

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

BARBARA MILENE SILVEIRA MACHADO

**O CAMPO DE SABER DA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS LIVROS
DIDÁTICOS: PROVOCAÇÕES E PERPLEXIDADES PARA UMA HISTÓRIA DO
PRESENTE**

Rio Grande
2009

BARBARA MILENE SILVEIRA MACHADO

**O campo de saber da História e a Educação Ambiental nos livros didáticos:
provocações e perplexidades para uma história do presente**

Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito à obtenção do título de Mestre em
Educação Ambiental, Programa de Pós-
Graduação em Educação Ambiental,
Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Prof. Dr^a. Paula Henning

Co-orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto
Machado.

Rio Grande, 2009

**O campo de saber da História e a Educação Ambiental nos livros didáticos:
provocações e perplexidades para uma história do presente**

BARBARA MILENE SILVEIRA MACHADO

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

ORIENTADORA: PROF^ª. DR^ª. PAULA CORRÊA HENNING
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - FURG

CO-ORIENTADOR: PROF. DR. CARLOS ROBERTO MACHADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - FURG

PROF. DR. ALFREDO GUILLERMO MARTIN GENTINI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - FURG

PROF^ª. DR^ª. MAGALI MENDES DE MENEZES
CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE

RIO GRANDE, DE 2009

Dedico este trabalho

Aos professores de História que assim como eu acreditam no potencial transformador desse campo de saber á medida que esse produz significado para o presente.

Agradecimento

Agradeço a todos que de alguma forma acreditaram e apoiaram, ouvindo, refletindo, criticando e contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa. Aos meus pais, meu filho, meu namorado, meus amigos, colegas e professores entre eles especialmente à minha orientadora.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. O Processo de Pesquisa: constituições, atravessamentos e escolhas.....	08
CAPÍTULO 2. A Educação Ambiental e alguns atravessamentos históricos e ecosóficos	25
CAPÍTULO 3. Na busca por uma história do Presente: ferramentas foucaultianas para pensar História e Educação Ambiental	37
CAPÍTULO 4. Livros Didáticos de História e a Educação Ambiental: travessamentos, provocações e perspectivas.	48
4.1. Provocações ao pensamento: A Educação Ambiental e o campo de saber da História	54
4.1.1. A História como Informação. “E tudo começou...”	57
4.1.2. Informações sobre Meio Ambiente e Natureza: <i>o Homem como senhor e possuidor da Natureza</i>	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	80

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado em Educação Ambiental teve como foco de estudo os discursos referentes à Educação Ambiental nos livros didáticos de História para a 5ª série (EF 8 anos) ou 6º ano (EF 9 anos). O estudo buscou responder, a partir da análise de três obras mais pontuadas pela avaliação do MEC, a seguinte questão: Como os livros didáticos de História produzem conhecimento acerca da Educação Ambiental no ensino fundamental brasileiro? Esse estudo teve como referencial teórico norteador os estudos de Foucault, Benjamim e Guattari. Com essa pesquisa buscou-se, além dos discursos sobre a Educação Ambiental, evidenciar a forma de apresentação que os conteúdos históricos buscam atender: uma forma linear e evolutiva dos acontecimentos que abarcam os fatos de maneira homogênea (História Global) ou uma história que busca os acontecimentos singulares, que provocam fendas na linearidade das abordagens tradicionais (História Geral). Considerando-se que a abordagem dos conteúdos produz subjetividade acerca dos fatos históricos e do meio ambiente, a partir desses referências percebeu-se que a história volta-se para a globalização dos fatos mediados por transmissão de informação que pouco estimula valores e reflexões acerca do presente e da Educação Ambiental.

Palavras-chaves: Livro didático, Educação Ambiental, História Geral, História Global.

ABSTRACT

The History field of knowledge and Environmental Education in school books: provocations and perplexities for a history of the present

This Master in Environmental Education dissertation has as study focus the discourses related to Environmental Education in history school books for the 5th (elementary school of 8 years) or 6th (elementary school of 9 years) grades. In this study we seek to answer the following question: How do history school books produce knowledge about Environmental Education in Brazilian elementary school teaching? The theoretical references for the study were the studies of Foucault, Benjamin and Guattari. We analyzed three books appointed by the Ministry of Education with the best scores in their evaluations. With this research we sought, besides the discourses about Environmental Education, to demonstrate which form of presentation the historical contents try to meet: a linear and evolutionary form of the events which encompasses the facts in a homogeneous way (Global History) or a history that looks for the singular events, which provoke gaps in the linearity of the traditional approaches (General History). We consider that the approach of the contents produces subjectivity about the historical facts and the Environmental. By sketching these references, we perceive that history turn itself towards the globalization of the facts mediated by transmission of information, that do not stimulate values and reflections about the present and about Environmental Education.

Keywords: School book, Environmental Education, Global History, General History.

CAPÍTULO 1. O PROCESSO DE PESQUISA: CONSTITUIÇÕES, ATRAVESSAMENTOS E ESCOLHAS

Toda a reflexão faz surgir um mundo. Assim, toda reflexão é um fazer humano, realizado por alguém num determinado lugar (MATURANA e VARELA, 2001, p. 32).

Começar uma dissertação de Mestrado não é nada fácil. Precisamos estar amarrados, embrenhados no processo de pesquisa e de reflexão.

A citação de Maturana e Varela para abrir minha dissertação não é sem razão. Pensar, esquematizar estudos, problematizar questões, selecionar o problema e buscar a pesquisa como ferramenta para as questões levantadas, foi o que pretendi com esse trabalho. Essa investigação surgiu de um processo reflexivo, acerca das minhas vivências como aluna e educadora. Estas experiências me constituíram e me constituem dentro do processo educacional, e esse estudo é parte da reflexão que faço a partir desses acontecimentos, os quais foram me produzindo enquanto acadêmica e docente.

Cada experiência que relato aqui se apresenta imersa em uma trama política na disputa de valores, saberes e práticas que constituem o conjunto de elementos que compõem o sistema educativo brasileiro.

Considero a educação um ato político que estabelece valores, traça metas e saberes a serem seguidos e alcançados através dos currículos escolares. Tais currículos são marcados pelas práticas dos professores, alunos, funcionários da

escola em seu contexto como um todo. Estas práticas estão arraigadas na cultura da sociedade que as constituem e as mantêm.

Além do incremento ao conhecimento, a educação escolar geralmente é responsável pela formação de uma conduta a qual se espera que seja adotada pela sociedade, dentro e fora da escola. Para tanto, são lançadas diretrizes a serem seguidas que expressam valores consagrados ou induzem a novos. A partir disto, podemos fazer alguns questionamentos e constatar evidências acerca deste processo tão importante na vida das pessoas, uma vez que ele serve de parâmetro tanto para quem estuda, como para quem nunca estudou.

Sem ter a pretensão de querer criar novos mundos, essas reflexões podem vir a desencadear outras. Podem ainda apontar novas maneiras de ver e pensar a educação a partir da análise dos discursos que compõem o ensino de História e a Educação Ambiental (EA) no ensino formal.

Vivemos um momento em que o discurso da Educação Ambiental está cada vez mais presente no nosso cotidiano. Ouvimos falar em preservação ambiental, reciclagem, conservação, reflorestamentos e etc. Ao mesmo tempo, vivemos um momento histórico de incertezas e inseguranças que nos faz temer, devido à sensação de imprevisibilidade diante das questões ambientais. Da forma como as sociedades humanas se apresentam na atualidade, parece insustentável manter a diversidade da vida nesse planeta, marcado pelas degradações e explorações ambientais. Afinal, segundo Dias (2004), iniciamos o século XXI lutando não apenas por solo, mas também por água e ar.

Hoje, estes discursos permeiam também os ambientes escolares. Porém, isso não aconteceu, por exemplo, no período de minha formação no ensino fundamental, que apesar da intensificação dos movimentos ambientais a partir da década de 1960¹, a educação no Brasil demorou a manifestar uma relação estreita

¹ Em 1960 surge o ambientalismo nos EUA, ocasionando reformas no ensino das ciências. Produziram-se materiais de ensino voltados à investigação, por parte do estudante, porém com objetivos reducionistas. Em 1962 Rachel Carson, norte-americana publica o livro "Primavera

com a Educação Ambiental. Um exemplo ocorreu na Conferência de Estocolmo, quando os representantes desse país declararam que o Brasil não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do seu Produto Interno Bruto (DIAS, 2004).

Segundo esse autor, no início do movimento ambientalista o governo não foi muito ativo na busca da implantação da Educação Ambiental, uma vez que a preocupação com o meio ambiente feria os interesses desenvolvimentistas almejados para o país. No que dependeu do Ministério da Educação, pouco foi feito, pois esse estava imbuído da intenção de manter-se como estratégia de perpetuação de acesso a privilégios, evitando um processo educacional renovador e promotor de mudanças sociais, políticas e econômicas, necessárias ao povo brasileiro. Em 1985, a Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental do SEMA (Secretaria do Meio Ambiente) publicou um documento², que reconhecia após quase dez anos de criação deste órgão, a Educação Ambiental como a área básica de atuação que menos teria se desenvolvido.

Percebe-se assim o quanto os processos educacionais se constituem a partir das influências de determinados períodos históricos, uma vez que o conhecimento se estabelece a partir da atualidade dos saberes vigentes em cada período. Com isso, evidencia-se a importância da reflexão acerca da educação, já que esta se configura como formadora e mantenedora de opiniões e valores, que por sua vez se alteram a partir de mudanças na cultura, na sociedade e no mundo (hoje mais do que nunca com a globalização).

Podemos dizer que a Educação Ambiental como se apresenta hoje, somente tornou-se questão relevante para a educação a partir das problemáticas produzidas pelo mundo moderno anunciado pela busca do lucro e o acúmulo de riquezas e capitais, culminando com um modelo capitalista de desenvolvimento

Silenciosa” que mais tarde tornou-se um clássico no movimento ambiental e ainda na mesma década, em 1965, Albert Schweitzer (1875-1965) torna popular a ética ambiental, sendo agraciado com o Prêmio Nobel da Paz. O movimento, em reverência por tudo que é vivo difundiu-se por todo o mundo (DIAS, 2004).

² Refiro-me ao documento intitulado “Educação Ambiental” produzido pela Coordenadoria de

industrial, científico e tecnológico. Também a partir da devastação da fauna e da flora em conjunto com o agravamento da poluição nas águas – isso para enumerar algumas problemáticas ambientais. A Educação Ambiental tornou-se peça-chave no campo político, social, cultural, econômico e, com toda certeza, educacional. Arrisco-me a dizer que, talvez por toda essa mudança no mundo, a Educação Ambiental tornou-se, nas escolas, uma questão tão importante, que se constituiu como um Tema Transversal³.

Buscando entender a constituição do conhecimento acerca dos conteúdos históricos, no processo educacional, começo refletindo sobre minha experiência em sala de aula e como fui percebendo certo desinteresse pelos conteúdos da disciplina de História.

Quando estudava achava algumas coisas curiosas e interessantes nos livros didáticos de História, que me chamavam atenção pela riqueza das imagens, na maioria das vezes imagens de disputas, embates, guerras ou retratos de personagens “ilustres”. Contudo, parava por aí, pois não sentia motivação para começar uma “incursão” nesta leitura. Para mim, naquela época, longa e enfadonha. Geralmente os conteúdos eram apresentados por uma seqüência de fatos que culminavam de décadas a séculos antes e depois de Cristo. Além disso, as exposições didáticas dos professores que tive ao longo de meu processo de escolarização, faziam com que cada vez mais eu me desinteressasse por esse campo do saber. Falas extensas e sem relação com o cotidiano tornavam minha relação com a História cada vez mais distante.

Com a minha experiência docente, percebo que o interesse dos alunos não é muito diferente de quando eu estudava. A disciplina de História, ao mesmo tempo em que é considerada por alguns alunos como “sem graça”, pois esses não

Comunicação Social e Educação Ambiental da SEMA, em junho de 1985.

³ Os temas transversais são caracterizados como novos parâmetros curriculares que, dentre algumas questões, inclui o Meio ambiente. Nesse texto se apresenta conceitos fundamentais sobre democracia e cidadania. A proposta dos Temas Transversais é que o aluno possa compreender, mesmo que minimamente, as noções básicas sobre o Meio Ambiente e os demais assuntos tratados em cada Tema.

vêm sentido em estudar o passado, visto como inalterado, para muitos é considerada como “uma barbada”, já que para passar em História basta memorizar alguns conceitos, acontecimentos e sequências.

Particularmente hoje, entendo essa área do saber como um rico instrumento para entendermos nossa constituição (cultural, social, individual, econômica, política, estética e etc.) e como essa constituição repercute na nossa identidade e nos acontecimentos que marcam nosso tempo. Contudo, o que existe por parte de alguns alunos é um desinteresse em conhecer o passado e discutir a História como campo de saber presente nos currículos escolares.

As reflexões que faço resultaram num primeiro momento da minha formação docente no Curso de Magistério com habilitação para Séries Iniciais na década de 1990. Preocupava-me a maneira como deveria chamar a atenção dos alunos para assuntos que tinham relevância, mas que a princípio poderiam não despertar seus interesses.

Tentando integrar os alunos com os conhecimentos históricos, busquei elaborar as aulas a partir do conhecimento comum a todos, relacionando os conhecimentos históricos do passado com a história do presente. Por exemplo, quando apresentei imigração do Rio Grande do Sul, falamos sobre as influências étnicas na culinária gaúcha, partindo supostamente do que eles conheciam. Comemos polenta, bolo de fubá, carreteiro, pesquisamos marcas de alimentos com influência destas culturas (Fritz e Frida), entre outras atividades.

Entretanto, apesar da minha empolgação para as aulas de História, sentia carência do conhecimento sobre alguns assuntos a serem abordados, o qual estava aprendendo junto com os alunos a partir do livro didático oferecido pela escola, sendo aquele que a professora regente me aconselhou a seguir. Comecei então a perceber o quanto este livro torna-se um forte aliado ao trabalho docente, auxiliando – e talvez até mesmo direcionando – os conteúdos e abordagens a serem assumidas no ensino escolar, bem como, as condutas dos professores nos espaços escolares.

Cabe ressaltar que durante minha formação no Curso de Magistério a ênfase recaía sobre como abordar os assuntos/conteúdos. Existia uma supervalorização das disciplinas didáticas, que atravessavam o programa curricular ao longo dos três anos do curso, enquanto os demais campos dos saberes, como a História, Geografia, Química, Física, eram abordadas apenas durante um semestre⁴. Identifico na estrutura e organização deste curso um predomínio daquilo que Tomáz Tadeu da Silva (2007) identifica como Teorias Tradicionais do Currículo. Essas, ao aceitar os conhecimentos e os saberes dominantes como dados e consagrados acabam por se concentrar em questões técnicas. A questão principal “o que”, nesta perspectiva, volta-se para o “como ensinar” preocupando-se mais com a organização dos conteúdos e com os métodos e técnicas necessários para ensiná-los.

Esta abordagem sobre o currículo remonta a sua identificação com os modelos econômicos emergentes durante a década de vinte nos Estados Unidos. Estando situado na linearidade da Modernidade, tais teorias do currículo são caracterizadas por sua neutralidade científica e aceitação do *status quo*. Elas intensificaram a massificação da escolarização, tomando como padrão o modelo econômico, buscando racionalizar os resultados educacionais, tendo a fábrica como modelo. O discurso curricular adotado respaldou-se na obra de Bobbit (1918), “The Curriculum”. Nessa obra, o currículo aparece como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensurados.

Percebo essa concepção de currículo vinculada ao modelo curricular do período da minha formação no magistério durante a década de 1990. A preocupação da grande maioria das minhas professoras consistia em auxiliar-nos na confecção de métodos e técnicas de ensino, para repassar os conteúdos aos futuros alunos. Este processo se dava sem o questionamento da importância e da relevância dos conteúdos a serem abordados.

⁴ Ao final do curso de Magistério a disciplina Didática totalizou uma carga horária de 736h, enquanto que a disciplina de História totalizou, durante os três anos do curso, apenas 64h/aula.

Buscando me afastar das questões puramente técnicas da educação, as quais, durante o magistério, me restringiram ao como ensinar, almejei maior conhecimento no campo do saber da História e ingressei, através do processo seletivo do vestibular, no curso de História Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande. A opção por este curso se deu mediante o receio de que a licenciatura me limitasse a experiências semelhantes ao Magistério.

