

EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ¹

SOARES, Andréa de Almeida Rosa - UERJ - aars26@gmail.com

NOVICKI, Victor - UNESA - novicki@globo.com

GT: Educação Ambiental / n. 22

Agência Financiadora: CAPES

Os processos de urbanização, de industrialização e de modernização tecnológica da agricultura ocorridos no século XX, particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, intensificaram a destruição dos recursos naturais em prol dos países centrais. A degradação ambiental e a conseqüente queda na qualidade de vida mobilizaram a comunidade internacional contra a crise do ambiente humano. De forma crescente, o binômio meio ambiente-desenvolvimento econômico passou a assumir lugar de destaque no cenário político mundial, devido principalmente à realização de conferências internacionais (Estocolmo/1972, Tbilisi/1977, Rio-92, Johannesburgo/2002), que identificaram Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental (EA) como meta e principal instrumento, respectivamente, neste processo.

No Brasil, o malsucedido combate à degradação ambiental sempre enfatizou a punição (leis, multas etc.), em detrimento da dimensão educativa, que consideramos fundamental em um país marcado por uma cultura política autoritária (NOVICKI, 1998). Só recentemente, nos últimos vinte e cinco anos, a EA passou a ganhar importância no cenário nacional, devido às pressões externas e internas dos movimentos ambientalistas.

A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), de 1981 e, posteriormente, a Constituição Federal de 1988, entendendo o meio ambiente como um bem público, atribuíram ao Estado brasileiro a garantia de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, a promoção da Educação Ambiental (EA) em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), as temáticas ambiental e do trabalho passaram a ser consideradas como Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. Segundo MEC/SEF (1998), os temas transversais devem ser abordados pelas disciplinas convencionais em seus conteúdos e objetivos, pois são linhas do conhecimento que atravessam e se cruzam entre as diferentes disciplinas, atuando como fator estruturador e fio condutor da aprendizagem, potencializando valores, fomentando comportamentos e desenvolvendo

¹ Este trabalho foi extraído de um conjunto maior de reflexões contido em Dissertação de Mestrado (SOARES, 2005), financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), defendida no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá.

conceitos, procedimentos e atitudes, que respondem às necessidades pessoais e da própria sociedade. Cabe destacar que, parafraseando Guimarães (1968), somente após cinco séculos de latifúndio e degradação socioambiental, em 1999, finalmente foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (BRASIL, 1999), determinando a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Esta recente trajetória da Educação Ambiental na política educacional reflete-se na pesquisa discente (NOVICKI, 2003) e docente, pois somente em 2004, na 27ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a Educação Ambiental como objeto de estudo da pesquisa educacional ganhou maior destaque, com a criação do Grupo de Trabalho (GT) em Educação Ambiental.

Mesmo durante a década de 90, quando do crescimento dos debates acerca do Meio Ambiente e da Educação Ambiental, o ensino de História manteve-se distante dos temas ambientais, restritos às disciplinas de Geografia e Ciências, que não tinham a preocupação em estabelecer uma interdisciplinaridade entre essas áreas de conhecimento e a História, o que constatamos ao buscarmos pesquisas que relacionassem Educação Ambiental e ensino de História nos bancos de dados Minerva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A contemporaneidade e reduzido acúmulo de experiências em Educação Ambiental, associado à não implementação de uma efetiva política de Educação Ambiental, refletem-se na formação do professor que se gradua com pouco conhecimento sobre a temática ambiental e precisando, na sua prática cotidiana, tratar deste tema, conforme preconiza a política educacional. Os profissionais da educação tentam preencher esta lacuna com o auxílio do livro didático, muitas vezes sua única referência, o que acaba transformando o conteúdo do livro no próprio currículo. Assim, caberia ao livro didático de História servir como um instrumental para que o professor, dentro de sala de aula e em conjunto com outras disciplinas, possa abordar a temática do Meio Ambiente com uma visão socioambiental, conforme preconiza a Conferência de Tbilisi, ou seja, que considere as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas da temática ambiental, visto que, no Brasil, “desigualdade social e degradação ambiental sempre andam juntas” (NOVICKI; MACCARIELLO, 2002, p. 5).

