



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A natureza nos livros didáticos de História: uma investigação a partir do PNLD

Maria Cristina Crupi

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, Núcleo Temático: Educação Ambiental.

**Rio Claro
2008**

Maria Cristina Crupi

***A natureza nos livros didáticos de História:
uma investigação a partir do PNLD***

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Núcleo Temático: Educação Ambiental.

Orientadora: Profa Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Co-Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Capelari Naxara

Rio Claro

2008

372.357 Crupi, Maria Cristina

C956n A natureza nos livros didáticos de história : uma
investigação a partir do PNLN / Maria Cristina Crupi. - Rio
Claro : [s.n.], 2008
119 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Rosa Maria Feiteiro Cavalari
Co-orientador: Márcia Regina Capelari Naxara

1. Educação ambiental. 2. Ensino de história. 3. Livro
didático. I. Título.

Maria Cristina Crupi

***A natureza* nos livros didáticos de História:
uma investigação a partir do PNLD**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Núcleo Temático: Educação Ambiental.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Prof. Dr. Luiz Carlos Santana

Prof. Dr. Luiz Francisco Albuquerque de Miranda

Rio Claro, 1 de setembro de 2008.

AGRADECIMENTOS

- À Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, pela orientação do trabalho, pela oportunidade e grande autonomia concedidas e pela atenção e respeito com que sempre ouviu as minhas idéias.
- À Profa. Dra. Márcia Regina Capelari Naxara, pela co-orientação do trabalho, pela oportunidade e pelo muito que já me ensinou desde o curso de graduação.
- Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Santana e Prof. Dr. Luiz Francisco Albuquerque de Miranda, membros da Comissão Examinadora, cujas críticas e sugestões foram decisivas na finalização deste trabalho.
- Ao Departamento de Zoologia, da UNESP, Campus de Rio Claro, especialmente ao Prof. Dr. Ariovaldo Pereira da Cruz Neto e Prof. Dr. Cláudio Von Zuben, docentes que ocuparam a chefia do Departamento durante a realização dessa dissertação, pela oportunidade e pelo apoio.
- Ao Núcleo Regional de Tecnologia Educacional de Rio Claro e às escolas: Profa. Heloísa L. Marasca, Prof. Michel A. Alem, Prof. João B. Negrão Filho e Prof. Marciano T. Piza, da cidade de Rio Claro; Prof. Ely de A. Campos, da cidade de Limeira e Prof. João Sampaio, da cidade de Piracicaba, pelo empréstimo das coleções didáticas utilizadas na pesquisa.
- Aos professores e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”, pela oportunidade de refletirmos juntos a respeito de muitas das idéias que fazem parte deste trabalho.
- Aos amigos Aline, Carolina, Caroline, Luciana, Rosa, Viviane, Daniela, Heide e André, pelo convívio alegre, solidariedade e companheirismo durante a realização deste trabalho.

- A todos os funcionários da Biblioteca, em especial às funcionárias responsáveis pelo Setor de Empréstimos entre Bibliotecas, pelo atendimento primoroso.

- Às funcionárias do Departamento de Educação e da Seção de Pós-Graduação, pela forma atenciosa e prestativa que sempre me atenderam.

- A minha mãe Albertina por todo amor que sempre nos dedicou, pelo estímulo constante e por suas preciosas orações.

- A minha querida irmã Renata, por todo apoio e carinho, e pela delicadeza e dedicação com que tem cuidado da nossa mamãe nas minhas ausências.

- Ao Augusto, pelo apoio e estímulo em todos os momentos dessa caminhada. Pelo exemplo de tenacidade e profissionalismo. Pela vida comum repleta de amor.

- Ao meu pai José Vicente e à minha querida avó Rosa (*in memoriam*), por me ajudarem a construir a teia de significados que orienta minha vida.

- A Deus, pela graça da fé e pelo maravilhoso dom da vida.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos investigar as concepções de natureza presentes em doze coleções didáticas da disciplina de História, destinadas aos dois últimos ciclos do ensino fundamental - 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) das escolas públicas brasileiras e problematizar se a relação sociedade-natureza é abordada nesses livros didáticos como uma questão política. Assumimos como referencial teórico que a educação ambiental deve ser entendida como educação e educação crítica voltada para cidadania, e que o saber histórico construído na escola deve propiciar a “desnaturalização” tanto da concepção de natureza, quanto da relação sociedade-natureza, contribuindo para a compreensão da crise contemporânea como crise socioambiental, e não somente como uma crise ecológica. Configurando-se como uma pesquisa qualitativa, a coleta e análise dos dados, foi baseada na análise de conteúdo, constatando-se, a partir dela, a predominância da concepção de natureza utilitarista, a qual ocorre de forma hegemônica em todas as coleções. As concepções naturalista, científica, religiosa, normativa, romântica, imaginária e natureza como “bem comum”, também foram observadas nas coleções, sendo a última a menos presente no conjunto dos livros didáticos. A pesquisa evidenciou também que o enfoque da relação sociedade-natureza como questão política é incipiente nas coleções didáticas e que, entre as doze coleções analisadas, somente uma apresenta uma abordagem aprofundada da questão. Os resultados do trabalho apontam que a crise socioambiental contemporânea, embora se constitua como grave problema no tempo presente, pouco tem influenciado na seleção e no tratamento dos conteúdos a respeito da relação sociedade-natureza nos livros didáticos de História. E, este é um dado preocupante, tendo em vista o agravamento dos problemas socioambientais e a importância da presença e influência dos livros didáticos na educação escolar e na formação continuada dos professores, os quais não podem ser menosprezados.

Palavras-chave: Educação ambiental. Ensino de História. Livro didático.

ABSTRACT

This study investigates the conceptions of nature in twelve didactic collections in the discipline of History, for the last cycles of the fundamental education – 5th to 8th series (6th to 9th year) of Brazilian public school, and evaluate if the relationship society-nature is approached as a political question in those books. As theoretical background we took for granted that environmental education must be understood as education and critical education directed towards citizenship, and that historical knowledge built at school must allow the “denaturalization” in both conceptions, of nature as well as in the relationship society-nature, contributing to the understanding of contemporary crisis as a socioenvironmental crisis, and not just as an ecological crisis. Characterized as a qualitative research, the data collection and treatment were based on the content analysis, and revealed the overcoming concept of utilitarian view of nature, predominant in all collections. The conception of naturalistic, scientific, religious, normative, romantic, imaginary, and nature as a “common wealth” was also reported in the collections, but the later conception is less mentioned among the didactic books. The research has also evidenced that the focus on the relationship society-nature as a political issue is incipient in didactic collections, and all of the twelve collections but one have deeply dealt with that question. The results of the study has shown that the contemporary socioenvironmental crisis, although constitute a serious present problem, has little influence on the selection and elaboration of the contents on the relationship society-nature in textbooks of History. That is a data to worry about taking into account the worsening of socioenvironmental problems, and the importance and influence of textbooks in basic education and the continuous update of teachers, that can not be neglected.

Keywords: Environmental education. Teaching of History. Textbook.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	7
1.1 A relação sociedade- <i>natureza</i> como problema histórico.....	9
1.2 Educação Ambiental e ensino de História.....	13
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO.....	19
2.1 “Abordagens emancipatórias” e “abordagens conservadoras” em Educação Ambiental.....	21
3. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	25
3.1 As vias de acesso.....	25
3.2 O livro didático como objeto de estudo.....	26
3.3 Procedimentos para a coleta de dados.....	29
4. O CORPUS DOCUMENTAL.....	34
4.1 Caracterização das coleções didáticas.....	34
5. A NATUREZA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	52
5.1 Concepção utilitarista: a <i>natureza</i> como recurso natural.....	53
5.2 Concepção naturalista: a <i>natureza</i> como condição natural.....	70
5.3 Concepção científica: a <i>natureza</i> como construção científica.....	76
5.4 Concepção religiosa: a <i>natureza</i> como dimensão do sagrado.....	79
5.5 Concepção normativa: a <i>natureza</i> como referência para a	

organização social.....	82
5.6 Concepção imaginária: a <i>natureza</i> como construção imaginária.....	86
5.7 Concepção romântica: a <i>natureza</i> como construção romântica.....	89
5.8 Concepção de “bem comum”: a <i>natureza</i> como bem ou patrimônio.....	91
6. A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA COMO QUESTÃO POLÍTICA.....	94
7. UMA PROPOSTA DIFERENCIADA	104
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
9. REFERÊNCIAS.....	111

1. INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX a temática ambiental vem ganhando destaque como assunto de grande relevância tanto para os especialistas ligados ao tema e políticos, quanto para os cidadãos comuns. Afinal, as conseqüências da crise ambiental se fazem sentir das mais variadas formas no cotidiano e, mesmo se quiséssemos, não seria possível tentar ignorar um problema tão grave, já que diariamente a mídia dá destaque ao assunto.

No entanto, como advertem Alphandéry et al. (1992, p.18) a problemática ambiental tornou-se “objeto de um consenso tão espetacular quanto ambíguo”. Por um lado, tem-se a impressão de que hoje a preservação da natureza é algo defendido por todos - quem em sua consciência diria que é contra ela? -, por outro lado, a sociedade global mergulha cada dia mais no hiperconsumismo. E, de forma a-crítica, vive-se como se não existisse nenhuma incompatibilidade entre esses pólos.

Hoje, inegavelmente, a natureza está em evidência. Ela é objeto das mais variadas práticas e discursos. Ela é o centro de políticas públicas, de tratados internacionais, da criação de organizações não-governamentais. É procurada como fonte de aventuras e desafios ou do deleite paradisíaco desde sempre almejado pelos homens. É o carro-chefe dos produtos “ambientalmente corretos” e impulsiona com toda força o “mercado-verde”. Tornou-se, sem dúvida, um grande negócio.

Há que se destacar principalmente a ênfase dada pela mídia à natureza como “espetáculo”, ora fonte de prazer e aventuras, ora causando medo pelos perigos e catástrofes que pode motivar. Com relação à manipulação da natureza pela mídia, Santos (1994) aponta que:

[...] a percepção é mutilada, quando a mídia julga necessário, através do sensacional e do medo, captar a atenção [...] Quando o “meio ambiente”, como Natureza-espetáculo, substitui a Natureza Histórica, lugar de trabalho de todos os homens, e quando a natureza “cibernética” ou “sintética” substitui a natureza analítica do passado, o processo de ocultação do significado da História atinge o seu auge (SANTOS, 1994, p. 24).

Portanto, torna-se imperativo estarmos atentos quanto à importância das concepções sobre natureza e ambiente veiculadas pelos meios de comunicação de massa, particularmente

a televisão. Afinal, sendo para a maioria da população a principal fonte de informação, a televisão¹ desempenha papel decisivo no processo de formação de opinião sobre a problemática ambiental (BRÜGGER, 2005).

Obviamente, sabemos que não é possível advogarmos um discurso neutro sobre a temática ambiental, pois essa possibilidade não existe quer na mídia, quer na Educação, formal ou não formal, ou em qualquer outro discurso. Afinal, o lugar social do sujeito conforma o olhar que este projeta sobre determinado objeto e o discurso que este sujeito elabora sobre o mesmo.

Entretanto, é necessário salientar que muitos dos conteúdos veiculados pela mídia, atendendo aos interesses econômicos dos grandes grupos que a patrocinam, caracterizam-se pela difusão de mensagens que produzem e reproduzem valores que sustentam e reforçam as atuais estruturas responsáveis pelo agravamento da degradação do ambiente. Entre eles, Brügger destaca, “ênfase na ciência e na tecnologia como maneiras de superar quaisquer problemas; glorificação da produtividade e do crescimento; culto à competitividade, estímulo ao consumo de mercadorias supérfluas, etc” (BRÜGGER, 2005, p. 162).

Nesse contexto, são muitas as expectativas depositadas no papel que a Educação pode ou deve desempenhar frente aos inúmeros desafios colocados pelos problemas ambientais. Sendo que, algumas delas se mostram exageradas ou mesmo equivocadas, ao desconsiderar a relevância dos aspectos sócio-econômicos, que estão diretamente relacionados à crise socioambiental, e a necessidade de ações políticas específicas no enfrentamento de uma situação tão grave e complexa.

No entanto, a importância da Educação e, particularmente, da Educação Ambiental, não pode ser subestimada uma vez que por meio dela pode se “desnaturalizar”² o atual cenário global de degradação humana e ambiental, por meio do desenvolvimento de reflexões críticas sobre os conhecimentos, os valores e as atitudes diretamente relacionados às questões socioambientais.

Por outro lado, a Educação Ambiental também é essencial para que cada indivíduo sintase responsável pelos problemas ambientais e saiba que suas ações no dia-a-dia dizem respeito a ele. E, coletivamente, mobilize-se para a ampliação do debate público, a participação nos processos de decisão e a cobrança por ações efetivas do Estado frente à crise.

¹ Os jornais e as revistas também contribuem, porém, o número de pessoas que tem acesso a eles é muito menor.

² Desconstruir a idéia de que o modelo de organização sócio-econômica e de relação sociedade-natureza que se tornaram hegemônicos correspondem a uma “ordem natural”, isto é, são inquestionáveis.

Especialmente, a Educação Ambiental aponta para a necessidade de que a crise ambiental não seja abordada unicamente como “crise ecológica”, mas como uma crise dos fundamentos da modernidade ocidental, que coloca em xeque a racionalidade instrumental e a idéia de progresso. Segundo Leff (2002; 2003; 2006), as peculiaridades de tal crise e sua magnitude torna necessária a construção de uma outra racionalidade por meio da adoção de uma estratégia epistemológica que incorpore os pressupostos da complexidade, da diversidade e da incerteza.

Entretanto, em nossa sociedade caracterizada pela radical divisão dos saberes em especialidades e ciosa da descoberta do “conhecimento verdadeiro”, a rejeição de quaisquer reducionismos ou da busca por respostas unívocas, e a necessidade de se trabalhar com as diversas áreas do conhecimento na leitura do ambiente e dos problemas a ele relacionados, constituem-se em imensos desafios a serem enfrentados.

1.1 A relação sociedade-natureza como problema histórico

Conceituar natureza é algo extremamente complexo, de acordo com Eagleton (2005) mais difícil até do que a tentativa de conceituar cultura. E, a partir dos significados que se atribui a ela pode-se chegar a conclusões desastrosas. Por exemplo, assumir que a natureza é apenas uma criação da mente humana, pode reforçar o antropocentrismo, servindo para avalizar o modo muitas vezes irresponsável como homens e mulheres se relacionam com a natureza.

Não menos catastrófico é ignorar que as concepções que as sociedades elaboram sobre o que é natureza são construções culturais e, como consequência ignorar também que a história do conhecimento sobre a natureza se confunde com a história das representações formuladas sobre a natureza. Dessa forma, concepções historicamente construídas são tomadas por verdades absolutas e imutáveis, não passíveis de questionamento e mudança.

Ao reconhecermos as concepções de natureza como cultural e historicamente construídas (LENOBLE, 1990) e partindo do pressuposto de que a forma como as idéias de natureza se consolidaram no imaginário social do ocidente desde a Idade Moderna, foi determinante na estruturação das relações entre homem e ambiente, conseqüentemente, percebemos que “no modo como o homem faz a natureza presente” (BORNHEIM, 1985, p. 18) está a origem de grande parte dos problemas ambientais que afligem o mundo contemporâneo. Portanto, a história das crises ambientais não pode ser dissociada da história

das sociedades, da forma como elas se relacionaram com o ambiente físico-material e tão pouco da forma como nelas os seres humanos se relacionaram.

É instigante constatar que a dicotomia sociedade/natureza está de tal forma arraigada em nossa cultura que o imaginário dominante sobre o que seja “natureza”, vincula-se sempre a ambientes onde a presença humana é rara ou inexistente. Mesmo quando as representações remetem à defesa do ambiente, é patente a valorização dos animais e de ambientes remotos como montanhas, florestas e massas oceânicas. No caso do Brasil, dados recentes apontam que, 80% da população não considera “cidade” e “favela” como partes do ambiente (PÁDUA, 2005).

De acordo como o historiador ambiental Donald Worster, mesmo entre os cientistas “poucos encararam os homens ou as sociedades como parte integrante dos seus ecossistemas” (1991, p. 9). E fazendo referência à importância da História diante da problemática ambiental, conclui Worster: “mas os homens são o principal objeto de estudo dos historiadores, conseqüentemente, a tarefa dos historiadores é juntar o que os cientistas separaram” (1991).

Por outro lado, conforme destacado por Veiga-Neto (1994), já não se pode deixar de reconhecer na história do ambiente a própria história da humanidade, bem como tentar negá-la, já que “o ambiente físico-natural assume a função de uma memória involuntária que atrapalha, em momentos inesperados, a racionalidade do agir humano” (Veiga-Neto, 1994, p. 203). Inegavelmente essa é uma questão de fundamental importância para a Educação Ambiental, pois para uma real compreensão e enfrentamento da crise socioambiental, é necessário a problematização quanto à incompatibilidade entre a lógica temporal do ambiente físico-natural e aquela inerente à racionalidade capitalista (FLICKINGER, 1994, p. 204).

Com relação à aceleração temporal e suas conseqüências, o historiador Eric Hobsbawm, escrevendo sobre o “breve século XX”, destaca que “a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres deste século” (1995, p. 13). E chama a atenção para o fato de que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer reação orgânica com o passado público da época em que vivem” (1995, p. 15). Como agravante desse cenário, poderíamos dizer ainda que, no tempo presente, o fenômeno de aceleração temporal e o esvaziamento da presença física das coisas, devido à experiência constante com a realidade imaterial, faz com que homens e mulheres vivam cada vez mais apartados do ambiente que os circunda.

No que se refere especificamente à história do Brasil, Naxara (2004) aponta que a natureza desempenhou um papel tão importante desde os primeiros projetos para sua

elaboração, a ponto de podermos dizer que, mais que cenário, a natureza é uma personagem de extrema importância nos esforços de sistematização do pensamento sobre a formação e a identidade da nação brasileira.

Tal aspecto pode ser constatado quando analisamos a produção dos viajantes, pintores e escritores, que aqui estiveram observando, classificando e descrevendo nossa terra e nossa gente nos períodos colonial e imperial. De forma inegável, os olhares, os sentimentos e as idéias desses homens, a maioria estrangeiros, marcou decisivamente as narrativas sobre o passado brasileiro e sua natureza. A popularização de muitas dessas construções, concorreram para a formação de aspectos marcantes do imaginário sobre o Brasil e sobre a natureza brasileira, em grande medida devido ao fato de que muitas freqüentemente foram e ainda são reproduzidas nos livros didáticos.

Neste contexto, passados mais de meio século, a necessidade de a temática ambiental ser objeto de reflexão na área de História leva-nos novamente a perceber a pertinência dos postulados defendidos pelas primeiras gerações da *Escola dos Annales* (1929). Entre eles, a possibilidade de construção de um discurso histórico inspirado nos problemas colocados pelo tempo presente, do olhar atento e crítico do historiador sobre o momento em que ele está vivendo, os quais ampliaram de forma revolucionária as possibilidades de escrita e ensino de História (REIS, 2000; 2006)

Além do valor heurístico conferido ao presente, para os fundadores dos *Annales* - Marc Bloch e Lucien Febvre -, a história deveria ser essencialmente explicativa e estar aberta ao diálogo com outras áreas do conhecimento, como Antropologia, Economia, Ciências Naturais, etc, e dada a impossibilidade de o historiador dominar com segurança todos os instrumentos conceituais de que necessitaria, Bloch propunha que o trabalho do historiador deixasse de ser individual e passasse a desenvolver-se também em grupo. Outra grande contribuição da *Nova História* se deu especificamente na compreensão da coexistência de múltiplas dimensões temporais. Nessa nova perspectiva historiográfica, a contribuição de Fernand Braudel ao desenvolver a *teoria dos tempos* é fundamental, pois a partir de então passa-se a admitir a existência de diferentes temporalidades, que coexistem e se entrelaçam (Reis, 2000).

Sem cairmos na idealização do passado, é relevante enfatizar que possibilitar a compreensão da historicidade da crise socioambiental contemporânea, a partir do saber histórico escolar é fundamental para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Afinal, como adverte o historiador Marc Bloch (1997), quando ignoramos o passado não só limitamos nossa compreensão do presente, mas comprometemos nosso modo de agir no

presente. O que, no que diz respeito à problemática ambiental e suas conseqüências, pode significar o agravamento dos danos à manutenção das condições de vida no planeta, danos estes que no futuro dificilmente poderão ser reparados.

Nesse sentido, cabe salientar que entre os aspectos singulares que marcam as últimas quatro décadas do século XX, seguramente, um dos principais é a emergência do tema natureza no espaço público. E, se no final da década de 1960, o mesmo caracterizava-se por se associar a propostas de ruptura radical com os padrões socioeconômicos e morais vigentes na sociedade, no final do século, seguramente, o tema natureza/meio ambiente já era um dos pontos centrais nas discussões de políticas públicas, na agenda de conferências que debatem interesses a nível mundial e nas estratégias de marketing econômico ou político.

Evidentemente, a progressiva projeção que o tema natureza/meio ambiente ganha nesse período, inundando, no início de século XXI, a televisão, páginas da *internet*, jornais e revistas, está associada ao esgotamento dos “recursos naturais” e ao reconhecimento das alterações irreversíveis no meio natural causadas pela ação humana³, cujo ápice, como ponta de um imenso iceberg, foi o reconhecimento científico do fenômeno de aquecimento global, irrefutável a partir da publicação do 4º. relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática (IPCC)⁴, no final de 2007.

É importante salientar que a preocupação com a natureza ou o questionamento da forma com que os seres humanos se relacionam com ela, não foi uma invenção dos movimentos contra-culturais, dos movimentos ambientalistas ou do Clube de Roma⁵. Se quiséssemos construir uma história das idéias sobre a categoria conceitual natureza, teríamos que retroceder ao pensamento dos filósofos pré-socráticos, e a partir deles, percorrer toda a história do pensamento ocidental, passando obrigatoriamente por Sócrates, Platão e Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Rousseau, os conservacionistas do século XIX e os pensadores da Escola de Frankfurt, para citarmos somente os pensadores cujas obras são amplamente conhecidas.

Porém, seguramente nas últimas décadas do século XX, é perceptível uma mudança, senão na forma como a grande maioria dos seres humanos se relaciona com a natureza, ao menos no questionamento de diversos segmentos sociais, motivados igualmente por questões

³ É necessário ressaltar que consideramos que a responsabilidade social pelos problemas ambientais não pode ser atribuída igualmente aos distintos sujeitos sociais. (LIMA, 1999; FOLADORI e GAUDIANO, 2001).

⁴ O IPCC foi criado em 1988, pela ONU, para compilar as informações científicas existentes a respeito da mudança global no clima.

⁵ Grupo formado por cientistas, intelectuais e empresários, responsáveis pela elaboração do documento “Limites do Crescimento” (1972).

distintas, quanto à forma como se estabelecem essas relações e suas conseqüências. E, certamente, isto é algo novo na história.

Nesse contexto, a importância dos movimentos ambientalistas está, não em se constituir em “mito fundador” das preocupações com a natureza, mas em trazer para o espaço público questionamentos quanto à forma com os seres humanos se relacionam com ela, e quanto ao papel da ciência, da cultura, da produção de conhecimento e dos valores que norteiam tal relação. Castells (2000), por exemplo, aponta que uma possível avaliação dos movimentos sociais do final do século por sua “produtividade histórica” colocaria o movimento ambientalista em posição de inegável destaque. E, seguramente, esta produtividade está relacionada às contribuições dos movimentos ambientalistas para as discussões quanto à importância central dos problemas ambientais para organização social e a necessidade de construção de modelos societários ambientalmente sustentáveis. (LOUREIRO, 2006a; 2006b).

Assim, a compreensão histórica do final do século XX, entendida como um dos conteúdos a serem trabalhados nos dois últimos ciclos do ensino fundamental, nos remete necessariamente a problematização da crise socioambiental. E, por sua vez, o entendimento da crescente politização da relação sociedade-natureza e da historicidade da crise socioambiental contemporânea, devem ser analisados em sua inserção na conjuntura das transformações culturais e da reestruturação social da era da informação e da globalização, caracterizada pela configuração da sociedade em rede (CASTELLS, 2000), despolitização da política (HOBSBAWM, 1995), fragmentação das identidades, declínio do homem público (SENNETT, 1988) e desestruturação dos movimentos sociais baseados na oposição capital-trabalho e na luta de classes.

1.2 Educação Ambiental e Ensino de História

A necessidade de se trabalhar a temática ambiental na educação escolar está prevista no decreto no. 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a Lei no. 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). De acordo com essa legislação a integração da Educação Ambiental às disciplinas deve se dar de “modo transversal, contínuo e permanente” (BRASIL, 2005), e na proposta de incorporação dos Temas Transversais, e entre eles “Meio Ambiente”, que devem ser abordados em todas as disciplinas convencionais (BRASIL, 1998b)

Tal argumento é corroborado pelo reconhecimento do conceito de natureza como categoria central do conhecimento histórico, o qual deve ser trabalhado nas quatro últimas séries do ensino fundamental (BRASIL, 2004), e como um conceito de fundamental importância no processo de Educação Ambiental (TAMAIIO, 2002). Além disso, entre os objetivos para a área de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que, ao final do ensino fundamental “os alunos sejam capazes de caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas” (BRASIL, 1998a, p. 54).

Há que se ressaltar que consideramos que as prescrições da legislação citada possibilitam um significativo avanço no processo educacional, pois visam “que os alunos possam desenvolver a capacidade de se posicionar diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável” (BRASIL, 1997b, p. 26). E, particularmente face à gravidade da crise ambiental, esses são aspectos fundamentais para que cada cidadão esteja apto a desempenhar o papel de sujeito ativo e crítico diante de uma crise cujas conseqüências colocam em risco a espécie humana e a própria existência de vida no planeta.

Assumindo como pressuposto que o processo de Educação Ambiental deve ser compreendido, acima de tudo, como educação (CARVALHO, L. 1989; TOZONI-REIS, 2004) e “educação crítica voltada para a cidadania” (CARVALHO, I. 2004a, p. 163), entendemos que a problematização da relação sociedade-natureza no ensino de História, na educação formal, apresenta-se como fundamental e urgente. Afinal, além de inserir a natureza na história, historicizar a relação sociedade-natureza e conseqüentemente a crise socioambiental contemporânea, o processo de construção do saber histórico escolar pode auxiliar na criação do sentido de pertencimento dos educandos ao tempo, ao espaço e à coletividade onde estão inseridos e quanto ao entendimento do papel de sujeito histórico inerente a cada um.

Cabe lembrar que, em 1988, Arthur Soffiati, em comunicação apresentada no Seminário “Perspectivas do Ensino de História”, chamava a atenção para a ausência da natureza nos livros didáticos de história⁶. De acordo com o autor, a partir das transformações teórico-metodológicas que marcaram a produção historiográfica marxista e a dos historiadores ligados à “Escola dos “Annales”, eram perceptíveis mudanças significativas nos conteúdos e na metodologia de ensino-aprendizagem que os livros didáticos de História passaram a incorporar. Porém, o autor ressaltava que apesar de tais transformações um aspecto

⁶ Trabalho posteriormente publicado na Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9 no. 19, p. 43-56, set.89/fev.90.

continuava ignorado nas narrativas que compunham os livros didáticos, ou seja, a relação entre as sociedades humanas e a natureza.

Em seu artigo, Soffiati aponta que o esquecimento e descaso quanto à existência da natureza, tanto nos livros didáticos, quanto na produção acadêmica da área de História, estavam diretamente relacionados ao caráter excessivamente antropocêntrico que caracteriza os sistemas filosóficos ocidentais, os quais, por sua vez, fundamentam as correntes historiográficas liberais (positivista, weberiana) ou marxistas. Destaca, ainda, que a constituição do pensamento filosófico que se tornou hegemônico no ocidente, foi marcada principalmente pela incorporação da racionalidade cartesiana, na qual o homem enquanto sujeito do conhecimento, se reconhece como “senhor e possuidor da natureza” e pelas rupturas provocadas com revolução intelectual do século XVII (SOFFIATI, 1990).

Apesar de reconhecer as possíveis causas que levaram ao silenciamento quanto à importância da natureza nos processos históricos, o autor adverte que naquela altura, devido ao agravamento da crise ambiental, já não se justificava mais tal ausência e destaca possíveis abordagens a serem exploradas nos manuais didáticos e também estudos históricos cujo objeto de estudo era a relação sociedade-natureza, os quais poderiam ser incorporados aos temas já tratados nesses livros. Finalmente, Soffiati faz algumas considerações quanto a possíveis abordagens da temática no ensino de História, entre elas destacamos a proposta de que essa disciplina viesse a contribuir para a Educação Ambiental.

Atualmente a probabilidade de encontrarmos temas ligados à relação sociedade-natureza nos livros didáticos de História é muito maior do que no final dos anos 1980, pois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da disciplina de História, ensino fundamental (3º e 4º ciclos), editado pelo MEC em 1998, consta que entre os objetivos para a área de História, no terceiro ciclo do ensino fundamental, “os alunos sejam capazes de caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas” (1998a: 54).

Com esse objetivo, o documento do MEC propõe conteúdos relacionados ao eixo temático *História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho*, no qual está prevista a abordagem do subtema: *As relações sociais, a natureza e a terra*. Por sua vez, há evidências de que, após a publicação dos PCN, estes passaram a assumir um papel quase normativo na estruturação dos currículos das disciplinas e, conseqüentemente, na definição dos conteúdos que a maioria dos livros didáticos incorporam. (GATTI JÚNIOR, 2004).