Concluí o curso de Bacharelado em 2003 e me senti com certo nível de conhecimentos que antes não tinha, sobre alguns campos da História. Contudo, sentia também que gostaria de praticar a docência e falar sobre o que havia apreendido, discutido, analisado, criticado e também me fascinado neste curso. Afinal, apesar de fazer algumas críticas ao ensino do magistério, a experiência nesse curso me possibilitou o gosto pela sala de aula e o encantamento pelos alunos.

Então me motivei a reingressar na Universidade como portadora de título no curso de História Licenciatura. Neste curso, para minha alegria, ao contrário da experiência anterior do magistério, trabalhamos a exposição dos conteúdos de forma reflexiva, crítica e inovadora, enfatizando o currículo a partir de diversas tendências pedagógicas. Tal postura me fez compreender o quanto a tentativa de tornar o currículo mais político e problematizador das questões educacionais vem diretamente ao encontro daquilo que Silva (2007) identifica como uma ruptura epistemológica no pensar os processos de ensinar e aprender a partir das abordagens críticas da educação, pensada por alguns educadores. Estas abordagens começaram a questionar os tão consagrados métodos e técnicas de ensino propostos pelas Teorias Tradicionais de Currículo, trazendo à tona alguns questionamentos e discussões acerca dos valores e hierarquias propostos e mantidos por estas tendências.

Neste sentido a experiência da licenciatura permitiu-me maior entendimento sobre a relação dos processos educacionais e a forma como estes se configuram a partir das teorias tradicionais de educação. Esta experiência possibilitou-me, através das Teorias Críticas e Pós-críticas, uma visão mais ampla

do processo de formação escolar, percebendo o quanto este é implicado de valores e metas a serem mantidos ou alterados no jogo político que se configuram.

Mesmo sabendo da importância das Teorias Críticas do Currículo e concordando com muitas de suas idéias, hoje, venho nessa pesquisa problematizar o campo da História e da Educação Ambiental a partir de outras vertentes. Os estudos a que me dispus a compor nesta investigação foram influenciados por aqueles intitulados por Silva (2007) como Teorias Pós-críticas do Currículo. Vale aqui ratificar que a proposta desse estudo não está associada à questão curricular propriamente dita. Porém, os estudos dessas teorizações fizeram-me olhar para o campo da educação de uma forma mais desconfiada, provocando irrupções no pensamento e problematizando verdades até então tidas como necessárias e fundamentais para minha ação docente.

Por isso, é importante dizer que nesse estudo escolhi para caminhar comigo autores como Michel Foucault, Félix Guattari e outros que se associam a estes autores e pensamentos chamados pós-estruturalistas, assim considerados por romperem com as linearidades de uma consciência coerente, centrada e unitária. Os autores que me identifiquei aqui, rejeitam a própria noção de consciência com suas provocações à ciência moderna e ao sujeito auto-centrado. Tais teorizações ampliam as questões econômicas e buscam entender os processos de formação do sujeito contemporâneo, tais como: as questões sociais, políticas, econômicas, culturais e mentais. Diante disso, pretendo olhar para o campo da História e da Educação Ambiental como saberes que se movimentam e se produzem a partir de diferentes vertentes, múltiplos olhares e atravessamentos que se constituem como condições de possibilidade para produzirmos algumas verdades nesses espaços legitimados de saber.

Ainda cursando História Licenciatura, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental com o intuito de conjugar os campos do conhecimento referentes à Educação Ambiental e à História, buscando interligar estes dois campos que muitas vezes parecem distintos, dada nossa visão de

homem e natureza como coisas diferentes. Porém, penso que a partir da História é possível perceber a nítida relação que se estabelece entre estes pares que se complementam e se constituem. É com essa idéia que venho dando sentido e configurando as linhas dessa dissertação de Mestrado.

Considero de suma importância a Educação Ambiental para que o homem perceba sua relação de dependência com a natureza, e também para que manifeste atitudes de respeito para com as demais espécies, já que essas são tão dependentes de um meio “ambiente saudável” quanto nós. Penso ainda que essa relação deva estar inter-relacionada com os demais campos do saber que constituem o homem em sua totalidade. Neste sentido, o conhecimento histórico contribui com a educação ambiental no momento em que for trabalhado para permitir ao homem o reconhecimento da construção dos discursos, em determinados períodos, que se difundem acerca do ambiente em que está inserido.

Vivemos uma situação sócio-ambiental insustentável pelo modelo econômico capitalista. Os recursos naturais são utilizados sem nenhum critério, repercutindo em todos os setores de nossa constituição: social, familiar, individual. “O ambiente é visto como um supermercado gratuito, com recomposição infinita de estoque; em que se privatiza o benefício e se despreza e socializa o custo” (DIAS, 2004, p. 96). Esse modelo está configurado de maneira a estimular o consumo, ao mesmo tempo em que produz exclusão social. Enquanto muitos desperdiçam, outros passam fome, vivendo na miséria total. Essas consequências por sua vez geram uma degradação no ambiente, ocasionando perda da qualidade de vida e conseqüentemente perda da qualidade da experiência humana.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou contribuir para o estudo de como o conhecimento histórico vincula-se ao presente. Levando em consideração suas implicações sociais e ambientais. Acredito que a história do presente possa trazer discussões que estimulem os alunos a pensar e rever alguns valores

estabelecidos até então. Também a análise dos movimentos⁵ históricos a partir das práticas econômicas, culturais e estéticas, junto com os discursos ambientais, pode trazer à tona reflexões sobre a vida e como estamos contribuindo para a qualidade e manutenção desta.

Sabemos que o homem vive em constante busca por respostas e aprimoramentos das tecnologias, deixando por vezes de considerar o valor de uma vida natural, simples e justa. As questões culturais da atualidade, muitas vezes, não permitem que o homem estabeleça uma relação de respeito com a natureza e com seus pares, por englobar questões econômicas, acirra as competições, estimula o consumo e contribui para o esgotamento das reservas naturais. Bem como estimula a degradação de diversos ambientes, explicitando uma falsa sugestão de superioridade do homem frente à natureza, que ainda é vista na maioria das vezes para nos servir.

Estamos dentro de uma trama cultural que determina nosso comportamento em relação à natureza e aos demais seres, entendendo, modernamente, que o homem é um ser racional. Esse fato desencadeia-se a partir do desenvolvimento da nossa racionalidade e posterior difusão dos discursos antropocêntricos – “penso, logo existo” – que constituem fortemente o saber histórico. Um exemplo da visão antropocêntrica foi a Conferência de Estocolmo na Suécia que apresentou no título do evento o foco no Ambiente Humano “Conferência sobre o Ambiente Humano”, remetendo à preocupação essencialmente com a humanidade. Pode-se observar ainda que as notícias sobre os problemas ambientais apenas foram consideradas relevantes quando se colocou em xeque as condições de vida para a espécie humana. Contudo, para nossa sorte uma série de campanhas discursivas, das mais variadas possíveis, estão fazendo com que o homem perceba sua dependência e vulnerabilidade frente a natureza que não só nos constitui como nos mantém.

⁵ O uso da palavra movimento se dá propositalmente evitando o uso do termo desenvolvimento. Querendo romper com as narrativas tradicionais, busco, na esteira com Foucault (2007) tentar romper com a idéia de continuidade histórica, que entende as modificações no tempo como evolução e desenvolvimento.

Diante de uma mudança no cenário atual, a EA começa a tomar força a partir do final da década de 1990. Com isso, surge minha preocupação quanto aos discursos presentes no ensino de História, referentes a esse campo do saber. A educação a partir de um enfoque ambiental pode vir a contribuir para uma nova postura frente às relações que estabelecemos com meio ambiente e com os demais seres, tendo em vista a capacidade formadora de valores a partir da educação.

Neste sentido, acredito que a EA deve configurar-se uma ferramenta política e cultural que possibilite ao homem preparo para exigir justiça social e ética nas relações humanas e ambientais. Também entendo como relevante o conhecimento do funcionamento do ambiente, da nossa dependência e capacidade de influência sobre o mesmo.

Precisamos rever nossa condição de legitimadores de um modelo econômico, cultural, social que beneficia a poucos, com seus fetiches e avanços tecnológicos, que oferecem vantagens apenas a uma pequena parcela da sociedade, economicamente privilegiada.

Guattari (1990) apresenta a *ecologia social* como àquela que deverá ser a reconstrutora das relações humanas em todos os níveis. Esta deverá trabalhar com o modelo econômico o qual estamos inseridos e também com a possibilidade de ruptura desse, sem perder de vista que este modelo ampliou seu domínio econômico para o conjunto da vida social, cultural e mental, de maneira que não há mais como simplesmente se opor a este apenas com práticas tradicionais.

Faz-se necessário uma ecologia da re-singularização para se opor ao caráter de equivalente geral do capitalismo que deixa plano todos os modos de valorização. Até mesmo a educação ambiental fica sujeitada a este modelo. Esta educação calcada nos modelos capitalistas pode, segundo Guattari (1990), ser requalificada como *ecologia maquínica*. É necessário que se organizem novas práticas políticas, sociais, ambientais e mentais voltadas para a humanidade e não apenas para o lucro. Criando uma nova política ética e estética, construindo aquilo

que o autor chamou Ecosofia⁶.

Pretendi com os conceitos, que apresentarei no decorrer desse trabalho, e com os autores que me embasaram nessa pesquisa problematizar as discussões entre humanos, natureza e transformações históricas. Foi assim que meu processo de estudo começou a esboçar-se, tendo como idéia inicial traçar articulações entre os campos de saber da História com a Educação Ambiental.

Após essa primeira delimitação foi necessário desenhar o problema de pesquisa. Lembrei das minhas experiências no estágio do Magistério, onde o conteúdo programático de História era repassado aos professores a partir do que constava no livro didático oferecido pela escola. Isso me trouxe uma reflexão acerca da importância desse livro para a formação dos alunos e para a prática docente. Em mais de uma situação vivida nas escolas percebi que o livro didático se apresentava como peça-chave para a prática pedagógica, sendo inegável a sua importância para o suporte da prática, uma vez que os conteúdos são abordados a partir de suas propostas. Com essas experiências percebo o quanto a presença desse livro influencia fortemente o direcionamento das práticas escolares. Assim, a constante presença desses livros nas instituições educacionais e a legitimidade fornecida a esse pela escola e pelos professores, me fizeram direcionar a pesquisa para esse artefato cultural que vem contribuindo, produzindo e constituindo a escola na atualidade.

Portanto, preocupa-me o fato de que, seguindo apenas essa instrução, os professores e alunos podem ficar limitados aos conteúdos e as abordagens expostas nele. Assim a partir dessas reflexões, fui delineando esta pesquisa. Que teve como foco norteador *analisar os discursos sobre Educação Ambiental que vêm sendo constituídos nos livros didáticos da disciplina de História na atualidade*.

Para isso foi necessário fazer um recorte, pois não haveria tempo para analisar todos os livros didáticos desse campo do saber. Foi então que optei por selecionar três livros que foram recomendados pelo Ministério da Educação e

⁶ Sobre este conceito tratarei mais especificamente no Capítulo 3 desse estudo.

Cultura através do Guia do Livro Didático⁷.

A avaliação dos livros foi feita a partir de dez critérios indicados pelo MEC. Para cada critério, cada livro recebia uma menção: Ótimo, Bom ou Suficiente. Os dez critérios avaliados foram: 1. Concepção de História; 2. Conhecimentos históricos; 3. Fontes históricas/Documentos; 4. Imagens; 5. Metodologia de ensino e Aprendizagem; 6. Capacidades e Habilidades; 7. Atividades e exercícios; 8. Construção da cidadania; 9. Manual do professor; 10. Editoração e aspectos visuais. A partir da leitura do Guia do Livro Didático, selecionei os três livros que receberam os melhores conceitos pelo MEC. De dez critérios, no mínimo cinco, foram indicados como Ótimos pelo referido Guia. O recorte que escolhi para selecionar os três livros deu-se por um motivo muito claro. O Ministério da Educação oferece um Guia para orientar as escolas e o professorado na escolha dos livros. Estes livros serão os sustentáculos do trabalho docente. Então nada melhor do que selecionar os livros a partir da indicação legitimada pelo órgão responsável por pensar e constituir a Educação na atualidade. Neste ano o Governo Federal distribuiu em todas as 140.000 escolas públicas do país 103 milhões de livros didáticos (Revista VEJA, março 2009).

Também como escolha metodológica, optei por selecionar o primeiro volume de cada um dos livros adotados. A opção deu-se por este volume ser trabalhado no quinto ano do Ensino Fundamental⁸. Percebo a importância desse ano na escolarização das crianças, por ser, pela primeira vez – na grande maioria das escolas – que os professores são distribuídos por áreas de conhecimento.

Neste período troca-se a metodologia do trabalho docente, a organização e estruturação curricular, tornando-se um marco de transição no processo de ensino-aprendizagem para os alunos envolvidos. Além disso, é a partir desse ano que os egressos do Curso de Licenciatura em História podem atuar como professores, já que sua habilitação é de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e

⁷ PNLD 2008: História/Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2007.

⁸ Trato do Quinto ano no Ensino Fundamental de Oito Anos, pois o Guia do livro Didático ainda está organizado em oito séries do Ensino Fundamental.

Ensino Médio.

Com esse recorte metodológico busquei em minha pesquisa evidenciar as possíveis ligações estabelecidas entre História e Educação Ambiental e quais são os valores expressos nestas articulações a partir dos discursos presentes nestes livros.

Existe uma outra questão que me instigou na escolha metodológica desse trabalho: a Lei 9.795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental, na qual institui a sua presença em todas as áreas do saber, devendo ser transversalmente trabalhada no ensino regular brasileiro.

Esta lei apresenta a Educação Ambiental e os processos pelos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. A partir dessa lei o meio ambiente é entendido como um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 1º: Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental também é considerada a partir desta lei como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

Art. 10: A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

O ensino formal é o foco desta investigação, que busca a partir dele compreender os mecanismos oferecidos pelo MEC para orientar e até mesmo direcionar as práticas pedagógicas a partir de suas diretrizes. Segundo a lei

9795/99 a Educação Ambiental é entendida na educação escolar como aquela que deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos, das instituições de ensino públicas e privadas, devendo ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, englobando a Educação Básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Superior, Especial, Profissional e para Jovens e Adultos. Já que a Educação Ambiental deve estar presente nos currículos escolares é importante investigar como essa se relaciona ao ensino de História na abordagem dos livros didáticos aprovados e indicados pelo MEC.

A partir dos contornos até aqui apresentados sobre meu trabalho de pesquisa, penso ser importante expor o referencial teórico e alguns autores que escolhi para ajudar-me a olhar e analisar os discursos da Educação Ambiental, contidos nos livros didáticos selecionados. Foi a partir de Foucault e de suas investigações históricas, apresentadas especialmente em sua primeira fase de estudos – a Arqueologia – que busquei inspiração e ferramentas produtivas para avaliar os discursos presentes nesse artefato pedagógico que compõem as salas de aula da atualidade.

É impossível continuar encarando a História apenas como descritiva e factual. A partir dessa perspectiva, a História deixa de ser apresentada como neutra e simplesmente representativa da verdade. Essa passa a ser construtora de verdades a partir da legitimação e recorrência de seus discursos.

Foucault (2007) ao problematizar a História delimita dois tipos: a História Global e a História Geral. Apontando que a História Global se volta para a preocupação em tentar reconstituir os conjuntos de uma civilização, os princípios materiais e espirituais, suas significações comuns e a lei que explica sua coesão. Buscando a homogeneidade dos acontecimentos históricos em um centro único que explique as relações entre os fatos, de maneira que estas relações apareçam descritas de forma seqüencial e ininterrupta de acontecimentos, expostos a partir de uma ordem cronológica e progressiva da História.

Já a visão de uma História Geral, proposta por Foucault, adotada como referencial teórico desta pesquisa, busca a multiplicação das rupturas, e abandona a homogeneidade dos acontecimentos e dos períodos históricos para estabelecer séries de séries. Deixando a distinção apenas dos acontecimentos importantes para abordar os tipos de acontecimentos, possibilitando o estabelecimento de séries amplas constituídas de acontecimentos raros ou repetitivos, buscando evidenciar que sistemas estas séries querem estabelecer, qual é o jogo das correlações e dominâncias, as defasagens, as temporalidades e as permanências, buscando a partir destas estabelecer que discursos são constituídos nessas abordagens.

Propus-me nesse estudo, olhar para o campo da História de uma forma menos linear, pensando-a como uma ferramenta importante para entender como nos constituímos no que somos. E mais especificamente, como nos constituímos sujeitos que assumem a Educação Ambiental como uma questão crucial e indispensável para compor os currículos escolares da atualidade.