Neste sentido, este trabalho assume importância pois procurou analisar como as coleções selecionadas abordam as relações entre Homem-trabalho-natureza (concepções de Homem, trabalho e natureza), entre Homem e meio ambiente (concepção de Meio

Ambiente) e entre sociedade e meio ambiente (concepção de Desenvolvimento Sustentável), visando responder à seguinte questão: qual a concepção de Educação Ambiental é defendida nestas coleções?

Reforçou nossa preocupação o impacto que estes livros didáticos podem ter na prática docente e no processo de formação dos alunos, dado que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adquiriu, segundo informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um total de 51.903 livros didáticos de História, abrangendo dezessete coleções. Considerando que estes livros didáticos podem ser utilizados por três anos, entendemos que aproximadamente 80 mil alunos podem ser “afetados” pelas concepções difundidas nestas coleções.

O estudo foi orientado pelo paradigma da teoria crítica e adota, como parâmetros de análise, conceitos de autores que: a) consideram a categoria trabalho como a condição necessária e geral que estabelece a relação entre sociedade e natureza e que entendem o trabalho, no sentido da práxis, como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem (MARX, 1982; FOLADORI, 2001; DELUIZ; NOVICKI, 2004); b) defendem um desenvolvimento sustentável pautado na justiça social (ACSELRAD; LEROY, 1999), distinto do preconizado pela abordagem mercadológico-ambiental que enfatiza o discurso da eficiência tecnológica e as soluções de mercado para a crise ambiental; c) investigam a relação Homem-meio ambiente numa perspectiva dialética, em oposição à ética antropocêntrica fundada no dualismo cartesiano Homem-natureza (GRÜN, 1996); d) identificam, no nosso modo de produzir e consumir a raiz, simultaneamente, da degradação ambiental e da desigualdade/exclusão social (NOVICKI; MACCARIELLO, 2002), e e) entendem a educação, a educação ambiental, em uma perspectiva crítico-transformadora, como uma “educação para a democracia”, uma tematização de valores que visa a formação omnilateral dos seres humanos (BRÜGGER, 1994; GUIMARÃES, 2000; LAYRARGUES, 1999).

Através de informações coletadas nos sites do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), identificamos as coleções de livros didáticos de História do segundo segmento do Ensino Fundamental que foram analisadas pelo MEC, bem como os pareceres elaborados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sobre essas coleções. Dentre essas coleções, selecionamos duas: Nova História Crítica, a coleção mais adquirida pela rede municipal de ensino e “recomendada com ressalvas (*)” (SCHMIDT, 2003) e a segunda mais escolhida, História e Vida Integrada, e

“recomendada com distinção (***)” (PILETTI; PILETTI, 2003).

Além dos parâmetros indicados acima, levamos em consideração os conteúdos propostos para a abordagem dos Temas Transversais: Meio Ambiente e Trabalho & Consumo em MEC/SEF (1998), especialmente os referidos ao ensino de História, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (MEC/SEF, 1998a).

Trabalho e Meio ambiente nos livros didáticos de História

Piletti; Piletti (2003a) e Schmidt (2003a) partem do mesmo princípio para explicar a diferença entre homens e demais espécies: ambas coleções atribuem-na à capacidade humana de produzir ferramentas através do trabalho. Schmidt (2003a) complementa sua explicação considerando o “trabalho criativo” e o desenvolvimento da linguagem (que permitiu que conhecimentos fossem passados às futuras gerações), como outros fatores importantes para o estabelecimento dessa diferença. Piletti; Piletti (2003a) argumentam que além de produzir ferramentas, o ser humano tem “vantagens” biológicas (postura ereta, desenvolvimento cerebral e polegar oposto aos outros dedos) e produz História, o que também permitiu que outras gerações herdassem as informações.