Ainda em relação aos conteúdos, observa-se que, nas últimas décadas os livros didáticos vêm incorporando a renovação dos estudos históricos do ponto de vista dos novos temas, novos objetos e novos olhares, e passando a trabalhar com a “História Cultural” e do

“Cotidiano”. Igualmente, temas caros às lutas pelos direitos sociais dos anos 1960 e 1970, relacionados às mulheres, aos afrodescendentes, às minorias étnicas e ao respeito à diversidade cultural foram incluídos entre os conteúdos dos livros didáticos para o ensino fundamental. No entanto, narrativas que se detenham a abordar as lutas que envolvem questões socioambientais parecem estar ausentes quando os livros didáticos tratam do período contemporâneo. Isto, apesar de, no final do século XX, o *ambiente* ter passado a se configurar como o “campo” (BOURDIEU, 1989) no qual, a partir das relações sociedade-natureza, produzem-se discursos e ações, deflagram-se disputas e conflitos, arranjos e re-arranjos nas relações de poder que se estabelecem. E, dessa forma, o tema da natureza passa a ser uma questão política (BORNHEIM, 2001; CARVALHO, I. 2002, 2004 a, b, c; 2006).

Em relação às pesquisas acadêmicas, embora nos últimos anos tenha sido considerável o aumento dos trabalhos que têm como objeto de estudo diversos aspectos da relação entre Educação Escolar e Educação Ambiental, pudemos verificar que no Brasil, até o presente momento, são raros os trabalhos que tratam da inserção da temática ambiental no ensino de História. Por meio de buscas realizadas no Banco de Teses da CAPES, nos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e nos Anais dos “Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)”⁷ e do “Simpósio Internacional: Livros Didáticos: História e Educação”⁸, localizamos apenas duas dissertações com este objeto de estudo.

O primeiro trabalho, cujo título é “Ensino de História e meio ambiente” (KAWAHARA, 2002), problematiza o processo dinâmico de constituição dos conteúdos curriculares que efetivamente são abordados nas aulas e a importância da cultura escolar. Trata-se de uma pesquisa realizada a partir da prática do autor como professor-pesquisador no ensino fundamental e a partir da introdução da temática ambiental na disciplina escolar História, nas cidades de Santo André-SP e Espírito Santo do Turvo-SP. O trabalho foi baseado no estudo do meio urbano nos quais os alunos estavam inseridos e procurou levá-los a refletirem sobre suas concepções de Educação Ambiental e sobre os problemas ambientais do entorno.

O segundo trabalho, que se revelou de grande interesse, devido à aproximação com nosso objeto de estudo, tem o título “Temática ambiental e do trabalho nos livros didáticos de

⁷ Evento bianual, realizado desde 2001 e organizado conjuntamente por pesquisadores da área de Educação Ambiental das universidades: UNESP, campus de Rio Claro, USP, campus de Ribeirão Preto e Universidade Federal de São Carlos.

⁸ Promovido pelo Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo e realizado na mesma instituição, no período de 5 a 8 de novembro de 2007.

História de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental: rede municipal do Rio de Janeiro” (SOARES, 2005). Nele, a autora analisou os conteúdos relacionados às temáticas ambiental e do trabalho e as articulações entre eles, em duas coleções didáticas de História amplamente utilizadas em escolas da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2003.

Como resultado da pesquisa, Andréa Soares (2005) aponta que nos livros analisados o trabalho aparece como aspecto central de diferenciação entre os seres humanos e as outras espécies, e também como mediador da relação homem-natureza. Nas duas coleções a autora constatou abordagens contraditórias referente à relação homem-meio ambiente, ora caracterizada pelo “determinismo natural”, ora pela “visão antropocêntrica” e, outras vezes enfocada na “perspectiva dialética” a qual, segundo a autora, incorpora as dimensões sociocultural e econômica à temática ambiental.

Ainda, de acordo com Soares (2005), os livros propunham a realização de pesquisas sobre problemas ambientais distantes da realidade dos alunos, por exemplo, na Amazônia, China, atividades estas que não chamavam a atenção para os problemas socioambientais que dizem respeito à realidade dos alunos e professores. Para a autora tal abordagem conformaria uma “Educação Ambiental desmobilizadora”, uma vez que não estimula a ação dos sujeitos. Abordagens contraditórias também foram identificadas no que diz respeito ao conceito de desenvolvimento, algumas vezes relacionado à noção de sustentabilidade, aproximando-se dos pressupostos da Educação Ambiental Crítica, outras enfocando a partir da perspectiva tecnicista, sem a problematização quanto a relação entre as formas de produção e consumo e conseqüências para o ambiente.

A partir dos resultados da pesquisa de Soares (2005), há indicações de que, embora a relação sociedade-natureza faça parte das propostas curriculares e dos conteúdos das coleções didáticas de História, do ensino fundamental, isto não assegura que a forma como os mesmos vêm sendo abordados contribuam para o desenvolvimento da Educação Ambiental na educação escolar. Além disso, constatamos que até o presente momento inexistem trabalhos que analisem se a relação sociedade-natureza é abordada como uma questão política nas coleções didáticas destinadas às quatro séries (anos) finais do ensino fundamental, bem como, quais são as concepções de natureza presentes nesses textos didáticos de História.

Nesse contexto e tendo em vista contribuir para o preenchimento das lacunas apontadas, este trabalho de pesquisa apresenta como seus objetivos:

1. Identificar quais concepções de natureza estão presentes nas coleções didáticas de História - 5^a a 8^a séries do ensino fundamental -, qualificadas pelo PNLD/2005.

2. Investigar se essas coleções didáticas abordam a relação sociedade-natureza como questão política.

Tendo como pressupostos a compreensão da relação sociedade-natureza como problema histórico e a importância da inserção da educação ambiental no ensino de História, conforme já explicitado, a seguir passamos a descrever a organização dos próximos capítulos dessa dissertação.

A identificação do campo da educação ambiental, a co-existência de diferentes propostas educativas que se auto-denominam educação ambiental e a opção pela “educação ambiental crítica” como referencial teórico desta pesquisa, são apresentadas e discutidas no capítulo 2.

No capítulo 3, o livro didático de História é enfocado como objeto de estudo do presente trabalho e os fundamentos teóricos que embasaram essa escolha são explicitados. O delineamento da pesquisa, desde as vias de acesso para sua elaboração até as justificativas com relação aos procedimentos investigativos adotados, são destacados no capítulo 4. Por sua vez, no capítulo 5, o *corpus documental* é apresentado de forma detalhada, mediante a caracterização e a descrição dos conteúdos de cada uma das coleções que o compõe.

Nos capítulos 6 e 7 procuramos responder especificamente às questões de pesquisa do trabalho. O capítulo 8 é dedicado à apresentação e discussão da proposta de uma das coleções investigadas, a qual incorpora de forma significativa conteúdos sobre a relação sociedade-natureza no ensino de História, enfocando-o prioritariamente como uma questão política.

Finalmente, no capítulo 9, os principais dados evidenciados na pesquisa são retomados e discutidos. E, novas questões, suscitadas a partir deles e cujas respostas demandam a realização de estudos posteriores, são apontadas.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO

A denominação *educação ambiental* para identificar uma nova ênfase nos processos educativos é compreensível a partir do contexto histórico no qual ela emerge nas três últimas décadas do século XX (CARVALHO, I. 2004a), momento a partir do qual se estabelecem demandas para que a dimensão ambiental seja incluída na formação dos sujeitos contemporâneos e a Educação auxilie na busca de soluções para os problemas socioambientais (CARVALHO, L. 1989). Como marcos iniciais dessa nova conjuntura destacam-se a Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo - Suécia (1972) e a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Conferência de Tbilisi), realizada em Tbilisi – Geórgia, em 1977 (DIAS, 2001).

A justificativa para tal adjetivação advém do entendimento de que as práticas educativas não se constituem como realidades autônomas, mas são datadas e intencionais. E, da impossibilidade de que a noção de Educação, utilizada em sentido amplo, abarque a diversidade de projetos educativos com ênfases diferenciadas que se constituem em respostas às exigências da dinâmica dos processos sociais.

Por sua vez, adjetivar a educação de *ambiental* ainda comporta o significado de marcar a diferenciação dessa prática com relação a um modelo hegemônico de educação na qual os aspectos epistemológicos vinculados à temática ambiental não são estruturadores (GRÜN, 1996).

Para Carvalho, I. (2004b), adjetivar a educação como ambiental visa:

[...] destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade [ambiental] que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, inviabilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes. (p. 15)

Por sua vez é imperativo o reconhecimento quanto à diversidade de práticas educativas que podem ser abarcadas pela denominação *Educação Ambiental*, bem como quanto ao significado de tal pluralidade de compreensões sobre a teoria e prática do fazer educativo ambiental.

Primeiramente, compreendemos a pluralidade como um atributo inerente à Educação Ambiental e, concordamos com Carvalho, I. (2004b), quanto à impossibilidade e incoerência da estruturação de um “pensamento único ambiental”. E, reconhecemos a necessidade de

propostas múltiplas para a Educação Ambiental que, longe de se pretenderem de validade universal, sejam abertas e dialógicas, incorporem as incertezas e provisoriedade das respostas, promovam a articulação das várias áreas do conhecimento e destes com outros saberes, na busca de alternativas cognitivas para trabalhar a complexidade ambiental (LEFF 2002; 2003).

Quanto ao entendimento da pluralidade de educações ambientais possíveis, devemos considerar que elas estão inseridas na articulação dos campos educativo e ambiental, e são construídas a partir das convergências e disputas de forças econômicas, sociais e culturais, dos discursos, consonantes e divergentes dos atores sociais envolvidos, nos quais o destinatário do fazer educativo tem um papel central enquanto elemento estruturador do processo.

As propostas que se auto-denominam *educação ambiental* e que co-existem no cenário educativo, no entanto, apresentam práticas político pedagógicas muito diferentes entre si. Visando dar maior inteligibilidade a cada uma dessas propostas, bem como tentar explicitar a intencionalidade das mesmas, diversos autores, entre eles Sauv  (2005a) e Loureiro (2006a), têm procurado identific -las e caracterizá-las. Sauv  (2005a), por exemplo, aponta a existência de “correntes” em educa o ambiental, sendo que cada corrente abarca diversas propostas educativas. Por sua vez, uma única a o educativa pode incluir elementos de correntes diversas.

Entre as “correntes” mais tradicionais, isto  , aquelas formuladas nas décadas de 1970 e 1980, Sauv  (2005a) destaca o predomínio das seguintes: corrente naturalista, corrente conservacionista, corrente resolutiva, corrente sist mica, corrente científica, corrente humanista e corrente moral/ tica. Em anos mais recentes, Sauv  (2005a) aponta outras correntes que surgiram em decorrência das novas preocupa es com o meio ambiente, são elas: corrente holística, corrente bioregionalista, corrente pr xica, corrente feminista, corrente etnográfica, corrente da eco-educa o e corrente da sustentabilidade.

No caso da educa o ambiental no Brasil, Loureiro (2006a) defende que apesar da pluralidade das tendências existentes, elas podem ser separadas em dois grupos distintos, a educa o ambiental conservadora ou comportamentalista e a educa o ambiental emancipatória. Essa distin o baseia-se nas características referentes ao que o autor nomeia de “eixos estruturadores”, a saber: quanto   condi o de ser natureza; quanto   condi o existencial; quanto ao entendimento do que   educar e quanto   finalidade do processo educativo.

2.1 “Abordagens emancipatórias” e “abordagens conservadoras” em educação ambiental

A importância da diferenciação entre distintas abordagens da educação ambiental, as quais advêm da dimensão política inerente aos processos educativos, da intencionalidade e impossibilidade de neutralidade dos mesmos, é apontada por Loureiro (2004b), para quem:

[...] a demarcação de distintos “campos ambientais” [é] relevante e urgente, em função do contexto alienante e individualista em que vivemos e da necessidade de os educadores ambientais se motivarem e se estimularem diante dos desafios, levando-nos a estudar e pesquisar cada vez mais, com rigor e capacidade crítica. É absolutamente crucial para a concretização de um novo patamar societário que a produção em educação ambiental aprofunde o debate teórico-prático acerca daquilo que pode tornar possível ao educador discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, e as variações e nuances que ambas se inscrevem problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente (p. 139)

A “educação ambiental conservadora” considera que mudanças culturais e individuais e o estabelecimento de relações harmoniosas entre os seres humanos e a natureza são suficientes para gerar transformações significativas nas relações das sociedades com a natureza visando a resolução dos problemas ambientais. No enfrentamento dos problemas ambientais enfatiza a dimensão individual e tecnicista, e não problematiza a dimensão política inerente às questões socioambientais.

Nesta tendência da Educação Ambiental, a ação educativa é vista como um processo instrumental, no qual a prática pedagógica é centrada no indivíduo e objetiva a transformação do seu comportamento. Assim, a educação visa que o indivíduo retenha os conhecimentos considerados fundamentais e a partir da internalização deles possa se inserir na sociedade, a qual é vista a partir de uma “abordagem funcionalista” e como uma realidade pré-estabelecida e a-histórica (LOUREIRO, 2006b).

De acordo com Guimarães (2004), a “educação ambiental conservadora” não é uma prática comprometida com transformações significativas na realidade socioambiental, uma vez que tem seus fundamentos nas mesmas bases ideológicas que originaram a própria crise, servindo para conservar a lógica do capital.

A educação ambiental concebida a partir de uma visão emancipatória, engloba diversas abordagens as quais alinham-se no mesmo campo político, entre elas as tendências

popular, emancipatória, transformadora e crítica (LOUREIRO, 2006a). Por sua vez, a “Educação Ambiental Crítica” fundamenta-se nas “Pedagogias Críticas” da Educação que, embora não se constituam em um conjunto homogêneo, têm como características comuns a oposição à “Pedagogia Tradicional ou Liberal”, contrapondo-se as análises positivistas, a-históricas e despolitizadas da escola e dos processos educativos. De acordo com Tozoni-Reis (2007), “partindo da crítica da sociedade injusta e desigual e da educação como adaptadora social, [a Pedagogia Crítica] propõe a educação transformadora” (p. 11).

No Brasil, a Pedagogia Crítica está representada principalmente⁹ pelo pensamento de Paulo Freire (1921-1997) e sua proposta da *Educação Libertadora* e pela *Pedagogia Histórico-Crítica* de Demerval Saviani. As duas propostas estão fundamentadas nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico, porém, distinguem-se em vários aspectos, particularmente, no entendimento quanto aos objetivos do processo educativo.

A “Educação Libertadora” proposta por Freire aponta a ação política para a transformação social como o principal objetivo da educação. E, para atingir o objetivo de formar sujeitos sociais emancipados, parte da “conscientização” destes quanto às reais condições de sua inserção na sociedade capitalista e do conhecimento das relações de dominação as quais estão submetidos. A educação libertadora baseia-se na idéia de autogestão pedagógica e, nesta prática, o ponto de partida dos processos educativos é a experiência de vida dos educandos (LIBÂNEO, 1996).

O entendimento da “Pedagogia Histórico-Crítica” quanto à relação entre a educação e as transformações sociais é menos determinista que na educação libertadora, pois segundo Saviani, essa proposta:

[...] Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 1991, p. 68-69).

⁹ Contrapondo-se aos pressupostos da pedagogia liberal, além das pedagogias libertadora e histórico crítica, ainda temos a pedagogia libertária, que fundamentada no pensamento anarquista das duas primeiras décadas do século XX, destaca-se entre as idéias pedagógicas não-hegemônicas. (LIBÂNEO, 1996; SAVIANI, 2007).

Outra diferença que distingue as duas teorias é que na “Pedagogia Histórico-Crítica” a educação é entendida como mediação inserida na prática social global (SAVIANI, 1991) e que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1991, p. 22), cuja apropriação é entendida como condição essencial para que educandos tornem-se sujeito emancipados e possam exercer uma cidadania ativa. Esse, é também um aspecto que a diferencia da educação libertadora, na qual o processo de aprendizagem é mais valorizado do que a apropriação dos conteúdos em si.

De acordo com CARVALHO, I. (2004b), a “Educação Ambiental Crítica” alinha-se às “Teorias Críticas da Educação” que concebem os processos educativos inseridos na vida e na história dos sujeitos, funcionando como mediador da construção social dos conhecimentos e das transformações sociais. Enquanto educação imersa na vida, adiciona ao processo educativo o objetivo de levar os sujeitos a refletirem sobre as relações sociedade-natureza e agirem frente aos problemas e conflitos socioambientais. Motivos pelos quais a “Educação Ambiental Crítica” é utilizada como referencial em nossa pesquisa.

O enfoque crítico da Educação Ambiental é adotado, por exemplo, por Guimarães (2004) que aponta:

[a] necessidade de re-significar a ea como ‘crítica’, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental (p. 25).

O projeto político-pedagógico da “Educação Ambiental Crítica” aponta os princípios de cooperação, coletividade e participação como norteadores do fazer educativo, visando a transformação das relações sociedade-natureza e dos homens entre si, vistos como dimensões inter-relacionadas da problemática socioambiental. Ainda de acordo como Carvalho, I. (2004b), a “Educação Ambiental Crítica” contribui para a formação de um *sujeito ecológico*, tipo ideal portador de:

um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental.(p.18).

Carvalho, I. (2004b) ainda aponta que indivíduos com diferentes perfis podem ser reconhecidos como sujeitos ecológicos e que, para a constituição dos mesmos concorrem fatores diversos, como aspectos políticos, a formação religiosa ou o despertar de sensibilidades diferenciadas para com o mundo natural não-humano, entre outros. No entanto, todos esses sujeitos têm em comum a identificação como uma “postura ética de crítica à ordem social vigente” (idem, p. 67).

Cabe salientar que, embora não sejamos ingênuos a ponto de acreditar que a Educação é a chave mestra da transformação social e, a Educação Ambiental a grande solução para os problemas socioambientais, acreditamos que a Educação é um processo de humanização (SEVERINO, 2001), no qual a escola aparece como *locus* privilegiado do educar (SAVIANI, 1991). E, que, para além de uma perspectiva determinista, que aponta a escola como simples reprodutora dos sistemas hegemônicos de poder, por meio da uniformização de crianças e adolescentes, acreditamos que o saber construído na escola, incluindo o saber histórico, pode contribuir como instrumento de reflexão para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico sobre a realidade socioambiental na qual estão inseridos.

3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1 As vias de acesso

O interesse pela temática socioambiental emergiu da articulação entre a minha formação¹⁰ e experiência de trabalho na área das Ciências Biológicas e as reflexões durante o curso de Licenciatura em História¹¹. No decorrer do curso, particularmente, significativa foi a leitura da obra “*A Era dos Extremos: o breve século XX*”, do historiador inglês Eric Hobsbawm (1995), em cujos capítulos finais, ao apontar “tendências para o início do novo século”, o autor chama a atenção para a relevância da “questão ecológica” (p. 546ss; 562) no próximo milênio e também para o fato de que nele as sociedades enfrentariam problemas que as obrigaria a tomar decisões sobre temas a respeito dos quais não estariam capacitadas a fazê-lo.

A proximidade com o tema foi sendo estreitada com a participação nos cursos “*Educação Ambiental: Natureza da Ciência e Aspectos do Conhecimento Científico*”, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho e “*Ciência e Tecnologia: aspectos Filosóficos, Éticos e Políticos*”, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, realizados no Instituto de Geociências, UNESP¹² – Campus de Rio Claro, em janeiro de 2004. E, posteriormente, com a oportunidade de participar de reuniões do *Grupo de Pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”*, do Departamento de Educação, IB - UNESP- Campus de Rio Claro, no ano de 2005 e de cursar, como aluna especial, a disciplina “*Aspectos filosóficos da temática ambiental*”, sob a responsabilidade da Profa. Rosa Maria F. Cavalari, oferecida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, núcleo temático: Educação Ambiental, no Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, no mesmo ano.

¹⁰ Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Ciências Biológicas, no Centro Universitário Hermínio Ometto, Araras-SP; ano de conclusão 1996.

¹¹ Concluído no ano de 2003, na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP – campus de Piracicaba, SP.

¹² No âmbito do Programa de Formação de Recursos Humanos em Geologia e Ciências Ambientais Aplicadas ao Setor de Petróleo e Gás – PRH 05 – PRH ANP/MCT, dentro do convênio ANP/UNESP.

3.2 O livro didático como objeto de estudo

Embora esteja previsto na legislação que a Educação Ambiental deva ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades do ensino formal¹³ a “ambientalização curricular”¹⁴ dos cursos de formação de professores e a capacitação dos professores em atividade, por meio da formação complementar, ainda é uma meta longe de se concretizar. Com relação aos problemas da formação docente, como agravante a necessidade do cumprimento das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem levado nos últimos anos ao aumento de cursos de formação docente de curta duração, muitos deles à distância, e não raro, organizados de forma improvisada.

Sem dúvida, o cenário da educação pública é desalentador. À precariedade da formação dos professores, somam-se as reais condições de exercício da profissão, nas quais os professores para sobreviver precisam ocupar-se exclusivamente em ministrar aulas, sem tempo para planejamento, produção de material didático, formação continuada e estudos. Possivelmente, entre outros motivos, tal contexto nos ajude a entender a importância que o livro didático desempenha no contexto escolar brasileiro. Para Sposito e de Luca (2004) ele “é mais do que, apenas um instrumento no processo de ensino-aprendizagem, para ser, às vezes, o único material impresso a que professor e aluno têm acesso, durante o ano escolar” e “contribui, também, na prática, para a formação continuada do professor” (p. 52).

Munakata (2002), porém, ressalta que até o momento, não existem estudos conclusivos que esclareçam de que forma os livros didáticos de História são utilizados em sala de aula. No entanto, o mesmo autor, afirma que Araújo (2001), ao estudar o uso de livros didáticos de História em algumas escolas estaduais na cidade de São Paulo, constatou que os professores utilizam com extrema criatividade esse material, ao contrário, da imagem recorrente do livro didático como “muletas” do professor.

Ferreira (2004), por sua vez, investigando as práticas desenvolvidas por professores de História, em escolas da rede pública e privada, no estado da Bahia, conclui que, mesmo os professores que utilizam distintos suportes educativos, como filmes, jornais, músicas, revistas, mapas históricos e televisão, tem no livro didático a principal fonte de apoio. Curiosamente, o

¹³ Lei n.º. 9.795, de 27 de abril de 1999, Cap. II, Art. 10 (BRASIL, 2005).

¹⁴ Entende-se por “ambientalização curricular” a inserção de abordagens relacionadas à temática ambiental nos currículos dos cursos de formação superior. As características de um curso ambientalizado foram estabelecidas pela Rede ACES (Ambientalização Curricular de los Estudios Superiores) e são destacadas por CARVALHO et al. (2003).

autor aponta que mesmo a grande maioria dos professores que se declararam insatisfeitos com o livro didático (83%), ainda assim o utilizam com fonte de estudo e discussão.

O livro didático é um objeto de estudo complexo, polêmico e desprestigiado¹⁵. A ele vincula-se a adjetivação de tradicional e, com relação ao discurso sobre educação no Brasil, como nos adverte Charlot (2005), vincular algo ao tradicional é quase um insulto. No entanto, ele faz parte da realidade educacional não só do Brasil. De acordo com Apple, “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (apud CASSIANO, 2004, p.2).

Entendendo o livro didático enquanto produto e instituinte de relações sócio-culturais (MARINHO, 2002; LIMA, 2004) e, sem entrarmos na questão dos aspectos positivos e/ou negativos do seu uso - o que não é nosso objetivo -, pretendemos abordá-lo enquanto um produto cultural complexo, situado no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade (STRAY, 1993 apud CHOPPIN, 2004). Com relação especificamente à disciplina de História, a presença e a influência do livro didático no cotidiano escolar não podem ser ignoradas, uma vez que o mesmo é considerado o maior instrumento de popularização do conhecimento histórico (CAIMI et. al., 2002).

Pode-se datar, particularmente a partir da década de 1970, uma renovação estética nos livros didáticos, os quais passaram a incorporar cada vez mais recursos visuais, com melhor qualidade gráfica e a cores, para despertar maior interesse e atenção dos alunos. Entretanto, em relação às questões teórico-metodológicas, a análise de livros didáticos de História produzidos nas décadas de 1980 e 1990, apontou que os mesmos continuavam caracterizados pelo conteúdo essencialmente narrativo e abordagem cronológica dos fatos, pela concepção homogênea e linear de tempo, pautada nas idéias de evolução e progresso linear da humanidade, sem a incorporação da proposta de história-problema e do trabalho com a inter-relação passado-presente. (CAIMI, 2002).

Cabe ser ressaltado que, desde 1996, a constatação quanto às deficiências e inadequações dos livros didáticos comprados e distribuídos para as escolas públicas, levou o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a promover a avaliação periódica dos livros didáticos do ensino fundamental. Após a avaliação, o MEC disponibiliza as resenhas referentes às obras aprovadas, por meio da publicação do “Guia de Livros Didáticos”, com o objetivo de fornecer aos professores

¹⁵ De acordo com BATISTA (2000), o desprestígio do livro didático no Brasil, “por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores nele incluídos” (p. 530).

critérios que orientem a escolha dos livros que deverão ser comprados e distribuídos nas escolas pelo MEC.

De acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo MEC para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2005, uma obra didática não pode:

conter erros informativos e conceituais; anunciar uma proposta metodológica e executar outra [...]; apresentar recursos – texto, imagem, exercícios – que sejam inadequados à faixa de escolarização pretendida; conter textos ou imagem que levem à discriminação, preconceitos ou que veiculem propaganda ou proselitismo religioso; conter erros graves de edição e revisão. (BRASIL, 2004, p. 203).

Evidentemente, muitas críticas foram e ainda são feitas ao processo de avaliação instituído pelo MEC. Inclusive, a pertinência de algumas delas vem contribuindo para o aprimoramento do processo que tem se dado de forma contínua, desde sua implantação. (MIRANDA e LUCA, 2004).

Tendo em vista nosso interesse em problematizar a inserção da temática ambiental na disciplina de História no ensino fundamental, é relevante salientar que no item “metodologia da história”, foi objeto de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático-2005, “a percepção da adequação e historicidade do conceito de natureza” (BRASIL, 2004), entendido como uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Entretanto, a partir das informações contidas nas resenhas das coleções qualificadas pelo Programa, pode-se verificar que das vinte e duas coleções selecionadas somente em quatro delas, de acordo com o parecer, o conceito de natureza foi abordado de forma adequada.

Por sua vez, mesmo quando a avaliação aponta que o conceito de natureza foi adequadamente abordado, de modo geral, as informações disponíveis não nos possibilita problematizar a adequação deste às propostas de educação ambiental para a educação escolar, conforme pudemos constatar durante a fase exploratória do trabalho de pesquisa, cujas vias de acesso, delineamento e procedimento investigativos adotados são explanados no próximo capítulo.

3.3 Procedimentos para coleta de dados

No ante-projeto de pesquisa apresentado para o exame de seleção do Mestrado em Educação, no ano de 2006, já constava o objetivo de desenvolver uma pesquisa buscando investigar a relação sociedade-natureza em livros didáticos de História do ensino fundamental. Porém, naquele momento, bem como durante as primeiras discussões com a Profa. Rosa, orientadora do trabalho, após a admissão no curso de Mestrado, a primeira idéia era que o *corpus documental* (BARDIN, 2004) seria selecionado a partir de um levantamento nas escolas de ensino fundamental, da rede pública de ensino da cidade de Rio Claro, a partir do qual seriam identificadas as coleções didáticas mais utilizadas pelos professores de História, do terceiro ciclo do ensino fundamental.

No entanto, ao nos determos na leitura do Guia de Livros Didáticos, 5ª a 8ª série, História (BRASIL, 2004)¹⁶ tomamos conhecimento que o conceito de natureza, entendido como uma das categorias centrais do conhecimento histórico, tinha sido um dos itens que compunham o roteiro de avaliação das coleções didáticas de História, do PNLD/2005. A partir dessa informação efetuamos a leitura de todas as resenhas das coleções didáticas de História qualificadas pelo Programa, buscando nelas referências específicas ao conceito de natureza.

Nessa etapa, que se configurou como “fase exploratória” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) da pesquisa, pudemos constatar que, as únicas resenhas nas quais o entendimento do conceito de natureza era explicitado, manifestavam diferentes compreensões do mesmo:

[...] São abordados [na coleção] **conceitos fundamentais** do conhecimento histórico, tais como história, sujeito histórico; [...] e natureza – que evidencia como os homens se organizam historicamente e transformam o ambiente. [...]. (BRASIL, 2004, p.94)

[...] A natureza, entendida como elemento primordial para o desenvolvimento das atividades econômicas, também não é focalizada de modo sistemático. (BRASIL, 2004, p.182)

Nesta fase, constatamos também, que algumas vezes, apesar de o conceito de natureza não ter sido mencionado na resenha, ele provavelmente fora trabalhado, uma vez que, entre os conteúdos da coleção constavam aspectos da relação sociedade-natureza.

¹⁶ O Guia de livros didáticos, 5ª. a 8ª. série, v. 5, História, PNLD/2005, editado pela Secretaria de Educação Fundamental/MEC, no ano de 2004, contém as resenhas dos livros qualificados na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, para o triênio 2005-2007.

A partir desses dados e após conversamos com a Profa. Rosa e com a Profa Márcia Regina Capelari Naxara¹⁷, que àquela altura já era oficialmente co-orientadora do trabalho, optamos pela alteração do critério de definição do *corpus documental*. Decidimos, então, que seriam investigadas todas as coleções que, segundo a avaliação do PNLD trabalharam, ao menos em algumas passagens, o conceito de natureza ou a relação sociedade-natureza e também as coleções que faziam referência à relação sociedade-natureza nos seus conteúdos.

Dessa forma, o *corpus documental* da pesquisa é composto pelas seguintes coleções: *Caminhos da História* (CH)¹⁸, *Descobrimo a História* (DEH), *Diálogo com a História* (DIH), *História* (H), *História, cotidiano e mentalidades* (HCM), *História em Documentos, Imagens e Textos* (HDIT), *História Passado Presente* (HPP); *História por Eixos Temáticos* (HET), *História Temática* (HT), *História e Vida Integrada* (HVI) *Historiar* (HAR), e *Nova História Crítica* (NHC), portanto, um total de doze coleções. No capítulo 5. “O *corpus documental*” são apresentados os dados referentes a descrição e a caracterização de cada uma das coleções de forma detalhada.