Nos próximos capítulos serão aprofundadas as questões referentes às concepções de História Global e Geral proposta por Foucault, bem como a apresentação dos conceitos de Educação Ambiental, com os quais me identifico a partir de Félix Guattari. Além desses autores, busquei estudar sobre o conceito de narrativa em Walter Benjamin (1975), a fim de entender como a História pode tornar-se significativa para os alunos. Também serão levantados alguns fatos que marcaram o caminho da Educação Ambiental no Brasil até a atual Legislação Nacional que dispõe sobre a Educação Ambiental através da Lei 9.795 de 1999.

Tais levantamentos, concepções e conceitos servirão para instigar e problematizar a reflexão acerca do ensino de História a partir dos discursos que compõem os livros didáticos dentro do próprio contexto histórico em que estão inseridos. Para dar sentido a esta intenção encontro novamente em Maturama e Varela (2001) uma questão óbvia, mas de muita relevância: “tudo que é dito é dito por alguém”.

Pensando em meu problema de pesquisa questionei-me a respeito de como e o que representam os discursos ambientais presentes nos livros didáticos.

CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALGUNS ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICOS E ECOSÓFICOS

Considerando a iniciativa desta pesquisa, em analisar os discursos ambientais nos livros didáticos de História, é importante que se conheça o trajeto do processo de implantação da Educação Ambiental no ensino brasileiro. Cabe ressaltar, que este processo, segundo Dias (2004), não foi tarefa fácil, quer pelo desinteresse das políticas dominantes, quer pela falta de incentivos e boicotes nas tentativas de uma Educação Ambiental preocupada com problemáticas ambientais, sociais e econômicas.

A década de 1960, começou denunciando ao mundo as consequências do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países ricos, através dos níveis crescentes de poluição atmosférica em grandes centros espalhados pelo mundo. Também eram registrados rios envenenados, perda da cobertura vegetal e erosão da terra, assim como a perda da fertilidade do solo, assoreamento dos rios, inundações, pressões crescentes sobre a biodiversidade e o comprometimento dos recursos hídricos a uma velocidade sem precedentes na história da humanidade (DIAS, 2004).

A imprensa mundial registrava essa situação em manchetes dramáticas, descrevendo esse panorama e apontando o descuido com que os setores produtivos despojavam da natureza. Neste contexto, a jornalista norte-americana Rachel Carson publicou o livro “Primavera Silenciosa” (1962), que se tornou um

clássico do movimento ambientalista.

O Brasil, que é o que nos importa aqui, dois anos depois (1964) viveria um golpe militar, que se estendeu até 1985. Observa-se com isso que praticamente todo o processo de implantação da Educação Ambiental se constituiu sob este regime, o qual os interesses eram opostos aos do movimento ambientalista mundial, uma vez que o objetivo era o crescimento do país a “qualquer custo”. Neste período, o governo apresentou projetos de iniciativas de grande degradação ambiental como o projeto de exploração mineral de Carajás e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí.⁹ Contudo, alguns setores da sociedade mostravam preocupação com as questões ambientais. Na contramão deste modelo, no Rio Grande do Sul era fundada no ano de 1971, a Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente Natural (AGAPAN), mostrando que mesmo com o desinteresse das políticas nacionais alguns setores da sociedade estavam manifestando de alguma forma uma preocupação com as questões ambientais.

A partir de todas as notificações e alarmes das mídias em geral, não haveria mais como o mundo se manter alheio a tudo que se constatava em torno da degradação ambiental. Faço aqui um breve parêntese para enfatizar que esse fato vai ao encontro do pensamento de Foucault, quando esse aponta que os saberes surgem das possibilidades de emergência que são apresentadas para os mesmos.

Na Europa uma iniciativa reuniu 30 especialistas e pesquisadores de diversas áreas (biólogos, sociólogos, economistas) e criaram em 1968 o chamado Clube de Roma, na Itália. Este clube tinha o objetivo de promover a discussão da

⁹ O **Projeto Grande Carajás**, oficialmente conhecido como **Programa Grande Carajás (PGC)**, foi um projeto de exploração mineral, implantado entre 1979 e 1986, na área mais rica em mineral do planeta. Estende-se por 900 mil km², numa área que corresponde a um décimo do território brasileiro, e que é cortada pelos rios Xingu, Tocantins e Araguaia, e engloba terras do sudoeste do Pará, norte de Tocantins e oeste do Maranhão. Para a consolidação desse ambicioso projeto, foi implantada uma importante infra-estrutura, que incluiu a Usina hidrelétrica de Tucuruí (é a maior usina hidrelétrica 100% brasileira localizada a 400 km de Belém no Estado do Pará, município de Tucuruí). Foi construída para a geração de energia elétrica e para tornar navegável um trecho do rio Tocantins.

atual crise e o futuro da humanidade. Esta iniciativa, segundo Dias (2004), em 1972, gerou a apresentação de um relatório que denunciava a busca incessante do crescimento material da sociedade e a meta de se tornar cada vez maior, rica e poderosa, desconsiderando o custo final e real desse crescimento. Configurava-se assim um novo contexto histórico preocupado com o ambiente humano e suas decorrências.

No mesmo ano a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu na Suécia a “Conferência sobre o Ambiente Humano” (Conferência de Estocolmo). Esse evento reuniu cerca de cem países com o objetivo de estabelecer uma visão global e criar princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do meio ambiente. O mesmo evento proporcionou bons resultados, como o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental, as quais estabeleciam um plano de ação mundial e a recomendação do estabelecimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental. A recomendação nº. 96 reconhecia o desenvolvimento da Educação Ambiental como o elemento crítico para o combate e a crise ambiental.

O Brasil, frente aos acontecimentos mundiais acerca da preocupação com o meio ambiente, criou em 1973, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Essa, mesmo com a iniciativa de sua criação, teve sua ação limitada pelos interesses políticos da época que não viam com bons olhos esta preocupação, no sentido que poderia frear o desenvolvimento do país.

Em resposta às orientações da Conferência de Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu em Belgrado, Iugoslávia, em 1975, o “Encontro Internacional sobre Educação Ambiental”. Nesse encontro ficou definido que essa deveria se configurar de forma “continua, multidisciplinar, integrada as diferenças regionais e voltadas para os interesses nacionais” (DIAS, 2004, p.80). Ainda foi acertada a realização de uma Conferência Intergovernamental no limite de dois anos, com o objetivo de estabelecer as bases conceituais e metodológicas para o desenvolvimento da EA, em termos de ações mundiais. A conferência gerou a Carta de Belgrado

conhecida por expressar a necessidade do exercício de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição da dominação e da exploração humana.

A partir da urgência ditada pelas degradações ambientais amplamente discutidas nestes eventos, os órgãos estaduais e brasileiros do meio ambiente, segundo Dias (2004) tomaram a iniciativa de promover a Educação Ambiental no Brasil, proporcionando o surgimento de parcerias entre as Instituições de Meio Ambiente e as Secretarias de Educação dos Estados.

Buscando esclarecer melhor as definições acerca da EA – que parece não ter uma definição estanque, por que é um conceito que se mantém na multiplicidade dos conceitos e valores – em 1977 realizou-se outro evento importante para a constituição desse novo campo do saber. O evento ocorreu em Tbilisi na Geórgia e também foi organizado pela UNESCO em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Esta conferência reuniu especialistas de todo o mundo para discutir as propostas e definir a Educação Ambiental, seus princípios, objetivos e características, formulando recomendações e estratégias pertinentes aos planos regionais, nacionais e internacionais, sugerindo que a Educação Ambiental englobasse:

[...] todos os aspectos que compõem a questão ambiental, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos,...]; que os indivíduos e a coletividade pudessem compreender a natureza complexa do ambiente e adquirir os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais; que se mostrassem com toda clareza as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos de diversos países poderiam produzir conseqüências de alcance internacional; que suscitasse uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade e enfocando-as através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora; que fosse concebida como um processo contínuo, dirigido a todos os grupos de idades e categorias profissionais. (DIAS, 2004, p.83)

Mesmo com a tentativa de ampliação da Educação Ambiental prevista

para despertar o pensamento crítico acerca das interligações econômicas, política, social e ecológica da sociedade, o MEC publicou um ano após a Conferência de Tibilisi um documento intitulado “Ecologia - uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”. A Educação Ambiental ficaria restrita às ciências biológicas, suprimindo os demais aspectos abordados nas novas diretrizes para a EA em termos mundiais.

Este fato despertou o descontentamento de alguns setores ambientalistas e educacionais que estavam engajados na causa ambiental de forma mais abrangente. Buscando amenizar o descontentamento desses setores, o então atual presidente militar, na ocasião, João Figueiredo, sancionou em 1981 a Lei 6.938, que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formação e aplicação.

Após Tibilisi, realizou-se em Moscou (1987) outro Congresso Internacional sobre Educação e formação Ambiental promovido pelos mesmos órgãos do anterior. O objetivo desse era analisar as conquistas e dificuldades encontradas pelos países para o desenvolvimento da EA e estabelecer os elementos para uma estratégia internacional de ação para a década de 90. Cada país deveria elaborar um relatório descrevendo as dificuldades e os sucessos obtidos no processo de implantação dessa. O Brasil, não apresentou nenhum documento neste evento devido à falta de consenso entre o MEC e o SEMA (DIAS, 2004).

Para amenizar a situação, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 226/87, considerando necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das antigas escolas de 1º e 2º graus.

Contudo, as necessidades de uma prática educativa voltadas para as questões ambientais continuavam, e ainda continuam, buscando um espaço significativo. As manifestações que se deram em torno disso resultaram num capítulo da constituição de 1988, referente ao Ambiente e ao papel do Poder Público, para promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino; assim como despertar a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL. Constituição Federal, 1988, Art.255).

No ano seguinte, 1989, uma fusão entre alguns órgãos do governo, incluindo a SEMA, ocasionou a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Esse órgão tinha o intuito de formular, controlar e executar a política nacional do meio ambiente, competindo-lhe a preservação, conservação, o fomento e o controle dos recursos naturais renováveis além de proteger a flora e a fauna e estimular a Educação Ambiental. Ainda nesse mesmo ano, o MEC instituiu o Grupo de Trabalho para a Educação Ambiental, e no âmbito das Superintendências Estaduais, o IBAMA implantou os Núcleos de Educação Ambiental (NEA's), a fim de difundir conhecimentos através de programas de capacitação em gestão e educação.

Em termos de políticas ambientais estas iniciativas contribuíram para a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e o Meio Ambiente realizada no Rio de Janeiro em 1992, o qual foi um marco para o desenvolvimento da EA no Brasil.

Buscando a concretização das recomendações aprovadas nessa conferência, o MEC instituiu um grupo de trabalho em caráter permanente (Portaria 773 de 10/05/93), para coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implantação da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro.

Em 1994, ano de sua fundação, o Ministério do Meio Ambiente, dos recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA) em parceria com o Ministério da Educação e com a intervenção do Ministério da Ciência e Tecnologia (MTC) e o Ministério da Cultura (MINC) formularam o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) cujos esforços culminaram com a Política Nacional de Educação Ambiental através da Lei 9.795/99.

Frente a esse histórico sobre a implantação da Educação Ambiental no Brasil percebe-se o quanto esse processo ainda é incipiente, seus esforços são recentes, remontam as décadas de 1980 e 1990. Esse histórico teve a intenção de trazer para o contexto atual o conhecimento dos processos de implantação da

Educação Ambiental. Esses rastros deixados pela história nos ajudam a olhar para a Educação Ambiental como um campo do saber relacionado a ações que se situam para além do cuidado com a natureza.

Sendo assim, procurei caminhar ao lado de Guattari, me apropriando de suas idéias na elaboração da análise dos livros escolhidos, especialmente no que se refere a sua percepção acerca das três ecologias, as quais segundo ele deveriam ser:

[...] concebidas como sendo da alçada de uma disciplina comum ético estético e, ao mesmo tempo, como distintas uma das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam. Seus registros são da alçada do que chamei heterogênese, isto é, processo contínuo de re-singularização. Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes (o mesmo se passa com a re-singularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc). (GUATTARI, 1990, p. 56)

Na obra desse autor intitulada “As Três Ecologias”, esse aborda as três instâncias de subjetivação da ecologia: mental, social e ambiental como responsável por nossa constituição. Essas instâncias são transversais ao meio ambiente e aos grandes agenciamentos sociais e institucionais. Por sua vez, nossa subjetividade está interligada ao modelo econômico capitalista, no qual as transformações políticas e os interesses executivos parecem pouco dispostos em abranger a problemática ambiental no conjunto de suas implicações reais. Apesar de estarem começando a tomar consciência dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural e social, os países geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais, e ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática.

Acredito que precisamos encontrar novas maneiras de significar nosso cotidiano, de forma que possamos romper com certos padrões que nos constituem e nos condicionam. Muitas vezes, ficamos tão condicionados pelas mídias (veículos de comunicação em geral, tanto para entretenimento quanto para difusão ideológica) que não nos permitimos observar o quanto estamos mergulhados em um modelo que cria valores e dita necessidades. Penso que para

haver uma mudança significativa é preciso que se tomem iniciativas de âmbito planetário. Uma mudança no âmbito da cultura, da política e das sociedades. Essa mudança passa pela busca de novas formas de produção de valores e de consumo.

Neste sentido, a referência Ecosófica consiste em uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos – o do ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana. Essa articulação pode indicar novas práxis humanas, nos mais diversos domínios das escalas individuais e coletivas.

Uma ecosofia de um tipo novo, ao mesmo tempo prática e especulativa, ético-política, e estética, deve a meu ver substituir as antigas formas de engajamento religioso, político, associativo... (GUATTARI, 1990, p.54) .

Parece necessário que essas novas práxis englobem a vida quotidiana de forma a promover uma reinvenção da vida no campo do urbanismo, da criação artística, do esporte e da cultura. Trata-se de recompor os dispositivos de produção da subjetividade, buscando re-singularizar o indivíduo e a sociedade para além da produção oferecida pela mídia, experimentando segundo Guattari outras formas de subjetividade.

A articulação ético-política proposta por Guattari (1990), configurada na ecologia social, deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, levando em consideração o modelo econômico no qual estamos inseridos - até mesmo para questioná-lo - e a ampliação desse domínio para o conjunto da vida social, política e cultural. Não podemos deixar de perceber que esse modelo permeia os estratos mais subjetivos da nossa constituição, configurando-se na vida quotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de estética.

Esta subjetividade, chamada por Guattari (1990) de capitalística, trabalha para prevenir qualquer acontecimento que possa vir a atrapalhar ou perturbar a opinião que se tenha sobre o mesmo. Essa se esforça para gerar diversos mundos: o da infância, do amor, da arte, da vida, tudo o que é da ordem da

angústia, da loucura, da dor, da morte e do sentimento de estar perdido no cosmos. De maneira que o Capitalismo Mundial Integrado constitui seus agregados subjetivos maciços “agarrados” à raça, à nação, ao corpo profissional, à competição esportiva, à virilidade dominadora, à estética e etc., constituindo valores e necessidades criados basicamente em torno do capital.

Ao encontro disso, Dias (2004) aponta que o consumismo desenfreado é estimulado pela mídia, e que essa é uma especialista em criar necessidades, que tornam as pessoas amarguradas por desejarem o que não podem comprar, sem perceber que poderiam viver muito bem sem aquele objeto.

Neste sentido, o princípio particular à ecologia social, proposta por Guattari, diz respeito à promoção de um investimento afetivo e pragmático em grupos humanos de diversos tamanhos, buscando uma reconversão qualitativa das subjetividades sociais e individuais. Duas opções de ação se apresentam aqui, de um lado a triangulação personológica da subjetividade segundo o modo eu, tu, ele, tentando re-singularizar cada um individualmente e, de outro lado, a constituição de grupos sujeitos auto-referentes se abrindo amplamente ao social-local e ao global. Neste caso, no lugar de sistemas identificatórios, passam a operar traços de eficiência diagramáticos¹⁰, que é o princípio específico da ecologia mental. Esse reside no fato de sua abordagem dos territórios existenciais depender de uma lógica pré-objetal e ou pré-pessoal, lógica essa que se encontra para além dos conjuntos bem constituídos na ordem individual e coletiva. As sociedades fabricam hoje, para colocar a seu serviço, três tipos de subjetividade: uma subjetividade serial correspondendo às classes salarizadas, outra corresponde à imensa massa de “não garantidos”, e ainda, uma subjetividade elitista direcionada às massas dirigentes (GUATTARI, 1990). A elite é a mais privilegiada dentre as camadas sociais, por dispor de poder econômico, bens materiais, meios de cultura, prática de leitura e escrita, auto-estima e legitimidade de decisão.

