBRE, I. de M. *Revelando os modos de vida da Ponta do Tubarão*: a fotocartografia sociocultural como uma proposta metodológica. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

NÓBREGA, A. E. O.; MUSSE, N. S. O. Desenvolvimento sustentável no litoral semiárido potiguar: o processo de consolidação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão em Macau/RN e Guamaré/RN. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 161–176, set. 2019. Disponível em: https://shre.ink/5AZt. Acesso em: 10/08/2025.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: https://shre.ink/5AO1. Acesso em: 10/08/2025.

O MOSSOROENSE. *MPRN recomenda nomeação de professores concursados e suspensão de contratos irregulares em Macau*, 28 jul. 2025. Disponível em: https://shre.ink/5AZ8. Acesso em: 10/08/2025.

PÁDUA, J. A.; CARVALHO, Alessandra I. A construção de um país tropical: uma apresentação da historiografia ambiental sobre o Brasil. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 27, n. 4, p. 1311–1340, out. 2020. Disponível em: https://shre.ink/5AZT. Acesso em: 10/08/2025.

POTT, C. M.; ESTRELA, C. C. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. *Estudos Avançados*, v. 31, n. 89, p. 271–283, jan. 2017. Disponível em: https://shre.ink/5AZm. Acesso em: 10/08/2025.

PRESTES, A. J. D.; PEREIRA, E. M. A primeira aula de História Ambiental na UFRGS: uma experiência no Ensino de História (2012 – 2013). *Revista do Lhiste*, v. 4, n. 6, p. 70 – 89, jan./dez. 2017. Disponível em: https://shre.ink/5AuE. Acesso em: 10/01/2026.

RÜSEN, J. *Fundamentos da consciência histórica*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso, 2013.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SILVA GOMES, G. M. Sobre a aventura de narrar-se ou, por uma (est)ética de si: uma proposição metodológica para a pesquisa em ensino de história e relações étnico-raciais.

Humanidades & Inovação, v. 8, n. 67, p. 26-43, 2021. Disponível em: https://shre.ink/5AiL. Acesso em: 15/08/2025.

SILVA, E. F.; OLIVEIRA, J. E. L.; SCHIAVETTI, A. Conhecimento ecológico local (CEL) na pesca artesanal da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão, RN, Brasil. *Boletim do Instituto de Pesca*, v. 40, n. 3, p. 355–375, 2014. Disponível em: https://shre.ink/5AiZ. Acesso em: 10/08/2025.

SOARES, A. dos S.; AZEVEDO, F. F. Consumo e conservação no ecoturismo das UCs Área de Proteção Ambiental Jenipabu e Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RN): a percepção dos atores que nelas atuam. *Revista Brasileira de Ecoturismo*, v. 4, n. 4, 2011. Disponível em: https://shre.ink/5Aib. Acesso em: 18/08/2025.

SOARES, M. Y. T.; CARVALHO, R. G. de; RABELO, F. D. B. Análise socioambiental da "restinga" na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão, Rio Grande do Norte. *Ambientes: Revista de Geografia e Ecologia Política*, v. 6, n. 2, 2024. Disponível em: https://shre.ink/5AyF. Acesso em: 15/08/2025.

SOUZA, F. das C. S. História e meio ambiente: um diálogo possível e necessário. *Revista Perspectiva*, v. 39, n. 148, p. 123 - 132, 2015. Disponível em: https://shre.ink/5WCG Acesso em: 10/09/2025.

TRANSLADO do Auto de Terras do Rio Grande. *Revista do IHGRN*, v. 7, n. 1 e 2, p. 5-131, 1909.

TRIBUNA DO NORTE. *Reunião entre professores do RN e Governo termina sem proposta; greve continua*, 11 mar. 2025. Disponível em: https://shre.ink/5Ay0. Acesso em: 18 jan. 2026.

TRINDADE, E. Sesmaria de Diogo Lopes no Rio Guajú. *In*: *Base de Dados BRASILHIS*: Redes pessoais e circulação no Brasil durante o período da Monarquia Hispânica (1580-1640). Disponível em: https://brasilhis.usal.es/pt-br/propiedad/sesmaria-de-diogo-lopes-no-rio-guaju. Acesso em: 15 out. 2025.

WORSTER, D. Transformações da terra: para uma perspectiva agroecológica na história. *Ambiente & Sociedade*, v. 5, n. 2, p. 23–44, 2003. Disponível em: https://shre.ink/5Ayo. Acesso em: 15/08/2025.

Recebido em 15/10/2025.
Aceito em 23/12/2025.

Fronteiras