Ao atribuir a esses fatores a diferença entre seres humanos e demais espécies, tanto Piletti; Piletti (2003a) quanto Schmidt (2003a) aproximam-se da abordagem de Foladori (2001), que avança nesta discussão ao afirmar (a) que não basta o ser humano produzir “artefatos” para ser considerado “humano”, é preciso também que ele acumule e repasse tanto a ferramenta quanto o conhecimento (informações) para as gerações seguintes, (b) que o Homem desenvolve atividades no presente, utilizando instrumentos do passado, visando atender necessidades futuras (“tridimensionalidade do tempo”), ou seja, atividade e necessidade se separam e, diferentemente dos animais, o ser humano produz sem a pressão da necessidade.

A criação de instrumentos, que pode inicialmente parecer uma questão técnica, ganha uma nova dimensão se atentarmos para as relações sociais aí intrínsecas pois, segundo Foladori (2001, p.78), a fabricação de instrumentos “depende das relações sociais, baseadas em uma determinada forma de partilha dos meios de produção herdada das gerações passadas”. Os autores dos livros didáticos analisados não atribuem a devida importância às relações sociais, nas quais a herança ecológica está acima da genética, ou seja, o contrário do que acontece com as outras espécies. Apesar dos animais também produzirem “ferramentas” (por ex. como “fabricam” uma alavanca com um graveto para alcançar um alimento), “cada geração deve começar do zero, já

que os instrumentos ou meios de produção não são passados de geração a geração. Não existe ali nem história passada nem relações sociais” (FOLADORI, 2001, p. 75).

Consideramos relevante que os livros didáticos enfatizem que é nas relações sociais que o Homem se faz “humano”, e se evite o senso comum que idealiza uma sociedade humana “como as das abelhas e formigas”, que são espécies nas quais as ferramentas para a produção não passam de geração a geração nem estão vinculadas às relações sociais. Entretanto, Foladori (2001) destaca que a transmissão de “ferramentas” ou de capital entre as gerações garante a perpetuação das classes sociais, das desigualdades sociais e das diferentes formas de acesso aos recursos naturais entre elas (desigualdades socioambientais).

O meio ambiente, para os autores das coleções analisadas, é determinante de várias características e dimensões da atividade humana ao longo da História. Apesar de concordarmos com a influência do meio ambiente na definição das atividades econômicas que dependem das condições climáticas e de relevo, essas coleções atribuem às condições ambientais a definição de crenças religiosas, da mentalidade dos indivíduos e do “caráter” dessas sociedades.

Mario Schmidt (2003a, 2003b, 2003c) e Piletti; Piletti (2003a, 2003b, 2003c) seguem, em grande parte de suas narrativas, a escola de pensamento difusionista ou escola americana da Antropologia. Segundo essa linha de pensamento, as diversas culturas humanas são determinadas ora pelo “ambiente que envolve o grupo, ora [pelas] as línguas faladas, ora [pelos] os indivíduos (corpo e espírito) que criam estas culturas (ROCHA, 2003, p. 42). Este é o relativismo cultural, que enfatiza os processos de mudança, de troca e empréstimo cultural. Este autor explica como o difusionismo entende a relação Homem/meio ambiente:

o ambiente é o fator determinante que restringe as opções culturais. A cultura passa a ser como uma resposta possível e adequada ao meio onde se estabelece. Existe uma interação onde elementos de ordem ecológica constroem, tornam-se precondição, para a ordem cultural. Os elementos culturais terão nos ecológicos, no meio, o seu determinante fundamental para a mudança, numa espécie de jogo de readaptações e respostas (ROCHA, 2003, p. 53/4).

A crítica a essa corrente de pensamento está na sua visão reducionista: “a dificuldade de explicar alguma coisa que contém várias outras a partir de uma única das coisas contidas. Melhor dizendo, explicar o todo - a cultura - por uma de suas partes - a personalidade, a língua, os recursos naturais/meio ambiente” (ROCHA, 2003, p. 50).