Após a definição do *corpus documental*, efetuamos buscas nos *sites* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para identificar quais escolas da Diretoria de Ensino de Limeira¹⁹, estariam trabalhando com as coleções para podermos solicitar o empréstimo das mesmas. Algumas delas foram localizadas nas cidades de Rio Claro e Limeira. Uma outra, só foi localizada em uma escola da cidade de Piracicaba (Diretoria de Ensino de Piracicaba).

Constatamos, porém, que a maioria das coleções não estavam sendo trabalhadas nas escolas vinculadas à Diretoria de Ensino de Limeira²⁰. E, no momento em que já fazíamos contato com escolas de outras diretorias de ensino, tomamos conhecimento da existência de uma amostra de todas as coleções qualificadas pelo PNLD-2005, no acervo do Núcleo Regional de Tecnologia Educacional de Rio Claro. Felizmente, após contato com a coordenação do Núcleo, conseguimos o empréstimo das coleções que ainda estavam faltando para o fechamento do *corpus* da pesquisa.

¹⁷ Docente do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, da UNESP – campus de Franca, SP e co-orientadora da pesquisa.

¹⁸ Na redação do texto optamos pela identificação das coleções através das siglas entre parênteses. Por exemplo, ao utilizarmos a sigla CH estaremos nos referindo à coleção *Caminhos da História*. A identificação de um volume específico, por exemplo, da 5ª série, é feita através do acréscimo do número correspondente após a sigla (CH5).

¹⁹ Pertencem à Diretoria de Ensino de Limeira as escolas das seguintes cidades: Arthur Nogueira, Corumbataí, Cordeirópolis, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemópolis, Limeira, Rio Claro e Santa Gertrudes.

²⁰ Constatamos que 71% do total de livros didáticos de História, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, distribuídos nas escolas da Diretoria de Ensino de Limeira, entre 2005 e 2007, correspondiam a somente 4 coleções didáticas qualificadas na avaliação do PNLD-2005.

Em seguida, demos início à investigação, que consiste em uma pesquisa qualitativa, abordagem na qual, de acordo com MORAES (2003):

[...] Pesquisar e teorizar passa a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando-se a causalidade linear e possibilitando uma aproximação da complexidade. Esse novo olhar implica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir compreensões aprofundadas dos fenômenos. Isso só pode ser atingido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada. (p. 201).

André (1983), por sua vez, justifica a utilização da metodologia qualitativa nas pesquisas da área educação, a partir de três aspectos. Dois deles dizem respeito aos dados qualitativos, que segundo a autora, possibilitam a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos e colaboram para a compreensão das ações dos sujeitos, das relações inter-pessoais e de seus contextos. E, o terceiro aspecto, refere-se à aplicabilidade em questões de difícil quantificação como, por exemplo, desenvolvimento de pensamento crítico e criatividade, entre outros.

O procedimento para a análise dos livros foi baseado no método de “análise de conteúdo” (BARDIN, 2004), em função tanto da especificidade do objeto de estudo, quanto ao fato desta se constituir em instrumento valioso na abordagem de dados qualitativos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). E, tendo em vista que este procedimento possibilita “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observações” (MINAYO, 1994, p. 203). Há que se ressaltar, que nesta investigação o *texto* foi considerado como representação de uma realidade que tanto se revela quanto se oculta na comunicação, e na qual autor e intérprete encontram-se imersos em um complexo contexto sócio- econômico / ético-político, no qual tanto o acordo quanto os conflitos coexistem (MINAYO, 1994).

Na análise de cada um dos livros didáticos buscamos evidenciar elementos que nos auxiliassem na elucidação das seguintes questões de pesquisas:

1. Quais concepções de natureza estão presentes nas coleções didáticas de História - 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, qualificadas pelo PNLD/2005?

2. As coleções didáticas abordam a relação sociedade-natureza como questão política?

Finalmente, buscando construir “um horizonte de interpretação” (SANCHÉZ-GAMBOA, 2003), à medida que os livros foram sendo analisados, os elementos mais recorrentes e marcantes dos textos referentes às questões de pesquisa foram sendo agrupados seguindo critérios temáticos. Por sua vez, a identificação das concepções de natureza foi realizada *a posteriori*, mediante a análise e interpretação dos grupos temáticos e o cotejamento com os referenciais bibliográficos, entre os quais destacam-se os trabalhos de Cavalari et. al. (2001), Cavalari (2007) e Tamaio (2002).

Julgo importante salientar que o procedimento investigativo, de modo geral, desenvolveu-se de forma muito mais lenta do que as previsões iniciais, devido aos percalços inerentes ao processo de pesquisa. Em primeiro lugar, porque os dados que foram emergindo ao longo da análise de conteúdo, muitos dos quais inesperados, levaram ao re-direcionamento das questões de pesquisa inicialmente propostas no projeto, bem como à formulação de novas questões (ALVES-MAZZOTI E GEWANDSZNAJDER, 1999). Este fato, por sua vez, desencadeou a busca de dados mais específicos relacionados às novas questões de pesquisa e à necessidade de aprofundamento na revisão bibliográfica.

Em segundo lugar, porque o percurso investigativo da pesquisa foi marcado por constantes momentos de inquietação face às dificuldades de interpretação dos significados de “natureza” nos textos didáticos e, particularmente, da utilização de critérios de categorização rígidos. A superação de tais impasses só foi conseguida mediante o aprofundamento no pensamento de autores como, Lenoble (1990), Moscovici (2007) e Mutschler (2008), autores que discutem a multiplicidade de significados que o conceito de natureza comporta e suas implicações.

Moscovici (2007), por exemplo, destaca que o uso do termo natureza era veementemente desaconselhado por Auguste Conte, devido à sua imprecisão. E, em seguida, Moscovici retruca, “ela [a natureza] não necessita ser precisa para exprimir uma realidade” (p. 28). Os motivos pelos quais a “natureza” assume, ao mesmo tempo, múltiplos significados para os seres humanos, também são problematizados por esse mesmo autor na obra “Natureza: para pensar a ecologia” (MOSCOVICI, 2007). Diz ele:

Podemos lembrar que, se tratando de natureza, é preciso a cada momento levar em conta o que é próximo e distante, o visível e o invisível, o microcosmo e o macrocosmo. **A noção de natureza, por si só, tem algo de misterioso. É como se não**

pudesse reduzi-la a um só significado. Tão rapidamente um significado lhe é atribuído, tão logo a natureza se refere a outros significados (grifo nosso). Por que é assim? Por causa da carga emocional? Por causa da densidade das crenças, ou por causa da forma instantânea da percepção? (p. 253)

Durante séculos imperou a convicção de que sabíamos com certeza o verdadeiro significado de natureza, pois com a elaboração do método científico e com os inegáveis resultados conseguidos através dele, tornava-se difícil questionar um conceito de natureza definido estritamente como “o substrato ontológico das ciências da natureza” (Mutschler , 2008).

Para Mutschler (2008), essa convicção “ingênua” e generalizada quanto à certeza de que já compreendíamos o que é natureza - pois a ciência nos assegurava tal compreensão - só foi abalada com a emergência da crise ecológica da segunda metade do século XX. Cabe lembrar, entretanto, que em meados do século passado, um estudioso das idéias sobre a natureza, o historiador Lenoble (1990), já questionava tal convicção, indagando: “[...] quando é que a Natureza foi alguma vez um “fato” para o sábio, quando é que foi ela própria? (p. 318).

Gostaríamos de salientar que a partir da especificidade de nosso tema de estudo em muitos casos tornou-se impossível a aplicação de critérios rígidos de categorização. Sendo que, esta característica inerente à concepção de natureza, também foi apontada por Cavalari (2007), em pesquisas sobre o mesmo tema com materiais didáticos das décadas de 1920 e 1930, no Brasil. Dessa forma, observa-se no trabalho que, não raro, as referências à natureza destacadas em determinado grupamento temático são perfeitamente passíveis de serem enquadrados em outro ou outros grupamentos. Esse aspecto pode ser explicado pelo fato de que as concepções de natureza identificadas nas coleções didáticas de História, apesar de apresentarem características diferentes, são inter-relacionadas e, em alguns casos, uma decorre da outra.

4. O CORPUS DOCUMENTAL

Quadro 1 – Coleções didáticas de História, 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (PNLD/2005), que compõem o *corpus documental* da pesquisa.

Título da Coleção	Sigla	Autor (es)	Editora
Caminhos da História	CH	Joaci Pereira Furtado e Marco Antonio Vila	Ática
Descobrimos a História	DEH	Sônia Maria Mozer, Vera L. P. Telles Nunes, Elio Bonifazi e Umberto Dellamonica	Ática
Diálogos com a História	DIH	Kátia Correia Peixoto, Regina Célia de Moura Gomide Belisário	Dimensão
História	H	Francisco de Assis Silva	Moderna
História cotidiano e mentalidades	HCM	Ricardo Dreguer e Eliete Toledo	Saraiva
História em documento – imagem e texto	HDIT	Joelza Ester Rodrigue	FDT
História e vida integrada	HVI	Nelson Piletti e Claudino Piletti	Ática
História passado presente	HPP	Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto	Ática/Saraiva
História por eixos temáticos	HET	Lizânias de Souza Lima e Antonio Pedro	FDT
Historiar: fazendo, contando e narrando a História	HAR	Dora Schmidt	Scipione
História temática	HT	Roberto Catelli Júnior, Conceição Aparecida Cabrini e Andréa R. Dias Montellato	Scipione
Nova História crítica	NHC	Mario Furley Schmidt	Nova Geração

4.1 Caracterização das coleções didáticas

A caracterização das doze coleções didáticas de História, de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, que foram objeto de análise são apresentadas a seguir:

Coleção Caminhos da História (CH) – autor: Joaci Pereira Furtado; editora: Ática.

A coleção Caminhos da História trabalha conteúdos de História do Brasil nos volumes da 5ª e 6ª séries e História Geral nos volumes da 7ª e 8ª séries, dando ênfase aos acontecimentos e transformações políticas.

A narrativa da obra dá a idéia de que o conhecimento histórico é um saber pronto e estanque, e não há preocupação em fazer com que o aluno trabalhe com fontes históricas diversificadas e compare diferentes interpretações sobre um assunto.

Os autores apresentam conteúdos historiográficos atualizados, porém prevalece a dimensão informativa dos mesmos. Muitas vezes a elaboração do texto se dá de forma extremamente complexa, o que pode tornar o texto pouco atraente para os alunos da faixa etária a que se destinam e dificultar a aprendizagem.

A obra destaca-se pela variedade e qualidade das imagens: mapas, ilustrações reprodução de obras iconográficas e fotos.

Conteúdos:

5ª série: Descobrimo-se no tempo: um conceito de História. A empresa do Novo Mundo: ocupação e exploração da América portuguesa. Jóias da América: riquezas e misérias do mundo colonial. A reinvenção da colônia: crescimento econômico e crise política da América portuguesa. (176 p.)

6ª série: Uma nação na marcenaria: nascimento e consolidação do Estado brasileiro (1808-1840). A corte da casa-grande: escravidão, latifúndio e monarquia nos tempos de Dom Pedro II (1840-1889). A monarquia dos coronéis: a oligarquia cafeeira e o Brasil republicano (1889-1930). Sempre novo: do Estado-empresa ao “Estado mínimo” – origens e trajetórias do Brasil de hoje (1930...). (207 p.)

7ª série: A prole de Adão: a primeira humanidade. Os filhos de Babel: civilizações da África e da Ásia. Os inventores do Ocidente: o mundo greco-romano. Sob a luz de Deus: a Idade Média. (199 p.)

8ª série: O teatro do mundo: o expansionismo europeu e a formação do Estado Moderno. Todos são iguais: as revoluções burguesas e a era industrial. O breve século XX: o mundo contemporâneo (da Primeira Guerra aos nossos dias). (240 p.)

Coleção Descobrindo a História – (DEH) – autores: Sônia Maria Mozer; Vera Lúcia P. Telles Nunes; Elio Bonifazi e Umberto Dellamonica; editora: Ática.

A coleção DEH trabalha conteúdos de História do Brasil nos volumes da 5ª e 6ª séries e de História Geral nos volumes da 7ª e 8ª séries. Nela predomina a História em sua dimensão informativa, apresentada por meio de uma narrativa linear, factual e cronologicamente orientada. A construção do conhecimento histórico, a partir de métodos próprios, não é enfatizada pela coleção.

Uma das características que mais distingue esta coleção é seu caráter enciclopédico, pois nela há uma grande quantidade de textos, muitos deles longos e nem sempre de fácil compreensão. Esse aspecto assegura o acesso às fontes textuais diversas e de qualidade, incluindo o contato com a atualização historiográfica, no entanto, esses documentos, na maioria das vezes, não são explorados como instrumentos na construção do conhecimento histórico. Assim, o professor ao utilizar essa coleção, necessariamente, deverá selecionar os conteúdos mais adequados a serem trabalhados com seus alunos e extrapolar as orientações da obra explorando-a de forma a que os alunos, primeiramente, possam interpretá-las e fazendo uso das mesmas, aprender a pensar historicamente.

Em seu conjunto a obra permite o entendimento dos processos históricos como produto das ações coletivas de diversos grupos sociais, apesar de que, em alguns casos, é destacado o protagonismo de grandes personagens históricos.

A coleção não privilegia as problematizações e a mobilização dos saberes prévios dos alunos, concentrando-se fundamentalmente na leitura e interpretação de textos. As atividades incluem propostas variadas, porém, algumas delas, como elaboração de vídeos e construção de *sites*, pouco viáveis no contexto da escola pública.

A conformação da coleção aponta a centralidade do livro didático na prática pedagógica e, caso sua utilização não seja revista pelo professor, o aluno tenderá a assumir uma postura passiva no processo de ensino-aprendizagem. Assim, devido às suas principais características e ao pouco espaço aberto para reflexões a partir das experiências vivenciadas pelos alunos a educação para o exercício da cidade não é priorizada na obra.

Conteúdos:

5ª série: Entrando no assunto. 1 – América pré-colombiana. 2 – A conquista de um continente. 3 – O empreendimento colonial. 4 – A sociedade colonial. 5 – A conquista do território. 6 – Nasce uma nação. (367 p.)

6ª série: 1- O Brasil independente. 2 – Segundo Reinado. 3 – A república dos sonhos e a república real. 4 – Uma nova ordem. 5 – Da democracia ao regime militar. 6 – O país das desigualdades: até quando? (344 p.)

7ª série: 1 – As primeiras histórias. 2 – A Grécia Antiga. 3 – Roma. 4 – A Idade Média. (279 p.)

8ª série: 1 – A formação do mundo moderno. 2 – O Estado das luzes e da revolução. 3 – A ascensão da burguesia. 4 – A dissolução da ordem. 5 – A nova ordem mundial. (408 p.)

Coleção Diálogos com a História (DIH) - autoras: Kátia Corrêa Peixoto Alves e Regina Célia de Moura Gomide Belisário; editora: Dimensão.

A elaboração da obra segue o padrão de História Integrada e a ordem cronológica e seqüencial dos acontecimentos e períodos históricos. O texto principal é narrativo e “conteudista”, no entanto, a linguagem é simples e as atividades adequadas às séries a que se destinam. Às vezes, as atividades propostas não estão relacionadas com o tema tratado no capítulo. Os textos complementares são bastante diversificados e muitos deles provenientes de produções historiográficas recentes. Na coleção merece destaque o amplo uso de mapas de diferentes períodos históricos.

A vinculação entre o passado e o presente é uma preocupação constante na coleção, bem como, o destaque de aspectos da realidade social brasileira, o que pode estimular os

alunos a refletir criticamente sobre os temas tratados. A coleção também busca levar os alunos a conceber a História como um saber em construção, por meio da contraposição de diferentes interpretações dos acontecimentos.

Conteúdos:

5ª série: 1. Construindo uma consciência crítica. Quem é você? 2. O conhecimento histórico. 3. O início da trajetória do ser humano no planeta Terra. 4. Os primeiros passos do homem 5. Religião e Poder: Egípcios, Astecas e Incas. 6. As civilizações da Antiguidade Clássica: Grécia e Roma. (215 p.)

6ª série: 1. O Ocidente na Idade Média. 2. A modernidade na Europa Ocidental. 3. A conquista e a exploração da América. 4. As relações de trabalho na América colonial. (208 p.)

7ª série: 1. Luzes e sombras: A Europa Ocidental dos séculos XVII e XVIII. 2. O século XIX: transformações e contradições. 3. Os caminhos que levaram à independência do Brasil. 4. O Brasil na segunda metade do século XIX. (192 p.)

8ª série: 1. O cenário europeu até a primeira metade do século XX. 2. A Primeira República Brasileira. 3. Chegando ao terceiro milênio. 4. Brasil: no caminho do terceiro milênio. (272 p.)

História (H) – autor: Francisco de Assis Silva; editora: Moderna.

A coleção caracteriza-se pelo trabalho com os conteúdos clássicos tanto da História do Brasil, quanto da História Geral, e opta pela exposição orientada pela seqüência cronológica e informativa dos mesmos.

Em geral, o tratamento dado aos conteúdos, baseado na narração do conhecimento histórico, não possibilita que os alunos entendam o procedimento metodológico de construção do saber histórico e a importância da interpretação de fontes para sua elaboração. Dessa forma, o texto didático, na maioria das vezes, passa a idéia de História como a explicação única do processo histórico.

Observa-se na obra como um todo a existência de simplificações explicativas e a ausência de problematizações baseadas na análise de diferentes interpretações sobre um

mesmo tema. Embora diferentes tipos de textos complementares estejam presentes na coleção, os mesmos não apresentam opiniões divergentes com relação ao texto principal dos capítulos, o que tende a prejudicar o desenvolvimento de reflexões críticas dos alunos em relação aos temas em estudo.

Conteúdos:

5ª série: 1. E a Terra conheceu um novo ser. 2. As antigas civilizações americanas. 3. As antigas civilizações do Oriente Médio. 4. O mundo grego. 5. O mundo romano. (192p.)

6ª série: 1. Bizantinos e muçulmanos. 2. O mundo feudal europeu. 3. Novos tempos: novas formas de ver o mundo. 4. Escravos e homens livres no Brasil português. (208p.)

7ª série: 1. O mundo moderno: um mundo em ebulição. 2. A soberania do Brasil e dos países da América espanhola. 3. Doutrinas, teorias político-econômicas e conquistas sociais na era industrial. 4. Novas formas de ver o mundo: novos costumes transformadores. (223p.)

8ª série: 1. Os primeiros anos da República brasileira. 2. A caminho da Primeira Guerra Mundial. 3. O período entre guerras (1919-1939). 4. A Segunda Guerra Mundial e o pós-guerra. 5. Ascensão e queda do comunismo. 6. Democracias populistas, ditaduras militares e redemocratização na América do Sul. (256 p.)

Coleção História Cotidiano e Mentalidades (HCM) – autores: Ricardo Dreguer e Eliete Toledo; editora Saraiva.

A proposta da coleção baseia-se no trabalho com temas e abordagens mais recentes da historiografia, especificamente da história do cotidiano, das mentalidades e da nova História cultural. Nesse contexto, o trabalho com conteúdos a respeito das práticas culturais, sobre família, sexualidade e as relações poder, é priorizado.

O texto didático caracteriza-se pelo uso de linguagem simples e compreensível, adequada à faixa etária a que se destina. Na construção da narrativa histórica, os autores demonstram preocupação em resgatar os saberes prévios dos alunos, relacionando-os ao tema em estudo e valorizar a experiência cotidiana dos mesmos.

A coleção trabalha o conhecimento histórico como uma construção baseada nas fontes documentais e demonstra a possibilidade da existência de diferentes interpretações com relação a um mesmo processo histórico. A relação entre passado e presente é continuamente abordada.

As atividades propostas permitem a articulação entre os conceitos históricos e os conteúdos trabalhados nos capítulos e baseiam-se, predominantemente, na produção de textos. Nelas, os alunos são estimulados a manifestar suas próprias opiniões e, dessa forma, construir a sua própria interpretação do conhecimento histórico.

Alguns aspectos deficitários e limitantes da coleção são, primeiramente, que nela o conceito de natureza e a relação sociedade-natureza estão praticamente ausentes. Em segundo lugar, a coleção incorre em diversas simplificações explicativas ao longo dos volumes, as quais, podem comprometer a compreensão do conteúdo pelos alunos.

Conteúdos:

5ª série: Introdução ao estudo da História. 1 – Os primeiros grupos humanos. 2 – Os primeiros habitantes da América. 3 – Egípcios. 4 – Hebreus. 5 – Chineses. 6 – Grécia arcaica. 7 – Grécia clássica. 8 – Roma: das origens à república. 9 – Roma: da república ao império. 10 – A crise do império romano. (153 p.)

6ª série: 1 – O império carolíngio. 2 – A Europa dos séculos X a XIII. 3 – O mundo islâmico. 4 – Impérios africanos. 5 – China. 6 – A Europa dos séculos XIV e XV. 7 – A Itália renascentista. 8 – Caravelas ao mar. 9 – A civilização asteca. 10 – A América Espanhola. 11 – A sociedade açucareira. (183 p.)

7ª série: 1 – A Europa das reformas religiosas. 2 – Os holandeses e a nova mentalidade. 3 – A África das armas de fogo e do tráfico de escravos. 4 – A China: contatos com os europeus. 5 – Holandeses na América portuguesa. 6 – A expansão bandeirante. 7 – A sociedade mineradora. 8 – A Inglaterra absolutista. 9 – A França absolutista. 10 – Formação da classe operária. 11 – A França revolucionária. 12 – Independência da América inglesa. 13 – Crises no império colonial espanhol. 14 – Independência da América portuguesa. (233 p.)

8ª série: 1 – A afirmação do modo de vida burguês. 2 – A classe operária em movimento. 3 – A expansão dos Estados Unidos. 4 – A consolidação do império no Brasil. 5 – Os burgueses à conquista do mundo. 6 – Contestação ao capitalismo. 7 – Transformações e crise no império

brasileiro. 8 – O Brasil do café-com-leite. 9 – As origens do totalitarismo. 10 – O Brasil da era Vargas. 11 – Choque entre os modos de vida norte-americano e soviético. 12 – China: em busca de uma alternativa socialista. 13 – O Brasil dos governos populistas. 14 – Movimentos de contestação da década de 1960. 15 – O Brasil Durante o regime militar. 16 – A era da globalização. (247 p.)

História em Documento Imagem e Texto (HDIT) – autora: Joelza Ester Rodrigue; editora: FTD.

A coleção organiza os conteúdos sobre História do Brasil, História da América e História Geral de forma intercalada e os apresenta em ordem cronológica. Esta forma de apresentação dos conteúdos, no entanto, não impede que a relação passado-presente seja constantemente trabalhada ao longo dos quatro volumes.

As fontes escritas são variadas, articuladas aos conteúdos desenvolvidos no texto principal dos capítulos e se destacam pela sua qualidade. A utilização das mesmas como documentos anexos, a partir dos quais o saber histórico é construído, permite que os alunos entendam a história como uma interpretação do passado e não como uma verdade absoluta e imutável. Uma variada seleção de fontes também é utilizada na abertura dos capítulos, nos quais a introdução do tema em estudo é realizada a partir de textos como clássicos da literatura, textos bíblicos, mitos, lendas e relatos históricos, permitindo aos alunos perceberem que as experiências humanas podem se expressar por meio de diferentes construções narrativas.

A coleção, de modo geral, incorpora a renovação historiográfica aos conteúdos, no entanto, a abordagem das questões relativas aos afro-descendentes é superficial. O mesmo tratamento superficial também é dedicado às questões indígenas, apesar de sua relevância no tempo presente.

Os exercícios e as atividades propostas são diversificados, incluindo a interpretação, elaboração de síntese e comparação de diferentes textos e a produção de textos próprios pelos alunos. Além disso, muitas delas estimulam a realização dos trabalhos em grupo e favorecem, dessa forma, a interação e troca de idéias entre os alunos.

A formação para a cidadania é contemplada ao longo da coleção, especialmente, a partir da abordagem histórica das experiências sociais de distintos grupos sociais, especialmente nas lutas pela defesa de seus direitos.

Conteúdos:

5ª série: 1. O estudo da História. 2. Nossa origem. 3. Antiguidade oriental. 4. O mundo grego. 5. O mundo romano. (270 p.)

6ª série: 1. A Europa Medieval e o Oriente. 2. A expansão marítima e comercial. 3. A Europa Moderna. 4. A colonização do Brasil. (287 p.)

7ª série: 1. A queda do Antigo Regime. 2. Reflexos do Iluminismo e do Liberalismo. 3. Sob o domínio da burguesia. 4. A expansão imperialista. (310 p.)

8ª série: I – A eclosão de movimentos sociais (1900-1920). II – O poder do Estado (1920-1945). III – O mundo bipolarizado (1945-1969). VI – O mundo globalizado (1900-2001). (351 p.)

Coleção História e Vida Integrada (HVI) – autores: Nelson Piletti e Claudino Piletti; editora: Ática.

A coleção apresenta conteúdos de História do Brasil e História Geral, de forma intercalada nos volumes das quatro séries, e incorpora temas e reflexões importantes do presente, comportando uma grande quantidade de conteúdos, o que possivelmente implicará na necessidade de uma seleção, por parte do professor, para viabilizar o trabalho didático. A seqüência da narrativa histórica é linear e disposta cronologicamente e a linguagem do texto principal é adequada às séries a que se destinam.

O respeito à diversidade cultural, à preservação patrimonial e as reflexões sobre os problemas relativos ao meio ambiente são temas que a coleção discute a partir da vinculação dos mesmos com a formação para a cidadania. As relações entre passado e presente e as permanências e transformações nos processos históricos são abordagens continuamente trabalhadas, tanto no texto principal dos capítulos, quanto nas atividades propostas.

A obra amplia a compreensão do conceito de sujeito histórico, que é visto de modo múltiplo e as problematizações são valorizadas. Diversas fontes históricas, como textos escritos, imagens e representações cartográficas são apresentadas. No entanto, cabe advertir quanto ao uso excessivo de artigos de revistas comerciais semanais, especialmente “Revista

Veja”, como textos complementares, os quais são utilizados como a principal fonte de informações sobre temas relevantes no tempo presente, entre eles, os problemas socioambientais.

Conteúdos:

5ª série: Em busca do passado. A origem da humanidade. As primeiras histórias. Os primeiros habitantes da América. Agricultura, vilas, cidades. Mesopotâmia: terra entre rios. O Egito Antigo. A vida no Egito Antigo. Persas, fenícios e hebreus. Um olhar sobre o Oriente: Índia e China. Os gregos. Esparta e Atenas. A cultura grega. Os romanos. O Império Romano. Roma: cultura. A invasão do Império Romano do Ocidente pelos povos germânicos. O Império Bizantino. O Império Islâmico. (191 p.)

6ª série: O feudalismo na Europa. O império Carolíngio. O poder da Igreja católica no mundo medieval. A cultura européia medieval. As Cruzadas. O comércio e as cidades transformam a Europa. A centralização do poder nas monarquias européias. O Renascimento. Reforma e Contra-Reforma. Os europeus procuram novas terras. Europa e América: um duplo descobrimento. Os portugueses na América. Portugal explora a colônia americana. A administração colonial portuguesa na América. Relações sociais na colônia: os engenhos de açúcar. Literatura e arte na colônia. (192 p)

7ª série: A Europa no século XVII. A expansão colonial portuguesa na América. Enfim, ouro! A consolidação do território colonial. Os jesuítas na América portuguesa. O iluminismo. A Revolução Industrial. A independência dos Estados Unidos da América. A Revolução Francesa. O governo de Napoleão Bonaparte. Revoltas e conflitos na colônia. A independência das colônias hispano-americanas. O Brasil conquista soberania. O Primeiro Reinado e o governo de D. Pedro I. O império brasileiro em perigo: as regências. D. Pedro II no poder. O movimento social dos trabalhadores. A unificação da Itália e da Alemanha. O neocolonialismo. Mudanças no Segundo Reinado brasileiro. A república brasileira. A Guerra de Canudos e o cangaço. (240 p.)

8ª série: A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa. No Brasil, a Primeira República. Entre duas guerras: a crise do capitalismo. Entre duas guerras: a ascensão dos regimes totalitários de direita. A Era Vargas. A Segunda Guerra Mundial. O Brasil: 1945-1964. A guerra fria. A independência das colônias da África e da Ásia e o fim do apartheid na África

do Sul. Movimentos e revoluções socialistas. Brasil: 1964-1985. A democratização política do Brasil. Os Estados Unidos no mundo atual. A União Soviética e o fim do socialismo no Leste europeu. Uma região explosiva: o Oriente Médio. Japão, China, Vietnã e os Tigres Asiáticos. Brasil: trabalho e riqueza. O Brasil e suas relações comerciais com o exterior. Pluralidade cultural no Brasil. Desafios do mundo atual. (248 p.)

Coleção História Passado Presente (HPP) - autoras: Sonia Irene do Carmo e Eliana Couto; editora: Atual Editora/ Editora Saraiva.

A coleção História Passado Presente é orientada pela proposta de História Integrada, apresenta a História como narrativa sobre os acontecimentos do passado e, com frequência, como a única interpretação possível sobre determinado tema. O texto principal é marcadamente linear e “conteudista”. Merece destaque a utilização de uma grande quantidade de imagens, mapas, linhas do tempo, atividades a partir de leituras complementares e orientações para estudo por meio da elaboração de fichas de leitura.

A obra possibilita aos alunos o contato com temas atuais como os direitos das minorias, o problema migratório e as questões ambientais, temáticas exploradas principalmente na seção “Questões do nosso tempo”, nos *boxes* e nas “atividades complementares”. Ao trabalhar tais temas, chamando a atenção dos alunos para problemas que são vivenciados no dia-a-dia, a coleção indica a preocupação com a formação dos alunos para a cidadania.

Conteúdos:

5ª série: Da Pré-História à sociedade feudal: I. A história e o tempo. II. Os primeiros grupos humanos. III. Primeiros impérios. IV. Grécia Antiga. V. Roma Antiga. VI. Grandes impérios. (224 p.)