¹⁰ “O que caracteriza um traço diagramático, com relação a um ícone é o seu grau de ‘desterritorialização’, sua capacidade de sair de si mesmo para constituir cadeias discursivas conectadas com o referente” (GUATTARI, 1990, p.46).

Enquanto as classes sujeitadas muitas vezes apresentam poucas condições materiais e culturais, descrédito e conformismo em relação à vida.

Estas questões devem ser trabalhadas em grupo. Daí a importância da ecossófia social, a qual se constitui em uma junção ético-política, capaz de fazer transitar sociedades capitalísticas da era da mídia em direção a uma era pós-mídia. Esta nova era se apresentaria como uma reapropriação da mídia por uma multidão de grupos-sujeito, capazes de organizá-la numa via de re-singularização.

Trata-se de buscar uma nova “pátria existencial”, onde o dissenso e a produção singular da existência andem juntos. Esta nova postura, de articular os conjuntos heterogêneos com as novas práticas ecológicas, objetiva tornar ativa as singularidades isoladas que se mantêm girando apenas em torno de si mesmas.

A perspectiva ecosófica (ético-política) “atravessa as questões de racismo, do falocentrismo, dos desastres por um urbanismo que se queria moderno, de uma criação artística libertada do sistema demarcado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais e ect. Tal problemática no fim das contas, é a produção de existência humana em novos contextos históricos. (GUATTARI, 1990, p. 15)

Outros sistemas de valor, além das atividades reguladas pelo lucro, deveriam ser levados em conta: a vida social, a política, a educação, a arte, e o lazer. Repensar alguns valores educacionais, por exemplo, é uma forma de fazer operar novos valores, de forma que esses enriqueçam o conjunto da unidade de cada grupo envolvido.

Nesse sentido, o saber histórico contribui para nossa constituição, e além de sermos constituídos por uma história pessoal estabelecida a partir das experiências individuais, somos constituídos por experiências coletivas, que dizem respeito à humanidade. Essas experiências se constituem em saberes e conhecimentos que agregam um significado amplo para a humanidade, e seu significado se torna maior se vinculadas ao presente. Assim, poderá proporcionar uma re-significação do passado através da história atual, buscando interligar diferentes contextos históricos em novos sistemas de valores que propiciem novas

formas de ser e estar no mundo.

Neste sentido aproveito para remeter-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹ (PCNs), especificamente, aqueles elaborados para o ensino de História. Esse, expressa claramente a preocupação em estabelecer a relação com a busca da formação das identidades individuais, sociais e coletivas em conjunto com as nacionais. Não basta conhecermos a história passada, precisamos “escavar o passado” para buscarmos entender nossa história coletiva. Para tentarmos, talvez, entender como nos constituímos nesta coletividade. Podemos fazer isso utilizando os discursos que foram compostos ao longo do tempo, os quais, muitas vezes, internalizamos com o passar dos anos e pouco paramos para refletí-los.

Nessa pesquisa foi interessante analisar como os discursos apresentados nos livros didáticos de História, sobre a Educação Ambiental, presentes na atualidade, produzem subjetividade acerca do homem e do meio ambiente. Vale ressaltar que o conceito de discurso usado na pesquisa é baseado em Foucault (2007). Nesse caso, o discurso é entendido como práticas que obedecem a uma ordem discursiva e, mais amplamente, a uma episteme¹².

Esse autor põe em evidencia a constituição moderna do sujeito, provocando o leitor, e levando-o a pensar o assujeitamento do indivíduo. Foucault desenvolve seus estudos em três fases, Arqueologia, Genealogia e Ética, centrando nelas a questão principal: Como nos tornamos aquilo que somos?

Minha análise foi pautada sobre o “primeiro Foucault”, aquele da Arqueologia do Saber. Nessa fase, o autor nos convida a uma instigante discussão sobre a história e o conceito de discurso.

¹¹ Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

¹² Episteme é o conjunto de normas e regras que regem um determinado tempo histórico. Segundo Foucault (2007) tivemos apenas duas epistemes, a clássica que remonta os valores da antiguidade clássica e a moderna que se institui com o Iluminismo e os novos valores estabelecidos pela modernidade e suas mudanças científica, tecnológica, econômicas e culturais. Ainda vivemos na modernidade, pois estamos baseados nos mesmos valores, conceitos e regras que compõem a episteme moderna.

Nesse sentido, procuro evidenciar no próximo capítulo, quais as ferramentas foucaultianas que se tornaram produtivas na minha pesquisa, bem como os demais referenciais teóricos que me deram suporte.

CAPÍTULO 3. NA BUSCA POR UMA HISTÓRIA DO PRESENTE: FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS PARA PENSAR HISTÓRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A continuidade dessa pesquisa se deu mediante a análise dos discursos presentes nos livros didáticos de História com relação à EA. Essa análise se efetivou através de uma amostra de três livros didáticos. Esses livros foram escolhidos por serem os mais conceituados pela avaliação proposta pelo Ministério da Educação, dentre uma listagem de 19 obras, divididas em 4 coleções.

Antes de partir para a análise efetiva dessas obras precisei encontrar alguns suportes conceituais que me respaldassem. Encontrei o que procurava em autores que me acompanharam nesse percurso. Entre eles, Michael Foucault, o qual me fez repensar alguns conceitos e práticas expressas através da análise dos discursos e da constituição dos sujeitos dentro do fluxo da história. Paul Veyne e Walter Benjamim me fizeram repensar ainda mais a história vinculada ao presente. E Félix Guattari me proporcionou uma nova visão sobre a ecologia e seus desdobramentos sociais, ambientais e mentais. Também encontrei suporte referencial em outros autores que compartilho das ideias ao longo da pesquisa. Assim, compus junto com eles algumas problematizações ao *corpus* discursivo dessa pesquisa.

Em Arqueologia do Saber, Foucault não apresenta nem afirma nenhuma teoria. Ele elenca um rol de possibilidades e reflexões acerca da constituição dos sujeitos históricos, que se constituem em relação ao saber. O termo “arqueologia” foi utilizado pelo autor, segundo Veiga-Neto (2003), para indicar um processo de escavações verticais das camadas descontínuas dos discursos já pronunciados.

Esse busca trazer a tona fragmentos de ideias, conceitos, discursos, os quais muitos deles já teriam sido esquecidos.

A análise dos discursos possibilita compreender como os saberes se alteram com a atualidade de seus tempos, já que de tempos em tempo os valores se constituem novos, na medida em que vão sendo superados por novas maneiras de ver, pensar e interagir com o mundo e com a cultura. Esses valores e formas de interação são constituídos em discursos, os quais são difundidos em determinadas épocas, produzindo verdades que somente são possíveis por que existe um feixe de relações que as compõem, tornando os ditos, dentro de determinados períodos históricos, aceitos como verdade.

O conceito de discurso em Foucault aparece como uma prática discursiva que obedece a uma ordem discursiva e, mais amplamente, a uma episteme. Essa última é entendida como uma ordenação ou uma validação do discurso em uma determinada época. É ordenadora do pensar, ser e estar no mundo, bem como das possibilidades e impossibilidades de nossa “vontade de saber” em determinados períodos.

Volto-me para a educação e os discursos que compõem esse quadro na atualidade, dando atenção especial aos discursos que compõem a Educação Ambiental nos processos de ensino e aprendizagem através dos livros didáticos, especificamente ao ensino da História. O discurso, se pensado em termos de constituição escolar, se configura nos currículos (SILVA, 2007).

A análise dos discursos expressos nos currículos não seria utilizada aqui para capturar o significado de currículo, mas para mostrar que aquilo que o currículo é depende da definição dos discursos sobre ele, dos diversos autores,

teorias e práticas adotadas no ensino formal. O currículo estabelece diferentes relações de poder que resultam de disputa, de seleção entre valores, saberes e conhecimentos previamente selecionados em detrimento de outros.

Neste sentido, as teorias críticas e pós-críticas que discutem o currículo partem do princípio de que nenhuma teoria científica é neutra ou desinteressada. Se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder. Deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos entre ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia, poder e discurso.

Então, pensando sobre essas questões, voltei meu olhar aos estudos críticos e pós-críticos da educação e encontrei em Foucault ferramentas importantes para olhar o campo da História e da constituição do sujeito, dentro da conjuntura educacional de disputas e legitimação de valores.

O sujeito na perspectiva foucaultiana não está na origem do saber, nem tão pouco é seu produtor. Ele é o resultado desse saber. Ele é o próprio produto que o saber constitui. O homem se constitui na história através da cultura, estabelecendo uma “cultura histórica”, o qual se legitima dentro dela. “[...] a história é o que é não por causa de algum jeito especial ao homem, mas porque esse escolheu certo modo de conhecimento” (VEYNE, 2008, p.17).

A noção de discurso, na abordagem pós-estruturalista, não se limitaria a descobrir ou descrever uma determinada realidade, pois está diretamente ligada a sua produção. O objeto que uma teoria supostamente descreve é efetivamente um produto de sua criação. Assim, essa abordagem desloca a ênfase sobre os conceitos para os discursos, passando a considerar não mais a busca pelas definições, mas que discurso essas definições buscam atender.

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve (SILVA, 2007, p.12).

Assim, pode-se dizer que a abordagem dos acontecimentos históricos

varia de acordo com o olhar e a bagagem cultural do historiador. Já os discursos podem se apresentar de diversas formas, variando de acordo com o tempo em que são produzidos.

Entendendo a constituição do saber como um campo mais amplo que a ciência, Foucault não está preocupado se um determinado saber é ou não científico. A preocupação está no nível do saber que se forma a partir das práticas discursivas que o constituem. Na primeira fase dos estudos de Foucault, esse pretendeu mostrar o solo epistemológico das condições de possibilidades que se configuram no aparecimento de determinados saberes em determinados momentos, buscando estudar os discursos a partir dos documentos. Segundo Veyne (2008), esses documentos são *as fontes de todo historiador*. São como se fossem rastros deixados pelos homens, que são organizados em forma de discurso e se tornam monumentos para as sociedades que os legitimam.

Em “Arqueologia do Saber” Foucault tece uma crítica às narrativas tradicionais. Ele aponta que essas apresentam uma análise de longos períodos, estáveis, irreversíveis e constantes no processo histórico, que buscam o determinismo da ciência moderna; apresentam a reconstituição do passado a partir de uma história que globaliza os acontecimentos. Foucault chama esta abordagem de História Global, e é assim chamada por nivelar os fatos, as cronologias e as semelhanças entre processos que se sucedem, apresentando justificativas, semelhanças, ligações e sucessões entre os fatos históricos. Essa visão se preocupa com a exposição de longos períodos, objetivando definir relações entre os fatos, procurando estabelecer uma vizinhança em cada elemento, a partir de uma série estabelecida que globaliza os acontecimentos.

A análise dos fatos a partir de diferentes visões, modelos econômicos, análises quantitativas, perfil de desenvolvimento, regressões demográficas, clima, manifestações sociais, descrições dos ajustamentos técnicos (de sua difusão e persistência) permitiu, segundo Foucault (2007), uma distinção no campo da história de diversas camadas, as quais chama de sedimentares.

Foucault busca romper com a análise tradicional que visa estabelecer ligações entre os acontecimentos díspares. Ao invés disso, o autor troca as análises específicas que buscam essas ligações, por questionamentos sobre a própria análise: que critérios adotar? Que séries e relações estabelecer? Que critérios de periodização adotar?

Desloca a atenção dada às vastas unidades descritivas como “épocas” ou “séculos”, para fenômenos de rupturas (incidência de interrupções), passando a descrever a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos. Estabelece relações entre as séries, permitindo assim a multiplicação dos estratos, seu desligamento, e a especificidade do tempo e suas cronologias próprias. Daí a necessidade de distinção, não mais apenas dos acontecimentos importantes ou mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de níveis inteiramente diferentes, possibilitando séries com limites amplos constituídas por acontecimentos raros e ou repetidos.

Para Foucault, a importância maior reside no deslocamento do centro do problema, da tradição e do rastro para o recorte e o limite. Não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.

Na abordagem foucaultiana a história precisa ser vista por monumentos, sedimentados na história e, portanto inegável à existência. Esses se encontram vulneráveis a múltiplas interpretações que, por vezes, podem inclusive pôr em evidência sua própria constituição. A história, propriamente dita, parece apagar em benefícios das estruturas fixas a irrupção dos acontecimentos, utilizando os documentos como fontes de indagação e interpretação, tentando apenas reconstituir o passado como se fossem “linguagem de voz reduzida ao silêncio: seu rastro frágil, mas por sorte, decifrável” (FOUCAULT, 2007 p.07).

A abordagem tradicional da história identificada pelo francês como uma História Global, encontrou uma justificativa antropológica de formar uma memória milenar e coletiva, onde o documento não representa mais a história por si

mesma, de pleno direito, que é a memória. “A história é, para uma sociedade, certa maneira de dar *status* e elaboração, a massa documental de que ela não se separa” (FOCAULT, 2007 p. 08), uma vez que é a sua própria identidade que está em evidência.

Em Foucault, na visão da história tradicional, onde o mais importante é determinar a veracidade ou não dos documentos, é alterada pela busca da definição do próprio tecido documental; das unidades, dos conjuntos, das séries e das relações, voltando-se para a arqueologia, para uma descrição intrínseca às diferentes camadas que por ventura venham aparecer.

A história pode ser considerada como uma narrativa de eventos que é conhecida por meio de documentos. Contudo, essa narrativa situa-se para além de todos os documentos, sendo que nenhum deles pode ser o próprio evento. A história não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo. O que temos é sempre uma narrativa daquilo que se pretende descrever, a partir dos rastros deixados para nossa interpretação (VEYNE, 2008).

Acredito que a apresentação da história deve estar vinculada ao presente, trazendo a tona fatos que remetam à atualidade. É necessário despertar o interesse dos alunos para assuntos que não dizem respeito diretamente a suas vidas, mas que de alguma forma os constituem. A história do presente não é tarefa fácil. É necessária a ruptura com a história da origem. De um traçado previamente delimitado. De uma previsão já tida antes de iniciar o percurso sobre a constituição dos saberes (HENNING, 2008).

A História é uma trama de eventos, que nos envolve como uma teia. E por vezes, por estarmos tão emaranhados nesta trama não conseguimos observar nossa própria constituição. Assim, da mesma forma que nos constitui, a História:

[...] nos confronta incessantemente, com suas singularidades, diante das quais nossa reação mais natural é a de não enxergar; longe de constatar que não temos a chave adequada, nem se quer percebemos que há uma fechadura que deve ser aberta. (VEYNE, 2008 p. 174)

Sobre a dificuldade em perceber o que é mais importante na história de determinadas culturas, Veyne (2008) aponta que isso resulta do fato de que na maioria dos livros de história, essa é apresentada de forma factual, sem aprofundamento das explicações. Apresenta-se, muitas vezes, apenas como crônica, sem remeter a nenhuma análise das estruturas propriamente dita. A abordagem histórica dos períodos amplos é o efeito da elaboração metodológica organizada das séries, onde tudo se torna linear e sequencial.

Provocando nosso pensamento para além da concepção de História Global, que procura englobar todos os acontecimentos, Foucault aborda a análise da descontinuidade, visando ao rompimento com a análise tradicional, que considerava a descontinuidade como acontecimento de natureza dispersa (acidentes, decisões, iniciativas, descobertas). A nova história considera tal descontinuidade um dos elementos fundamentais para a análise da atualidade.

A descontinuidade nessa abordagem é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa. Ela delimita o campo em que existe o efeito e permite individualizar os domínios, estabelecendo através deles comparações entre si.

A História Global tenta reconstruir a forma de conjunto de uma civilização, buscando resgatar seus princípios materiais ou espirituais, suas significações comuns, as leis que explicam suas coesões, formando uma identidade que, segundo Foucault (2007), se constitui no rosto de uma época. Busca estabelecer um sistema de relações homogêneas, onde os fenômenos são cingidos num centro único de princípio, significação, espírito, visão de mundo, forma de conjunto e etc.

Por outro lado, a visão de uma História Geral busca descobrir o espaço de uma dispersão, apresentando divergências sobre a global, tanto no sentido metodológico (pois não se atém à constituição de *corpus* coerentes e hegemônicos de documentos), quanto ao estabelecimento de um princípio de escolha e definição dos níveis de análise e dos elementos que lhe são pertinentes.

É difícil na história que os homens traçam com suas próprias idéias, e com seus próprios conhecimentos, formular uma teoria geral da descontinuidade, das séries, dos limites, das unidades e das dependências. É como se existisse um receio em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico.

É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de vontade de consciência. (FOUCAULT, 2007, p.14)

A história contínua corresponde à totalização do sujeito. Ela é a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido e acessado, como um álbum de família, ao qual podemos recorrer sempre que quisermos.