Da mesma forma que em relação às concepções de meio ambiente, as duas

coleções oscilam, entre duas matrizes discursivas de desenvolvimento sustentável: eficiência e equidade que, na realidade, consistem em duas abordagens necessariamente complementares para a resolução dos problemas socioambientais. Os autores da coleção História e Vida Integrada, Piletti; Piletti (2003a, 2003b, 2003c, 2003d), ao abordarem os problemas ambientais decorrentes da relação que o Homem estabeleceu com o meio ambiente através do seu trabalho ao longo dos séculos, buscam enfatizar, em vários momentos, as conseqüências sociais de anos de degradação ambiental (degradação socioambiental):

o uso indiscriminado do solo, por exemplo, transformou vastas áreas do Nordeste em semi-áridas, de difícil cultivo. Sem uma fonte de renda, os habitantes dessas regiões são obrigados a abandonar suas casas ou a se sujeitar a qualquer oferta de trabalho. Para sobreviver, logo cedo as crianças têm de começar a trabalhar” (PILETTI; PILETTI, 2003b, p. 119).

Desta forma, esses autores, apesar de em alguns momentos apresentarem uma Educação Ambiental desmobilizadora - quando propõem nos exercícios que os alunos façam pesquisas sobre problemas ambientais de lugares distantes de sua realidade como China e Amazônia - apontam para uma Educação Ambiental crítica pautada na matriz da equidade de Desenvolvimento Sustentável, que busca articular os princípios da justiça e da ecologia, entendendo que os problemas ambientais e sociais têm como raiz comum o modo de produção capitalista e a desigualdade social que lhe é inerente. Para se alcançar o Desenvolvimento Sustentável não só os problemas ambientais precisam ser solucionados, mas precisa haver também justiça social.

De maneira distinta, Schmidt, em sua coleção Nova História Crítica, sequer faz referência aos problemas ambientais quando trata de temas atuais na História do Brasil. Sua ênfase recai na necessidade do desenvolvimento tecnológico eficiente para que, através da dominação da natureza, se alcance o progresso. A preocupação do autor está em questionar de quem é o direito de exploração “quem deveria explorar o petróleo brasileiro? Uma empresa nacional ou uma multinacional?” (SCHMIDT, 2003d, p. 205), sem atentar que o petróleo é um recurso natural do qual toda a sociedade depende e que pode se exaurir, antes mesmo que se chegue a um acordo sobre quem deve explorá-lo. Para Schmidt, o petróleo é um bem disponível e infundo, e sua exploração é necessária ao desenvolvimento, tal qual a borracha havia sido pois era extraída de uma árvore que “nem precisa plantar, se acha fácil na floresta” (SCHMIDT, 2003d, p. 45) ou a terra do Brasil Colônia que “era abundante e muito barata”, mas que quando se esgota traz a decadência e força o deslocamento do progresso para outras regiões, como “o oeste

paulista. [Pois] lá existia muita mata virgem para derrubar” (SCHMIDT, 2003c, p. 304). Desta maneira, Schmidt passa aos alunos e professores uma abordagem errônea dos recursos naturais (antropocêntrica) e a concepção de Educação Ambiental acrítica pautada na matriz da eficiência de desenvolvimento sustentável, na qual a relação entre trabalho e meio ambiente está subordinada à lógica do capital e do livre mercado, na qual a relação que se estabelece entre Homem-natureza tem um caráter utilitarista e o meio ambiente é visto como algo à parte deste ser humano, como algo que lhe cerca e precisa ser dominado (DELUIZ; NOVICKI, 2004). O Desenvolvimento Sustentável seria possível através exclusivamente da “tecnologia limpa”, que solucionaria os problemas “técnicos”, como a degradação e a poluição, independentemente das condições sociais dos indivíduos. Pontualmente, Schmidt aponta as consequências sociais da exploração da natureza, como quando tratou da África, o que o aproxima da matriz da equidade em alguns momentos. Mas, em grande parte de sua narrativa, o enfoque que o autor dá às relações entre Homem e natureza está na idéia de “dominação”, onde a natureza aparece dissociada do ser humano, impondo-lhe necessidades que somente através do desenvolvimento tecnológico podem ser superadas levando à libertação deste Homem.