6ª série: A formação do capitalismo e a colonização da América: I. Baixa Idade Média. II. Início da Era Moderna. III. A conquista do Brasil. IV. A colonização do Brasil. V. Exploração das minas. (176 p.)

7ª série: A consolidação do capitalismo e o Brasil Império: I. O fim da Idade Moderna. II. Era napoleônica. III - Ondas revolucionárias. IV. O Brasil imperial. V. O Segundo Império. (208 p.)

8ª série: A expansão imperialista e o Brasil República: I. Na virada do século XX. II. A Primeira República. III. Anos de medo. IV. A Guerra Fria. IV. Populismo e ditadura. VI. Os anos 1990. (256 p.)

Coleção História por Eixos Temáticos (HET) – autores: Lizânias de Souza Lima e Antonio Pedro; Editora FTD.

Como explicitado no título, esta coleção se estrutura a partir de eixos temáticos. Por sua vez, em cada um dos volumes são trabalhados conteúdos de oito eixos, sendo que estes se repetem em todos os volumes, a saber: Comunicação e troca; Trabalho e técnica; Memória e história; Poder; Arte, Religião e Pensamento; Guerra; Família e sexualidade e Vida cotidiana. E, em cada um dos volumes, os eixos temáticos são trabalhados divididos por capítulos.

Em função de os conteúdos serem organizados por temas, a obra contribui para dar maior inteligibilidade às transformações e permanências nos processos históricos, a partir da articulação entre diferentes espaços e tempos. Observa-se, porém, que não há articulação dos eixos entre si ou entre o mesmo eixo ao longo dos volumes, cabendo ao professor fazer as conexões necessárias na passagem de um eixo a outro. O professor deve estar atento ainda para que os alunos tenham acesso a referências temporais que assegurem aos mesmos situar-se em meio às reflexões propostas.

Na coleção a História é abordada como conhecimento cuja construção envolve o trabalho de seleção e interpretação de fontes históricas e, portanto, é passível de questionamento e reinterpretção. A noção de fonte histórica é ampliada e são incluídas fontes textuais diversas, como documentos de época, cartas, biografias, textos literários, lendas, mitos, fragmentos de textos sagrados, textos jornalísticos.

A obra se destaca pela abordagem de conteúdos advindos da História do cotidiano e História cultural, porém, também são trabalhados conteúdos mais tradicionais. Observa-se, no entanto, que o trabalho com esses conteúdos, muitas vezes, se dá a partir de textos de difícil compreensão para a faixa de escolaridade a que se destina, motivo pelo qual o professor terá que intervir e auxiliar os alunos na interpretação de muitos dos textos.

Os conteúdos sobre temas da atualidade não são priorizados na coleção e os procedimentos e reflexões com vistas à construção da cidadania não são trabalhados sistematicamente, constituindo-se como aspectos deficitários na obra.

Conteúdos:

5ª série: 1 – Fenícios: trocas comerciais e cultura; A expansão dos indo-europeus: a formação dos gregos; Trocas culturais no mundo do Mediterrâneo Antigo. 2. Trabalho e técnica no Egito Antigo; Trabalho e técnica na Roma Antiga. 3. Memória e História entre os gregos; Roma: o passado heróico. 4. A Lei de Deus: a legitimação do poder entre os hebreus; Declínio e queda do poder romano. 5. Arte, religião e pensamento entre os sumérios; O nascimento da filosofia. 6. A guerra para os assírios; A guerra para os romanos. 7. A família bíblica: os hebreus; A mulher e a sexualidade na Roma Antiga. 8. A vida cotidiana na Roma imperial. (238 p.)

6ª série: 1. Comunicação e troca entre cristãos e muçulmanos. 2. Trabalho e técnica na Idade Média; As inovações técnicas, a consolidação e a crise do feudalismo. 3. A construção da memória pela Igreja Católica; A Igreja e a memória popular. 4. O declínio do poder dos senhores feudais e as monarquias nacionais; O poder do Parlamento: uma revolução na Inglaterra. 5. Renascimento: um novo pensamento, uma nova arte; Uma nova religiosidade. 6. A guerra medieval; Uma guerra camponesa na Europa Moderna. 7 A família árabe; Igreja, família e sexualidade na Europa Medieval. 8. A vida cotidiana dos bizantinos; A vida cotidiana medieval. (279 p.)

7ª série: 1. A formação do povo brasileiro: trocas culturais entre europeus, indígenas e africanos; Trocas culturais entre espanhóis e indígenas. 2. As inovações técnicas na expansão marítima europeia; Técnica e trabalho escravo no Brasil; Trabalho, técnica e Revolução Industrial. 3. Iluminismo, razão e história. 4. França: o poder revolucionário; O nascimento e a consolidação do Estado brasileiro. 5. Religiosidade e repressão: a Inquisição em Portugal e no Brasil; Romantismo e sociedade urbana no Brasil. 6. A guerra em uma sociedade indígena: os Tupinambá. 7. O Estado moderno e a família. 8. A vida cotidiana no Rio de Janeiro imperial. (280 p.)

8ª série: 1. Comunicação e dominação na Alemanha nazista; Trocas culturais: a americanização do Brasil. 2. Trabalho e técnica, cultura e história; Trabalho e industrialização

no Brasil. 3. A construção da memória paulista: o mito do bandeirante. 4. A ferro e sangue: o poder do Estado alemão; Teoria revolucionária e poder revolucionário na revolução Russa. 5. A religiosidade de uma comunidade indígena. 6. A guerra revolucionária; A Guerra do Contestado: a resistência do Brasil rústico; A guerra imperialista. 7. A organização familiar numa comunidade indígena: os Apinajé; A família brasileira no Império. 8. Vida cotidiana e cultura de consumo: *American way of life*. (280 p.)

Coleção: Historiar: fazendo, contando e narrando a história (HAR), autora: Dora Schmidt; editora Scipione.

A coleção está estruturada a partir de temáticas relacionadas à juventude, aos direitos humanos e à construção da cidadania. Neste último aspecto, cabe enfatizar que a obra não só historiciza o conceito de cidadania, mas ao longo dos quatro volumes que compõem a coleção, propõe a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, que podem contribuir para desenvolvimento da formação para cidadania.

A proposta de ensino-aprendizagem da obra é inovadora, diferenciando-se significativamente das metodológicas de ensino de História tradicional e mesmo temática. Um aspecto singular na obra é a escolha de temas de interesse dos alunos como desencadeadores para abordar os processos históricos, a valorização do cotidiano e da história local das comunidades na qual os alunos estão inseridos, aspectos positivos no que diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade.

A preocupação de que os educandos compreendam a vinculação entre presente e passado e a construção do saber histórico como resultado da escolha e da interpretação de fontes, estão presentes na coleção. Porém, alguns conteúdos são pouco trabalhados ou simplificados ao longo da obra. Além disso, observa-se a presença de textos muito complexos para a faixa de escolaridade a que se destinam, para o entendimento dos quais o professor possivelmente deverá intervir e auxiliar na interpretação, além de recomendar aos alunos o uso de dicionário.

Merece destaque a incorporação da seção “Analisando controvérsias”, nos volumes da 7ª e 8ª série, na qual são abordados diferentes enfoques sobre temas como o aumento da produção de alimentos e concomitante persistência da fome no mundo; as conseqüências do progresso das ciências e usos da energia nuclear. E, devido aos objetivos de nossa pesquisa, a

ênfase dada aos conteúdos referentes à relação humanidade-natureza e a vinculação dessa relação aos novos direitos humanos.

Conteúdos:

5ª série: I – Os jovens têm história: 1. O que é ser jovem; 2. Os jovens são diferentes; 3. Os jovens e o cotidiano . II – Os jovens e a vida em sociedade: 1. O que é ser cidadão; 2. A história dos direitos do cidadão; 3. Os direitos humanos e a cidadania no Brasil. (223 p.)

6ª série: I – Tornar-se cidadão: 1. O jovem, o trabalho e a cidadania; 2. O jovem, a família e a cidadania; 3. O jovem, a educação e a cidadania. II – Viver como cidadão: 1. Jovens, participação política e cidadania; 2. Jovens, consumo, cotidiano e cidadania; 3. Jovens, cultura e cidadania. (240 p.)

7ª série: I – A relação humanidade-natureza e o direito à natureza preservada: 1. Humanidade, natureza e o mundo da magia; 2. Humanidade, natureza e a ciência; 3. Humanidade, natureza e a crise da ciência; 4. Humanidade, natureza e os novos caminhos da ciência. II – O mundo do trabalho e o direito ao trabalho: 1. Trabalho, sobrevivência e a produção de cultura; 2. Trabalho e a vida em sociedade; 3. Trabalho e a produção industrial; 4. Trabalho e reestruturação produtiva. III – A cultura e o direito aos bens da humanidade: 1. Cultura e natureza; 2. Cultura e modo de vida. IV – A informação e o direito aos saberes: 1. A produção dos saberes e a vida coletiva; 2. A produção dos saberes e o poder; 3. A produção dos saberes e a formação da opinião pública; 4. Saberes e globalização da informação. (215 p.)

8ª série: I – Os expansionismos e o direito ao autodesenvolvimento dos povos: 1. As relações entre os povos e as expansões colonialistas; 2. Os imperialismos e as relações entre os povos; 3. A globalização e as relações entre os povos; 4. A guerra nas estrelas. II – As guerras e o direito à paz: 1. Guerras e lutas de conquista; 2. Guerras mundiais; 3. Guerras revolucionárias; 4. Guerras entre grupos. III – Os excluídos e o direito à vida solidária: 1. Sociedade e exclusão; 2. O mundo do trabalho e a exclusão; 3. Cultura e exclusão; 4. O cotidiano da exclusão. IV – Vida cotidiana e o direito à felicidade: 1. O mundo das necessidades e o direito à felicidade; 2. Urbanização e o direito à felicidade; 3. A vida privada e o direito à felicidade; 4. As relações entre os homens e o direito à felicidade. (208 p.).

Coleção História Temática (HT), autores: Roberto Catelli Júnior, Conceição Aparecida Cabrini e Andréa Rodrigues Dias Montellato; editora: Scipione.

A coleção é estruturada em quatro eixos temáticos: Tempos e culturas, Diversidade cultural e conflitos, Terra e propriedade. Tal proposta metodológica rompe a concepção de História como abordagem linear e cronológica dos acontecimentos e possibilita a abordagem comparativa entre diferentes períodos históricos e a percepção de transformações e continuidades entre eles. Por outro lado, tal opção implica o risco de que os alunos sintam dificuldades para situar temporalmente determinado acontecimento ou conjuntura, problema que, obviamente, pode ser resolvido pela intervenção do professor.

A coleção trabalha a História como conhecimento em constante construção e a possibilidade de co-existência de diferentes interpretações históricas a respeito de um tema. Nesse sentido, possibilita ao aluno uma participação ativa na construção do conhecimento a partir do trabalho com diferentes interpretações e fontes históricas, bem como ao associá-las à realidade na qual este está inserido e às questões relevantes para o tempo presente. Também, reiteradamente são enfatizadas as associações entre presente e passado e propostas atividades ligadas à realidade local dos educandos.

A obra apresenta conteúdos de produções historiográficas recentes e incorpora o trabalho com fontes historiográficas diversificadas como textos, imagens e aqueles derivados da História Oral.

Conteúdos:

5ª série: Tempos e culturas: História e memória. Medidas de tempo. O surgimento do homem. A experiência humana. (168 p.)

6ª série: Diversidade cultural e conflitos. Os mitos e as grandes navegações. O desencontro entre culturas. A construção da sociedade colonial. Trabalho e resistência. (191 p.)

7ª série: Terra e propriedade. A propriedade no presente e no passado. Religiosidade e política. Terra, política e protesto no Brasil. (208 p.)

8ª série - O mundo dos cidadãos. O mundo moderno: os cidadãos e os excluídos. Política, revoluções e cidadania no mundo moderno. A reinvenção do Brasil: a República, as oligarquias e o movimento operário. Autoritarismo e democracia. (264 p.)

Coleção Nova História Crítica (NHC) – autor: Mario Furley Schmidt; editora: FTD.

A coleção apresenta um texto didático que intercala conteúdos de História Geral e História do Brasil, por meio de uma narrativa linear e que segue a seqüência cronológica. A linguagem do texto é simples e informal, no entanto, nele ocorre o uso excessivo de gírias e, muitas vezes, o autor faz uso de termos irônicos e figurativos que pode atrapalhar a compreensão dos conteúdos.

O estudo dos processos históricos, econômicos, políticos e culturais são trabalhados de forma a propiciar seu entendimento a partir da ação de diversos agentes sociais e do enfoque quanto às contradições ligadas a eles. No entanto, a ênfase na compreensão histórica a partir da ótica “dos vencidos” ou “dos excluídos” freqüentemente encaminha as discussões para simplificações explicativas e interpretações maniqueístas.

Com vistas à formação para a cidadania, a coleção destaca os conteúdos relacionados às lutas em favor dos direitos humanos e o tema da exclusão social, especialmente a exclusão gerada pelo sistema econômico capitalista. Apesar de o entendimento da realidade a partir de uma perspectiva crítica ser muito valorizado na narrativa principal, as atividades propostas não estimulam os alunos ao desenvolvimento da autonomia de pensamento. A coleção também não prioriza o trabalho com documentos e abordagens que enfoquem a relação entre o passado e o presente e as diferentes interpretações dos processos históricos.

Conteúdos:

5ª série: O que é História. A pré-história. O começo da História. A Mesopotâmia. O Egito Antigo. Os fenícios e os hebreus. Os persas. O extremo Oriente. A Grécia Antiga. A cultura grega. A ascensão de Roma – O Império Romano. O cristianismo. O declínio do Império Romano. O Islã. O Império Bizantino. A Idade Média. Cultura medieval. (272 p.)

6ª série: A Europa medieval. As grandes mudanças. O Absolutismo. O mercantilismo. A expansão marítima. O renascimento. A América antes dos europeus. A conquista da América. O início da colonização. A reforma protestante. África. O sistema colonial. O escravismo colonial. A civilização do açúcar. A América espanhola. A revolução científica. Expandindo o Brasil. (272 p.)

7ª série: A revolução inglesa. O iluminismo. O século do ouro. A independência dos EUA. A revolução francesa. As revoltas anti-coloniais. Revolução industrial. A independência do

Brasil. A independência da América Espanhola. Liberais e nacionalistas. Primeiro Império. O período regencial. O segundo império. Doutrinas sociais. A Unificação da Itália e da Alemanha. O imperialismo. A América do século XIX. A Europa no final do século XIX. A abolição da escravatura. A República. (319 p.)

8ª série: A Primeira Guerra Mundial. A república velha. A revolução russa. Rebeliões na república velha. Revolução nas artes e nas ciências. A revolução mexicana. A crise de 29. As ditaduras fascistas. A era do populismo. A segunda guerra mundial. A guerra fria. A consciência do terceiro mundo. A crise do populismo. América vermelha. De Juscelino ao golpe de 64. Anos rebeldes. Os anos 70. A ditadura militar no Brasil. O mundo contemporâneo. (343 p.)

5. A NATUREZA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

[...] não temos meios de estarmos todos de acordo, porque todos nós possuímos subjetividades e culturas diferentes e, por outro lado, não temos mais a unidade da natureza (LATOURET, 2001).

Pedrini (2007) citando Goode e Hatt (1979), aponta que a elaboração de conceitos se configura como a base de todo o pensamento e ação humanos. Ressalta também o caráter polissêmico, dinâmico e mutável que caracteriza os conceitos, razões pelas quais há a necessidade de que o conteúdo representativo do conceito deve ser sempre explicitado.

A importância das “idéias ou conceitos” enquanto instrumentos que nos familiarizam e conferem inteligibilidade ao mundo também é enfatizada por Carvalho (2004a). Para a autora:

[...] Nossos conceitos são assim como lentes em nossa visão da realidade. Tão habituados ficamos com os nomes e as imagens por meio das quais nos acostumamos a pensar as coisas do mundo, que esquecemos que esses conceitos não são a única tradução do mundo, mas apenas modos de recortá-lo, enquadrá-lo e, assim, tentar compreendê-lo, deixando sempre algo de fora ou que pode ser recortado por outro ângulo, apreendido por outro conceito. (2004a, p. 33)

No que diz respeito à “natureza”, o historiador José Augusto Pádua (2007), destaca que a “criação do conceito de ‘natureza’, como categoria unificadora de uma realidade complexa e diversificada, representa um dos pilares do pensamento ocidental” (p. 1). E, que essa construção está intrinsecamente ligada à necessidade dos seres humanos de “produção cultural de sentidos, imagens e concepções” com relação à experiência de “convivência obrigatória e interativa com as estruturas e processos bio-físicos que constituem o planeta Terra, incluindo a diversidade de ecossistemas e espécies que nele existem” (PÁDUA, 2007). Ainda segundo o historiador, a construção da idéia de natureza representa um aspecto essencial da experiência histórica da humanidade.

Tendo por base tais pressupostos, a análise realizada evidenciou que as coleções didáticas de História, de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, tornam a natureza presente por meio das seguintes concepções: concepção utilitarista; concepção naturalista; concepção

científica, concepção religiosa; concepção imaginária; concepção romântica; concepção normativa e concepção de bem comum, as quais são descritas e analisadas a seguir.

5.1 Concepção utilitarista: a natureza concebida como recurso natural

A análise das coleções didáticas de História do ensino fundamental realizada evidenciou que nelas prevalece a concepção utilitarista de natureza, pois estes livros “tornam a natureza presente” (BORNHEIM, 1985, p.18) predominantemente como recurso natural, utilizado tanto para a subsistência dos seres humanos, quanto explorado visando lucro direto ou destinado às atividades produtivas, sendo que os dois últimos enfoques predominam. Como exemplos, citamos excertos de duas das coleções:

[...]. Por que os portugueses e outros europeus iniciaram a exploração do pau-brasil. Antes de tudo, por causa dos lucros que essa atividade proporcionava aos comerciantes da Europa e dos impostos que ela gerava para o governo. Na ausência de pedras e metais preciosos (ouro, prata, diamantes) ou de especiarias (cravo, canela, pimenta), restou aos portugueses explorar a única riqueza de suas terras americanas. (CH5, p. 46)

Ou ainda,

[...]. Tudo o que pudesse render lucros para a metrópole foi aqui explorado no final do século XVIII. Até mesmo os recursos do mar foram aproveitados no comércio: cresceu a pesca da baleia e a produção de sal em vários pontos do litoral brasileiro. (HPP7, p. 145)

A concepção de natureza utilitarista, observada de forma hegemônica nas obras didáticas investigadas, deve ser compreendida no contexto de uma “história de longa duração” (REIS, 2000), que remonta à origem da humanidade e que desde seus primórdios é marcada pelo desejo dos seres humanos em controlar a natureza. No entanto, é a partir do início da modernidade que novas formas de pensar, especificamente o racionalismo cartesiano e o empirismo inglês, consolidam-se e viabilizam a realização desse projeto tão antigo.

Embora essas duas correntes de pensamento concebiam as vias de acesso ao conhecimento de formas distintas, a razão para o racionalismo e a experimentação para o empirismo, ambas tem em comum o pressuposto de que o homem por si só é capaz de “conhecer”, de que ele possui essa capacidade, não necessitando para isso da intervenção de elementos externos ao mundo humano. Além disso, o racionalismo postula que a

compreensão do real se dá mediante a separação do “sujeito cognoscente” do “objeto cognoscível”, o qual, para torna-se inteligível, deve ser dividido em tantas partes quanto forem necessárias.

Assim, nos séculos XVI e XVII, no contexto de consolidação dos fundamentos da racionalidade moderna e do método científico, exacerba-se a visão dicotômica do real, aspecto que, de acordo com Cavalari (2007) parece ser uma característica inerente ao pensamento ocidental. E, concomitantemente, surge uma nova postura diante do mundo, não mais contemplativa mas interventiva. O saber, a partir de então, passa a ter um fim em si, sendo concebido como instrumento para a transformação e o domínio da natureza.

Em nossa investigação foi possível constatar, que aliada à idéia de natureza como fornecedora de recursos e mercadorias, algumas coleções enfatizam a importância do suposto “domínio” da natureza na história evolutiva do seres humanos, exemplificada na passagem abaixo:

Os esqueletos humanos encontrados pelos pesquisadores indicam uma evolução da espécie: *Homo erectus* – *Homo sapiens* – *Homo sapiens sapiens*. Traduzindo: ser humano que caminha sobre os dois pés; ser humano que tem habilidades, que sabe resolver seus problemas; ser humano **que tem consciência de seu saber e de seu domínio sobre a natureza** (grifo nosso). (DIH5, p. 66)

A idéia do aperfeiçoamento do gênero *Homo*, que culminaria na espécie *Homo sapiens sapiens*, caracterizada particularmente pelo domínio sobre a natureza, é especialmente realçada na coleção *DIH*, como pode ser observado também no texto em destaque abaixo:

A condição mais importante foi a capacidade de obter e de transportar alimentos, água [...] e o fogo. O fato de carregarem consigo as condições de sobrevivência demonstra um bom **domínio sobre a natureza, característica de seres inteligentes** (grifo nosso). (DIH5, p. 69)

Cabe notar que é na coleção *DIH*, especialmente no livro destinado à 5ª série, que observamos de forma mais acentuada o emprego da expressão “domínio da natureza” e outras semelhantes que chegam a ser absurdas, como por exemplo: “os egípcios desenvolveram técnicas sofisticadas de domar o deserto” (p. 123). Entretanto, a idéia explícita de domínio da natureza está presente em cinco coleções e, às vezes, sua utilização nos livros didáticos é incoerente e desconexa com o contexto no qual está inserida, como o apresentado em *NHC6*

(p. 125), no capítulo “Renascimento”. Abaixo de uma reprodução da pintura *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, pode ser lido:



Leonardo da Vinci: a *Mona Lisa* (1503). Quando o homem domina a natureza, é capaz de realizar as tarefas mais admiráveis! Talvez esta seja a pintura mais famosa do mundo...

O papel determinante que a disponibilidade de recursos naturais exerceu na configuração de processos históricos específicos, por exemplo na Revolução Industrial, é apontado na maioria das coleções didáticas, como a seguir:

[...]. Além de todas essas condições, a Inglaterra dispunha de recursos naturais indispensáveis à indústria: o ferro e o carvão. O primeiro foi fundamental para que se construíssem máquinas mais eficientes e meios de transporte mais rápidos. O segundo foi uma poderosa fonte de energia (com ele se produzia vapor). (HPP7, p. 67)

Em outras coleções, por exemplo, *DIH*, é salientado o processo inverso, isto é, como transformação sociais específicas, por exemplo, a guerra, influenciou a exploração de determinados recursos naturais:

[...]. A guerra leva ao interesse pela industrialização de matérias até então não consideradas: acentua-se a procura pela borracha e sua transformação em artefatos de todo tipo; cuida-se da

industrialização dos óleos vegetais, para a produção de tintas, vernizes, óleos, medicamentos, alimentação – daí a importância da mamona, da carnaúba, do babaçu, do amendoim e muitos outros.

(IGLÉSIAS, F. *A industrialização brasileira*. São Paulo:Brasiliense, 1985, p. 81.) (DIH8, p. 204)

A relação direta entre disponibilidade de recursos naturais e o desenvolvimento econômico e influência alcançados pelas sociedades, aparece de forma recorrente nas coleções. Tanto assim que, na coleção *CH*, a singular influência do povo hebreu na história do ocidente é destacada mediante a comparação com a escassez de recursos naturais da região ocupada por esse povo.

[...]. A influência exercida pelos hebreus na história ocidental é desproporcional à dimensão territorial e às riquezas naturais da região que ocuparam durante centenas de anos. [...]. (CH7, p. 43)

A idéia de que a natureza se configura como um conjunto de disponibilidades, existentes para suprir as necessidades dos seres-humanos, também foi observada de forma freqüente nos livros didáticos. Em alguns casos isso ocorre em função das fontes históricas apresentadas, o que é um dado positivo uma vez que permite historicizar idéias sobre aspectos da relação sociedade-natureza como, por exemplo, no texto abaixo, sobre a Idade Média:

Um rio a serviço dos monges

Um braço do [rio] Aube, atravessando as numerosas oficinas da abadia, é em toda parte bendito pelos serviços que presta. O Aube chega aí com grande trabalho; e, se não vem todo o rio, pelo menos não fica ocioso. [...].

[..] Ocupou-se no moinho a preparar o alimento dos frades; temos pois razões para que pense agora em vesti-los. Não nega e não recusa nada do que lhe pede. [...] Bom Deus! Quantas consolações dais aos vossos pobres servidores para impedir que muito grande tristeza os abata! Como alivias as penas dos vossos filhos que fazem penitência e como lhe evita o excesso de trabalho! [...] Ele combina os seus esforços aos nossos e, depois de ter suportado o custoso calor do dia, só uma recompensa espera pelo seu labor: permissão e ir em liberdade depois de cuidadosamente ter realizado tudo o que lhe foi pedido. Quando faz rodar aceleradamente tantas velozes rodas, sai delas a espumar; dir-se-ia que ele próprio está moído e ficou mole.

Ao sair dali entra no curtidouro, onde, para preparar as matérias necessárias para calçar os irmãos, mostra tanto atividade como zelo, depois divide-se numa quantidade de pequenos braços e vai, no seu curso oficioso, visitar os vários serviços,

procurando diligentemente em toda a parte aqueles que têm necessidade do seu ministério para algum fim, seja cozer, peneirar, tornear, moer, regar, lavar, triturar; oferecendo o seu contributo e nunca o recusando.

(Monge de Clairvaux. Citado por LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995. p. 270-1) (HET6, p. 53-53)

Cabe destacar que, além da concepção utilitarista, o exemplo citado explicita a antropomorfização da natureza, isto é, a atribuição de características ou comportamentos próprios dos seres humanos a outros elementos do mundo natural (CAVALARI, 2007).

No entanto, na maioria das vezes, as coleções didáticas se referem a natureza como se prover recursos para os seres humanos fosse sua “finalidade”, ou uma “atribuição” que ela exerce de forma espontânea, como os excertos abaixo exemplificam:

O cotidiano indígena – A relação com a natureza

A natureza generosa oferecia aos nativos a necessário para viverem . [...] (H6, p. 150)

Ou ainda:

[...] Como os ambientes naturais são muito diferentes, **cada um fornece alimentos e matérias-primas também diferentes.** (grifo nosso) [...].

Nas regiões litorâneas o mar pode oferecer muitos recursos alimentícios: peixes, mariscos, ostras, caranguejos. (HET5, 58).

Por sua vez, ao mesmo tempo em que constatamos em nossa pesquisa a predominância de uma concepção utilitarista de natureza, foi possível observar também que as conseqüências da superexploração dos recursos naturais, de modo geral, aparecem de forma pontual nas coleções didáticas. As referências a elas geralmente figuram como pequenos comentários dentro do texto principal do livro ou como informação adicional, presente em *boxes*, cujo texto na maioria das vezes é escrito em letras bem pequenas. O excerto abaixo, por exemplo, é apresentado na margem da página do livro *DIH6*, no capítulo “A conquista da América”:

Os índios arrancados das comunidades agrícolas eram empurrados para o trabalho nas minas, de onde com enorme frequência eram tirados sem vida do interior da terra. [...] O processo de purificação da prata provocava a exalação de gases tão tóxicos que, por causa da fumaça dos fornos, não havia pasto e nem plantação num raio de seis léguas ao redor de Potosí. (Adaptado de GALEANO, E. *As veias abertas da*

América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 43.)
(DIH6, p.89)

Verificamos também que o esgotamento dos recursos naturais devido à exploração excessiva é mencionado com maior frequência nas coleções que privilegiam conteúdos relativos à história econômica, como *CH*, *DEH*, *DIH* e *HVI*. Porém, cabe ressaltar que, na maioria das vezes, as referências se resumem a relatos do passado, vinculados às principais atividades econômicas dos respectivos períodos históricos.

O cozimento [para produção de açúcar] era feito em fornalhas à lenha, que, no século XVI, existiam em abundância nas proximidades dos engenhos. No século seguinte, por causa do grande consumo de madeira, as matas da região açucareira já estavam devastadas. (CH5, p. 93)

Pudemos observar, ainda, referências a desequilíbrios ecológicos relacionados à desenfreada exploração de recursos naturais nos séculos XI, XIV e XVII em algumas coleções. Porém, também nesses casos, poucas vezes o texto ou as atividades apresentam problematizações com relação ao presente. Vide exemplo abaixo:

A partir do século XI, à medida que as invasões de povos do norte da Europa foram cessando, ocorreu na Europa ocidental grande aumento populacional. [...]
A nova situação exigiu que se ampliasse a área cultivada para suprir as necessidades de alimento e vestuário do número crescente de pessoas. Para tanto, derrubaram-se muitas florestas, pois os avanços técnicos (novo tipo de arado, novo modo de arrear os animais, rodízio de cultivos nos campos) não foram suficientes para que os agricultores produzissem mais na mesma terra. Assim, quando o solo perdia sua fertilidade, os cultivadores iam em busca de novas terras, destruindo mais áreas de floresta. Isso não ocorreu sem provocar desequilíbrios ecológicos, como a modificação do regime das águas, a extinção de espécies animais e a alteração de temperatura, acentuando-se o calor e o frio no inverno. Chuvas excessivas provocaram colheitas reduzidas e, conseqüentemente, fome e elevação dos preços dos alimentos. [...] (HT7, p. 69)

Os conhecimentos provenientes de produções historiográficas mais recentes da história ambiental praticamente não estão incorporados às coleções didáticas. Como exceção, gostaríamos de destacar a coleção *HDIT*, que na seção “Refletindo sobre a História”, no livro da 6ª série, apresenta dados do trabalho “Desastres ambientais da Capitania de Góias”, do

historiador Paulo Bertran²¹. De acordo com a hipótese deste autor, apresentada na coleção didática, a mineração provavelmente foi a causa de um desastre ecológico nas zonas de mineração de ouro, no século XVIII, em Goiás, o qual, por sua vez, concorreu para o declínio da produção aurífera na região.