Pensar o discurso do contínuo e a consciência humana como sujeito originário de todo o devir e de toda prática, são faces de um pensamento que nivela os valores distintos ao mesmo plano. Este pensamento, a partir do século XIX representou sob formas de proteger, contra a descentralização, a soberania dos sujeitos e das instituições. Procurando estabelecer uma história que as diferenças fossem conduzidas de forma única e sequencial.

A história continua é o correlato à fundação do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá um dia - sob forma de consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas pela distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar de sua morada. (FOUCAULT, 2007, p. 14)

Para tornar válida a oposição à “imobilidade” das estruturas e dos sistemas fechados, a sua sincronia e a abertura viva da história, é necessário contestar nas próprias análises históricas o uso da descontinuidade, a definição dos níveis e dos limites, a descrição das séries específicas e a revolução de todo jogo das diferenças. Assim é que entendo a emergência das questões ambientais na atualidade, uma vez que a escolha do objeto dessa pesquisa vem da vontade de esclarecer essas questões.

É necessário que o homem conheça sua história, de forma que lhes importe “não mais descobrir o que somos; mas perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que nos tornamos” (VEIGA NETO, 2003, p.46).

A Educação Ambiental somente aparece e torna-se necessária para discussão, em espaços educacionais, por se tornar um discurso que está na ordem do verdadeiro. Os discursos ocorrem num campo de ação possível, num sistema que acolhe esses ditos e os fazem funcionar como verdadeiros. Esses dizeres não estão soltos no mundo à espera de interpretação. Eles são produzidos e produzem sua atualidade e nela produzem efeitos de verdade.

As questões ambientais se constituem em um objeto atual da sociedade contemporânea, as quais se tornam temas presentes nas discussões quotidianas. Hoje, mais do que nunca, existe uma preocupação com as questões ambientais, preocupação essa que é expressa através dos discursos que vêm sendo proferidos, mais fortemente, a partir da década de 1990. Esses estão presentes na política, na educação, na literatura, nas mídias, em ONGs, entre outros, por que existe uma preocupação com a degradação ambiental e com o esgotamento dos recursos naturais.

Vivemos em uma época em que a episteme moderna, que nos moldou e nos constituiu em uma cultura consumista e individualista, apresenta grande concentração econômica, com multinacionais interagindo em diferentes partes do mundo e movimentando grande parte do CMI¹³ em detrimento de uma vasta camada, em escala mundial, de desfavorecidos.

Neste sentido, Guattari (1990) nos propõe pensar em uma ecologia de um tipo novo, que emerge de uma nova lógica, não mais centrada no lucro, mas sim em novos valores de vida e de significações, baseada na ética e na estética, devendo substituir as antigas formas de engajamento político, religioso,

¹³ Capital Monetário Integrado (Guattari, 1990).

associativo, por uma nova forma de pensar e agir.

Ela não será nem uma disciplina de recolhimento na interioridade, nem uma simples renovação das antigas formas e “militantismo”. Trata-se-á antes de um movimento de múltiplas faces, dando lugar a instâncias e dispositivos ao mesmo tempo analíticos e produtores de subjetividade. Subjetividade tanto individual como coletiva, transbordando por todos os lados as circunscrições individuais, “egoíadas” enclausuradas em identificações e abrindo-se em todas as direções. (GUATTARI, 1990, p. 54) [grifos do autor]

Esta nova postura se dá em torno da reconstrução de novas formas de ser, viver e estar no mundo. Refere-se às questões sociais, ambientais e da produção humana da subjetividade, sob uma égide ético-estética. O paradigma estético parte de novos processos de criação, buscando a reinvenção do social, a partir de uma nova arte de viver em sociedade, atribuindo novos valores e significados ao passado e ao presente, de forma que possamos re-singularizar e re-significar nossa práxis diária.

A referência ecosófica trabalha pela recomposição das práxis humanas nos mais variados domínios, atuando nas escalas individuais e coletivas, no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte, do lazer, entre outros. Trata-se de buscar uma nova forma de re-singularização individual e/ou coletiva, produzindo novas subjetividades que contribuam para o enriquecimento da nossa relação com o mundo e com os demais, baseando-se em valores éticos-políticos, voltados para novas maneiras de significar nossas ações diárias.

A promoção de novos valores existenciais e de valores de desejo não se apresentará como uma alternativa global, constituída de uma vez por todas. Ela resultará de um deslocamento generalizado dos atuais sistemas de valor e da aparição de novos dispositivos de valorização.

Não se trata de propor um modelo de sociedade pronto para usar, mas tão somente de assumir o conjunto de componentes ecosóficos cujo objetivo será, em particular, a instauração de novos sistemas de valorização. (GUATTARI, 1990, p.50)

A capacidade de re-singularizar nossos valores nos coloca cara-a-cara

com a finitude dos valores instituídos pelos discursos. Esses se apresentam sob a forma do desejo, da dor, da morte, entre outros, os quais se camuflam por todos os lados na tentativa de evitar qualquer singularidade intrusiva, que quebre com o fluxo corrente dos valores criados.

Buscando re-significar o saber histórico essa pesquisa se baseou nos discursos sobre a própria História e como essa vincula o seu campo de saber à Educação Ambiental. Entender essa ligação a partir do que está explícito no discurso é um pressuposto para o entendimento do que vem sendo construído neste sentido.

Os discursos são construções históricas e mutáveis que variam de acordo com a atualidade dos domínios dos saberes. Suas construções e transmissões em cada época ou sociedade variam de acordo com os valores implícitos em cada período. Dessa forma, analisar os discursos sobre Educação Ambiental nos livros didáticos de História é analisar a maneira como as políticas públicas vêm compondo valores e estimulando atitudes e comportamentos em relação ao homem e ao meio ambiente, uma vez que essa análise limita-se ao que está dito e explícito.

Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente, ele nos convida a observar, com exatidão, o que assim é dito. (VEYNE, 2008, p. 252)

Querendo então “permanecer no nível do próprio discurso”, apresento no próximo capítulo algumas problematizações, provocações e análises acerca dos livros didáticos colocados nessa pesquisa sob investigação. Buscarei, na continuidade do estudo, refletir sobre os valores atribuídos ao conhecimento histórico, tão importante, a meu ver, para a formação do conjunto social e a relação com o campo do saber produzido pela Educação Ambiental, nos livros didáticos.

CAPÍTULO 4: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ATRAVESSAMENTOS, PROVOCAÇÕES E PERSPECTIVAS

Conforme anunciado ao final do capítulo anterior, busco, na continuidade do estudo, efetivar a análise dos livros didáticos da disciplina de História para a 5ª série do Ensino Fundamental. Tive como intenção de pesquisa analisar os discursos de Educação Ambiental produzidos nestes livros.

As coleções apresentadas e avaliadas dividem-se em: História Temática, Integrada, Intercalada e Convencional. As obras escolhidas foram: *História em Projetos*, *Projeto Araribá-História* e *História: Das cavernas ao terceiro Milênio*, todas pertencentes à Coleção História Integrada. Essas foram escolhidas por receberem as melhores pontuações no Programa Nacional do Livro Didático elaborado pelo MEC. As obras são indicações para o ensino de História da 5ª série ou 6º ano do Ensino Fundamental.

Levei comigo algumas concepções referentes ao conhecimento histórico e sua produção, além de incorporar uma postura diferenciada dos padrões éticos e estéticos da natureza e do homem, a partir de um entendimento ecosófico das relações sociais, ambientais e subjetivas.

Tratarei aqui de expor alguns excertos extraídos dos livros didáticos investigados, relacionando-os às unidades analíticas construídas a partir da leitura e da problematização desses livros. Tais unidades somente foram possíveis de constituição devido a minha articulação entre o *corpus* discursivo de análise e as

ferramentas teóricas, as quais elegi para estarem ao meu lado ao longo dessa caminhada.

Minhas concepções referentes ao conhecimento histórico se dão em Foucault, conforme já anunciado nos capítulos anteriores, especialmente a partir de sua obra *Arqueologia do saber* (2007). As demais concepções, como a História do Presente e a Educação Ambiental, se baseiam em concepções e valores propostos por Paul Veyne (2006), Walter Benjamin (1975) e Felix Guattari (1992). Esses autores me oportunizaram pensar a História, o Presente e refletir as instâncias Ambientais, Sociais e Mentais que envolvem o homem.

Ao analisar o livro didático e identificá-lo como uma mídia, por circular nos ambientes escolares, reflito a partir de Guattari (1990 e 1992) sobre a subjetividade proposta nas abordagens dos conteúdos, valores, formas de ser e viver no mundo.

Para iniciar esse capítulo gostaria de refletir a respeito do processo de aprendizagem que se estabelece a partir da leitura, pois estou tratando de uma análise bibliográfica. Aproximando-me de Larrosa, entendo a leitura como algo que está para além da decodificação de signos; como algo que possui maior profundidade, já que nos tornamos o que lemos. Existe uma recíproca entre leitura e formação. É algo que nos transforma e nos passa, “tem a ver com aquilo que somos” (LARROSA, 2002, p.134). Tem a ver com a leitura que podemos fazer do mundo, não só com aquilo que lemos, mas também, o que sentimos. Por isso nos forma e nos transforma. Nesta formação o importante não é o texto, mas a relação que estabelecemos com este.

Refletindo com esses diferentes autores que busquei embasamento, procurei evidenciar como o conhecimento histórico expresso nos livros didáticos constitui valores e estimula atitudes nos alunos, à medida que constitui subjetividades aos fatos históricos e ao meio ambiente.

Entendo que o conhecimento histórico deve fazer ligações com presente,

pois comparando e refletindo os fatos históricos podemos alterar nosso modo de vida, nossa cultura, costumes, crenças e etc. Segundo Guattari (1992) as ligações que constituímos com o passado se estabelecem de forma direta e indireta. Direta porque toda leitura do passado é “sobrecodificada” pelas referências que temos do presente; e indireta porque ressignificamos nosso presente a partir delas.

Nessa pesquisa evidenciei a intenção de que o ensino de História deve voltar-se para o cotidiano e as articulações com o mundo e o tempo dos alunos, tendo em vista que um dos objetivos gerais dessa disciplina, no Ensino Fundamental, é que os alunos possam ser capazes de: “identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços.” (PNC, 1997, p. 41). O MEC aponta que na conclusão do Ensino Fundamental os alunos devem ser capazes de ler e compreender sua realidade; posicionar-se; fazer escolhas e agir criteriosamente. Segundo a recomendação desse Ministério, o conteúdo proposto para a disciplina de História deve ser constituído a partir da história do cotidiano. Devendo estar integrado a um contexto mais amplo, incluindo outros contextos históricos.

Busco refletir ainda, como a produção do conhecimento histórico expressa a preocupação pela efetivação da Educação Ambiental, voltada para problemáticas locais e/ou globais, dada às preocupações mundiais em estabelecer uma postura de respeito, preservação e cautela frente às questões ambientais. Dito nos PCNs: os alunos devem ser capazes de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”. (PCN, 1997, p. 7)

Através das análises dos livros didáticos reflito, mais uma vez, acerca da educação e da produção do conhecimento histórico no Ensino Fundamental. Percebo o quanto é importante atentarmos às políticas públicas para a Educação. Nesse momento, volto-me a Foucault, sob a perspectiva de Roberto Machado, quando aponta que o filósofo francês pretendeu dar conta de:

“[...] explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a ele – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política”.(1998, p.187)

Esta preocupação em Foucault se dá na sua fase chamada Genealogia, em que aborda, após evidenciar em “A Arqueologia do Saber”, as possibilidades de constituição dos saberes, o saber mediado pelo poder e o poder como produtor de indivíduos que constituem saberes e também poderes.

Na pesquisa, me detive a como os saberes históricos constituem valores para o Presente e para a Educação Ambiental, a partir dos discursos produzidos nos livros. Percebi que essa constituição se estabelece em meio a relações de poderes: sejam nas políticas públicas como na seleção dos conteúdos e de suas abordagens. Cada escolha se dá em detrimento de um dado objeto sobre outro. Existe uma seleção de conteúdos que é comum a todos os alunos do país. Esses conteúdos foram valorizados mais que outros, ou seja, estabeleceram relações de poderes sobre os demais. E, além de tudo, não são aleatórios, existe uma razão para tal escolha. A pesquisa aqui tratada passa, talvez, na margem dessa problemática, no entanto, há que se questionar onde a Educação Ambiental entra nessa trama, onde se posiciona esse campo de saber diante de escolhas, estratégias e relações de poder colocadas em operação no currículo escolar. De fato, não foi o foco da análise, mas não poderia, pelo menos, deixar de evidenciar algumas indagações acerca da problemática do poder, tão amplamente estudada por Foucault.

Segundo Machado os saberes existem “a partir de condições políticas, que são as condições para que se formem tanto os sujeitos como os domínios de saber” (1998, p.199). A partir disso, penso sobre as possibilidades de constituição do aluno a partir da leitura desses livros, tendo em vista que “não há saber neutro. Todo saber é político” (ibidem). Questiono-me: Como a Educação Ambiental vem sendo narrada no campo do saber da História? Que tipo de história é produzida nos livros Didáticos? Quais e quando as narrativas se articulam ou não à

Educação Ambiental? Como a Lei 9.795/99 compõe ou não os livros didáticos de História? Que escolhas de temas são selecionados para comporem os referidos livros? E que exclusões ocorrem ao se legitimar alguns saberes como válidos para serem trabalhados no quinto ano do Ensino Fundamental?

Aqui vale lembrar Paul Veyne e suas considerações acerca do interesse dos historiadores. Esses consideram um fato ou um acontecimento relevante a partir dos significados que lhes são atribuídos. Não apenas pelo interesse ao passado, mas por que tal escolha lhe despertou interesse por alguma consequência do presente. Por isso em determinadas épocas alguns assuntos se tornam relevantes e outros não. As escolhas feitas entre os acontecimentos é que constitui a “história em suas fronteiras” (VEYNE, 1998, p. 53).

O historiador não se interessa por tudo que já passou, mas valoriza certos povos e acontecimentos que lhes despertam interesse, ocasionando que certos fatos históricos ou personagens sejam anunciados e outros nem mencionados. Esta situação, muitas vezes, produz um tipo de história estereotipada, ou globalizada, como diria Foucault (2007), onde existem personagens e fatos que são considerados marcos para o conhecimento histórico, e assim são reproduzidos como verdades inalteradas.

Os conteúdos históricos nos livros analisados foram apresentados de forma bastante similar. Apresentam a mesma ordem sequencial e seguindo a mesma linearidade dos fatos. Os conteúdos para o quinto ano do Ensino Fundamental seguiram a seguinte sequência: Introdução aos Estudos e Tempos Históricos; Origens do Ser Humano; Chegada do homem na América; Civilizações Fluviais ou Civilizações do Antigo Oriente e Civilizações Clássicas.

Percebe-se que a abordagem em determinados temas históricos, como em qualquer outra área do conhecimento, se dá mediada por diferentes relações de poder, sejam elas políticas, culturais, étnicas, estéticas. Essas diversas relações produzem subjetividades, que trabalhadas por *agenciamentos coletivos de enunciação*, operam no núcleo da subjetividade humana. Não apenas no seio

das memórias, da inteligência, mas também da sensibilidade, dos afetos, dos fantasmas inconscientes. Subjetividade em Guattari é considerada como

Um conjunto de condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. (GUATTARI,1992, p.19) [grifo do autor]

Essa subjetividade é fabricada além das fases psicogenéticas da psicanálise, ela é fabricada por grandes máquinas sociais “mass-midiáticas e lingüísticas”.

O Brasil tem hoje, segundo reportagem na Revista Veja (março de 2009), total abrangência de distribuição dos livros em todas as 140.000 escolas públicas dos 5.564 municípios brasileiros. Neste ano, foi distribuído um total de 103 milhões de exemplares de livros didáticos entregues pelo Governo Federal. De acordo com a reportagem a complexidade da entrega se tornou referência mundial em termos de logística.

Não há no Brasil nenhum programa oficial que envolva uma distribuição tão extensa nem demande logística tão complexa. A segunda maior operação do gênero é a entrega de vacinas pelo Ministério da Saúde, que perde em dimensão e na variedade da carga. (VEJA março, 2009)

Segundo Guattari (1992) as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação concorrem para a produção de uma subjetividade que abarca componentes que produzem significados, que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte. Esses elementos são fabricados pela indústria das mídias e difundidos através das propagandas, do cinema, das artes, da literatura colocando em cena máquinas produtoras de signos.