Homem e meio ambiente são, ao longo da História, interdependentes. Marx (1982), em O Capital, analisou a relação de interdependência entre Homem e natureza, concluindo que a relação Homem/natureza é dialética e tem no trabalho o seu mediador. O processo de trabalho é entendido por Marx como força de interação entre o homem e a natureza, já que tanto o trabalhador (sujeito) quanto a matéria-prima (objeto) são fornecidos ao trabalho pela natureza. Dessa forma, Marx ressalta que a relação Homem/natureza está inserida em um processo histórico, pois as relações estabelecidas entre Homem e meio ambiente são mediadas pelo trabalho, que tem sua historicidade:

Acima de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. (...) Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149).

Considerações finais

Nas coleções analisadas pudemos observar que há uma certa coerência no discurso de cada coleção que nos permite estabelecer qual matriz teórica norteia o conteúdo dos livros e que expressa, assim, suas concepções de Trabalho, Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, ou seja, que informam qual Educação

Ambiental os professores e os alunos encontram nesses livros didáticos. De cada coleção surge uma matriz hegemônica, ou seja, em alguns momentos as narrativas parecem oscilar entre diferentes concepções, mas considerando as coleções em seu todo, torna-se nítida a presença mais efetiva de uma determinada matriz em detrimento das outras.

Entendemos que as duas coleções acabam reproduzindo o senso comum que encontramos hoje em nossa sociedade. Há, atualmente, um aparente consenso de que o Desenvolvimento Sustentável é algo positivo e que a Educação Ambiental é necessária diante dos problemas sociais e ambientais que nos afligem. Piletti; Piletti (2003d, p. 217) expõem esse consenso quando afirmam que “a preocupação em promover a exploração adequada dos recursos naturais do planeta, com o reparo dos danos já causados à natureza, com a preservação do meio ambiente e com o combate à poluição, está presente hoje em todos os níveis da sociedade” e enfatizam a importância da educação ambiental no contexto escolar pois “é sobretudo na escola que esta preocupação se faz mais necessária” (PILETTI; PILETTI, 2003d, p. 217). Porém, as coleções ao abordarem a temática ambiental, desconsideram que existem diferentes concepções de desenvolvimento sustentável que convivem em nossa sociedade nos diversos discursos dos atores sociais.

Entretanto, a separação Homem-natureza do início da modernidade ainda está presente em nossa sociedade, pois se supervaloriza a ciência atribuindo-lhe a capacidade para a solução dos problemas, sem que para isso seja necessário modificar hábitos de consumo ou o sistema econômico vigente (matriz da eficiência). Esta valorização da tecnologia, como pudemos ver, aparece em vários momentos da narrativa dos livros didáticos, que enfatizam os danos ambientais do desenvolvimento capitalista, sem levar o aluno a desenvolver uma visão crítica do consumismo da sociedade atual e das consequências sociais da degradação da natureza. Como os PCN preconizam que a escola deve formar cidadãos e o livro didático é um instrumento do professor para essa formação, ainda há muito a ser melhorado no conteúdo desses livros.

Sem que as questões ambientais tenham sido discutidas na formação inicial dos professores e sem que os livros didáticos tratem adequadamente do assunto, torna-se uma tarefa difícil para o professor abordar adequadamente esta temática. Neste contexto, os professores levarão para a sala de aula os conceitos adquiridos na rua ou através da mídia (senso comum), o que acaba gerando uma confusão ainda maior.

Os livros didáticos, em muitos casos, são o único recurso pedagógico disponível para os professores. Na escolha dos livros, os pareceres emitidos pelo MEC não passam

de uma análise técnica das coleções, não fornecendo subsídios consistentes para a análise dos professores que, na dúvida sobre qual escolher, acabam optando por um autor ou um livro já conhecido, o que pode ser a explicação para o fato de que a única coleção que recebeu a melhor recomendação do MEC não ser a mais solicitada pelas escolas.