Ainda com relação às conseqüências da excessiva exploração dos recursos naturais, a coleção *HVI* é a que mais se distingue desse quadro geral, pois apresenta discussões relacionadas a esse tema especialmente quanto trata da História do Brasil e aborda as principais atividades econômicas nos diferentes períodos históricos e suas conseqüências no tempo presente. A devastação da Mata Atlântica, especialmente, é um tema destacado nas coleções *HVI* e *DEH*, sendo explorado na seção *Nosso mundo hoje*, presente em ambas²². A coleção *HVI* trabalha este conteúdo no volume da 6ª série, a partir de dados que contrapõe a extensão da mata no ano 1500 e no ano 2000. Já em *DEH*, as questões da biodiversidade da Mata Atlântica e dos esforços para a sua preservação são enfocadas no livro da 5ª série.

Com relação a *HVI*, constata-se que a coleção procura incorporar grande parte dos conteúdos sobre a relação sociedade natureza indicados pelos PCN/História, para o ciclo II do ensino fundamental e PCN/Tema Transversal Meio Ambiente. Porém, ao tratar dos temas natureza e meio ambiente, a coleção opta pela predominante utilização de textos de revistas comerciais semanais, nos quais as abordagens sensacionalistas predominam.

Finalmente, embora os problemas ambientais sejam destacados em toda a coleção *HVI*, a visão predominante na obra também é de natureza como recurso natural. Além disso, a forma como o tópico “questão ecológica”, presente no livro da 8ª série, é finalizado, parece indicar que para os autores o tema meio ambiente é considerado como um assunto mais associado ao ensino de Ciências do que propriamente de História.

A preocupação em promover a exploração adequada dos recursos naturais do planeta, com o reparo dos danos já causados à natureza, com a preservação do meio ambiente e com o combate à poluição, está presente hoje em todos os níveis da sociedade.

A consciência ecológica é uma das marcas do nosso tempo. Nas últimas décadas, um número cada vez maior de pessoas vem tomando consciência da necessidade de preservar o meio ambiente. [...].

Nos seus livros de ciências (grifo nosso), reveja o assunto do meio ambiente. (HVI8, p. 224)

²¹ Trabalho publicado na revista *Ciência Hoje*, v. 12, n. 70, p. 40-48, jan/fev 1991.

²² As duas coleções apresentam uma seção com o mesmo título: “Nosso mundo hoje” e ambas pertencem à mesma editora.

Por sua vez, na coleção *HT*, que apresenta uma proposta inovadora para o ensino de História, foi possível observar algumas abordagens sobre a exploração dos recursos naturais e suas conseqüências bastante preocupantes para a Educação Ambiental. A primeira delas é a presença de um comentário que exprime uma visão surpreendentemente ingênua e a-crítica a respeito da exploração de recursos naturais e da problemática socioambiental, na legenda da imagem de uma área devastada devido às atividades de mineração, no Camboja:

Os países produtores de matérias-primas e produtos agrícolas são totalmente dependentes dos mercados internacionais. Além de terem praticamente destruído a agricultura tradicional, **muitas autoridades ignoram as conseqüências ecológicas e econômicas da atual forma de exploração dos recursos naturais** (grifo nosso). (HT8, p. 27)

A afirmação de que “muitas autoridades ignoram as conseqüências ecológicas e econômicas da atual forma de exploração dos recursos naturais”, escamoteia o papel dos interesses econômicos vinculados à exploração dos recursos naturais enquanto dado histórico, o que é inadmissível em um livro didático.

Um segundo exemplo de enfoque inadequado tendo em vista a inserção da educação ambiental no ensino de história é apresentado na coleção *HT*, no livro da 6ª série, capítulo “Encontros e desencontros em outros tempos e espaços”, especificamente no texto “Condições para a vida”, onde se lê:

A chegada do homem a Marte deverá ocorrer nos próximos decênios do século 21. Ela deverá acontecer paralelamente aos grandes projetos de industrialização das regiões vizinhas a Terra por estações espaciais.

A instalação das primeiras bases de mineração e industrialização dos recursos naturais da Lua e a instalação em órbita das indústrias mais poluentes poderão paralisar a poluição da atmosfera terrestre (grifo nosso).

[...]

Nos próximos séculos, haverá a colonização do sistema solar. Gradualmente o homem deixará de ser o atual prisioneiro da Terra para se transformar no habitante de todo o sistema planetário.

MOURÃO, Ronaldo R. de Freitas*. In: Folha de S.Paulo, dez. 1997. Mais!, p.5-16.

* Ronaldo R. de Freitas Mourão é astrônomo, pesquisador do Museu de Astronomia e Ciências Afins, no Rio de Janeiro. (HT6, p. 101)

Escrito em 1997, em uma perspectiva ufanista, o texto disponibilizado para reflexão assemelha-se a narrativas de ficção científica. Sua utilização em sala de aula, sem as devidas ressalvas e contextualização, é preocupante para a Educação Ambiental, pois ao afirmar a possibilidade da exploração dos recursos naturais da Lua e a transferência das indústrias mais poluidoras para lá, o texto supervaloriza as potencialidades humanas e a capacidade de resolução dos problemas ambientais unicamente através da tecnologia.

Além disso, ao vislumbrar a resolução dos problemas ambientais da Terra por meio da suposta “colonização do sistema solar”, o texto desestimula iniciativas concretas e viáveis e pode contribuir para o processo de alienação dos indivíduos e da sociedade frente à problemática socioambiental.

O agravamento da crise socioambiental evoca questionamentos quanto ao modelo de organização social no qual a relação com a natureza se estabelece com bases predominantemente utilitaristas, a ponto de provocar desequilíbrios irreversíveis no planeta. Além disso, escancara a insustentabilidade da civilização moderna que se orienta pela lógica do mercado. Por isso, no processo de educação ambiental, a compreensão da historicidade da crise socioambiental e quanto à responsabilidade dos seres humanos enquanto sujeitos históricos tanto no processo que gerou e continua a gerar a crise, quanto na busca de alternativas para o enfrentamento de suas causas e conseqüências, seguramente são enfoques que podem ser trabalhados a partir da construção do saber histórico escolar. Ressaltando-se ainda a necessidade de problematizações que permitam o entendimento de que a responsabilidade social pelos problemas ambientais não pode ser atribuída igualmente aos distintos sujeitos sociais. (LIMA, 1999; FOLADORI e GAUDIANO, 2001).

Cabe ser destacado ainda que, a partir da pesquisa realizada, foi possível constatar que a maioria das coleções didáticas da disciplina de História não formula análises mais aprofundadas a respeito dos problemas socioambientais, articulando as dimensões econômicas, políticas e culturais intrinsecamente relacionadas a eles. E este é, seguramente, um aspecto deficitário no conjunto das coleções, uma vez que a compreensão da vinculação entre estes aspectos é fundamental para que a crise socioambiental contemporânea não seja considerada somente como uma catástrofe ecológica ou como um desequilíbrio da economia, aspecto cuja importância vem sendo apontada por diversos autores, entre eles Leff (2006). Para esse ator:

A problemática ambiental emerge como uma *crise de civilização*: da cultura ocidental; da racionalidade da

modernidade; da economia do mundo globalizado. [...]. É a própria desarticulação do mundo ao qual conduz a coisificação do ser e a superexploração da natureza [...]. (p. 15).

Apenas em duas coleções, *DIH* e *HAR*, observamos um maior destaque para conteúdos referentes à crise socioambiental. Na coleção *DIH*, por exemplo, podem ser encontradas duas referências à crise socioambiental em escala planetária, embora sem o uso explícito deste termo, e ambas estão presentes no volume da 5ª série. A primeira delas compreende uma leitura complementar, na qual é apresentada a letra da música “O sal da Terra”, dos compositores Beto Guedes e Ronaldo Bastos, justaposta a uma imagem de crianças que com suas mãos acariciam o planeta Terra, as quais são apresentadas a seguir:

O sal da Terra

Anda, quero te dizer nenhum segredo
 Falo desse chão da nossa casa
 Vem que tá na hora de arrumar
 Tempo, quero viver mais duzentos anos
 Quero não ferir meus semelhantes
 Nem por isso quero me ferir
 Vamos precisar de todo mundo
 pra banir do mundo a opressão
 Para construir a vida nova
 vamos precisar de muito amor
 A felicidade mora ao lado
 e quem não é tolo pode ver
 A paz na Terra amor,
 o pé na terra
 A paz na terra amor,
 o sal da Terra
 És o mais bonito dos planetas
 Tão te maltratando por dinheiro
 Tu que és a nave nossa irmã
 Canta, leva tua vida em harmonia
 E nos alimenta com seus frutos
 Tu que és do homem a maçã
 Vamos precisar de todo mundo
 Um mais um é sempre mais que dois
 Pra melhor juntar as nossas forças
 É só repartir melhor o pão
 É criar um Paraíso agora
 para merecer quem vem depois
 Deixa nascer o amor,
 deixa fluir o amor
 Deixa crescer o amor,
 deixa viver o amor
 O sal da Terra.



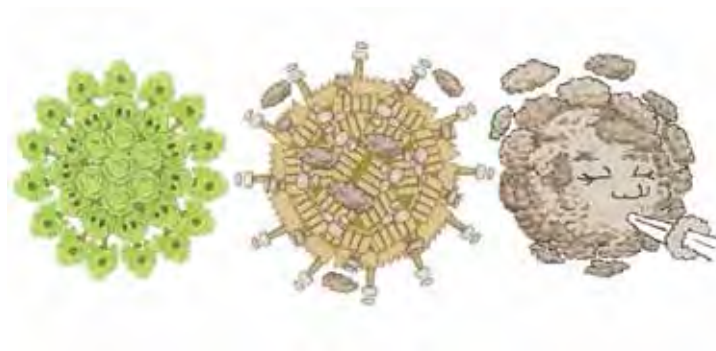
A partir da leitura da letra da música o livro propõe reflexões a respeito da crise socioambiental:

As descobertas e as invenções humanas podem criar problemas e trazer prejuízos também? O que você pensa sobre isso? Responda em seu caderno. Depois disso, volte à letra da música “Sal da Terra”(sic), reproduzida na página anterior. O tema da canção é o nosso planeta.
Para você qual é a principal mensagem dela? (DIH5, p. 14)

A segunda referência está presente nas atividades propostas no capítulo “O aparecimento do homem na terra”, da unidade – “O início da trajetória do ser humano no planeta Terra”:

Proposta de trabalho individual

a) Observe a charge abaixo e escreva um outro fim para a história.



2- Proposta de trabalho em grupo

Comparem o final da história escrita por cada um de vocês. Escolham as propostas mais interessantes. Vocês podem misturar as idéias e usar partes de histórias diferentes. Em

seguida, transformem o fim da história que vocês elaboraram em desenhos. Façam isso em uma cartolina bem grande. Depois, quando cada grupo de sua sala tiver organizado o seu painel, vocês devem fixá-los na parede de sua sala ou no lugar mais adequado. Esse será um painel coletivo sobre a história da Terra e sobre o futuro de nosso planeta. Convidem os colegas de outras salas para visitarem o trabalho coletivo de vocês. (DIH5, p. 64)

A opção por introduzir a reflexão sobre a crise socioambiental logo no início do livro da 5ª série, seguramente é um dos aspectos mais positivos desta coleção no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento de trabalhos de Educação Ambiental.

Os recursos didáticos escolhidos, uma charge e a letra de uma música, são atividades que, potencialmente, podem envolver os alunos em metodologias participativas, as quais, são consideradas como as mais indicadas para o trabalho educativo pelas “correntes críticas da Educação Ambiental” (LOUREIRO, 2006b). Também o contato com produções artísticas e o estímulo para que os alunos se manifestem por meio de diferentes tipos de linguagens, como as ilustrações, são aspectos indicados para as situações de aprendizagem significativa em Educação Ambiental na educação escolar, nas quais as dimensões dos conhecimentos, do trabalho com valores éticos e estéticos e da participação política devem ser contempladas. (CARVALHO, 1989).

A coleção *HAR*, por sua vez, também apresenta abordagens que no nosso entender podem servir como subsídios importantes para trabalhar a temática socioambiental na disciplina de História, no ensino fundamental, as quais destacamos a seguir. Essa perspectiva de análise aparece no livro da 6ª série da coleção, logo na abertura da “Unidade 2 - Jovens, consumo, cotidiano e cidadania” no qual, a partir do recurso de sobrepor uma imagem e um poema na apresentação da unidade, o tema de discussão é introduzido de forma bastante impactante²³.

Na ilustração, que cobre todo o fundo de duas páginas do livro, é apresentado um cenário futurista cujo único elemento representando o mundo natural não humano é a imagem de uma rosa, a qual está presente em diversos locais da cena: em um grande telão, decorando prédios, estampada em um avião e em bandeiras. Na imagem ainda podem ser vistos diversos homens, todos com a mesma aparência e vestidos da mesma maneira, segurando nas mãos uma rosa igual a que está estampada nos diversos locais, e que parece ser artificial.

²³ Estes recursos também são usados na introdução das unidades dos demais livros da coleção *HAR*.



Articulado à imagem é apresentado o poema “Vista do crepúsculo, ao final do século”, do escritor Eduardo Galeano, que tem com tema a crise socioambiental:

Está envenenada a terra que nos enterra ou desterra.
 Já não há ar, só desar.
 Já não há chuvas, só chuva ácida.
 Já não há parques, só parkings.
 Já não há sociedades, só sociedades anônimas.
 Empresas em lugar de nações.
 Consumidores em lugar de cidadãos.
 Aglomerações em lugar de cidades.
 Não há pessoas, só públicos.
 Não há realidades, só publicidades.
 Não há visões, só televisões.
 Para elogiar uma flor, diz-se: “Parece de plástico.”

A partir desses elementos, o livro propõe a seguinte atividade:

O escritor Eduardo Galeano, a partir de contraposições de idéias, expressa sua opinião sobre o mundo no final do séc. XX. Analise a opinião do autor, sugerindo problemáticas históricas relacionadas ao texto. (HAR6, p. 168-169)

Consideramos que esta é uma abordagem bastante oportuna para se trabalhar a crise socioambiental no livro didático, pois ela parte da articulação dos temas juventude, consumo,

construção de identidade, cidadania e crise socioambiental, e propõe a discussão de problemáticas históricas ligadas a eles. Por concebermos a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, acreditamos que os alunos devam ser estimulados a refletirem sobre o atual modelo civilizatório, o qual baseia-se, entre outras coisas, na relação predatória dos seres humanos com relação à natureza e na transformação dos indivíduos em simples consumidores.

Cabe ressaltar que, por sua complexidade, essa perspectiva de análise pode ocasionar algumas dificuldades para os alunos na interpretação e execução da atividade propostas. Porém, longe de ser uma limitação do livro, entendemos que é altamente positivo o estímulo para que os alunos interpretem textos e desenvolvam reflexões com níveis de dificuldade crescentes ao longo dos anos de escolaridade. Além do que, entendendo o livro didático como um subsídio, pressupõe-se que as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais a utilização do livro didático, devam ser superadas com o auxílio e a intermediação do professor.

Na mesma coleção *HAR*, no livro da 7ª série os problemas socioambientais são apresentados vinculados às discussões sobre a produção e utilização dos conhecimentos científico e tecnológico, e suas consequências e implicações éticas:

[...], não é possível pintar um retrato verdadeiro das oportunidades materiais abertas pela tecnologia do século XX sem apontar para os conflitos e perigos a que estas grandes realizações provavelmente nos levarão. [...]. O grande problema da nossa época está em proteger a nós mesmos das perigosas consequências do desvio dessa capacidade de invenção para fins exclusivamente competitivos ou de lucro individual. [...] Há uma classe de perigos, como a poluição da água e do ar e o envenenamento dos alimentos por meio dos inseticidas, que implica soluções tecnológicas, além de uma luta contra os gigantescos interesses investidos. Mas os perigos menos óbvios e que, ao fim, são os mais fatais, exigem um esforço de compreensão do homem e de crítica de suas instituições ainda mais fundamental do que a própria ciência e a tecnologia. (Extraído de: J.M. Roberts. *História do Século 20: 1956-1975*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 2885.) (HAR7, p. 55)

Por sua vez, na seção “Analisando Controvérsias”, em *HAR8*, na unidade “A globalização e as relações entre os povos”, a transcrição de uma entrevista com José Saramago demonstra a indignação deste escritor português quanto ao fato de os interesses econômicos se sobreporem a quaisquer outros, tanto aos direitos humanos quanto à

sustentabilidade ambiental. Saramago ainda salienta a atuação e convivência do poder público em favor dos interesses econômicos hegemônicos.

Tópico: Analisando Controvérsias

Doc. 2. (entrevista com o escritor português José Saramago, onde o mesmo é inquirido sobre sua opinião sobre a globalização)

“[...] O que temos chamado de ‘poder político’ converteu-se em mero ‘comissário político’ do poder econômico. No que diz respeito aos direitos humanos, basta olhar o mundo em que vivemos. Pergunto, por exemplo, se tem algum sentido lógico enviar uma sonda a Marte para investigar a existência de água naquele planeta enquanto a contaminação de nossos rios e oceanos chegou a extremos que uma consciência cidadã ativa nunca deveria ter permitido. Estamos nas mãos de corporações desenfreadas que não têm outra idéia em mente que não seja o lucro rápido e a exploração destruidora. [...]. (HAR8, p.42)

Estes textos que a coleção *HAR* apresenta para discussão se configuram como subsídios que podem favorecer análises da crise socioambiental, nas quais sejam contemplados o questionamento e a crítica quanto aos fundamentos e valores sobre os quais a civilização ocidental está organizada. Ao propor o trabalho com essas fontes, as coleções didáticas contribuem para que a crise socioambiental contemporânea seja compreendida como parte de uma crise mais profunda, uma crise paradigmática e de civilização. Apontando a inviabilidade do modelo societário orientado estritamente pela racionalidade econômica, pautada na superexploração da natureza, na lógica da acumulação, do lucro e do desperdício (LEFF, 2006).

A vinculação entre a dominação dos homens em relação à natureza e deste entre si, enquanto processos intrinsecamente articulados, tão bem explicitada por Adorno e Horkheimer (1991), é ressaltada por Brügger (1998, p. 12), que, referindo-se aos mesmos processos aponta que eles se “con(fundem)” e que suas consequências são evidenciadas de forma emblemática pela crise socioambiental. Entre estas consequências, que revelam as irracionalidades do projeto civilizatório moderno, figuram tanto o perigo de catástrofe ecológica quanto o agravamento das desigualdades sociais, que relega à miséria e à fome parcelas cada vez maiores da população mundial, enquanto uma minoria dessa mesma população vive na cultura do hiperconsumismo e do desperdício.

A educação ambiental orientada pela perspectiva crítica considera imprescindível o desenvolvimento de problematizações que permitam identificar as inter-relações entre as questões sócio-econômicas e temática ambiental sem as quais a complexidade inerente à

questão não pode ser apreendida. No entanto, observamos através de nossa pesquisa que este é um aspecto que a grande maioria das coleções didáticas não discute ou sequer menciona. Somente duas coleções, *CH* e *DIH*, por exemplo, discutem a não erradicação da fome no mundo, apesar do aumento da produção agrícola e da destruição ambiental causada pela expansão das áreas de cultivo.

No livro da 7ª série, no capítulo – “Os dragões do Éden: a gênese da humanidade”, a coleção *CH* apresenta, em um *box* com letras bem pequenas, um texto do antropólogo Marshall Sahlins, que aborda a persistência da fome no mundo apesar das inovações tecnológicas na agricultura:

A fome no mundo

Metade da humanidade vai dormir com fome todas as noites. Durante a velha Idade da Pedra essa fração deveria ser muito menor. Está é, sem precedentes, a era da fome. Hoje, numa época de imenso poder tecnológico, a inanição é instituição. Invertamos outra fórmula venerável: a quantidade de fome cresce relativa e absolutamente de acordo com a evolução da cultura.

[...] Os caçadores e coletores, por força das circunstâncias, têm um padrão de vida objetivamente baixo. Mas, vistos de dentro de seus objetivos e dados seus meios de produção, todas as necessidades materiais das pessoas podem ser facilmente satisfeitas. **A evolução da economia, portanto, conheceu dois movimentos contraditórios: enriquecimento, ao mesmo tempo que empobrecimento, apropriação em relação à natureza e expropriação em relação ao homem**” (grifo nosso). (in Edgar Assis Carvalho, org., *Antropologia econômica*, p. 41.) (CH7, p. 18)

Atividades

[...]

6. Releia o quadro “A fome no mundo” e escreva uma redação comparando a situação alimentar na Pré-História com a da atualidade. (CH7, p. 21)

A coleção *DIH* também problematiza a expansão das áreas agrícolas, a conseqüente destruição ambiental e a persistência da fome no mundo, no capítulo – A “Revolução Neolítica” a partir da seguinte atividade proposta no livro da 5ª série:

Proposta de trabalho em grupo

a) Nos dias atuais há uma grande produção de alimentos, graças às inovações tecnológicas e à conquista de novas áreas para cultivo. No entanto, uma boa parte da população mundial vive com fome.

Como se explica esse fato?

Entrevistem seu professor de Geografia sobre as novas fronteiras agrícolas do Brasil. Quais são elas? Quais são os alimentos produzidos? Quais são as regiões onde o avanço da agricultura tem representado degradação do meio ambiente? (DIH5, p. 101)

Na coleção *HPP*, embora as autoras não mencionem explicitamente a “crise socioambiental”, estão presentes dados sobre a desigualdade na utilização dos recursos naturais entre os chamados países “mais desenvolvidos” e os países pobres. Eles estão presentes quando o livro destaca os desafios que deverão ser enfrentados no início do século XXI, no capítulo “O mundo na era da globalização”, ao final do livro da 8ª série:

[...]. No campo econômico, o processo de globalização aprofundou ainda mais a diferença entre países ricos e pobres. Os países capitalistas mais desenvolvidos, que abrigam 15% da população mundial, consomem cerca de 50% dos recursos naturais do planeta. [...]. (HPP8, p. 242)

A possibilidade de existência de relações sociedade-natureza orientadas por lógicas distintas a da racionalidade instrumental e da concepção utilitarista de natureza, são pouco problematizadas no conjunto das coleções didáticas investigadas. Quando esse enfoque é trabalhado nos livros didáticos predominam as comparações que tomam como referência e contraposição à figura do “índio”. A predominância de tal abordagem pode ser constatada a partir do fato de que, entre as doze coleções que compõe o *corpus documental* de nossa pesquisa, em oito delas foi observada a utilização, como fonte histórica, de um mesmo texto onde essa diferença é o tema central. Trata-se do relato de um suposto diálogo entre Jean de Lerý, francês que viveu no Brasil em 1557 e 1558, e um índio Tupinambá, o qual apresentamos abaixo:

Uma vez, um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, *maírs* e *perôs* (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem

rico de me falas não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros.

[...] e quando morrem para quem fica o que deixam? – Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros *maírs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quanto aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados. (Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, p. 169-70) (CH5, p. 52)

Este exemplo ilustra uma tendência da maioria das coleções didáticas em generalizar a diferença na relação sociedade-natureza entre o “índio” e “homem branco”. Talvez, porque à figura idealizada do indígena não sejam associadas as dicotomias que caracterizam as relações hegemônicas entre homem civilizado e natureza. Afinal, poderíamos dizer que em grande medida no imaginário coletivo, o “índio” também é natureza. Cabe notar, no entanto, que nas coleções didáticas as reflexões propostas a partir deste diálogo são muito variáveis e, nem sempre, ela comportam críticas a respeito da relação sociedade-natureza dos povos considerados “civilizados”. Em alguns casos, as obras desenvolvem reflexões sobre diferenças culturais ou de mentalidade entre eles, a respeito da extinção do pau-brasil, discussões sobre trabalho e técnica e, até mesmo, sobre a dificuldade dos indígenas em entender o sentido do trabalho.

De qualquer forma, em nossa opinião, é bastante positiva a presença de um texto como este nos livros didáticos, pois, independentemente das propostas do livro, o mesmo apresenta um grande potencial para o trabalho de educação ambiental no ensino de História, cabendo ao professor explorá-lo ou não com esse propósito.

5.2 Concepção naturalista: a natureza como condição natural

Nas doze coleções didáticas investigadas a natureza aparece em segundo lugar como conjunto de elementos naturais não-humanos, por exemplo, nas referências à vegetação, às condições geográficas e ao clima. Nessa concepção, que denominamos naturalista, o homem está fora da natureza, ele é um elemento externo a ela.

Tanto a concepção utilitarista de natureza, quanto a concepção naturalista, as duas mais observadas nos livros didáticos de História, estão baseadas na dicotomia ser humano-natureza, de forma que na grande maioria das vezes em que as coleções didáticas abordam o tema “natureza”, a referência diz respeito a uma natureza “desumanizada” (GONÇALVES, 1988), da qual o homem não faz parte.

O predomínio da dicotomia humanidade-natureza, foi observado mesmo na coleção *HAR*, que apresenta uma proposta inovadora e conteúdos diferenciados a respeito da relação sociedade-natureza. Este enfoque aparece, por exemplo, mesmo quando a coleção destaca o caráter contestador e a radicalidade de certas posturas dos jovens, como rebeldia e ruptura com valores e padrões de comportamento hegemônicos, em diferentes períodos históricos, incluindo aí as diferentes posturas com relação à natureza. Por exemplo, quando a coleção faz referência à natureza pela primeira vez, no primeiro capítulo do livro da 5ª série. Nele, em uma pequena biografia de S. Francisco de Assis, a autora procura destacar as atitudes diferenciadas de São Francisco para com a natureza e, no entanto, mesmo aí a dicotomia ser humano-natureza está explicitada:

[...] **São Francisco viveu com a natureza** (grifo nosso): para ele, árvore, água, fogo, pedra, lua, sol e todos os animais eram seus irmãos. (HAR5, p. 24)

O enfoque dicotômico também está presente no livro da 6ª série, no qual a coleção *HAR* destaca a novidade do comportamento dos *hippies* com relação à natureza:

[...] O caminho alternativo para a sociedade que [os hippies] desejavam aconteceria por meio da música, do orientalismo (o modelo oriental de sociedade, diferente da sociedade ocidental e capitalista, que valorizava o consumo e desprezava as questões espirituais), do pacifismo, **do contato com a natureza** (grifo nosso) da liberação sexual e uso de drogas alucinógenas – que compreendiam como uma forma de ampliar suas sensações em relação ao mundo. (HAR6, p. 210)

Também foi possível observar que a oposição natureza *versus* cultura é repetidamente enfatizada pelas coleções didáticas, reforçando a idéia de separação do homem em relação ao restante da natureza. Por exemplo, na coleção *NHC5*, a natureza é caracterizada como “o reino da necessidade”, isto é, dos imperativos que limitam a ação humana. Para exemplificar, diz o autor: “a natureza nos obriga a beber água: sem água, morremos de sede” (p. 16). Em contraposição, a cultura é apresentada como “o reino da liberdade” (p. 16), já que é possível

ao ser humano escolher de que forma deseja saciar sua sede, podendo, ao invés de beber água, escolher um suco ou refrigerante (segundo ele produtos da “cultura”). No entanto, no exemplo o autor se esquece de considerar que mesmo para elaboração dos sucos e refrigerantes (“produtos da cultura”), a água continua sendo essencial. E que, portanto, também a “liberdade” decorrente da cultura tem seus limites, muitos dos quais devidos a fatores naturais.

Na verdade, nesse contexto o livro didático nada mais faz do que reproduzir argumentos que embasam a própria construção da idéia de sociedade humana e suas especificidades, na qual, de acordo com Pádua (2007), a oposição ao referencial “natureza” é o elemento central e recorrente, por exemplo nas clássicas oposições: Natureza *versus* Espírito; Natureza *versus* Cultura; Natureza *versus* História, entre outros.

A concepção naturalista foi observada particularmente quando as coleções didáticas apresentam os elementos que caracterizam a paisagem “natural” das regiões onde as sociedades se desenvolveram ou que figuram como condição “natural” que influencia a organização e os processos sociais; limitando ou estimulando as atividades produtivas em diferentes períodos históricos. Como pode ser observado no exemplo abaixo:

[...] No Nordeste, a pecuária encontrou algumas dificuldades para se expandir por causa das constantes secas, do regime irregular de chuvas e da pobre vegetação das caatingas, que não possibilitava a alimentação adequada do gado. Mesmo assim, a pecuária permitiu a ocupação do vasto sertão nordestino. [...]. (CH5, p. 96)

A idéia de que a influência da natureza sobre as sociedades é uma condição ligada a sociedades do passado, o que implicitamente leva a admitir que nas sociedades “avançadas” do presente estas influências não são relevantes, são encontradas nas coleções *CH* e *HVI*, como demonstram os exemplos abaixo:

[...] **Numa sociedade ainda muito dependente da natureza** (grifo nosso) a ocorrência de períodos de seca, inundações, pragas agrícolas e epidemias arruinava os pequenos produtores. Os mais ricos aproveitavam-se dessa situação e iam tomando dos mais pobres terras, casas e outros bens. Sem a propriedade, só restava ao hebreu alugar sua força de trabalho para algum grande proprietário ou migrar para as cidades, onde se afrouxavam os laços tradicionais. [...]. (CH5, p. 48)

E ainda,

Numa época em que a dependência direta dos seres humanos em relação à natureza era determinante (grifo nosso), dominar áreas férteis e repletas de possibilidades comerciais era, acima de tudo uma questão de sobrevivência. (HVI5, p. 50)

Reflexões como estas, presentes em uma coleção amplamente utilizada nas escolas públicas brasileiras, como *HVI* (SOARES, 2005), pode reforçar a idéia de que a dependência da humanidade com relação à natureza é “coisa do passado” ou característica de sociedades menos desenvolvidas. Dessa forma, impõe-se a necessidade de que, no processo educativo, essa vinculação seja desconstruída, obviamente, tendo o cuidado para não se enveredar pelo extremo oposto, ou seja, pelo determinismo natural, no qual as condições naturais são tomadas como único fator explicativo dos processos históricos.