Os elementos trabalhados pela mídia, no caso desta pesquisa, a mídia escolar, concorrem para a formação de indivíduos, atitudes e valores que a partir de suas abordagens podem dar ao receptor um entendimento de mundo. Os discursos justificam e legitimam as regras e as posturas, produzindo sujeitos e

significados, estabelecendo valores, hierarquizando atos e determinando lugares. Cabe ressaltar aqui que se trata de obras legitimada por um órgão do Governo Federal, o Ministério da Educação, que possui credibilidade para aprovar e indicar as obras que julgam pertinentes ao ensino de História no Ensino Fundamental.

Contudo, apesar da legitimidade da indicação das obras, durante a análise evidenciei um fato intrigante: em um dos livros analisados, ocorreu um erro de datação, o qual parece ter passado despercebidamente. O livro está circulando nas escolas que o adotaram desde o ano 2008 e tem “validade” até 2010. Diz no livro que o aparecimento dos primeiros hominídeos se deu em 3,5 *bilhões* de anos (Projeto Arariba, p. 25). Mais adiante consta a data correta, 3,5 *milhões*. Contudo, esse livro passou pela análise do Ministério da Educação, através do programa PNLD, e não houve manifestação alguma, pois a obra não apresenta nenhuma errata, ou algo nesse sentido, referente ao engano.

Além de questões de cunho eminentemente histórico, outros tantos questionamentos foram se produzindo em mim, à medida que ia lendo e me enfronhando do material de pesquisa que selecionara. A seguir, gostaria de apresentar ao leitor as problematizações que, nesse momento, me foram possíveis produzir.

4.1. Provocações ao pensamento: A Educação Ambiental e o campo de saber da História

Comecei as análises observando, num primeiro momento, a exposição dos conteúdos. Minha primeira observação se deu em torno da referência de Walter Benjamim (1975), nas considerações que esse faz sobre a Narrativa. Em suas concepções é possível perceber uma nova alternativa para o ensino de História, a partir dessa forma de exposição dos acontecimentos. Esse coloca a Narrativa numa perspectiva voltada para o presente, dada as condições de possibilidades de experiência que se adquire através de um fato narrado. Pensando nessa perspectiva, me ative a observar como os fatos históricos são

narrados, e que experiências poderiam proporcionar a partir de suas exposições.

Cabe lembrar que nesta pesquisa a Narrativa se valeu da leitura e não da oralidade, uma vez que o objeto de estudo foi o Livro Didático. No que se refere especificamente à leitura, encontrei, conforme mencionado anteriormente, em Larrosa (2002) a possibilidade de articulação entre dois campos do conhecimento: a Leitura e a Narrativa. Essas são encaradas como meios de produção do conhecimento, por possibilitarem algum tipo de aquisição de experiência.

A experiência da narrativa segundo Benjamim (1975) propicia ao narrador a matéria narrada. Quer essa experiência seja sua ou não. Por fim, essa experiência se transforma na experiência daqueles que as ouvem. O ouvir é uma condição essencial para nossa formação. A formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar, ou de ler, o que as coisas têm a nos dizer. “Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação” (LARROSA, 2002, p 137).

Tanto Benjamim como Larrosa me possibilitaram entrar em movimento com o pensamento acerca da produção do conhecimento histórico no ensino de História na Educação Básica, mais precisamente no quinto ano do Ensino Fundamental, levando em consideração a experiência da leitura e da narrativa.

Assim efetivei a análise dos livros a partir de unidades analíticas que foram elencadas a partir de recorrências presente nos livros didáticos. Quanto à seleção dos conteúdos objetivei olhar para a História sobre o prisma da História Geral.

Uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único – princípio significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria ao contrario o espaço de uma dispersão. (FOUCAULT, 2007, p. 12)

A História Geral tenta estabelecer ligações entre os acontecimentos díspares, especificando suas particularidades comuns numa linha de análise vertical, estabelecendo séries de séries e não mais uma série homogênea e

concisa entre os acontecimentos. O problema passa ser determinar que formas de relações são descritas entre diferentes séries.

O estabelecimento da exposição dessas séries depende do olhar do historiador, que pode optar por como trabalhar suas exposições. O historiador possui liberdade, de acordo com seu tempo, para recortar a história a seu modo, pois essa não possui uma articulação natural e linear, que segue uma lógica cronológica como tenta estabelecer a perspectiva da História Global (Paul Veyne, 2008). A história é formada por uma série de “história de” alguma coisa ou fato, e só possui sentido dentro de uma série, que é indefinida e não se ordena hierarquicamente. “A ideia de história é um limite inacessível ou, antes, uma ideia transcendental” (VEYNE, 2008, p. 34) por que não tem marco inicial ou final.

Em contrapartida, os livros didáticos analisados apresentaram a mesma sequência de acontecimentos, fato que chama a atenção pela padronização do ensino. Existe um conteúdo programático lançado pelo MEC e os historiadores, ao submeterem suas obras para análise, seguem a linha proposta, já que para se enquadrarem precisam aderir ao que está estabelecido. Isso parece reforçar a ideia proposta por Guattari da massificação das mídias, no caso dessa pesquisa especificamente tratando dos livros didáticos da disciplina de História podemos apontá-los como resultado do mass-mídia ou mídia em massa (GUATTARI, 1992).

Para sistematização das análises foram estabelecidas duas unidades analíticas: (1) História como Informação e (2) Informações sobre Meio ambiente, Natureza e Homem. Para cada unidade foram selecionados discursos que demonstraram articulações, capturas e provocações acerca de tal unidade. Vale lembrar que esse é o meu “óculos teórico”, o meu recorte metodológico e as escolhas que, como pesquisadora, evidenciei como importantes e necessárias de serem problematizadas.

4.1.1. A História como Informação. “E tudo começou...”

Esta unidade diz respeito à abordagem dos fatos históricos. As culturas, as etnias, os costumes, as crenças. Cheguei nela a partir de Walter Benjamim (1975) e suas colocações acerca da Informação como contraponto da Narrativa, já que nos livros didáticos foram evidenciadas poucas abordagens narrativas e muitas informações.

Entendendo que os fatos narrados propiciam interesse e curiosidade aos receptores, fui à procura das narrativas e das possíveis experiências que os livros didáticos, estudados pelos alunos, poderiam propiciar. Procurei por experiências que fizessem sentido para o presente e para o cotidiano dos mesmos.

Porém, evidenciei um aporte significativo de informações sobre os acontecimentos históricos. As poucas vezes que a tentativa de estabelecer uma ligação com o presente se efetiva, ela se limita a comparação de informações entre um período e outro, sem discutir o que mudou, como e por quê. Apesar de condizerem com o tempo da atualidade, na maioria das vezes não apresentam nenhuma provocação ou problematização para os acontecimentos da atualidade. Seguem alguns exemplos:

Compare o calendário egípcio com o nosso e indique as diferenças e semelhanças que existem entre eles (História em projetos, 2007 p. 42)

Quais diferenças e semelhanças você vê entre a educação das crianças de Roma e as do Brasil de hoje? (Projeto Araribá: História 2006.p. 203).

A obra intitulada Projeto Araribá apresentou uma possibilidade de história articulada com a vida dos estudantes, apresentando um conteúdo voltado para o presente. O projeto aborda um assunto que é pertinente na nossa sociedade e em muitas outras: o culto ao corpo e a obsessão ao corpo esteticamente padronizado pela magreza. O livro divulgou além de casos de doenças causadas por obsessão ao corpo, um histórico desde a Grécia ao mundo atual, abordando as concepções de beleza através do tempo, a “ditadura” dos padrões a partir do século XX e o

atual mundo *fashion* da moda e da beleza.

Contudo, apesar de oferecer uma boa possibilidade de História do Presente, deixa a desejar quanto à abordagem histórica, pois apresenta uma visão de “história globalizada”. Os acontecimentos seguem uma linha evolutiva que reproduzem padrões estereotipados de civilizações. Por exemplo, por que a história do corpo é contada a partir da Grécia? Por que não mencionam a relação dos nativos das Américas, por exemplo? Que relações esses estabeleciam com o corpo? Essa abordagem não se efetiva e o livros permeiam o ambiente escolar difundindo e estimulando subjetividades que constituem verdades únicas. Isso pode ser evidenciado, não apenas em relação ao corpo, mas em relação às etnias, culturas e raças.

Um bom exemplo quanto à produção de subjetividade é referente à abordagem feita ao desempenho do historiador. Nas primeiras abordagens dos livros: *Projeto Araribá: História*, e *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, há uma reflexão em torno do trabalho dos historiadores e de sua tentativa em reconstituir o passado. A relação evidenciada entre o papel do historiador fica limitada ao passado. Os discursos apresentados sobre essa relação produzem “verdades” acerca do ofício do historiador. Seguem alguns excertos que exemplificam esta relação.

Vestígios se tornam documentos a partir do momento em que o historiador os estuda. Por meio desses documentos o historiador aprende sobre o passado e produz um conhecimento histórico sobre o passado que ele investigou. (*Projeto Araribá*, p. 14)

Investigar e elaborar uma reflexão crítica sobre os testemunhos do passado; este é o trabalho do historiador. (*Das cavernas ao Terceiro Milênio*, p.16)

O passado é o que já aconteceu, e a tarefa dos historiadores é tentar reconstruir esse tempo com a ajuda dos registros deixados pelas pessoas que viveram naquela época. (*Histórias das cavernas ao terceiro Milênio*. p. 15)

Como pode ser evidenciado, a partir desses excertos, o historiador é

aquele que organiza e interpreta as evidências ao mesmo tempo em que tenta abarcar os acontecimentos sociais ao longo do tempo, é um crítico que “reinventa o passado”. Enquanto a História limita-se a ser aquilo que já passou.

Conforme já comentado antes, os conteúdos históricos apresentados foram estruturados de forma similar, apresentando a mesma ordem sequencial, seguindo a mesma linearidade dos fatos. Após a abordagem referente ao tempo histórico e ao historiador, as obras seguiram informações sobre diferentes povos e culturas. Elas apresentam os nativos das Américas; as civilizações orientais: Mesopotâmia, Egito, e as culturas que lutaram por expansão territorial, como os Fenícios e Hebreus, fechando com as civilizações clássicas ocidentais: Grécia e Roma. A história como narrativa, considerada capaz de propiciar experiências, pouco se efetiva nas abordagens dos conteúdos. Os acontecimentos não se inserem em nenhuma trama e nem apresentam uma narrativa capaz de tocar e sensibilizar o aluno.

A obra *Projeto Araribá: História*, teve destaque por apresentar algumas narrativas, sob forma de mitos, para exemplificar alguns fatos históricos. Por exemplo, “Uma lenda do milho” (p. 72), “A história de Ísis e Osíres” (p. 98), “Davi e Golias” (p. 146) e “A lenda de Rômulo e Remo” (204). Todos esses conferem a estrutura de uma narrativa, e apresentam um contexto histórico, um ponto culminante e um desfecho para a trama ou acontecimento.

A narrativa pode ser utilizada para provocar o interesse pelo conhecimento histórico, levando em consideração que a História carrega uma imensa carga de experiências a ser transmitida. A troca de experiência é o objeto principal da narrativa, que deve apresentar um fim prático e exercer uma função aconselhativa, direta ou indiretamente, com um propósito definido. Pode se tratar “da transmissão de uma moral, de um ensinamento prático, da ilustração de algum provérbio, ou até uma regra fundamental da existência”. (BENJAMIN, 1975, p. 65)

Contudo, a arte de narrar e escutar sofre uma desvalorização em função da difusão da informação. A informação pura e simplesmente não traz

encantamento e não nos sensibiliza, porque não nos cativa diretamente. Por ser efêmera, muitas vezes, não absorvemos seu conteúdo, porque pouco nos toca ou nos deixa marcas. Para Benjamim (1975) a informação propiciou a perda da principal característica da narrativa, “a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas”. Seguem alguns discursos presentes nos livros didáticos que remetem a pensar a produção do conhecimento histórico, mediado apenas pela informação.

Paleolítico é o nome que se dá ao período da história humana que vai do aparecimento dos primeiros seres humanos até o início da agricultura há cerca de 10 mil anos. (Projeto Araribá: História p. 29)

O estudo de fósseis humanos no Brasil começou no séc. XIX, com escavações na gruta Lagoa Santa, em Minas Gerais. Ali foram encontrados ossos de animais já extintos, além da ossada de trinta humanos. Ao lado dos ossos havia ponta de flechas, machados e outras ferramentas de pedras lascadas. (Projeto Araribá: História p. 60)

A Mesopotâmia se dividia em duas partes: a Alta Mesopotâmia, ou Assíria, ao norte, habitada pelos assírios, e a baixa Mesopotâmia, ou caldeia, ao sul, habitada pelos sumérios e pelos caldeus. Estes povos se alternaram no poder ao longo da história. (Projeto Araribá: História p. 79)

Por volta de 3500 a.c., os sumérios construíram UR e Uruk, duas das primeiras cidades conhecidas. As cidades sumerianas eram independentes, isto é cada qual tinha o seu próprio governo. Por isso são chamadas de cidades-Estados. (História das Cavernas ao Terceiro Milênio. p. 84)

Durante muitos séculos, os medos dominaram os persas. Por volta de 550 a.c , o príncipe Persa Ciro II, conhecido como Ciro, o grande, conquistou o reino da Média, unificando com a Pérsia. (História das Cavernas ao Terceiro Milênio p. 144)

Nesses exemplos percebe-se a abordagem dos conteúdos a partir da informação. São informados conceitos, atividades e características que não remetem ao presente, apenas informam acontecimentos do passado.

Na perspectiva da narrativa essas informações se converteriam na história a ser contada. A informação dos Persas, por exemplo, no último excerto, não nos sensibiliza a respeito do príncipe Ciro. Ela nos informa que ele era considerado o

Grande, mas não nos conta seus feitos, valores, características para ser considerado como tal. Constitui-se apenas numa informação recheada, como diria Benjamim (1975), de explicações.

O livro *História em Projetos* é praticamente um “caderno de informações”. Os conteúdos são abordados em uma seção chamada “Panorama”. Tal seção consiste em um quadro com sequência cronológica, de informações sobre os fatos históricos. Um mesmo quadro apresenta várias informações sobre o mesmo tema. Seguem alguns exemplos:

Período: Antigo Império (2575-2134 a.c). Período que compreende a IV, V, VI, VII e VIII dinastia, com governo situado em Mênfis. Período da construção das pirâmides da cidade de Gizé. Expansão territorial ao sul da primeira catarata. A partir da IV dinastia, o Faraó passou a ser considerado filho de Rá, o deus do sol, tendo início ao culto ao sol. Com a morte do faraó Pepi II, da VI dinastia, houve um aumento do poder dos monarcas. (História em Projetos p. 58)

Período: 1000 a.c.-753 a.c. Por volta de 1000 a.c chegaram as primeiras levas de povos indo-europeus à região da atual Itália. Entre estes povos três grupos se destacaram: o latino falisco, o úmbrio sabélio e o ilírio. (História em Projetos.p. 170)

Período: Republicano (509 a.c, -27 a.c). Entre 264 e 241 a.c, teve início a primeira guerra Púnica, entre Roma e Cartago. O fator imediato que desencadeou a guerra foi a disputa pelo domínio da ilha da Sicília. (...). Em 220 a.c os romanos invadiram a Macedônia. Entre 218 e 201 a.c ocorreu a segunda guerra Púnica. (História em Projetos p. 171)

Pode-se constatar que os fatos Históricos são apresentados como informações. Uma vez que a história dos povos, seus costumes, valores, ações, entre outras características não são narradas, são informadas. Essas informações na maioria das vezes não nos instigam a conhecer tais povos, seus feitos e características. A informação baseia-se na “verificabilidade” dos fatos. Cada fato informado é permeado de muitas explicações, em que “quase nada do que acontece é abrangido pela narrativa, e quase tudo pela informação” (BENJAMIN, 1975 p. 67). A História presente nos livros, além de configurar como História Global, se constitui predominantemente a partir de informações sobre os acontecimentos e fatos históricos.

Estes foram poucos exemplos, entre a totalidade das abordagens, que evidenciam a informação como peça fundamental para produção do conhecimento histórico.

4.1.2. Informações sobre Meio Ambiente e Natureza: o *Homem como senhor e possuidor da Natureza*.

Início essa unidade de análise com esse sub-título para provocar a cada um de nós com uma pergunta um tanto nietzscheana... O que estamos fazendo de nós mesmos diante da natureza? A tentativa moderna de Francis Bacon, consagrado cientista do século XVII, parece estar se produzindo hoje na atualidade. O homem como senhor e possuidor da natureza vem produzindo inúmeras catástrofes ambientais: aquecimento global, derretimento de geleiras, acúmulo exarcebado de lixo. Diante da busca desenfreada do homem moderno para possuir a natureza hoje vivemos um mundo cada vez mais longe de uma ecosofia ambiental...