Em nossa análise das coleções, vemos que o livro de História está mudando e buscando se modernizar para atender aos PCN e conseguir uma boa classificação pelo MEC. Porém, muito precisa ser feito para que efetivamente o livro didático atue com eficácia na formação de cidadãos conscientes e críticos.

Tal qual os outros meios de comunicação, os livros didáticos são veículos que trazem conceitos para um público cativo, ainda em fase de formação e, portanto, mais fácil de ser manipulado. Daí a importância de se analisar profundamente os conteúdos desses livros, indo além de uma mera análise técnica e buscando identificar conceitos e que visão de mundo está ali intrínseca. A forma com que certos temas são abordados pode passar despercebida pelos professores e alunos, mas é nesta “abordagem” dos assuntos que preconceitos ou concepções podem ser fortalecidos ou destruídos, e que uma nova geração pode ser formada para uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. e LEROY, J. **Novas premissas da sustentabilidade democrática.** Rio de Janeiro : Projeto Brasil Sustentável e Democrático : FASE, 1999.

ACSELRAD, Henri. **A duração das cidades:** sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa nacional do livro didático: histórico e perspectivas. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 1981.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 1999.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

CARDOSO, C. F. S.; VAINFAS, R. **Domínios da História:** Ensaios da Teoria e da Metodologia. Rio de Janeiro: Campos, 1997.

CARVALHO, P. G. M. **Meio Ambiente e Políticas Públicas:** a atuação da FEEMA no controle da poluição industrial. Dissertação (Mestrado em Economia) - IE/UNICAMP, Rio de Janeiro, 1987.

DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro: v. 30, nº 2, mai./ago., 2004.

FOLADORI, G. **Limites do Desenvolvimento Sustentável.** Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Alberto P. **Quatro Séculos de Latifúndio.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. **Verde cotidiano:** o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A., 1999.

MARX, K. **O capital:** Crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1982.

MEC/SEF (Secretaria da Educação Fundamental/MEC). **Parâmetros curriculares nacionais:** temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC/SEF. (Secretaria da Educação Fundamental/MEC). **Parâmetros curriculares nacionais** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros

curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a..

NOVICKI, Victor. Brasil autoritário: transições negociadas rumo à democracia tutelada. In: NOVICKI, V. **Política Fundiária e Cultura Administrativa nos anos 80 : governos federal, fluminense e paulista**. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP (Tese de Doutorado), 1998.

_____, V. Abordagens Teórico- Metodológicas na Pesquisa Discente em Educação Ambiental: Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002). In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. 2003.

NOVICKI, V; MACCARIELLO, M. C. M. M. Educação Ambiental no Ensino Fundamental : as representações sociais dos profissionais da Educação. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA ANPED, 2002, Caxambu. 25ª Reunião Anual. 2002.

NOVICKI, V.; GONZALEZ, W. R. C. Competências e Meio Ambiente: uma análise crítica dos referenciais curriculares da Educação Profissional de nível técnico. **Ambiente & Educação**, Rio Grande – RS, v.8, p. 95-116, 2003.

PILETTI, C; PILETTI, M. **História e Vida Integrada** – 5ª série. São Paulo: Ática, 2003a.

PILETTI, C; PILETTI, M. **História e Vida Integrada** – 6ª série. São Paulo: Ática, 2003b.

PILETTI, C; PILETTI, M. **História e Vida Integrada** – 7ª série. São Paulo: Ática, 2003c.

PILETTI, C; PILETTI, M. **História e Vida Integrada** – 8ª série. São Paulo: Ática, 2003d.

ROCHA, Everaldo. **O que é Etnocentrismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica** - 5ª série. São Paulo: Editora Nova Geração, 2003a.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica** - 6ª série. São Paulo: Editora Nova Geração, 2003b.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica** - 7ª série. São Paulo: Editora Nova Geração, 2003c.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica** - 8ª série. São Paulo: Editora Nova Geração, 2003d.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa. **Temáticas Ambiental e do Trabalho nos Livros Didáticos de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2005.