De acordo com Moscovici (2007), é preciso que as sociedades reconheçam que os limites da natureza são também os limites das sociedades humanas. De forma que, um processo educativo ambientalmente orientado, deve problematizar a necessidade do reconhecimento da natureza como o meio de todo ser vivente, incluindo o homem vivendo em qualquer tipo de sociedade, independentemente de quão avançadas algumas delas possam ser consideradas. Afinal, como aponta o mesmo autor, a idéia que as sociedades podem desenvolver um crescimento ilimitado é uma “panacéia” e não tem fundamento real.

Com relação a áreas que não sofreram graves impactos devidos à ação humana ou que se caracterizam pela preservação de elementos naturais não humanos, gostaríamos de destacar alguns enfoques presentes nas coleções didáticas que entendemos de grande interesse no processo de Educação Ambiental. Primeiramente, deve ser salientado que nas coleções investigadas pudemos observar que algumas delas destacam problemas socioambientais atuais relacionados à região Amazônica, por exemplo, as coleções *CH*, *DIH* e *HPP*. No entanto, apesar de o destaque dado ao assunto, nem sempre as abordagens propostas nas coleções didáticas contribuem para o desenvolvimento da “Educação Ambiental em perspectiva crítica”, como, por exemplo, a atividade proposta no livro da 5ª série da coleção *CH*, no capítulo “A dança das fronteiras: a expansão territorial”:

1. Explique como se deu a ocupação da Amazônia e quais foram as suas dificuldades.

[...]

5. O texto a seguir é uma declaração de um índio nhambiquara sobre a forma de ocupação da Amazônia nos últimos anos. Compare-a com o procedimento dos bandeirantes, principalmente no século XVII.

“Primeiro, aqui era só índio [...]. Passaram três luas, veio o brasileiro. Máquina, trator, caminhão, derrubaram muito pau,

botaram fogo e começaram: capim, capim, vaca, vaca, fazenda, arame, arame.”

[...]

8. Faça uma pesquisa em enciclopédias, jornais, revistas ou na Internet sobre a **ocupação de áreas despovoadas no Brasil** (grifo nosso). Procure descrever como está ocorrendo a ocupação das regiões como a Amazônia e o Pantanal. Discuta o assunto na sala de aula. (CH5, 106)

A relevância do assunto destacado nesta atividade é inquestionável, entretanto, o uso da expressão “áreas despovoadas” para caracterizar as regiões da Amazônia e do Pantanal é lamentável, uma vez que desconsidera a existência das populações que habitam atualmente essas regiões e daquelas que lá viveram no passado. Além disso, o texto aponta continuidades nas idéias sobre áreas com baixa densidade demográfica no Brasil.

É importante ressaltar que o equívoco de as Regiões Centro-Oeste e Norte serem consideradas como áreas despovoadas, que persiste na coleção didática *CH*, foi apontado por Orlando Villas Bôas quando este sertanista, retrospectivamente, avaliou sua participação na Expedição Roncador-Xingu, criada como “coluna desbravadora” pelo Governo Federal e realizada entre os anos 1943-1951. Diz ele:

[...] foi como sertanejos que nos engajamos na expedição, que, em sua andança, mostrou que as áreas que imaginávamos vazias do Brasil Central não eram desabitadas. Ali viviam e ainda vivem muitos povos que há séculos vinham sendo os donos da terra: OS ÍNDIOS (destaque do autor). (VILLAS BÔAS, 2005, p. 42).

Além das referências às áreas despovoadas, passados mais de meio século da realização da mencionada expedição²⁴ que tinha como um de seus objetivos “implementar a integração do território nacional” e “explorar o imenso território desconhecido” do Brasil, o qual equivocadamente muitos imaginavam vazio, como mencionado por Villas Bôas, pudemos observar por meio de nossa pesquisa outros elementos de continuidade nas concepções que orientam a relação dos seres humanos com espaços pouco explorados pela ação humana no Brasil. Entre eles está o persistente uso do verbo “desbravar” nas narrativas sobre o passado nos livros didáticos de História e, o que é ainda pior, a idéia da existência de áreas passíveis de serem “desbravadas” na atualidade, de acordo com os mesmos livros.

É o que observamos na coleção *HPP*, no volume da 6ª série, especificamente na seção “Questões do nosso tempo”, no encerramento da unidade “A colonização do Brasil”:

²⁴ Esta expedição ficou conhecida como “Marcha para o Oeste” e foi criada pelo Governo Federal, na década de 1940, por meio da Portaria n.º. 77, de 3/6/1943 (VILLAS BÔAS, 2005, p. 41).

O território brasileiro ainda se encontra em processo de ocupação. Certas áreas do cerrado e da Amazônia ainda são consideradas zonas a **desbravar** (grifo nosso), pois preservam praticamente toda a sua paisagem natural.

Mas os cinco séculos de ocupação que já ocorreram legaram ao nosso país inúmeros problemas ambientais, muitos deles graves.

Peçam ajuda ao professor de Geografia e organizem um debate sobre os vários problemas ambientais que a ocupação desordenada e predatória do nosso território tem provocado ao longo dos séculos. Destaquem especialmente os problemas verificados em sua região. Depois criem um mural para ser colocado em sua escola, demonstrando como esses problemas podem ser combatidos ou revertidos. (HPP6, p. 152).

A opção de discutir problemas relacionados ao meio ambiente a partir da temática da ocupação do território, englobando questões regionais ligadas ao cotidiano dos alunos, é muito oportuna, bem como a proposta de trabalho conjunto com a disciplina Geografia. No entanto, a forma como o assunto foi introduzido é absolutamente inadequada e reprovável no que diz respeito à Educação Ambiental.

Quando lemos este texto, a primeira impressão é que, ou houve erro de digitação e a palavra “desbravar” foi escrita no lugar de “preservar”, ou que o autor do primeiro parágrafo não é o mesmo dos dois últimos. Afinal, causa espanto a co-existência de visões tão díspares em um trecho tão curto e a persistente utilização do verbo “desbravar” nos livros didáticos em pleno século XXI.

No entanto, cabe destacar que o emprego dos termos “desbravar” ou “desbravamento” não ocorreu somente em algumas coleções didáticas, mas ao contrário, consta na maioria delas. Além da coleção *HPP*, também as coleções *CH*, *H*, *HCM*, *HET*, *DEH*, *DIH*, *NHC* e *HVI* utilizam estas expressões.

Como vimos na história de Pero de Góis, os donatários, depois de receber os lotes de terra, passaram a enfrentar numerosos problemas.

Para começar, eles não conseguiam **desbravar** (grifo nosso) toda a extensão da capitania e acabavam se fixando praticamente no litoral. [...]. (DEH p. 121)

O emprego da palavra “desbravar” e seus correlatos como “desbravamento”, “desbravador”, conforme constatamos em muitas coleções didáticas selecionadas pela

avaliação do PNL, é bastante significativo na medida aponta permanências das atitudes e sensibilidades que caracterizaram a relação sociedade-natureza no Brasil, desde os primeiros momentos da colonização, muitas das quais persistem até o tempo presente.

Segundo Svecenko (1999), no Brasil, a gênese do desenvolvimento da “sensibilidade nativa com relação à natureza” (p. 111) é marcada fortemente pela agressividade e pela ação predatória e destrutiva, a qual coexiste com a idealização de uma natureza imaginária²⁵. De acordo com o autor, para o colonizador recém-chegado ao Novo Mundo, a natureza presente nas terras descobertas não era uma paisagem, mas uma “mata brava”, um “sertão bravo” e, ressalta, “[e] a ênfase aí vai na expressão bravo, porque o ato realmente edificante para esse indivíduo é o do desbravamento” (SVECENKO, 1999, p. 110). Afinal, da mata verde provinham todos os perigos: feras, insetos, índios, a própria morte; a mata verde em si representava o perigo. Para o colonizador “a melhor paisagem [...] é a paisagem ausente, é a eliminação completa daquele verde”.

No conjunto das coleções didáticas investigadas pudemos observar ainda que as referências quanto à necessidade de preservação de bens ambientais como áreas verdes, matas e florestas ainda são raras. Como exceção, cabe destacar as abordagens sobre a devastação da Mata Atlântica e a necessidade de sua preservação nas coleções *DEH* e *HVI*.

5.3 Concepção científica: a natureza como construção científica

Em nossa pesquisa, observamos que a terceira forma mais frequente de ocorrência da concepção de natureza é aquela identificada através de expressões e processos vinculados ao conhecimento científico. Essa concepção é caracterizada por apresentar a natureza como uma máquina de funcionamento inteligente e preciso (TAMAI, 2002), regida por leis, as quais podem ser conhecidas pelo homem mediante a utilização do método científico. Esta concepção, muitas vezes, pode se expressar por meio de conhecimentos relacionados aos estudos disciplinares das Ciências Naturais.

Estando presente em todas as coleções investigadas ela é, porém, mais frequente em coleções que trabalham conteúdos relacionados à História da Ciência, como *NHC*. Nesta coleção, que no volume da 6ª série apresenta um capítulo intitulado “A Revolução Científica”,

²⁵ Cujas projeções também observadas nas coleções didáticas que analisamos e foram caracterizadas por esse trabalho como concepções de natureza imaginária.

os autores explicam os fundamentos do método experimental e a idéia de que o mesmo foi concebido como sendo a única forma de se compreender a natureza.

Na Itália, berço do Renascimento, viveu o fundador do método experimental: Galileu Galilei (1564-1642). [...]. Para ele [...]. Só há um caminho para compreendermos a natureza: **experimentando** (grifo do autor). Em outras palavras, as fontes de conhecimento científico são a experiência e a observação. (NHC5, p. 250-251)

A coleção *DIH*, que procura desconstruir a idéia de Idade Média como “idade das trevas”, apresenta a concepção de natureza enquanto construção científica, por exemplo, no capítulo “As ciências, as artes e a literatura na Idade Média Ocidental”, no qual aponta os avanços na produção de conhecimento sobre a natureza neste período:

No século XIII, por exemplo, Alberto Magno, professor da Universidade de Paris, fez um minucioso estudo sobre botânica e sobre a reprodução dos insetos. Os terremotos também tiveram suas causas explicadas. Foram construídos instrumentos providos de lentes de aumento (os antepassados dos modernos microscópios). [...] Uma demonstração de que os homens estavam mesmo preocupados em entender o mundo que os cercava foi o desenvolvimento das ciências ligadas à botânica e à zoologia: as plantas e os animais foram estudados e agrupados em famílias e espécies, e descrito seu ciclo de vida. (DIH6, p. 26)

Ocorreu também com freqüência nas coleções *HAR* e *HT*, que organizam os conteúdos a partir de eixos temáticos e, nas quais os autores historicizam a busca de explicações sobre a origem do mundo, dos seres vivos e dos fenômenos naturais, a partir da apresentação de diferentes formas de narrativas como as construções mítico-religiosas e as explicações científicas.

[...] Mas foi apenas no século XIX que surgiram as idéias que possibilitaram a elaboração da moderna teoria de evolução das espécies. Charles Darwin (1809-1882) formulou a teoria segundo a qual os homens e todos os seres vivos estão em permanente mudança, [...].

Em 1831, Darwin iniciou uma viagem de cinco anos, a bordo do navio HMS Beagle, para pesquisar diversos tipos de seres vivos de diferentes lugares do mundo. Dessa forma, percebeu que, quando ocorriam mudanças no meio natural, uma determinada espécie prosperava, pois desenvolvia ou possuía características vantajosas em relação ao ambiente, enquanto outras desapareciam. (HT5, p. 86)

A desmistificação quanto à neutralidade e ao papel da Ciência na sociedade e quanto à crença de que um conceito de natureza cientificamente aceito é a única ou a melhor forma de acesso possível aos conhecimentos sobre ela, tem sido apontados como aspectos fundamentais que devem ser trabalhados no processo de educação ambiental. Afinal, entre os abalos epistemológicos causados pela crise ecológica do final do século XX, um dos principais foi justamente o da convicção de que já se sabia exatamente o “o que é natureza”, e de que para compreendê-la bastaria o domínio do método científico (MUTSCHLER, 2008), como já apontado.

Em nossa investigação, pudemos constatar que os aspectos positivos e negativos advindos da intervenção humana na natureza a partir dos conhecimentos científicos, bem como quanto às implicações de ordem ética das formas de sua utilização, são temas pouco explorados nas coleções didáticas. Entre aquelas que o fazem, principalmente *HT*, *HVI* e *HAR*, as duas últimas propõem reflexões sobre esses temas a partir das considerações do historiador Eric Hobsbawm, como no excerto em destaque:

[...] Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. **As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana** (grifo nosso). [...]. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar. [...]. (Eric Hobsbawm. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. p. 561-2)

[...]

No final dessa obra, Hobsbawm escreve sobre seus temores e expectativas diante do futuro. [...]

Leia o texto e faça um resumo das idéias principais. Depois, defina por escrito, oralmente ou com algum desenho as suas expectativas para o futuro.

Ao final, com toda a classe, organize o trabalho de vocês na forma de um painel com o título: Expectativas para o século XXI. (HVI8, p. 225)

Apesar da hegemonia dos conhecimentos científicos e da relevância da Ciência no tempo presente, foi possível constatar que os conteúdos relacionados ao papel da Ciência e sua historicidade, não são trabalhados na grande maioria das coleções didáticas investigadas. Como já foi destacado, como exceções, temos os enfoques propostos nas coleções *HAR*, *HT* e

HVI, sendo que somente na primeira o assunto é trabalhado de forma mais detalhada, já que dois capítulos do volume da 7ª série, em *HAR*, são dedicados exclusivamente aos conteúdos: “Humanidade, natureza e a crise da ciência” e “Humanidade, natureza e os novos caminhos da ciência”.

Possivelmente, reflexões como as propostas em *HAR* sobre a Ciência, sua crise e seu futuro, talvez preencham uma lacuna na formação dos alunos no ensino fundamental. Afinal, no universo disciplinar da educação escolar, as disciplinas ligadas às Ciências Naturais têm como objetivo que os alunos apreendam conteúdos baseados nas certezas científicas. E, portanto, problematizações a respeito dos fatores que influenciam a produção e usos desses conhecimentos, bem como a relativização quanto à validade dos mesmos, são aspectos críticos sobre os quais é pouco provável que as próprias disciplinas desenvolvam problematizações.

5.4 Concepção religiosa: a natureza como dimensão do sagrado

Nesta concepção, a qual denominamos religiosa, a relação sociedade-natureza apresenta-se inserida na experiência do sagrado, dimensão que permeia toda a vida social nas sociedades “arcaicas” e naquelas caracterizadas por estreitos laços comunitários (KUJAWSKI, 1994). Em tais contextos, a explicação para a origem dos seres humanos e não-humanos e dos fenômenos naturais, envolvem a crença em deuses ou espíritos e, através da prática de rituais os homens buscam alterar ou evitar o rompimento da ordem da natureza. O exemplo abaixo ilustra tal perspectiva:

A religião maia se baseava no culto ao deus Sol, rodeado de divindades menores como a chuva, a Lua, os espíritos da terra. O ritual, além de jejuns e privações, previa sacrifícios humanos às divindades. Essas oferendas serviam para aplacar o deus da fertilidade e da chuva, o terrível Chac. [...]. (DEH8, p.20).

Presente, de modo mais significativo, quando as coleções trabalham conteúdos relacionados às civilizações da América Pré-Colombiana e Antigüidade Oriental, as referências à natureza enquanto elemento vinculado à dimensão do sagrado, são bastante exploradas nas coleções que utilizam como fontes documentais as narrativas mítico-religiosas, como *HAR*, *HDIT* e *HT*.

[...] A bondosa deusa [Aruru, senhora da criação e da fecundidade] atendeu ao pedido e resolveu criar um homem tão forte quanto o rei de Uruk. Com a argila do leito do rio, ela moldou uma criatura e lhe deu a vida, assoprando em suas narinas. [...]. (HDIT5, p. 82)

Particularmente, nas coleções *HAR* e *HT* a historicidade da busca de explicações sobre a origem do mundo, dos seres vivos e dos fenômenos naturais, é trabalhada a partir da contraposição de diferentes formas de narrativa como as construções mítico-religiosas e os discursos científicos. Na coleção *HAR*, por exemplo, ela aparece especialmente quando é abordada a historicidade da relação sociedade-natureza e da produção de conhecimentos sobre a natureza pelos seres humanos.

[...] Quando o homem tomou consciência da dependência em que se encontrava do bom e do mau tempo, do sol, da fúria e do granizo, das pragas e da fome, da maior ou menor fertilidade do solo, é que surgiu a concepção de toda a espécie de demônios e espíritos –benéficos ou maléficos – distribuindo bênçãos ou maldições, e idéia de poderes desconhecidos e misteriosos, de forças supraterras independentes do controle humano.[...] É esta a fase do animismo.
(Extraído de HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1972. p. 25) (*HAR7*, p. 124)

A existência, no tempo presente, de sociedades cujas relações com a natureza são permeadas pelas crenças mítico-religiosas, também são destacadas na coleção *HT*:

Os rituais animistas são praticados por diversos povos da África, que **procuram, dessa forma, dominar a natureza** (grifo nosso) ou curar as doenças. (*HT5*, p. 58)

A concepção religiosa de natureza pressupõe uma relação não dicotômica entre homem e natureza. No entanto, o desejo dos seres humanos em dominar a natureza está presente mesmo nesta perspectiva, uma vez que, como ressaltado por Adorno e Horkheimer (1991) muitos rituais em sociedades “primitivas” eram e ainda são, realizados com essa finalidade, conforme destacado pelo texto da coleção *HT*.

Entre as várias menções à concepção religiosa de natureza na coleção *HAR*, destacamos um enfoque a respeito da sociedade na Roma antiga. Trata-se de um excerto do texto de Ecléa Bosi, no qual as formas como se estruturavam os vínculos de pertencimento dos jovens com a família, vínculos estes perpassados pela correlação entre os ciclos da vida e os ciclos naturais, são historicizados:

[...] Na Roma antiga [...]. Terra, família, religião comungavam no mesmo espírito. Na terra se cultivava o alimento e a memória dos vivos e dos mortos. Chuvas, sementes, poda, colheita eram os ciclos da faina agrícola, mas também marcavam as festas, o rejuvenescimento da comunidade. (Extraído de: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. 1998.p. 423-425.) (HAR6, 85)

Por sua vez, a coleção *DIH* apresenta um exemplo, também a respeito da antiga sociedade romana, que ilustra como a crença de que os homens e os outros seres da natureza pertenciam a um único mundo fazia com as pessoas acreditassem que “a sorte humana podia ser expressa, influenciada ou prevista por plantas, pássaros e animais” (THOMAS, 2001, p. 90).

[...] Quando as decisões a tomar são muito importantes [...], o Imperador [romano] recorre a nós, Áugures, seus adivinhos particulares, para consultar os deuses. [...] Os deuses não usam palavras para dizer o que pensam. Eles nos enviam sinais. Se joga milho e as galinhas correm para comê-lo, fico sabendo que os deuses estão do nosso lado. Se as galinhas não comem os grãos, é óbvio que os deuses não concordam com a decisão. [...]. (DIH5, 203)

Cabe destacar que, a partir do texto presente em *DIH5*, as transformações e continuidades nas sensibilidades e atitudes com relação ao mundo natural, bem como as ambigüidades inerentes à relação entre os seres humanos e a natureza, podem ser problematizadas. Em primeiro lugar, porque o mesmo suscita observações quanto à permanência, em crenças populares, de convicções sobre o “poder” de certas plantas ou animais, os quais supostamente seriam capazes de influenciar os rumos da vida humana. Convicções similares as do exemplo foram observadas por Thomas (2001) em crenças populares inglesas no início do período moderno e, ao menos no caso do Brasil, sabemos que elas ainda persistem no tempo presente entre pessoas de diferentes extratos sociais e com diferentes níveis de escolaridade.

Além disso, ainda com relação à sociedade romana na Antigüidade, sabemos também, a partir de dados apontados igualmente por Thomas (2001), que se a relação que os antigos romanos mantinham com a natureza em certas circunstâncias eram marcadas pela vinculação com elementos sagrados, isto não impediu que os mesmos fossem extremamente eficientes na exploração dos recursos naturais, muito mais até do que os posteriores cristãos medievais.

5.5 Concepção normativa: a *natureza* como referência para a organização social

A utilização da natureza como referência normatizadora para a defesa ou crítica das formas de organização social e para “naturalizar” determinadas relações sociais e arranjos políticos parece ser uma tendência recorrente no agir humano, passível de ser observada em diferentes períodos históricos (THOMAS, 2001). À concepção de natureza embasada nessas idéias presentes nas coleções didáticas de História, denominamos como normativa.

Em nossa pesquisa pudemos verificar que esse enfoque é apresentado e problematizado nas coleções didáticas de História, particularmente, quando estas trabalham conteúdos relacionados às sociedades européias no período medieval e à influência da Igreja Católica na organização social, como demonstra o excerto abaixo:

Muitos são os textos escritos por bispos que comentam a organização social do mundo medieval. Em grande parte deles, é clara a divisão da sociedade em três ordens. Pode-se perceber, assim, a participação da Igreja na definição dos papéis sociais durante a Idade Média. A seguir, selecionamos um desses textos:

“A razão (de ser) dos carneiros é fornecer leite e lã; a dos bois é lavrar a terra; e a dos cães é defender os carneiros e os bois dos ataques dos lobos. Se cada uma dessas espécies de animais cumprir a sua missão, Deus protegê-la-á. Desse modo, fez ordens, que instituiu em vista das diversas missões a realizar neste mundo. Instituiu uns – os clérigos e os monges – para que rezassem pelos outros, e, cheios de doçura, como ovelhas, sobre eles derramassem o leite da pregação e com a lã dos bons exemplos lhes inspirassem um ardente amor de Deus. Instituiu os camponeses para que eles – como fazem os bois com o seu trabalho – assegurassem a sua própria subsistência e a dos outros, por fim, os guerreiros, instituiu-os para que mostrassem a força na medida do necessário e para que defendessem dos inimigo, semelhantes a lobos, os que oram e os que cultivam a terra.” (Bispo Eadmer de Canterbury, retransmitindo os ensinamentos de Santo Anselmo, século XI. Citado em: Jacques Le Goff. *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa, Editorial Estampa, 1984, v. III, p. 10.) (HVI, p. 13)

Quando as coleções abordam especificamente conteúdos relacionados ao Iluminismo europeu e sua influência nas idéias dos movimentos de independência nas colônias americanas, foi possível observar exemplos que ilustram o modo como, em um mundo dessacralizado, a “Natureza” passa a ser utilizada para justificar as novas propostas de

organização social e a se configurar como uma deidade à qual se faz referência com o objetivo de conferir autoridade ao que se diz (CRONON, 1996).

Leitura complementar

[...] Monsenhor. (...) Sou brasileiro e sabeis que minha desgraçada pátria geme em um espantoso cativo, que se torna cada dia menos suportável, desde a época de vossa gloriosa independência, pois que os bárbaros portugueses nada pouparam para nos tornar desgraçados, com o temor que seguíssemos os vossos passos; e como conhecemos que esses usurpadores, contra **a lei da natureza** (grifo nosso) e da humanidade, não sonham senão em nos acabrunhar, estamos decididos a seguir o frisante exemplo que acabais de dar e por conseqüência, quebrarmos nossas cadeias e a fazer reviver nossa liberdade que está completamente morta e oprimida pela força que é o único direito que têm os europeus sobre a América.

(Carta de José Joaquim da Maia a Thomas Jefferson, em 1786. Citado em LIMA JÚNIOR, Augusto de. *Pequena história da Inconfidência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1955, p. 51) (DH7, p.117)

No entanto, cabe ressaltar, que embora as fontes documentais sobre o Iluminismo que se reportam às “leis da natureza”, sejam freqüentes nas coleções didáticas, em nenhuma delas foi observada a problematização desse “uso” da natureza no pensamento iluminista.

Com relação aos conteúdos sobre o período contemporâneo constatamos que algumas coleções, especialmente *HT* e *HAR*, trabalham conteúdos que, embora não tenham como objetivo discutir especificamente a relação-sociedade-natureza, permitem reflexões sobre o caráter normativo conferido à natureza também nos séculos XIX e XX, que se estabelece desde então, a partir da legitimação conferida pelo discurso científico.

Em *HAR*, por exemplo, observamos este enfoque quando a coleção trabalha conteúdos sobre colonialismo no século XIX. Nesse contexto a obra destaca a apropriação de conhecimentos científicos a respeito do mundo natural não humano, utilizados para justificar a dominação de algumas sociedades sobre outras, dominação esta entendida como inerente a uma suposta “ordem natural”:

[...]. “Superioridade” européia, “atraso” da África, “hierarquia das civilizações”, a teoria da evolução aplicada às sociedades humanas serviu de subsídios ideológicos à colonização. [...] Desde então, a diferença entre os seres humanos não se explicava mais pela história ou cultura, mas pela análise biológica. [...]. (HAR8, p. 26)

Embora importante, este foi um aspecto pouco trabalhado no conjunto das coleções didáticas analisadas, pois exemplos como o descrito acima poderiam ser explorados para a problematização quanto aos “usos da natureza” para justificar determinada ordem social mesmo no período contemporâneo, – agora baseados nos conhecimentos científicos.

Afinal, a formulação da teoria da seleção natural, proposta por Charles Darwin, que pode ser considerada um marco de ruptura na dicotomia homem-natureza, também foi re-interpretada pelo chamado Darwinismo Social e utilizada para justificar a dominação dos homens entre si. E, desde então, os seres humanos podem se considerar “parte da natureza”, fundamentando-se no discurso científico da evolução das espécies e, mesmo assim, justificar o “domínio” sobre a natureza - e também sobre os outros homens/sociedades -, a partir do mesmo embasamento científico.

Quanto aos conteúdos relativos à História do Brasil, verificamos a importância dos significados e valores atribuídos à natureza presentes quando as coleções historicizam algumas formas de se pensar “o que era” e “o que poderia ser” o Brasil, nos diversos períodos históricos, como nos excertos destacados abaixo:

[...] A formalização da independência ocorreu em 12 de outubro, quando dom Pedro recebeu o título de imperador constitucional do Brasil. [...]

A tarefa que se colocava era iniciar a organização do novo país. Isso não seria nada fácil, como já havia previsto José Bonifácio em linguagem de mineralogista: “amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios, etc., em um corpo sólido e político”. (CH6, p. 15)

Ou ainda,

[...] Um dos estereótipos que caracterizaram parte da nação brasileira em uma determinada época foi o personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, criado em 1919.

[...] No romance *Urupês*, Monteiro Lobato criou o personagem Jeca Tatu, que representa a preguiça e o atraso, já que é adepto da lei do menor esforço (leia legenda da figura abaixo). Lobato refere-se à imagem de um Brasil agrário que deveria se modernizar conforme as leis científicas do progresso. Ao longo dos anos, popularizou-se o estereótipo de que a população do interior de vários estados brasileiros corresponderia à imagem de Jeca Tatu, ou seja, seriam pessoas preguiçosas e atrasadas em relação aos valores urbanos.

[...]

No livro *Urupês*, Monteiro Lobato descreve seu personagem:

“Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo...

[...] Quando comparece às feiras, todo o mundo adivinha o que **ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher** (grifo nosso) – cocos de tucum ou jissara, guabirobas, bacuparis, maracujás, jataís, pinhões, orquídeas; ou utensílios de taquara-poca – peneiras, cestinhas, samburás, tipitis, pios de caçador; ou utensílios de madeira mole – gamelas, pilõezinhos, colheres de pau.

[...] Nada mais.

Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço – e nisto vai longe”. (HT7, p. 112)

Cabe notar como aspecto relevante que, a partir dos exemplos das coleções didáticas citadas, é possível que o professor trabalhe com os alunos a questão do “uso da natureza” como referência para justificar determinadas idéias sobre organização social. Particularmente, no caso do Brasil, problematizando a ambigüidade presente nesses “usos” da natureza, visto que, em certas circunstâncias ela se identificou e ainda se identifica com a própria identidade do Brasil e confere orgulho ao “ser brasileiro” e, outras vezes, a vinculação do “brasileiro” à natureza é usada para atribuir à nação a idéia de atraso e de não civilizado, em contraposição ao ideal de nação moderna e civilizada (CARVALHO, 1998; NAXARA, 1998).

Finalmente, deve ser destacado que a importância de abordagens, no ensino de História, que enfoquem e problematizem a utilização da natureza como princípio ordenador da organização social, decorre especialmente do fato de que, de acordo com Mutschler (2008) a aceitação de tal princípio “significaria um retrocesso da autonomia do sujeito, conquistada na modernidade” (p. 11). E, infelizmente, porque, segundo Loureiro (2006a), este ainda é um dos reducionismos mais freqüentes mesmo em propostas de educação ambiental. Além disso, as reflexões nesse sentido serviriam como um alerta quanto à inadequação da transposição de conceitos das ciências naturais para análise das organizações sociais, bem como a comparação entre dinâmicas de ecossistemas específicos e aquelas próprias das sociedades humanas (BRANCO, 1995), as quais convergem para análises equivocadas que em nada contribuem para o processo educativo.

5.6 Concepção imaginária: a natureza como construção imaginária

A natureza compreendida como construção imaginária, isto, como representação que conjugam idéias a respeito da existência de lugares que associam elementos paradisíacos e a abundância de riquezas, a qual denominamos como concepção de natureza imaginária, ocorre particularmente nas coleções que historicizam as idéias sobre o Novo Mundo e sobre as regiões ainda desconhecidas no continente europeu, na época das grandes navegações, nos séculos XV e XVI:

[...] Nesse reino, o de Preste João, soberano cristão do Oriente, descendente dos Reis Magos e inimigo dos muçulmanos, podiam ser encontradas, segundo o relato imaginário dos viajantes, maravilhas sem fim. Nesse reino povoado por seres exóticos – homens-formiga, mulheres-flores, entre outros, a natureza seria exuberante, e as riquezas nele encontradas, incalculáveis. (DIH6, p. 54)

A coleção *HET*, por sua vez, destaca como essas representações fantasiosas da natureza eram fortemente marcadas por elementos do pensamento maravilhoso medieval e, remetem à afirmação de Holanda (1977) de que nesse período, a natureza ainda era avaliada menos pelo que era do que por aquilo que significava. Na coleção *HET* também são esboçadas possíveis explicações quanto às causas da persistência dessas idéias no início do período moderno.