Instigada com essas problemáticas, para análise dessa categoria, fundamentei minhas concepções a partir de Félix Guattari (1990), em sua proposta de articulação ético-política para as relações sociais, ambientais e mentais.

A referência ecosófica consiste em articular os três registros ecológicos – o do ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana. No futuro a questão não será apenas defender a natureza, mas também a adoção de uma política focalizada no destino da humanidade. (GUATTARI, 1990)

O princípio particular à ecologia ambiental, que é a que mais interessa aqui, consiste em acreditar que tudo é possível, desde catástrofes a constantes evoluções. Cada vez mais os equilíbrios naturais dependerão da intervenção humana em empreender programas, para tentar, regular, entre outras coisas, as relações terrestres entre o oxigênio, o ozônio e o gás carbônico. A ecologia ambiental, por sofrer a constante ação humana, poderia ser requalificada como

ecologia maquínica. Pois tanto ao lado do cosmos como das práxis humanas, a questão é sempre das máquinas (GUATTARI, 1990).

Desde sempre a “natureza” esteve em guerra contra a vida! Mas a aceleração dos progressos técnico-científicos conjugada ao enorme crescimento demográfico faz com que se deva empreender, sem tardar, uma espécie de corrida para dominar a mecosfera. (GUATTARI, 1990, p. 52)

Um exemplo dessa corrida e de outras empreitadas é o investimento científico em áreas como a exobiologia, que consiste em pesquisar vida fora da terra. Essa área tem recebido de diferentes países investimentos financeiros para o desenvolvimento de tecnologias espaciais. A Revista Super Interessante divulgou, em agosto de 2008, os investimentos e a metodologia que vem sendo desenvolvida nesse campo do conhecimento, bem como as intenções futuras dessa área.

A natureza parece, ao longo da história humana, ter sido totalmente mecanizada sob a tutela das ações do homem. Não existe natureza intocada pelo homem. A espécie humana faz parte da trama da vida no planeta, e vem habitando e interagindo com os mais diferentes ecossistemas, há mais de um milhão de anos (PNC, vol. 9, 1997). Na atualidade nossa preocupação ultrapassa os limites do planeta e se expande em outras esferas planetárias.

Deixamos de perceber a “natureza natural” da vida, de tal forma que, perdemos nossa animalidade.

É preciso, mais uma vez, invocar a História! No mínimo pelo fato de que corremos o risco de não mais haver história humana se a humanidade não reassumir a si mesma radicalmente. (GUATTARI, 1990 p. 54)

Regularmente recebemos uma carga de informações sobre as questões ambientais. Essas informações são trabalhadas e apresentadas pela mídia de forma que parecem aumentar as angústias e o desespero sobre as questões da natureza. Ou então são tão superficiais que não nos sensibilizam a ponto de darmos real importância sobre o que esta sendo noticiado. Na maioria das vezes,

a mídia que trabalha para as massas – *massmedia* – não propõe uma mudança de paradigma em relação à natureza nem aos nossos padrões de consumo. Pelo contrário, estimula o devastamento, a exploração, a dominação, o controle, entre outros fatores, para manter o consumo e a comodidade.

Pensando sobre essas questões, parece pertinente que a educação é um bom caminho para o estímulo a uma nova postura social e individual frente às questões ambientais. Após a Conferência Internacional Rio/92, o Brasil assumiu o papel central da educação para a “construção de mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”.

A Educação Ambiental no Brasil foi assumida como obrigação nacional pela constituição promulgada em 1988, e em 1999 foi sancionada a lei 9.795 que dispõe sobre essa e institui a política nacional, dando outras providências.

Entre os princípios básicos da Educação Ambiental está a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade. Em meio aos objetivos fundamentais está o desenvolvimento da compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações. Envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos a serem desenvolvidos como prática educativa integrada contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Assim voltei meu olhar para o Ensino Fundamental e a produção dessas evidências nos livros didáticos de História recomendados pelo MEC em 2008. A partir da procura desses aspectos, constatei que o Meio Ambiente a Natureza e o Homem são abordados com frequência. Porém, assim como os fatos e acontecimentos históricos, são tratados por meio de informações, e como toda a informação, na maioria das vezes, não nos sensibiliza e não nos desperta atitudes e valores satisfatórios sobre as questões ambientais. Essas informações se distinguem em três focos conforme enunciado, Meio Ambiente, Natureza e

Homem. Seguem alguns exemplos de informações sobre o meio ambiente e as possibilidades de vida apresentadas a algumas culturas a partir das condições oferecidas pela natureza.

Bosques e tamareiras, pomares de figueiras e romãs e até vinhedos podiam ser encontrados das terras dos templos das cidades assírias. (História em Projetos p. 67)

O Egito atual. O nome oficial do país é República Árabe do Egito. Cerca de 70% do território egípcio é desértico; delta e o vale do rio Nilo ocupam as terras restantes (30%), onde vivem 99 % da população. (História das Cavernas ao Terceiro Milênio. p. 97)

O Brasil encontrado pelos primeiros povoadores era bastante diferente do que é hoje. O clima era mais seco e frio. As áreas florestais eram reduzidas e a maior parte do território estava coberta de vegetação rasteira, como os serrados e as caatingas. Os animais da flora brasileira eram diferentes dos de hoje. (Projeto Araribá: História p. 60)

Mesopotâmia é o nome dado pelos antigos gregos no território situado entre os rios Tigre e Eufrates, onde se localiza hoje o Iraque e o Kuwait. É uma área de montanhas e desertos, que tem um clima seco e quente na maior parte do ano. (Projeto Araribá: História p. 76)

Os primeiros humanos viviam da caça, da pesca e da coleta de frutos silvestres. Eles viviam nas regiões das savanas, em moradias simples, feitas da combinação de madeira ou ossos, para a estrutura, e peles para cobertura. Outros se abrigavam em cavernas ou viviam a céu aberto. (Projeto Araribá: História p. 29)

Nesses exemplos seguiram informações sobre as condições de vida a partir do ambiente local de alguns povos. Essas informações, no entanto, se efetivaram sem nenhuma referência crítica sobre o assunto, limitando-se apenas a informar. Não desenvolvendo questionamentos acerca dos temas abordados e não apresentando ligação com o presente. Na oportunidade poderia ser desenvolvida uma reflexão sobre atualidade das condições de moradias, do meio ambiente, do clima, entre outras possibilidades. Contudo, isso não se desenvolve e a discussão sobre o meio ambiente se dilui na informação.

A natureza, que é outro foco das informações, também aparece com

bastante frequência. Contudo, não tem destaque pela sua real importância para a vida, sendo apresentada como mediadora das ações humanas, e como oportunizadora de “movimentos” entre as relações com a natureza e com *socius* ao longo da história dos homens. As informações não provocam pensar novos valores ecosóficos para a subjetividade das relações humanas com o meio ambiente natural e social. Elas se perdem em explicações conforme acontece com os conhecimentos históricos. Não despertam valores e não provocam atitudes. Seguem exemplos que demonstram ações humanas mediadas por fatores naturais, tais como clima, geografia, vegetação.

A última glaciação durou cerca de 100 mil anos e terminou por volta de 10 mil anos atrás. Foi neste período que ocorreu a entrada do ser humano na América. (Projeto Araribá: História, p. 50)

Cerca de 10 mil anos a.c a fixação do homem da idade da Pedra polida, garantida pelo cultivo da terra e pela manutenção de manadas, ocasionou um aumento rápido da população e o desenvolvimento das primeiras instituições, como a família e a divisão do trabalho. (História em Projetos, p. 27)

Observando os fenômenos da natureza e os astros celestes, camponeses artesãos e principalmente astrônomos aprenderam a calcular a duração dos dias e das noites, a mudança das estações e a chegada de um novo ano. Com estas observações criaram os primeiros instrumentos para calcular as horas e a sucessão dos dias, meses ou anos. (Projeto Araribá: História, p.18)

As aldeias neolíticas situavam-se geralmente nas proximidades de um rio, o que garantia água para regar os campos e abastecer a população e o gado. (Projeto Araribá: História, p. 33)

Com o desenvolvimento da agricultura e o aumento populacional, tornou-se necessário organizar melhor o trabalho na sociedade. (Projeto Araribá; História, p. 39)

No meio do deserto, graças às águas do Nilo e o trabalho humano, criou-se uma extensa faixa de terra habitável e cultivada. (Projeto Araribá: História, p. 84)

Há mais de 500.000 anos, uma conquista humana fundamental ocorreu no Paleolítico; o uso do fogo. Essa descoberta mudou para sempre a vida dos seres humanos, pois garantiu entre outras vantagens a

proteção contra o frio, a defesa contra os animais, e a preparação dos alimentos. (História das Cavernas ao Terceiro Milênio, p. 45)

Nesses exemplos as informações mostram os costumes e formas de vida que foram alteradas em função de processos naturais: o sedentarismo a partir da agricultura, o desenvolvimento tecnológico, a domesticação de animais, o aumento da população, as formas de organização social. No entanto, não exploram o assunto criticamente trazendo a discussão para o presente. Não é por que já aconteceu que não podemos refletir a partir deles, repensar nossa postura em relação a nós e a natureza. Seguem outros exemplos que evidenciam esse contexto.

A prática agrícola possibilitou alguns avanços técnicos como a experiência com o cruzamento de plantas, a construção de canais para irrigar as áreas mais secas e o conhecimento a sucessão das estações do ano. (Projeto Araribá: História, p. 55)

Como dependiam das enchentes do rio, eles criaram formas de aproveitá-las melhor, isto é, aprenderam a modificar a natureza para aperfeiçoar o modo de vida da comunidade. (História das Cavernas ao Terceiro Milênio, p. 98)

O mesmo tipo de abordagem adotada ao conhecimento histórico, ao meio ambiente e a natureza acontece com os assuntos referentes ao homem e seu desenvolvimento. Eles são abordadas por informações que, como nas anteriores, não despertam valores nem provocam uma postura voltada para as problemáticas ambientais, como prevêem as políticas públicas em educação para as relações sociais e para o meio ambiente. Seguem exemplos de informações referentes ao ser humano e seu desenvolvimento.

O gênero Homo, do qual fazemos parte, originou-se a cerca de 2 milhões de anos. Maior volume cerebral e habilidade nas mãos o diferenciaram dos australopitecos. As seguintes espécies fazem parte desse gênero: Homo Habilis(...); Homo erectus(...); Homo neanderthalensis(...); Homo sapiens-sapiens(...). (Projeto Araribá: História, p.28)

Poder liberar as mãos para se locomover permitiu aos nossos ancestrais desenvolver habilidades para a sobrevivência. O polegar oponível aos demais dedos das mãos possibilitou segurar com firmeza e precisão

objetos pequenos. Ao longo de milhões de anos, depois que aprenderam caminhar, os hominídeos puderam, enfim, fabricar deliberadamente objetos. (História em Projetos, p. 16)

Os seres vivos surgiram de compostos orgânicos muito simples. Estes compostos foram formados pela combinação de gases da atmosfera, que se deveu a violentas descargas elétricas, radiações solares e as elevadas temperaturas. (...) Somos o resultado do mesmo processo evolutivo. Fazemos parte de um grupo de mamíferos chamados primatas. (Projeto Araribá: História, p.26/27)

Se as espécies se transformam, isto significa que nós humanos não fomos criados separadamente dos outros animais e tal como somos, mas sim que evoluímos de outras espécies já extintas. (História em Projetos, p. 19)

1857: Foi encontrado no vale do rio Neander, na atual Alemanha, o primeiro fóssil da espécie Homo sapiens-expressão latina que significa “ser humano inteligente”(...). Os estudos desse fóssil mostram que esta espécie tinha postura ereta, corpo e membro praticamente igual aos nossos, mas com um crânio semelhante ao de um gorila. (História em Projetos, p. 19)

Apesar de mostrarem informações que dizem respeito ao nosso desenvolvimento natural, são abordagens que não apresentam efetivamente uma referência significativa, a ponto de despertar valores sobre a natureza e nossa interligação com a mesma. Não há reflexão sobre nossa condição natural e as condições que propiciaram o desenvolvimento da nossa espécie, nem sequer discutem nossa possibilidade de permanência ou não neste planeta, como já ocorreu com outras espécies que o habitaram e que foram extintas.

Ainda sobre a relação do homem com a natureza, em dois excertos encontrados em um mesmo livro, percebe-se certa noção de superioridade humana frente à natureza, uma vez que conseguimos além de aproveitá-la, manipulá-la.

De um ponto de vista puramente natural, o homem é o mais inadequado dos seres vivos existem em nosso planeta. Por outro lado, é o mais poderosos de todos os animais. (...) O Lhama nasce com uma grossa proteção que lhe permite adequar-se ao frio dos Andes seu ambiente natural; o homem dotado de pele fina e delicada teve de aprender a tirar o pelo de outros animais para proteger-se do frio, o que lhe permite habitar todas as regiões da terra”. (História das Cavernas ao Terceiro

Milênio, p. 32)

A agricultura neolítica dependia das boas condições naturais, pois os seres humanos ainda não sabiam interferir no ambiente para melhorar a atividade agrícola. (Historia das Cavernas ao terceiro Milênio, p. 53)

Por volta de 10.000 a.c vários grupos humanos começaram a domesticar animais e a praticar a agricultura, o que lhes permitiu maior controle sobre a natureza e a produção de alimentos. (História das cavernas ao Terceiro Milênio, p. 60)

Esses exemplos demonstram um olhar utilitarista sobre a natureza e o meio ambiente . A natureza parece perder valor por sua condição essencial e primordial à vida, passando a ter valor apenas pelo fato de favorecer as ações humanas. Essa visão coloca o homem distante da natureza, de modo que esse acaba não reconhecendo-se como parte dela e colocando-se muitas como superior à mesma.

Nesse sentido, a ecologia ambiental articulada à ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis. Consistindo em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar novas maneiras ser. Busca reconstruir um novo conjunto de modalidades de ser no ambiente e no grupo a qual pertence, estabelecendo assim novas posturas e rompendo com as subjetividades criadas acerca de nossos comportamentos e valores. Tais subjetividades são estimuladas por agenciadores de enunciação. No caso dessa pesquisa, os enunciadores se configuram nos livros analisados, apresentando exposições que reproduzem subjetividades, acerca do homem do meio ambiente e da natureza.

A subjetividade, através de chaves transversais, se instaura ao mesmo tempo no mundo do meio ambiente, dos grandes Agenciamentos sociais e institucionais e, simetricamente, nos seios das paisagens e dos fantasmas que habitam as mais íntimas esferas do indivíduo. A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos. (GUATTARI, 1990 p. 55)

A reconquista por novos valores implica uma mudança nas posturas frente às subjetividades dominantes. Com essa postura passamos para uma nova forma

de encarar os dispositivos de produção dessa subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e ou coletiva, do ambiente, do socius e da mente.