Muito antes das grandes navegações, histórias de viagens, lugares e seres fantásticos já faziam parte do imaginário europeu. As narrativas de viagem aliavam fantasia e realidade. [...]. Mesmo depois que os europeus descobriram e conquistaram a América e dominaram a rota para chegar ao Oriente pelo oceano, as narrativas continuavam a falar de lugares e seres fantásticos. Mas eles eram deslocados para mais longe, além das regiões que se haviam tornado familiares. O sonho de uma natureza fantástica, povoada por homens e animais monstruosos, pode ter sido uma compensação para a vida pobre e limitada vivida pela maioria dos europeus. [...]. (HET7, p. 81)

Nas coleções citadas é apontado, especialmente, como para os homens da época dos grandes descobrimentos, a procura do “Paraíso”, lugar imaginário cujas características incluem a existência de uma natureza idealizada, estava entre os motivos que mobilizam os navegadores rumo ao desconhecido:

[...] Na busca do Paraíso, muitos pensadores medievais acreditavam que ele não poderia se localizar ao sul do globo, que seria uma região extremamente quente, povoada somente por monstros. Acreditavam também na existência de lugares muito frios, a ponto de gelar o sangue. (HT6, p. 38)

A coleção *HT* também salienta que, com relação às novas terras, à noção de Paraíso vinculada à natureza, se contrapunha à estranheza quanto os costumes dos povos que lá viviam, os quais com características e hábitos muito diferentes dos do homem europeu, remetiam a imagem do Novo Mundo mais à idéia de Inferno:

Inferno e paraíso

Ao mesmo tempo que vislumbravam na América a possibilidade de encontrar o paraíso terrestre graças à sua beleza, diversidade e riqueza, os europeus viam os homens americanos como possíveis expressões do inferno. [...]. (HT6, p. 71)

No entanto, a importância da idéia de uma natureza maravilhosa, aliada a visão harmoniosa da relação dos seres humanos com o meio natural atribuídas inicialmente ao Novo Mundo, parece ter sido o aspecto preponderante, a ponto de repercutir inclusive no pensamento filosófico europeu do século XVI, como é apontado pela coleção *CH*:

[...] A breve ocupação francesa da Baía de Guanabara [1555-1560] acabou por se transformar em importante tema da filosofia e da política francesas, com repercussões em toda a Europa, por causa dos relatos publicados no século XVI por participantes da expedição de Villegaignon. Segundo eles, a terra era bela, a natureza exuberante, o clima esplêndido, os nativos viviam numa sociedade comunitária, igualitária e livre, sem chefes e reis. Homens e mulheres conviviam na inocência e na bondade, muitos vivendo até 150 anos. Era um **verdadeiro paraíso** (grifo nosso), como se o Éden fosse a Terra de Santa Cruz.

Dentre a ampla literatura publicada sobre o tema destacaram-se os livros de dois franceses que viveram na Guanabara. *As singularidades da França Antártica*, de André Thevet, e *Viagem à terra do Brasil*, de Jean de Léry. A idéia da “bondade natural”, segundo a qual o homem nasce livre e bom e a sociedade acaba por aprisioná-lo e corrompê-lo, teve como uma de suas fontes os livros de Thevet e Léry. Certamente essa foi a principal consequência da aventura francesa na Guanabara. (CH5, p. 52-53)

No trabalho de educação ambiental focar conteúdos sobre as construções imaginárias de natureza, vista por exemplo, em narrativas que historicizam a procura do paraíso bíblico no mundo terreno, pode, entre outros aspectos, propiciar análises críticas sobre as idealizações da natureza, tanto no passado quanto no presente. Afinal, a partir do agravamento dos problemas socioambientais, cada vez mais a imagem da natureza concebida como lugar paradisíaco e harmonioso tem sido explorada, tanto em propagandas publicitárias, quanto em proposta educativas bem intencionadas com relação à preservação dos ambientes naturais. Particularmente porque no Brasil, a força do motivo edênico, que se confunde com a própria constituição da nação (CHAUÍ, 2003), parece resistir ao tempo e perdurar no imaginário coletivo. E com tal força que, dados coletados a partir de pesquisas de opinião pública, no final do século XX, demonstram a associação direta do Brasil à natureza, bem como revelam que a natureza é o maior motivo de orgulho nacional (CARVALHO, J. 1998).

As possíveis causas da persistência e enraizamento dessas idéias no imaginário popular, segundo Carvalho (1998), podem estar na sua difusão através da educação escolar, já que no final do Império elas se restringiam à elite letrada. Assim, a escola, desde o início do período republicano, ao difundir uma literatura cívica onde a pátria é exaltada através de suas belezas e riquezas naturais, e que tem em Afonso Celso um de seus maiores expoentes, parece ter desempenhado papel central na perpetuação do motivo edênico.

Isabel Carvalho (2002) também destaca outras implicações quanto às representações sobre a natureza no imaginário coletivo no Brasil. Para a autora, em grande medida, ele pode ajudar-nos a entender como, mesmo diante das gigantescas proporções da degradação ambiental no Brasil, decorrentes de desmatamentos, da perda de terras férteis, da contaminação das águas e da poluição do ar, “o imaginário da terra abundante e fértil continua se sobrepondo às constatações da realidade” (p. 66).

Dessa forma, não deixa de ser preocupante a percepção de que a concepção imaginária de natureza pode limitar a compreensão da realidade socioambiental e dificultar o entendimento quanto à urgência de transformações na relação entre sociedade e natureza. Por sua vez, a importância da educação escolar na difusão do motivo edênico e na criação de idealizações em relação à natureza, reforça a importância dos processos educativos na construção de relações mais responsáveis, menos predatórias e mais equilibradas dos seres humanos para com o ambiente natural.

5.7 Concepção romântica: a natureza como construção romântica

A concepção de natureza romântica que, segundo (TAMAIIO, 2002), “aponta a grandiosidade da natureza, sempre harmônica, enaltecida, maravilhosa, com equilíbrio e beleza estética, algo belo e ético” (p. 43), foi observada nas coleções didáticas de história em passagens que destacam o impacto que a paisagem natural do Brasil causava nos viajantes que aqui estiveram, no século XIX. Por exemplo:

[...] Os viajantes que visitaram o Rio na época do Primeiro Reinado ficaram profundamente impressionados com a beleza natural e com a magnífica paisagem da entrada da baía de Guanabara. Uma viajante inglesa, Maria Graham, expressou assim suas impressões sobre a cidade:

[...] Nada do que vi é comparável em beleza a esta baía [...] soberbas montanhas [...] ilhas floridas, praias verdes, o todo misturado ao casario branco; cada outeiro [monte] coroado de sua igreja ou fortaleza, navios ancorados ou em movimento, e inúmeros botes velejando, num clima tão delicioso, combinam-se para tornar o Rio de Janeiro a cena mais encantadora que a imaginação possa conceber.

(*Apud* C. de Mello Leitão. Visitantes do Primeiro Império.)
(HPP7, p. 149)

Na concepção romântica a natureza é apresentada como portadora de virtudes exemplares, servindo, muitas vezes, como modelo para os homens no que diz respeito ao comportamento e à moral. Abordagens desse tipo foram observadas na coleção *HAR* com muita frequência, pois nela são utilizados sistematicamente, como fontes documentais, poemas e letras de músicas, nos quais as referências a uma natureza exemplar e perfeita são comuns, como no poema abaixo:

“Artigo 4

Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.

Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

[...]”

(THIAGO DE MELLO, *Estatutos do homem*, 1987.)
(HAR5, p.138)

As referências à “concepção romântica de natureza” são frequentes também quando as coleções apresentam fontes que evidenciam a exaltação da natureza nas idéias nacionalistas, nas

quais as virtudes da natureza se confundem com as da própria nação, como no poema de Olavo Bilac:

A Pátria – Olavo Bilac (1865-1918)

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste,
criança! Não verás nenhum país como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
A natureza aqui, perpetuamente em festa,
é um seio de mãe a transbordar carinhos.
Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,
que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!

Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
Vê que grande extensão de matas, onde impera,
fecunda e luminosa, a eterna primavera!

[...]

(extraído de *Novo tesouro da juventude*. São Paulo: Opus, 1988. p. 325-326) (HAR8, p. 21)

E também nas coleções que abordam conteúdos a respeito da relação entre romantismo e nacionalismo, como no texto abaixo, apresentado como fonte histórica em *HET*:

Eco das florestas

Digo-o por mim: se algum dia fosse poeta, e quisesse cantar a minha terra e as suas belezas, se quisesse compor um poema nacional, pediria a Deus que me fizesse esquecer por um momento as minhas idéias de homem civilizado (...). Filho da natureza embrenhar-me-ia por essas matas seculares, contemplaria as maravilhas de Deus, veria o sol erguer-se no seu mar de ouro, a lua deslizar-se no azul do céu; ouviria o murmúrio e o eco profundo e solene das florestas.

(José de Alencar. Carta sobre a Confederação dos Tamoios. Citado por PEREIRA, Elvya Ribeiro. Piguara: *Alencar e a invenção do Brasil. Feira de Santana: UFFS, 2000. p. 13*) (HET7, p. 221)

No entanto, foi possível observar que na maioria das coleções não são propostas atividades ou reflexões a respeito da idealização da natureza nas idéias sobre a identidade nacional brasileira. Como exceção temos a coleção *HT*, que após apresentar as fontes documentais propõe nas atividades reflexões sobre elas, como este a respeito da música “Aquarela do Brasil”:

Aquarela do Brasil

Ary, Barroso, 1939

[...]

Ô esse coqueiro que dá coco

Oi, onde eu amarro a minha rede

Nas noites claras de luar

Brasil!

Brasil!

Ô, (oi) estas fontes murmurantes

Oi onde eu mato a minha sede

E onde a lua vem brincar

Oi, esse Brasil lindo e trigueiro

É o meu Brasil brasileiro

Terra de samba e pandeiro

Brasil!

[...] (HT7, p. 106)

- Quais características da nação brasileira você acredita estarem presentes nas canções? Elas formam uma idéia do que é o Brasil, do que é ser brasileiro? Explique. (idem, p. 108)

Por sua vez, a presença da recorrente associação da identidade da nação brasileira à grandiosidade e exuberância de sua “natureza”, isto é, à concepção de natureza romântica, foi observada na coleção *HAR*. Este enfoque está presente no volume da 5ª série (*HAR5*), no qual são apresentados justapostos um texto sobre as leis que conferem o direito à cidadania no Brasil e uma foto, em perspectiva panorâmica, dos aspectos naturais da cidade do Rio de Janeiro, como o mar e as montanhas.

5.8 Concepção de natureza como bem comum: a natureza como bem ou patrimônio

Nesta concepção temos o reconhecimento da “natureza” como bem ou patrimônio, isto é, um bem ou um conjunto de bens a serem protegidos e preservados pela humanidade. A importância dessa “forma de tornar a natureza presente”, é ressaltada por Carvalho, I. (2002), autora que sublinha que a constituição do “campo ambiental” reside especificamente na criação de significados em torno da concepção de natureza como um bem.

Apesar de a questão socioambiental ser um assunto de inegável relevância desde as últimas décadas do século XX e assumir inquestionável visibilidade nos últimos anos, essa foi a concepção de natureza que ocorreu com menor frequência nas coleções didáticas investigadas. Ela foi observada, por exemplo, quando a coleção *HDIT*, discute o conceito de patrimônio, no livro da 5ª série:

E o que é patrimônio universal? Quem cuida dele?

O patrimônio universal reúne bens que são importantes para toda a humanidade e não somente para uma nação. A Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura –, um organismo internacional, seleciona em muitos países os locais que merecem ser considerados como **patrimônio histórico e ecológico mundial** (grifo nosso). Em 1999, cerca de 552 locais, em 111 países e 4 territórios, receberam essa denominação. **Os países que os possuem comprometem-se a mantê-los intactos para as futuras gerações** (grifo nosso).[...]. (HDIT5, p. 24)

A abordagem da natureza a partir do conceito de patrimônio a ser preservado é seguramente um aspecto positivo no tratamento da relação sociedade-natureza nesta coleção. Afinal, discutir assuntos relacionados ao meio ambiente a partir deste enfoque favorece a noção de responsabilidade e de compromisso inter-geracional, aspectos que devem ser continuamente trabalhados no processo educativo ambiental.

Por sua vez, nesta mesma coleção e volume (*HDIT5*), foi possível observar um exemplo de como a idéia de preservação do patrimônio natural pode não estar fundamentada exclusivamente na “ética da responsabilidade” (SAUVÉ, 2005), mas ser orientada e estimulada a partir da consideração dos valores econômicos agregados à conservação da natureza. E, é exatamente por meio desta argumentação que a autora da coleção nos surpreendeu ao buscar despertar nos alunos a co-responsabilidade para com o patrimônio ambiental e histórico local:

[...]

Além da importância para o estudo do passado, os governos descobriram que conservar os bens culturais é uma **boa fonte de renda** (grifo nosso). Em todo o mundo, crescem o turismo ecológico e o turismo histórico.

E na sua cidade, o que vocês podem fazer para preservar o patrimônio histórico e ambiental. (HDIT5, p.79)

Este exemplo ilustra de forma significativa uma das dificuldades com a qual deparamos durante a análise das coleções didáticas, que diz respeito aos conteúdos que versavam, por exemplo, sobre patrimônio ecológico, patrimônio ambiental, patrimônio genético e biodiversidade. Nesses casos, muitas vezes, foi difícil depreender se o significado presente no texto do livro didático referia-se exclusivamente à idéia de natureza como “bem com valor intrínseco” ou se o valor econômico implicitamente também estava agregado à idéia de natureza, considerada, portanto, como uma mercadoria, o que evidenciaria uma concepção utilitarista de natureza.

Abordagens que conferem valor intrínseco à natureza puderam ser observadas, por exemplo, quando a coleção *HAR* discute conteúdos relacionados aos direitos humanos de terceira geração, entre eles o direito à natureza preservada, no capítulo XX, do volume da 5ª série:

A Declaração [Universal dos Direitos Humanos] tem lacunas. Ela não trata – por não existir na época, ao menos com a evidência e a terminologia de agora – da questão ecológica. Não afirma, por isso, o direito a viver num mundo equilibrado, auto-sustentável, **respeitoso em relação a todas as formas de vida** (grifo nosso) [...]”(Extraído de: ALENCAR, Chico. *Direitos mais humanos*. 1988). (HAR5, p. 144)

A presença da concepção de natureza como bem com valor intrínseco, ao menos em algumas das coleções didáticas de História destinadas ao ensino fundamental, pode ser avaliada sob duas perspectivas. A primeira, mais otimista, aponta este dado como positivo, pois ele demonstra que a relação sociedade-natureza começa a ser enfocada no ensino de História por abordagens que superam a concepção utilitarista de natureza a qual, entretanto, ainda é a hegemônica. A segunda perspectiva, por sua vez, concorre para o entendimento do quanto ainda estamos distantes de discutir a relação sociedade-natureza a partir do reconhecimento consensual de que os elementos que compõem a *natureza* são portadores de valor intrínseco.

O reconhecimento de “valor” para os elementos naturais não-humanos, independentemente de sua utilidade ou finalidade para os seres humanos, está presente em documentos oficiais internacionais, como a “Avaliação Ecológica do Milênio”, divulgada pela ONU, no ano de 2005. No Brasil, essa concepção, seguramente desde 1992, é objeto de reflexões e debates relacionados aos fundamentos filosóficos das questões ambientais (PÁDUA; GRINBERG; 1992; UNGER, 1992). No entanto, admitir ou não que a natureza tem um valor intrínseco é uma questão que, suscitada com a emergência da crise ecológica da segunda metade do século XX, ainda permanece sem resposta, ao menos uma resposta do ponto de vista filosófico (BRANCO, 2002; GIACOIA JR., 2004; MUTSCHLER; 2008).

6. A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA COMO QUESTÃO POLÍTICA

Nas últimas décadas do século XX, a partir do agravamento dos problemas socioambientais, pôde ser observada a emergência da questão ambiental na esfera pública e, a partir de então, a relação sociedade-natureza passou a ser concebida também como uma questão política. Sendo que política nesse contexto é entendida como “a arte da responsabilidade coletiva” (BORNHEIM, 1985, p. 24) ou ainda, de acordo com Hanna Arendt (1989 apud CARVALHO, I. 2004c, p. 1), como “[...] espaço por excelência da ação humana enquanto convivência com os outros humanos e partilha nas decisões sobre os destinos dos bens comuns”.

Para Carvalho (2002, 2004c), nesse novo contexto a questão ambiental vem ampliar as fronteiras da *pólis*, na medida em que os bens ambientais, que compreendem os recursos naturais, ecossistemas, paisagens e condições ambientais desejáveis, passam a ser entendidos como bens comuns. E, por outro lado, concomitantemente ao reconhecimento do caráter público dos bens ambientais indispensáveis à vida, ampliam-se as disputas pela apropriação privada desses bens, gerando e acirrando os conflitos socioambientais.

O caráter inerentemente político da temática e da educação ambiental é igualmente apontado por Lima (2004). De acordo com o autor:

[...] E por que são inexoravelmente políticos a questão e a educação ambientais? Em primeiro lugar, porque são produtos de uma certa visão de mundo e de um modelo de organização social que implicam em escolhas econômicas, políticas, pedagógicas, éticas e culturais entre uma diversa variedade de alternativas possíveis. (p. 90)

A condição política da relação sociedade-natureza deriva ainda de que não há neutralidade possível face às questões ambientais, já que quaisquer que sejam os posicionamentos, as escolhas e as ações individuais e coletivas relacionadas a elas, estas inevitavelmente terão conseqüências sobre o meio ambiente e sobre os outros seres humanos, no presente e no futuro.

A partir do reconhecimento do caráter político relacionado às questões socioambientais, entendemos que no processo de educação ambiental desenvolvido no âmbito escolar, a disciplina de História pode ser uma das mais adequadas para focar e

problematizar a relação sociedade-natureza como questão política. Afinal, concordamos com a afirmação de Bittencourt (2005) quanto à importância da disciplina na formação para a cidadania, uma vez que,

[...] A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. [...]. O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares. (p. 20)

Entretanto, a partir da investigação que realizamos foi constatado que em nove coleções, que compreendem: *CH*, *DEH*, *DIH*, *H*, *HDIT*, *HPP*, *HT*, *HVI* e *NHC*, as referências à politização da relação sociedade-natureza são escassas e pontuais. Em geral, elas ocorrem como uma rápida menção no final dos livros didáticos destinados às 8ª séries, momento em que as obras trabalham conteúdos relativos às últimas décadas do século XX. Outras vezes, essas referências aparecem ao longo dos livros didáticos, por exemplo, na forma de notas explicativas.

Em duas coleções, isto é, em *HCM* e *HET*, não foram observados quaisquer conteúdos a respeito da relação sociedade-natureza enquanto questão política. Por sua vez, no conjunto das doze coleções analisadas, observamos que somente uma, *HAR*, apresenta de forma sistemática, nos volumes de todas as séries, conteúdos relacionados à relação entre questão socioambiental e cidadania, a partir do entendimento da relação sociedade-natureza como questão política.

Apesar de as poucas ocorrências, pudemos constatar que alguns temas se repetem no conjunto das coleções, são eles: o papel das Organizações Não Governamentais (ONG) na defesa do meio ambiente, as referências à legislação sobre proteção ambiental no Brasil e no mundo, a vinculação entre cidadania e meio ambiente. A ampliação do conceito de cidadania incluindo os direitos relativos ao meio ambiente em geral e o direito à natureza preservada, a historicidade das lutas pela preservação e defesa do meio ambiente e das discussões e acordos internacionais sobre as questões ambientais foram conteúdos presentes em uma única coleção, a saber: *HAR*.

A seguir são destacados os principais temas e enfoques a respeito da relação sociedade-natureza, presentes nas coleções investigadas:

6.1 As Organizações não governamentais e seu papel na defesa do meio ambiente

As lutas pela defesa do meio ambiente, inserida quando os autores discutem o papel das ONGs no final do século XX e início do século XXI, são mencionadas nas coleções *CH* e *HPP*. Ambas estão presentes nas páginas finais dos volumes da 8ª série das coleções:

O cidadão-mundo

Também é típico deste início do novo século um aumento do número de organizações não-governamentais (ONGs). As ONGs são criadas por cidadãos que geralmente não são vinculados ao governo e que se organizam com um determinado objetivo, como a luta contra a extinção de espécies animais ou vegetais, a luta pela preservação de áreas ameaçadas pela poluição, a defesa de comunidades indígenas, o engajamento na luta contra a disseminação da Aids [...]. (CH8, p. 226)

No capítulo – “A era da globalização”, da coleção HPP, as autoras destacam a importância das ONGs na busca de alternativas para os problemas do mundo contemporâneo, entre eles os relacionados ao meio ambiente: “A mais conhecida ONG internacional é o Greenpeace, que luta pela preservação ambiental em todas as partes do planeta” (*HPP8*, p. 243).

6.2 Legislação sobre o meio ambiente

As poucas referências em relação à legislação sobre o meio ambiente tanto no Brasil, como em países do exterior, também são mencionadas nos livros didáticos destinados à 8ª série.

Na coleção *HT* há duas referências à legislação sobre o meio ambiente. A primeira, é uma menção a existência de direitos constitucionais garantindo a proteção ao meio ambiente na Namíbia, África. Ela está presente em um texto (escrito em letras bem pequenas) que caracteriza este país africano, no capítulo – “Globalização econômica e exclusão social”, do livro da 8ª série. A segunda menção ocorre no final do livro, na seção “Para conhecer mais”, no qual apresenta-se um histórico sobre as constituições brasileiras, com as datas e principais pontos de destaque. E, com relação à Constituição de 1988 é citada “a defesa do meio ambiente e do patrimônio cultural da nação” (*HT8*, 254).

A coleção HVI também menciona as “leis de proteção ao meio ambiente” (HVI8, p. 135), como uma das mudanças consideradas importantes na Constituição de 1988.

A coleção DIH, ao abordar o período que antecede a entrada do século XXI, apenas cita a “legislação insuficiente no tocante ao controle da poluição” (DIH8, p. 181), nos países denominados “subdesenvolvidos”. Por sua vez, DEH, ao tratar da unificação europeia, menciona a “política ambiental” adotada pelos países membros:

[...] Em política ambiental, a União Europeia adota o princípio “quem polui paga”, obrigando as empresas transgressoras a pagarem pelos danos ambientais provocados. Dessa forma, as empresas são constrangidas a respeitar o meio ambiente e a adotar métodos “limpos” de produção. Por outro lado, as multas pagas pelos que poluem, representam recursos adicionais que o Banco Europeu de Investimentos destina à preservação ambiental. (DEH8, p. 359)

6.3 A relação entre cidadania e meio ambiente

A relação entre o exercício da cidadania, a participação política e as questões relativas ao meio ambiente é explicitamente destacada em *HVI8*, inserida no capítulo que enfoca a democratização política do Brasil, nos anos 1980. Porém, o tema é somente mencionado mediante a apresentação da imagem de uma manifestação antinuclear em Angra dos Reis, em 1986. A imagem, destacada abaixo, está ligada à expressão “participação política” do texto principal:

Além do exercício do voto, há outras maneiras importantes de atuar politicamente. Fazer política é participar da vida da comunidade, do bairro, da cidade. Fazer política é interessar-se pelos problemas do Brasil e também pelos problemas da escola e da rua. Fazer política é preocupar-se com os problemas do grupo e da sociedade.

O movimento ecológico em defesa da natureza é fundamental para a sobrevivência da espécie humana. A poluição e a destruição da natureza resultam na doença e na morte do próprio ser humano. Daí a importância da participação de todos na luta ecológica. Na foto, manifestação antinuclear em Angra dos Reis, em 1986.



Como apontado anteriormente, a coleção *HAR* é a única que incorpora à preservação do meio ambiente ao conceito ampliado de cidadania, a partir do entendimento do direito ao meio ambiente preservado como um dos novos direitos humanos. A coleção apresenta-se organizada a partir de temas relacionados à juventude, aos direitos humanos e à construção da cidadania. E, ao longo dos quatro volumes, a coleção não só trabalha o conceito de cidadania em perspectiva histórica, como demonstra preocupação em vincular a construção do conhecimento histórico ao desenvolvimento da formação para cidadania.

Hoje em dia, a idéia de cidadania inclui a posse de direitos e deveres qualitativamente diferentes, não mais tão centrados no indivíduo – como o direito à propriedade, à liberdade individual – mas aqueles que dizem respeito aos **interesses coletivos** (grifo da autora). Entre eles estão o direito à paz, a uma economia solidária, à preservação do meio ambiente, o direito de acesso aos bens comuns da humanidade, o direito à informação, o direito ao desenvolvimento de todos os povos. (HAR5, p. 141)

No livro da 5ª série, por exemplo, no capítulo – “Os jovens e a vida em sociedade”, da unidade – “A História dos direitos do cidadão”, a coleção trabalha a historicidade dos direitos humanos, e destaca os chamados “direitos de terceira geração” ou “novos direitos humanos”, entre eles os direitos relativos ao meio ambiente:

A Conferência de Viena (1993) foi convocada em 1990, [...]. É nessa conferência que os direitos coletivos e difusos ganham status de direitos humanos – os chamados “direitos humanos de terceira geração”. São assim considerados **os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente saudável** (grifo nosso) e o direito humano à paz. Prevalece, a partir de então, o entendimento de que é necessário buscar soluções globais para o tratamento de questões globais, [...]. (JORGE WERTHEIN, Representante da UNESCO no Brasil. *Um marco histórico*. 1998.) (HAR5, p. 154)

Em vários momentos a coleção *HAR* também propõe, por meio das atividades, discussões sobre os direitos humanos e sobre a historicidade da conquista desses direitos. Destacando a vinculação entre cidadania e meio ambiente no tempo presente. Por exemplo:

1. Identifique as lacunas na Declaração dos Direitos Humanos segundo o historiador Chico de Alencar e da historiadora Suzanne Citron.

3. Os textos (especialmente o 2) fazem referência a vários tipos de “direitos”. Procure localizar quais são, dando uma breve explicação sobre os “direitos de terceira geração. (HAR5, p. 154).

[...]. Explique com suas palavras a idéia de que a cidadania, hoje, inclui deveres e direitos qualitativamente diferentes. (HAR5, p. 141)

No primeiro capítulo do livro da 7ª série, a coleção *HAR* aborda especificamente a relação humanidade-natureza e o direito à natureza preservada:

[...] A relação do ser humano com a natureza é um processo histórico e social. [...] Os limites e possibilidades dessa história impõem, atualmente, desafios que constituem um dos princípios norteadores dos Direitos Humanos para o século XXI: a importância de se compartilhar este acervo com todos os seres humanos tendo como objetivo o seu benefício e a preservação da natureza. (HAR7, p. 6)

Uma referência à noção de direitos vinculados ao meio ambiente aparece, na coleção *HT* como nota explicativa, em letras bem menores do que o texto principal, ao lado do mapa do Brasil “Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo”, no trecho destacado abaixo:

O Instituto Socioambiental é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Tem como objetivo defender bens e direitos sociais relativos ao meio ambiente ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Seus estudos tratam da sustentabilidade socioambiental, divulgando a diversidade cultural e biológica do país (HT5, p. 25)

Verifica-se que o texto menciona o conceito de “sustentabilidade socioambiental”, porém, não há nenhuma explicação sobre o termo ou sugestão de atividades que proponha sua discussão.

6.4 Abordagem histórica das lutas pela preservação e defesa do meio ambiente

As referências à emergência da questão ambiental como questão política estão presentes na coleção *HAR*, no livro da 6ª série, inseridas nas discussões sobre a relação entre juventude, participação política e cidadania.

A partir de textos de outros autores e das atividades, o livro problematiza o significado dos acontecimentos de Maio de 1968, na França, para aquela geração e para as gerações posteriores. Destaca o protagonismo dos jovens no movimento e aponta as preocupações ecológicas como uma das questões que o movimento trouxe para o espaço público como questão política:

[...] Maio de 68 colocou a França na modernidade, entendendo por isto a consciência dos limites do progresso científico e industrial. Mostrou à França e ao mundo que o objetivo de qualquer sociedade é atender às necessidades de seus membros e que era necessário inventar um “capitalismo com um rosto mais humano”. Maio de 68 inseriu definitivamente na ordem do dia questões como o aborto, feminismo, igualdade entre os sexos, direito das minorias, novas relações de trabalho e preocupações ecológicas.

(Extraído de: Jornal do Brasil. 3 mai. 1998. p. 8) (HAR6, p.151)

Ou ainda,

Os sonhos que não envelheceram

[...] Por que 1968 resiste tanto a sair de cena? Qual é o mistério de não querer ser passado e sim presente, de permanecer como referência e mito de imaginários tão distantes?

[...]

[...] O que não se discute é a certeza de que algumas questões atuais germinaram naqueles tempos: o direito das minorias, a importância da causa feminina, a preocupação ecológica, o valor da ética na política, a necessidade de uma causa, um projeto, uma razão de vida. [...].

(Extraído de: VENTURA, Zuenir . Jornal do Brasil. 3 maio. 1998.p. 4.) (HAR6, p. 162)

O volume da 7ª série (*HAR7*), por sua vez, é extremamente inovador no que diz respeito aos conteúdos e a abordagem propostos para o ensino de História, pois coloca em destaque a relação sociedade-natureza, abordando-a historicamente e problematizando-a a partir das questões colocadas pelo tempo presente. Nesse sentido, o livro tem início com o capítulo “A relação humanidade natureza e o direito à natureza preservada”, o qual é subdividido em 4 unidades: Humanidade, natureza e o mundo da magia; Humanidade, natureza e a ciência; Humanidade, natureza e a crise da ciência e Humanidade, natureza e os novos caminhos da ciência.

A coleção destaca, entre outros aspectos, a relação da humanidade com a natureza a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, discutindo esse tema, no tópico

denominado “construindo opiniões”, por meio de textos dos historiadores E. Hobsbawm e J. M. Roberts.

No texto de Hobsbawm, escrito no início dos anos 1990, é feita uma referência à emergência da relação sociedade-natureza enquanto questão “quase política”:

[...] Mais ou menos na mesma época [anos 1970] a palavra “ecologia”, cunhada em 1873 para o ramo da biologia que tratava das inter-relações de organismos e seus ambientes, adquiriu sua hoje familiar conotação quase política. [...].
(Extraído de HOBBSAWM, Eric *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 531-533) . (HAR7, p.54)

No que diz respeito às demais coleções didáticas investigadas, foi observada na coleção HT, uma referência que remete às lutas em favor do meio ambiente, presente como nota explicativa no livro da 5ª série, e apresentada em letras muito pequenas ao lado de um texto:

Quem é Richard Leackey?
Richard Leackey (1944-) na foto acima, é paleontólogo e nasceu no Quênia (África). (...) Além disso, Leakey é o principal líder ambientalista do Quênia, tendo sido presidente da fundação Serviço para a Vida Selvagem do Quênia (KWS, na sigla em inglês). (HT5, p. 122)

Cabe notar que não há nenhuma explicação, no texto ou glossário, sobre o que é ou o que faz um “líder ambientalista”.

6.5 Abordagem histórica das discussões e acordos internacionais sobre meio ambiente

Logo na apresentação do primeiro capítulo e na introdução do próprio capítulo do livro da 7ª série, a coleção *HAR* destaca momentos importantes nas discussões internacionais sobre os problemas ambientais em perspectiva histórica:

[...] A criação do Greenpeace (1971) e a realização da Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente (1972) são momentos reveladores da tomada de consciência dos povos com o destino da Humanidade e do próprio planeta. No capítulo – A relação humanidade-natureza e o direito à natureza preservada -, você vai conhecer questões históricas relacionadas com o tema. O objetivo é ajudá-lo a entender

historicamente a Humanidade como transformadora da natureza e como construtora de conhecimentos e informações, além de subsidiar debates em torno de propostas baseadas em soluções comuns a toda a Humanidade e na equidade entre as gerações. (HAR7, p. 4)

Também encontramos uma referência às discussões e acordos internacionais sobre a problemática socioambiental no capítulo - “O mundo do trabalho e o direito ao trabalho”. Mais especificamente elencada entre os acontecimentos e datas que servem como referenciais para a compreensão do mundo do trabalho no período contemporâneo:

1972 Em junho, o relatório do Clube de Roma sublinha que os limites do crescimento serão atingidos nos próximos cem anos se nada se fizer. Nesse mesmo ano, em Estocolmo, é realizada a primeira conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o ambiente. Vinte anos mais tarde, nas conferências do Rio de Janeiro (1992) e de Kyoto (Japão-1997) são adotadas medidas prudentes sobre o ambiente. Em 2001, a conferência de Bonn ratifica e propõe outras medidas aceitas pelos países participantes, com exceção dos Estados Unidos. (HAR7, p. 107)

No volume da 8ª série, a autora trabalha o tema “A globalização e as relações entre os povos”, no qual aponta as vezes em que o assunto meio ambiente esteve em pauta nas reuniões de cúpula do G8 (7 países mais industrializados e a Rússia), no período 1989 a 2001.

Em arquivo “As cúpulas desde 1989”

[...] Paris (França-1989): Declarações políticas sobre os direitos humanos, a China, o terrorismo e as relações Leste/Oeste. Primeira discussão sobre proteção do ambiente e a luta contra a droga. [...].

Denver (EUA-1997): [...] EUA se recusam a se comprometer com a redução de gás carbônico na atmosfera.

[...]

Colônia (Alemanha-1999) – Discussões [...] sobre o meio ambiente.

[...]

Gênova (Itália-2001) – Discussões sobre meio ambiente. Os EUA mantêm a sua posição.

E, nas atividades propostas, também estimula os alunos a pesquisarem e se posicionarem com relação ao assunto:

[...]

4. Registre sua opinião sobre as seguintes questões:

a. posição dos EUA sobre a redução da emissão de gás carbônico na atmosfera. [...]

5. Escolha um dos temas tratados pelo grupo do G8, informe-se a respeito e promova um debate em sua sala de aula.(HAR8, p. 34 - 35).

Apesar do pequeno espaço dedicado aos conteúdos relacionados à relação sociedade-natureza como uma questão política na maioria das coleções didáticas analisadas, continuamos creditando que o ensino de História tem muito a contribuir no processo de educação ambiental, especialmente, por meio do trabalho de construção de uma noção de cidadania ampliada, que inclua as noções de direitos e deveres para com o meio ambiente e, concomitantemente, do tratamento da relação sociedade-natureza como uma questão política. Dessa forma, a constatação da existência de pelo menos uma coleção didática que trabalha semelhante enfoque, cuja proposta será abordada no próximo capítulo, já se apresenta como um dado positivo, pois demonstra sua concretização em termos de perspectiva inovadora no ensino de História.

Afinal, partindo da advertência de Carvalho, I. (2006), sabemos que “a crise ecológica *real* não oferece em si mesma a direção de uma orientação política” (p. 310) e em muitas circunstâncias, ao invés do exercício de uma cidadania ativa, ela pode desencadear a formação de uma “consciência ecológica” alienante. Esta possibilidade, de fato se constitui como perigo concreto visto que, se podemos falar em politização da natureza, não podemos ignorar que no campo ambiental existem tendências e práticas que advogam uma “biologização da política, ou seja, a afirmação da *bios* sobre a *polis*”. (CARVALHO, I. 1999, 31), tal qual postulado, por exemplo, por defensores de uma ética ecológica biocêntrica.

7. UMA PROPOSTA DIFERENCIADA

Entre as doze coleções analisadas constatamos que uma delas, a coleção *HAR*, se destaca das demais por possibilitar situações de ensino-aprendizagem significativas para a Educação Ambiental na disciplina de História, nas quatro séries finais, do ensino fundamental.

Como explicitado anteriormente, esta coleção traz uma proposta inovadora para o ensino de História, tanto do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, quanto da opção teórico-metodológica adotada. Nela, o tema “o jovem” é o eixo articulador dos conteúdos, a partir do qual a coleção trabalha o conceito de cidadania e a historicidade da construção dos Direitos Humanos nos volumes das quatro séries, inserindo-os à abordagem dos diferentes períodos históricos.

Com relação aos conteúdos e, tendo em vista o objetivo de nossa pesquisa em investigar de que forma as coleções didáticas tornam a natureza presente (BORNHEIN, 1985) merece destaque, conforme já apontamos, a abordagem histórica sobre a relação humanidade-natureza presente no livro da 7ª série. O primeiro capítulo deste volume, cujo título é “A relação humanidade-natureza e o direito à natureza preservada”, é integralmente dedicado à relação sociedade-natureza. E, por sua vez, neste capítulo o tema é subdividido e apresentado nas seguintes unidades: “1 - Humanidade, natureza e o mundo da magia”; “2 - Humanidade, natureza e a ciência”; “3 - Humanidade, natureza e a crise da ciência” e “4 - Humanidade, natureza e os novos caminhos da ciência”.

Nos demais volumes da coleção também estão presentes conteúdos que podem ser explorados pelo professor para trabalhar questões relacionadas à temática ambiental no ensino de História. Por exemplo, no livro da 5ª série, no capítulo 2 - “Os jovens e a vida em sociedade”, da unidade 2 - “A história dos direitos do cidadão”, a autora destaca a ampliação do conceito de cidadania na contemporaneidade, o qual passa a englobar a dimensão dos direitos coletivos, entre os quais o direito ao meio ambiente preservado.

No volume da 8ª série, a relação humanidade-natureza é enfocada nas discussões sobre o processo de globalização do final do século XX, que é tratado na unidade 1 - “A globalização e as relações entre os povos”, do capítulo 1 - “Os expansionismos e o direito de autodesenvolvimento dos povos”. Nesse contexto são enfocadas, particularmente, as discussões e acordos a respeito do meio ambiente nos organismos internacionais.

Os volumes da 7ª e 8ª séries apresentam a seção “Analisando controvérsias”, onde são discutidos temas atuais e polêmicos, por exemplo, o uso da energia nuclear e a persistência da fome no mundo. Nesta seção, a metodologia de trabalho baseia-se na apresentação de textos que trazem diferentes opiniões a respeito dos temas em estudo, o que possibilita aos alunos o contato com pontos de vista distintos sobre um mesmo tema. A partir da leitura dos textos, os alunos são estimulados a comparar as idéias dos autores, fazer sínteses a respeito delas e expor sua própria opinião sobre o assunto. Acreditamos que esse tipo de trabalho pode ajudar os alunos a perceberem que as análises a respeito dos problemas que a humanidade enfrenta no tempo presente, muitos dos quais vinculados à relação sociedade-natureza, implica a recusa de abordagens simplistas e o determinismo monocausal, exigindo enfoques que levem em conta a complexidade inerente à realidade.

A coleção *HAR* ainda apresenta características que podem auxiliar os alunos a reconhecerem que a relação humanidade-natureza e os processos de construção de conhecimento sobre a natureza ocorreram de diferentes formas em diferentes espaços e temporalidades e que, ainda hoje, há diversidade nessa relação e na formulação de respostas às indagações dos seres humanos sobre “a natureza” e sobre os fenômenos a ela relacionados. A coleção também problematiza as conseqüências da intervenção dos seres humanos no mundo natural não humano, particularmente no que diz respeito ao modelo civilizatório que se tornou hegemônico no Ocidente, ao desenvolvimento tecno-científico e aos valores a eles vinculados.

Por dar destaque à história local e ao cotidiano, *HAR* apresenta o ensino de História como instrumento que pode levar os alunos a criarem o sentido de pertencimento a uma realidade concreta e complexa no tempo presente, a qual se articula com o passado a partir dos elementos do seu cotidiano. Valorizando os conhecimentos prévios dos educandos, propõe situações de ensino-aprendizagem que podem contribuir para que ele se reconheça como sujeitos históricos inseridos na dinâmica social e dominem elementos para o exercício de uma cidadania ativa. Dessa forma, a coleção oferece condições para que a disciplina de História, muito além de permitir que os alunos retenham conhecimentos sobre o passado, cumpra o papel educativo de auxiliá-los a olhar criticamente a realidade, especialmente no que diz respeito à relação sociedade-natureza.

Especialmente a coleção fornece elementos que permitem aos alunos perceberem que o conceito de cidadania e de direitos humanos têm uma história, a qual foi construída através de mobilizações, de lutas e de conflitos, mas também de consensos que implicam em liberdade e em compromissos (BORNHEIN, 1985). E que, a defesa dos novos direitos

humanos, particularmente o direito à natureza preservada, depende do envolvimento e da participação de cada um de forma consciente e crítica na construção de sociedades sustentáveis.

Afinal, sabemos que a escola é um espaço onde a diversidade se evidencia de forma emblemática. E que, trabalhar com a diversidade também no que diz respeito à relação dos seres humanos com a natureza é desafiador, já que nem todos admiram as árvores, gostam de animais ou dos sons e do contato com a natureza. A dimensão desse desafio pode ser melhor avaliada quando consideramos que a subjetividade moderna, ciosa de seu “*pathos* pela liberdade”, “só se constituiu [...] pelo fato de ter-se desvinculado da natureza” (MUTSCHLER, 2008, p. 10) e, por muito tempo, a concepção de educação predominante, tinha como um de seus principais objetivos que os seres humanos negassem sua condição de natureza (THOMAS, 2001).

Além disso, seguramente, não será a educação sozinha que irá solucionar os impasses que se colocam para a sociedade neste início de milênio, considerado por alguns como o provável fim de um ciclo na história do planeta (BERTRAND, 1991), e que é caracterizado entre outros aspectos, pela superexploração da natureza. No entanto, para a superação desse modelo civilizatório será necessária a conformação de uma nova visão de mundo, que incida em alterações nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais, e cuja construção passa necessariamente pelos processos educativos.

Finalmente, acreditamos que a opção da coleção *HAR*, de focar a relação humanidade-natureza por meio das noções de cidadania e direitos humanos, e obviamente dos deveres a ele vinculados, é talvez o primeiro passo de um longo caminho - não o único, sequer o melhor - para a transformação das relações entre os seres humanos e a natureza, porém o imprescindível nesse momento, e para o qual, seguramente a disciplina de História muito pode contribuir no presente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado, a investigação realizada em doze coleções didáticas da disciplina de História, de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) do ensino fundamental, evidenciou que estes livros escolares tornam a natureza presente predominantemente como recurso natural.

Esta hegemonia é menos acentuada apenas nas coleções que organizam seus conteúdos por eixos temáticos, porém, mesmo nessas obras, nas quais as concepções científicas e religiosas também são trabalhadas com frequência, a concepção que prevalece é a de natureza como recurso para as atividades humanas. Deve ser ressaltado ainda que um aspecto positivo das coleções que trabalham a história temática, é permitir que os alunos tenham contato com diferentes formas de acesso e compreensão dos significados de “natureza”, por exemplo, os que ocorrem por meio das narrativas mítico-religiosas e do discurso científico.

Observamos também que embora nos livros didáticos de História prevaleça a abordagem da natureza como recurso natural, a maioria das coleções não destaca o esgotamento desses recursos e as conseqüências ecológicas da exploração desenfreada dos mesmos de forma sistemática. A ocorrência de informações sobre a degradação ambiental, devido às atividades produtivas, estão mais presentes nas coleções que priorizam o trabalho com conteúdos de história econômica. Mas, mesmo nestas obras, elas aparecem, em geral, como uma informação adicional inserida no texto principal ou figuram como curiosidades destacadas em *boxes* anexos. Além disso, em *HVI*, uma das coleções que dá maior destaque aos problemas ambientais, observamos a utilização prioritária de textos de revistas comerciais e de jornais, como fontes documentais, os quais ao tratar da temática ambiental privilegiam a “heurística do medo” (JONAS, apud SAUVÉ, 2005b), ao invés, do que, em oposição, poderíamos definir como uma “heurística da responsabilidade” para com o meio ambiente e os outros seres humanos.

Deve se destacar ainda que, de modo geral, as coleções não trabalham conteúdos que problematizem as formas de utilização dos recursos naturais indispensáveis à manutenção da vida e das atividades produtivas das sociedades humanas. Não destacam que se tratam de recursos limitados e esgotáveis, cujo uso deve ser otimizado, re-avaliado e reduzido, tendo em vista a necessidade de respeito ao princípio de sustentabilidade ambiental. A relação entre consumo e o esgotamento dos recursos naturais não está presente na maioria das coleções analisadas.

Embora o predomínio do homem sobre o mundo natural “foi e é, afinal de contas, uma precondição básica da história humana” (THOMAS, 2001), é lamentável que, estando o mundo imerso em grave crise socioambiental, as narrativas dos livros didáticos de História, ainda façam uso de palavras como “dominar” ou “desbravar” a natureza, bem como reforcem a dicotomia ser humano-natureza, conforme pudemos constatar em nossa investigação, especialmente quando a natureza é enfocada nas concepções utilitarista e naturalista. Afinal, como também é exemplarmente mostrado por Thomas (2001), desde o início do período moderno, “novas sensibilidades e atitudes com relação ao mundo natural” não-humano, vêm sendo forjadas no Ocidente, aspectos os quais as coleções não mencionam ou limitam-se a fazer referências pontuais como, por exemplo, aos movimentos ambientalistas.

Foi observado que poucas coleções trabalham conteúdos a respeito da concepção imaginária de natureza, os quais prioritariamente aparecem vinculados às narrativas sobre sociedades “primitivas” e sobre a era das grandes navegações, nos séculos XV e XVI. Apesar de pouco frequentes, tais elementos permitem reflexões sobre o quanto as concepções de natureza, tanto no passado quanto no presente, podem ser construídas a partir de um “olhar seletivo idealizante” (MUTSCHER, 2008, p. 43) que justapõe crenças míticas e pressupostos racionais.

A constatação de que a concepção de natureza como bem comum é a menos presente nas coleções didáticas investigadas é preocupante face à urgente necessidade de que a educação seja orientada “para a aquisição de uma cultura que favoreça uma verdadeira consciência ecológica e social” (BERTRAND, 1991, p. 151). E, embora saibamos que os problemas socioambientais, pela multidimensionalidade e a complexidade que lhe são inerentes, não podem ser trabalhados por uma única disciplina, mas devem ser enfocados em perspectiva interdisciplinar, as coleções didáticas de História revelam-se deficitárias ao não dar o destaque devido à concepção de natureza entendida como um bem ambiental, ao qual os cidadãos das atuais gerações e das futuras devem ter seus direitos assegurados.

Apesar da inegável melhora na qualidade dos livros didáticos de História nas últimas décadas, em consequência do processo de avaliação instituído pelo Programa Nacional do Livro Didático, existem aspectos sobre os quais acreditamos que a avaliação dos livros deveria ser mais rigorosa. Em especial, ao coibir a existência de incoerências no tratamento de um mesmo assunto, como verificamos no caso da relação sociedade-natureza, pois foi possível observar em um mesmo capítulo, em dada passagem a exaltação do domínio humano sobre a natureza e, algumas páginas à frente no mesmo livro, observar críticas às consequências desse domínio para a história do planeta.

Entendemos, que por se tratar de uma coleção que foi aprovada na avaliação do Ministério da Educação, esse tipo de incoerência não deveria estar presente em seus textos. Afinal, esses materiais, além de carregarem consigo a marca de credibilidade justamente por terem sido submetidos e aprovados na avaliação dos órgãos educativos oficiais, também chegam aos alunos como portadores de conteúdos obrigatórios, que deverão ser apreendidos e que serão cobrados em avaliações futuras.

Por sua vez, não podemos nos esquecer que os livros didáticos apresentem características intrínsecas, como o caráter fragmentário e seletivo do tratamento dos conteúdos, o que por si, limita reflexões mais aprofundadas sobre quaisquer temas. E, sobretudo, que para haver transposição didática sobre determinado tema, é necessária a existência de produções historiográficas sobre ele, sendo que no caso particular da história ambiental, esta produção ainda é incipiente. Cabe lembrar ainda que a incorporação de novas tendências historiográficas, que incluem novos temas e novos problemas como conteúdos didáticos, se dá na maioria das vezes de forma lenta e parcial, como tem ocorrido com as abordagens históricas sobre a diversidade cultural, a história do cotidiano, a história das minorias e a micro-história.

De qualquer forma, consideramos o livro didático de História como um subsídio importante no processo de ensino-aprendizagem, e que esse material pode auxiliar os alunos e também os professores a re-significar seus olhares sobre a realidade, entre outros aspectos, também no que diz respeito à relação sociedade-natureza. No entanto, percebemos, a partir do trabalho investigativo realizado, que eles ainda precisam e devem melhorar para atingir esse objetivo. Afinal, se não podemos dizer que os conteúdos sobre a relação sociedade-natureza estão de todo ausentes nas coleções didáticas de História, eles ainda são poucos e na maioria das vezes não são trabalhados a partir de uma perspectiva crítica, a qual leve em conta a complexidade inerente à temática ambiental.

Finalmente, gostaríamos de acrescentar que, no início dessa pesquisa, em uma das muitas visitas às escolas públicas em busca das coleções que iriam compor o *corpus documental* deste trabalho, causou-me extrema indignação constatar que as coleções didáticas de História, enviadas pelo governo federal naquele ano estavam conservadas em suas embalagens originais e guardadas em um depósito. Perguntei então à diretora, que gentilmente abriu um dos pacotes e emprestou-me os livros, por que razão as coleções não estavam sendo usadas, ao que ela respondeu, que aquela não era a coleção que o professor da disciplina de História havia solicitado e ele recusara-se a utilizar a que tinha sido enviada à escola, pois a considerava inadequada.

Naquela circunstância imediatamente pensei no desperdício de recursos públicos que resultava daquela atitude do professor e, ainda que silenciosamente, reprovei sua atuação. Posteriormente, após realizar a análise de conteúdo da coleção, pude entender as razões do professor em não querer utilizar os livros e a importância de sua autonomia face à tentativa de imposição de um material didático sob muitos aspectos deficitário. E, é justamente em função dessa autonomia do professor no exercício da docência, a qual acreditamos, é um elemento que influencia decisivamente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, que ao finalizar este trabalho, apontamos algumas questões suscitadas a partir da sua realização:

- 1) Em que medida o professor de História entende como relevante, ou não, o trabalho com conteúdos sobre as questões socioambientais em sua prática diária? Será que o professor considera pertinente e viável a inserção da educação ambiental no ensino de História?

- 2) Quanto à atual formação proporcionada pelos cursos de Licenciatura em História, elas incorporam como um de seus objetivos capacitar os futuros professores para o reconhecimento da educação ambiental como uma das dimensões prioritárias no processo educativo?

As respostas a estas perguntas, as quais fogem aos objetivos desse trabalho, no entanto, impõe que novas pesquisas sejam realizadas. Particularmente necessário se faz a realização de trabalhos que problematizem a inserção da temática ambiental no ensino de História, a partir no cotidiano da sala de aula. Além deles, também é imperativo que sejam formuladas indagações quanto à concretização da ambientalização curricular dos cursos de formação dos professores da disciplina.

9. REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

ALPHANDÉRY, P.; BITOUN, P.; DUPONT, Y. **O equívoco ecológico: riscos políticos**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. 1999. **O método em ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira – Thompson, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e inevitável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed, Lisboa: Edições 70, 2004.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BLOCH, M. **Introdução à história**. Portugal: Publicações Europa América, 1997.

BORNHEIM, G. Filosofia e política ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, UFRJ, v. 1, n. 2, p. 17-24, 1985.

BORNHEIM, G. A temática ambiental na sociedade contemporânea. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro: UNESP, v. 9, n. 16 e 17, p. 1-9, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRANCO, S. M. Conflitos conceituais nos estudos sobre meio ambiente. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 23, p. 217-223, 1995.

BRANCO, S. M. Ética e meio ambiente. In: COIMBRA, J. de A. A. (org.) **Fronteiras da Ética**. São Paulo: Senac, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. **Guia de livros didáticos, 5ª. a 8ª. séries, v. 5, História, PNLD/2005**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2004.

BRASIL. **Programa Nacional de educação ambiental – ProNEA**, 3ª. ed., Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação, 2005.

BRÜGGER, P. Visões estreitas na educação ambiental. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, vol. 34, n° 141, p. 62-65, 1998.

BRÜGGER, P. Os novos meios de comunicação: uma antítese da educação ambiental? In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (org.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3ª. ed, São Paulo: Cortez, 2005.

CAIMI, F. E.; MACHADO, I. A. P.; DIEHL, A. A. (org.) **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UFP, 2002.

CARVALHO, I. C. de M. La cuestión ambiental y el surgimiento de um campo educativo y político de acción social. **Tópicos em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 27-33, 1999.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004a.

CARVALHO, I. C. de M. A Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

CARVALHO, I. C. de M. Ambientalismo e a juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, São Paulo, 2004c. Disponível em: < <http://www2.igc.usp.br/disciplinasweb/0440418/textos/pj-textos-curso-philip> >. Acesso em: 20 abr. 2008.

CARVALHO, I. C. de M. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 308-315; mai./ago. 2006.

CARVALHO, J. de M. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [on line], v. 13, n. 38, 1998. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 20 abr. 2008.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 282f. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M.; CAVALARI, R. F.; SANTANA, L. C. Características de um estudo *ambientalizado* – a experiência do *campus* da UNESP de Rio Claro-SP-Brasil. In: M. JUNYENTE; A. GELI; E. ARBAT (eds.). **Ambientalização curricular de los estudios superiores**. Girona: Universidade de Girona – Rede ACES, 2003.

CASSIANO, C. C. de F. Aspectos políticos e econômicos do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, Franca, v. 23, n. 1/2, 2004. Disponível em: < www.scielo.br >. Acesso em: 19 mai. 2006.

CASTELLS, M. O “verdejar” do ser: o movimento ambientalista. In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura; vol. II – O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALARI, R. M. F.; CAMPOS, M. J. O. e CARVALHO, L. M. Educação ambiental e materiais impressos: a relação homem-natureza. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro: UNESP, v.9, n. 16 e 17, p. 71, 2001.

CAVALARI, R. M. F. **As concepções de Natureza no Ideário Educacional no Brasil nas décadas de 1920 e 1930.** (V Congresso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas, Bruxelas, abr. 2007). Disponível em: < www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyT-MA-2-CAVALARI.pdf >. Acesso em: 27 jun. 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização.** Rio de Janeiro: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. de S. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FEUSP, v. 30, n. 3, p. 549-566; set./dez. 2004.

CRONON, W. (Ed.) **Uncommon Ground – Rethinking the human place in nature.** New York: W.W. Norton & Company, 1996.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 7ª edição. São Paulo: Gaia, 2001.

DUARTE, R. H. **História e natureza.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura.** São Paulo: UNESP, 2005.

FERREIRA, C. A. L. **A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação de novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do Estado da Bahia, Brasil.** 2004. 362f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Barcelona, Espanha. Disponível em: < www.tdx.cesca.es > Acesso em: 30 abr. 2006.

FLICKINGER, H. G. O ambiente epistemológico da educação ambiental. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.197-207, 1994.

FOLADORI, G.; GAUDIANO, E. G. Em pos de la historia em educación ambiental. **Tópicos em Educación Ambiental**, v. 3, n. 8, p. 28-43, 2001.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

GIACOIA JR. O. Um direito próprio da natureza? Notas sobre tecnologia e ambientalismo. In: AMOROSO LIMA FILHO, A. POZZOLI, L. (org.) **Ética no novo milênio: busca do sentido da vida**. 3ª ed. São Paulo: LTr, 2004.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 6ª edição, 1998.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 8ª edição. Campinas: Papyrus, 1996

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914 - 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, S. B. de. **Visão do paraíso**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª ed., 1977.

KAWARAHARA, F. I. **Ensino de História e meio ambiente**. (Dissertação). 111 f. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 2002.

KUJAWSKI, G. de M. **O sagrado existe**. São Paulo: Ática, 1994.

LATOUR, B. A ecologia política sem a natureza. **Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: EDUC, n. 23, p.31- 43, 2001.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (coord.) **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, Edifurb, 2003.

LEFF, E. Construindo a História Ambiental na América Latina. **Esboços**, Florianópolis, n. 1, v. 13, p. 11-30, 2005.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LENOBLE, R. **História da idéia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1996.

LIMA, E. G. de **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História**. 2004. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições ao debate. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, Ano II, n. 5, 1999.

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuições à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006a.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b. 2 ed.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, M. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor? In: M. A. MARFAN (org.) **Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 384 p., 2002.

MEADOWS, D. H.; MEADOWS, D. L.; RANDERS, J.; BEHRENS III, W. W. **Limites do crescimento**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1994.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOSCOVICI, S. **Natureza: para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: M. A. MARFAN (org.) **Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

MUTSCHLER, H.-D. **Introdução à filosofia da natureza**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

NAXARA, M. R. C. **Estrangeiros em sua própria terra: representações do brasileiro (1870-1920)**. São Paulo: Annablume, 1998.

NAXARA, M. R. C. **Cientificismo e sensibilidade romântica: em busca de um sentido explicativo para o Brasil do século XIX**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.

ONU. **Avaliação Ecosistêmica do Milênio**. Whashington: EUA, fev. 2005. Disponível em: < www.maweb.org/documents.304.aspx.pdf >. Acesso em: 30 mai. 2008.

PÁDUA, J. A.; GRINBERG, M. Valores pós-materialistas e movimentos sociais: o ecologismo como movimento histórico. In: UNGER, N. M.(org.) **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. São Paulo: Loyola, 1992.

PÁDUA, J. A. **Vidas Secas**, entrevista à Folha de São Paulo, Caderno Mais!, p. 4-5, 30/10/2005.

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.

PEDRINI, A. G. (org.). **Metodologia em educação ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REIS, J. C. **Escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS, J. C. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da História pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; ZANFELICE, J. L.

(org.) **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

SANCHÉZ-GAMBOA, S. A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

SANTOS, L. G. dos; UNGER, N. M. Humanismo e Biocentrismo: o ecologismo como questão filosófica I. In: UNGER, N. M.(org.) **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. São Paulo: Loyola, 1992.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAUVÉ, L. Uma cartografia de corrientes em educación ambiental. In SATO, MICHÈLE, CARVALHO, ISABEL (orgs.). **A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação**. Porto Alegre, 2005a. Disponível em: < [www.uam.es/departamentos/ciencias/ecologia/documentos %20descargables](http://www.uam.es/departamentos/ciencias/ecologia/documentos_%20descargables) >. Acesso em: 27 fev. 2007.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio-ago, São Paulo, 2005b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SENNETT, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEVERINO, A. J. A relevância social e a consistência epistêmica da pesquisa em educação: alguns subsídios para avaliar a pesquisa em educação ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro: UNESP, 9(16/17), p. 10-16, 2001.

SOARES, A. **Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: Rede Municipal do Rio de Janeiro**. 2005. 163 f. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ.

SOFFIATI, A. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, set.89/fev.1990.

SPOSITO, M. E. B.; LUCA, T. R. de. Avaliação de livros didáticos de geografia e história: relato de experiência. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SVECENKO, N. O front brasileiro na guerra verde: vegetais, colonialismo e cultura. **Revista USP**, São Paulo, n. 30, p. 108-119, jun-ago. 1996.

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

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições**, p. 1-16, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org/reuniões/30ra/trabalhos/GT22-3311>> . Acesso em: 08 jan. 2008.

UNGER, N. M. (Org.) **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. São Paulo: Loyola, 1992.

VEIGA-NETO, A. J. Ciência, ética e educação ambiental em um cenário pós-moderno. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.19, n.2, p.141-169, 1994.

VILLAS-BÔAS, O. **Histórias e causos**. São Paulo: FDT, 2005.

WORSTER, D. Para fazer história ambiental. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n.8, p. 1-17, 1991.