No desenvolvimento da análise percebi que existe uma tendência para tratar da Educação Ambiental. Porém, não se efetiva, propriamente, pois não expressam processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade possam construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, voltadas para a conservação e preservação do meio ambiente. Consolida-se apenas possibilidades para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental:

Os lêmures são considerados os seres ainda vivos mais próximos dos primatas, ancestrais do ser humano que viveram há 55 milhões de anos. Atualmente os lêmures correm o risco de extinção. A destruição das florestas e a caça podem fazer desaparecer estes animais. (Projeto Araribá: História, p.28)

O Rio Hoang-Ho ou Amarelo, berço da civilização chinesa, está passando por uma grave crise ecológica. Em toda China e em parte particular na região banhada por esse, há escassez de água potável, por causa da produção industrial e da falta de tratamento dos esgotos. Além disso, o Rio Amarelo sofre com o uso excessivo das suas águas pela agricultura. Isto produziu um desequilíbrio no regime de recomposição das águas em períodos de estiagem, o rio seca antes de chegar ao mar. (Projeto Araribá: História, p.10)

A palavra phoinikés (púnico), usada para designar os fenícios deriva de phoinix, que significa “roxo púrpura”. A tinta púrpura usada pelos fenícios para tingir tecidos, principal produto comercial desse povo, era extraída da glândula de um molusco marinho chamado múrice. Para obter meio litro de tinta, era necessário mais de 60 mil múrices. Isso porque apenas algumas gotas de tinta eram tiradas de cada molusco. (Projeto Araribá: História, p. 126)

Peste Negra: epidemia originária da Ásia que atingiu a Europa durante a primeira fase da Guerra dos Cem Anos e matou grande parte da população do continente europeu. (História em Projeto, p. 233)

Húmus: com a aparência de um “lodo” escuro, o húmus, ou humo, compõe-se de matéria orgânica (vegetal principalmente) decomposta ou em decomposição. Trata-se de um importante fertilizante natural. (História das Cavernas ao Terceiro Milênio, p. 97)

Hoje o Japão destaca-se como importante centro de produção tecnológica, sendo grande exportador de automóveis, computadores e

artigos eletrônicos. Empresas e grupos financeiros japoneses estão entre os maiores do planeta. (História das Cavernas ao Terceiro Milênio, p. 124)

Nesses exemplos percebe-se o reducionismo que provém do primado da informação. Tudo se reduz a informar situações de risco, sem aprofundamentos nas discussões sobre as questões ambientais. Por exemplo, no último excerto o livro não apresenta nenhum tipo de reflexão sobre as formas de produção e de consumo na atualidade, deixando a informação tomar conta do fato. Segundo Guattari devemos:

Fazer emergir mundos diferentes, que estejam além da informação abstrata, engendrar Universos de referências e Territórios existenciais, onde a singularidade e a finitude sejam levada em conta pela lógica multivalente das ecologias mentais e pelo princípio de Eros de grupo da ecologia social. (GUATTARI, 1990 p. 53)

Fazer emergir mundos novos apenas será possível se adotarmos uma nova postura frente às relações estabelecidas com o grupo e com as subjetividades criadas para o grupo. Romper com padrões estereotipados de homem, natureza, meio ambiente. Singularizar cada um deles e re-significar os valores neles atribuídos. As informações puras e simples não despertam inquietudes a respeito de posturas, valores, atitudes, trabalhadas pela subjetividade dominante, que trabalha para manutenção dos *status quo* social, estimulando singelamente competências para as problemáticas ambientais.

Existem exemplos nos livros didáticos sob análise que poderiam ser uma boa oportunidade para a provocação, novas atitudes e valores, bem como para o desenvolvimento de competências e questões ambientais. No entanto, limita-se a visão conservacionista, não apresentam uma discussão crítica sobre os elementos culturais, sociais e econômicos para uma vida em grupo mais justa e um meio ambiente equilibrado. Seguem exemplos de informações que remetem à preocupação com a conservação de lugares pontuais:

Um dos mais importantes patrimônios arqueológicos do Brasil, o Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado em São Raimundo Nonato, no Piauí está ameaçado de extinção. A falta de verbas e funcionários para

manter e proteger a área coloca em situação de perigo a maior concentração de pinturas rupestres do mundo, além de peças de cerâmica, esqueletos humanos e animais da mega fauna brasileira. Incêndios, cupins e ação de predadores são as maiores ameaças à sobrevivência do parque. (Projeto Araribá: História p. 66)

O Paquistão está empenhado em uma luta contra o relógio para salvar Mohenjo-Daro. Desde o início das escavações, em 1920, 30% das ruínas desabaram devido a infiltração de sais nos tijolos. Este fenômeno se deve aos anos de excessiva irrigação das terras vizinhas, que enfraqueceu o solo e aumentou seu teor de sal. (Projeto. Araribá: História. p. 112)

Os preservacionistas lutam agora para que trechos selvagens do interior (das Muralhas da China) permaneçam inacessíveis. É uma forma de impedir que o que restou da grande muralha siga o exemplo de outro símbolo Chinês ameaçado de extinção, o panda, e desapareça de vez. (Projeto Araribá: História, p. 123)

Assim a partir das análises evidencia-se que a Educação Ambiental ainda está sendo trabalhada nos livros didáticos de História de forma incipiente. Não percebi a proposta de efetivar provocações para uma postura voltada para outros tipos de valores diferentes dos legitimados até então. Os discursos apresentados produzem subjetividade em relação às ações humanas e ao meio ambiente, bem como a natureza. Essas subjetividades enfatizam visões que criam valores pouco inovadores para as questões ambientais e para a vida humana.

É essencial que se organizem novas práticas micropolíticas e microsociais, novas solidariedades, uma nova suavidade, com novas práticas estéticas e novas práticas analíticas das formações subjetivas. O planeta vive uma intensa fase em que se engendram fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados no limite, ameaçam a vida em sua superfície (GUATTARI, 1990).

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode provocar a tomada de atitudes e competências relacionadas a uma concepção ambiental voltada para ações de respeito e manutenção da vida. Pode, ainda, provocar uma tomada de decisão política que propicie e reivindique melhorias na qualidade de vida de todas as espécies. A referência ecosófica indica linhas de recomposição nas diversas

formas de atuação das práxis humanas, utilizando um viés diferente das estabelecidas até então, trabalhadas por agenciadores de enunciação, que buscam garantir a manutenção de certas condutas e posturas frente aos valores ambientais e sociais. A nova postura ecosófica busca romper com valores estereotipados, criando novos valores que requalifiquem nossas práticas de aceitação de discursos, tomados como legítimos e verdadeiros. Trata-se de encontrar dispositivos que trabalhem:

Em todas as escalas individuais e coletivas, naquilo que concerne tanto à vida cotidiana, quanto à reinvenção da democracia – no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte, etc. - trata-se, a cada vez de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ ou coletiva, ao invés de ir num sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero. (GUATTARI, 1990, p. 15)

Através da Educação Ambiental e dos valores ecosóficos que consistem numa nova postura ética, política e estética para as relações humanas podemos mudar nossa forma de interação com as três instâncias do desenvolvimento humano: o social, o ambiental e o mental. Essa postura, segundo Guattari (1990), envolve um engajamento de todos aqueles que estão de certa forma em posição de intervir nas instâncias psíquicas, individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda, etc.). A subjetividade humana se estabelece a todo momento, nas leis, nas mídias, na literatura, na sociedade, na cultura e, no caso dessa pesquisa, nos livros didáticos. Conforme já anunciado, esses produzem subjetividade através de suas abordagens. O qual, as questões de cunho histórico e ambiental da forma como estão sendo trabalhadas, deixam a desejar em termos de melhoria da qualidade de vida para o presente dos alunos. Nas abordagens pouco se discute sobre a atualidade e não se efetiva o olhar com foco para o presente. A criticidade sobre a forma de vida e de produção capitalista da subjetividade e dos bens de consumo fomentados pela mídia, que por sua vez, se configura em um bloco produtivo-econômico-subjetivo que cria valores e trabalha subjetividades para as políticas dominantes é muito pouco desenvolvida.

Assim, mais do que nunca a natureza, o homem e o meio ambiente devem

ser pensados em conjunto com a cultura, a economia, a política e a ética. Precisamos aprender a pensar transversalmente as interações entre os ecossistemas, mecosfera, e universos de referenciais sociais e individuais (GUATTARI, 1990).

As relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a “natureza” tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluição objetivas mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas relações consideradas em seu conjunto. (GUATTARI, 1990, p. 23)

Com essa citação encerro o capítulo referente ao desenvolvimento das análises dos livros elegidos como objeto desse estudo. Quero dizer que ainda há muito a ser feito para que consigamos alterar concepções que vem sendo trabalhadas e apresentadas para as massas. Precisamos atentar para as verdades construídas e para a formação subjetiva de valores e atitudes no campo da Educação Ambiental.

É com satisfação que chego às considerações finais desse estudo com algumas respostas para as indagações, que me fiz durante o processo de formação do objeto de estudo dessa pesquisa, sobre o ensino de História e a Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinto-me feliz em concluir essa pesquisa e ter algumas respostas para as indagações que fiz no início desse estudo.

Inicialmente, refleti sobre como se dá a produção do conhecimento histórico no ensino de História, na quinta série do Ensino Fundamental, através da análise de uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores: o livro didático. Busquei encontrar, além das possíveis ligações da história com o presente, elementos da atualidade que legitimam os conteúdos abordados, para comporem os saberes nesse ensino e nessa série, no que tange a Educação Ambiental. Em seguida, refleti sobre como esse tema permeia o campo de saber da História a partir da proposta do Mec de transversalidade deste campo do saber.

Quanto à produção do conhecimento histórico no ensino de História percebi, a partir de Foucault (2007), que esse contempla a visão de uma História Global, que abarca informações sobre assuntos diferentes, estabelecendo algum tipo de ligação entre eles e enfatizando a noção de evolução entre os mesmos. Isso se dá como se um acontecimento desencadeasse outro, que sucessivamente desencadeiam noutros.

A exposição dos conteúdos se estabelece pela busca da totalidade dos acontecimentos, através da globalização dos fatos e da linearidade dos mesmos. Formando uma rede de acontecimentos interligados uns aos outros, ficando

evidente na apresentação dos conteúdos nas obras analisadas, que todas seguem a mesma sequência de acontecimentos.

Pensando sobre o prisma da História Geral, que busca a totalização dos fatos, não pela linearidade dos acontecimentos, mas pelas condições de possibilidades que oportunizam o surgimento de alguns saberes em determinadas épocas, percebi que a abordagem histórica presente nos livros didáticos enfatiza os acontecimentos considerados clássicos (tradicionais).

Os discursos expressos, apesar de fazerem comparações entre alguns fatos do passado com o presente, não propiciam aos alunos oportunidades de experiências para a atualidade. Os conteúdos são abordados, na esmagadora maioria, por informações, como notícias produzidas pela mídia. Nesse caso uma mídia escolar, que trabalha para a grande massa de brasileiros que utilizam os livros avaliados e distribuídos pelo MEC.

A exposição dos conteúdos históricos limitam-se ao reducionismo das informações, que pouco estimulam a discussão das problemáticas atuais presentes nas diversas instâncias do nosso cotidiano. Recebemos diariamente uma carga de informações de diferentes áreas do conhecimento, diluídas em diversas informações, apresentadas por todos os lados, pelas mídias como um todo. Os livros parecem reproduzir essa situação, à medida que apresentam os conteúdos, basicamente, trabalhados por meio de informações.

Não é por acaso que a narrativa nos tempos atuais deixa de ter importância. Vivemos na modernidade, propiciando um tipo de vida num ritmo acelerado, no qual é muito mais fácil informar do que narrar. A informação se dá de forma rápida e sucinta. Se a arte de narrar reveste-se na atualidade de raridade, parte decisiva da culpa por essa situação, segundo Benjamim (1975) cabe exatamente à difusão de informações que deixa cada vez mais raro a possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento, deixando esses apenas no âmbito das informações.

A narrativa não se volta apenas para a transmissão do conteúdo, como faz a informação ou a notícia. Ela pretende envolver o ouvinte, a ponto desse querer saber ou conhecer o desenrolar de uma determinada história. Só compreendemos que é a outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou os outros nos fazem. É como se a identidade de alguém, a forma de vida humana, o sentido de quem é, e do que lhe passa, só fosse tangível à medida que conhecemos sua história.

Se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, esta forma é a de uma narrativa: a vida humana se parece a uma novela. Isso significa que o eu, que é dispersão e atividade, se constitui como uma unidade de sentido para si mesmo na temporalidade de uma história, de um relato. E significa, também que o tempo se converte em tempo humano na medida em que se está organizado (dotado de sentido) no modo de um relato. Nossa vida, se é que tem uma forma, tem a forma de uma história que se desdobra. (LARROSA, 2002 p. 145)

Assim, com esta pesquisa foi possível perceber que os livros didáticos pouco exploram a narrativa. Fixam-se em remeter várias informações sobre diferentes povos e períodos. Para cada conteúdo selecionado foram apresentadas informações sobre modos de vida, cultura, economia, organização, política, costumes, entre outras abordagens, sendo que ao final de todas as unidades é possível constatar uma gama de informações que pouco possibilita a troca de experiências com o presente.

Quanto às indagações referentes à Educação Ambiental alegro-me em reconhecer que estamos buscando o caminho. O ambiente e a natureza atravessam alguns conteúdos referentes ao conhecimento histórico. Apesar disso, a Educação Ambiental propriamente dita não se efetiva.

Os livros trabalham informações sobre questões ambientais em diferentes momentos, expondo acontecimentos ou preocupações sobre estas questões. Porém, não propõem uma discussão sobre nossa forma de vida, nossos costumes, práticas e cultura.

A Educação Ambiental deve envolver em sua abordagem discussões em

torno de fatores econômicos e políticos da atualidade, discutir as formas de produção, o consumo e a mídia entre outros elementos que despertam nossa subjetividade, acerca do homem do meio ambiente e da natureza. No entanto, a Educação Ambiental presente nos livros analisados não efetiva esse tipo de discussão e nem apresenta possibilidade de repensarmos nossos valores voltados para uma vida mais justa e equilibrada com as questões ambientais. Como nos acontecimentos históricos, a Educação Ambiental produz conhecimento a partir de informações. Nesse caso sobre o homem, o meio ambiente e a natureza.

Em alguns momentos a noção de superioridade do homem sobre a natureza se fez presente. Considerando em seus discursos o homem como o mais inteligente dos seres e o único capaz de alterar o meio ao seu proveito. Essa é uma visão tradicional, no entanto, a meu ver, não pode mais ser admitida, tendo em vista que grandes mudanças ou catástrofes naturais põem em risco nossa permanência no planeta e demonstram nossa fragilidade frente às questões ambientais. Vivemos um momento caótico nas formas de relações que estabelecemos com a natureza e com os demais seres da nossa espécie. Nunca na história da humanidade se consumiu e se esgotou tanto os recursos naturais. Sem falar na alteração de processos como os alimentos transgênicos, por exemplo, e as constantes relações bélicas travadas por disputas internacionais pela busca de poder através dos recursos naturais.

É preciso uma mudança na forma de pensar nossa relação com a natureza, que não seja apenas utilitarista e intervencionista. Temos que nos recolocar na natureza para podermos respeitá-la e cuidá-la como parte de nós e nós como parte dela. A educação parece ser um bom condutor para essa mudança.

No entanto, arrisco-me dizer que antes de efetivarmos a Educação Ambiental ainda temos que problematizar ações que nos remetem as concepções tradicionais de ensino. Talvez, teremos que provocar novos tipos de significações para nossa vida individual, no grupo e no ambiente. Tais ações implicarão, entre outras possibilidades, a reivindicação por novas formas de ver o mundo, os

homens o meio ambiente e suas histórias.

Diante disso, a postura ecosófica pode suscitar novos mundos e novas formas de convivência entre as ecologias social, ambiental e mental. No futuro a questão não será apenas de defesa da natureza, mas a de uma ofensiva para reparar o pulmão amazônico e para fazer reflorescer o Saara (GUATTARRI, 1990).

A meu ver, não há como pensar a Educação Ambiental e o despertar de uma nova postura de ser e estar no mundo sem pensar as formas produção e consumo. Pois pouco adianta termos “consciência ambiental” se as formas de produção baseadas no lucro e no esgotamento dos recursos naturais, não forem controladas e reformuladas. Para isto precisamos refletir acerca das nossas reais necessidades. Neste sentido, entre outros, a Educação Ambiental à medida que estimula valores voltados para o ambiente natural e social, pode oportunizar novas formas de se pensar as praticas de produção e consumo suscitando novas posturas culturais e sociais.

A Educação Ambiental voltada para uma postura ecosófica pode suscitar além de novas formas de percepção do mundo a problematização das ações humanas sobre a natureza e o meio ambiente. Como algo que está além do discurso de amor à natureza e preservação de planeta. Como um conhecimento que é pertinente à sociedade atual por seu potencial gerenciador, uma vez que pode despertar valores e condutas acerca do homem e da natureza. Assim, a criação de uma postura ético-política e estética proposta por Guattari (1990) propõe repensar nossas praticas sociais, ambientais e mentais, para que possamos singularizar nossas ações, a partir de uma eco-lógica, voltada para o cotidiano num processo de “se pôr a ser”.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. Os pensadores. 1ª ed. São Paulo: Abril, 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente / Saúde. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília vol.9, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História / Geografia. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília vol.5, 1997.

BRASIL Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História*/Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. *LEI nº 9.795*, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*; Tradução Luiz Felipe Bacta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*; Tradução Maria Cristina Bittencourt. Campinas, 19ª ed. São Paulo: Papirus, 1990.

_____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução Ana Lucia de Oliveira e Lucia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

HENNING, Paula Corrêa. *Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2008.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: Costa, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do Poder. In.: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal, 1998.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana*. Tradução Humberto Mariotti e Lia Biskin. 2ª ed. São Paulo: Palas Athenas 2001.

PEREIRA, C. 103 milhões de Livros didáticos. VEJA. São Paulo, 18 março 2009. Caderno Geral, ano 42 - nº. 11, p. 118.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.