

## A QUESTÃO AMBIENTAL E OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CUIABÁ

Ely Bergo de Carvalho

Prof. Adjunto do Departamento de História  
da Universidade Federal de Mato Grosso –  
UFMT.

E-mail: [carvalho2010@yahoo.com.br](mailto:carvalho2010@yahoo.com.br)

Falta nos estudos, sobre educação ambiental, levar em consideração a diacronia do processo de transformação das representações e das práticas dos professores. Sem dúvida, apesar de autores falarem em um novo paradigma de ciência, que emerge no século XX, ainda vivemos sobre a influência de uma visão de mundo mecanicista (MORIN, 1999: 110-111), que é disjuntiva, na qual a natureza estaria separada da cultura, de tal forma que a História, sendo uma ciência do ser humano, não teria “nada a dizer” sobre a natureza. Não é estranho que sejam os professores de Geografia e Biologia os responsáveis, em geral, pela “educação ambiental” nas escolas, que fragmentada, se transforma em um repasse de informações sobre “problemas ambientais”, e não, em um questionamento sobre a nossa maneira de ser no mundo.

Os estudos sobre representações sociais de professores, invariavelmente, se deparam com os grandes paradigmas constituintes de nossa visão de mundo moderna ocidental, e acabam por descrever apenas os sujeitos presos em tais sistemas normativos, em geral, não percebem as margens de manobra entre os sistemas normativos, os espaços de agência dos sujeitos (LEVI, 1992; CERTEAU, 1994). Disso resulta uma abordagem sincrônica das representações sociais, nas quais elas são descritas sem tempo, ou no máximo, como se fosse saltando de um paradigma para outro, mas não percebendo a processualidade constitutiva do mundo cultural.

A metodologia da história oral pode contribuir para introduzir a processualidade na forma como compreendemos nossas relações com a natureza. Ou pelo menos, o escopo do presente artigo é abordar os desafios de utilizar fontes orais, mais especificamente, relatos orais de vida de professores de História da Rede Pública de Ensino de Cuiabá, Mato Grosso, para trabalhar com os fios da memória e, com isso, compreender o que o passado se tornou no presente, e assim, entender melhor ambos.

Trata-se de uma pesquisa em andamento e, nesse artigo, tentamos sistematizar os desafios metodológicos enfrentados na pesquisa, no esforço de entender a historicidade da questão ambiental e sua especificidade para os professores de História.

### DO “ADESTRAMENTO” À EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Primeiramente devemos entender o processo de emergência do que chamamos hoje de educação ambiental, nos detendo aqui em sua dimensão escolar. Houve um esforço para que a questão ambiental penetrasse os muros escolares. A Educação Ambiental é uma reação a crise ambiental atual. A Conferência Internacional, fomentada pela ONU, em Tbilizi, 1977, sobre esse tema já estabelecia em seus princípios que a Educação Ambiental não era repassar informações sobre o ecossistema e seu funcionamento, mas deveria ser um questionamento ético e político, ao que preferimos chamar de racionalidade moderna, de domínio da natureza e de ampliação *ad infinitum* do consumo. A partir de Tbilizi, com pressões internas e externas do movimento ambiental, entre outros fatores, foi construído um aparato institucional para viabilizar a Educação Ambiental no Brasil, a exemplo da maioria dos países no mundo. A Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), de 1981, entendia o meio ambiente como um bem público, atribuindo ao Estado a responsabilidade por um meio ambiente ecologicamente equilibrado e a promoção da Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o meio ambiente passou a ser um dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sendo que 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 conceitos, procedimentos e atitudes, que respondem às necessidades pessoais e da própria sociedade. E ainda, pouco depois em 1999, foi instituída, pelo Governo federal, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), determinando a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Todavia, a experiência em Educação Ambiental ainda é precária e nova no Brasil (SOARES; NOVICKI, 2006; BRÜGGER, 2004).

Há pelo menos três ordens de fatores que levam a pouca expressividade da Educação Ambiental nas escolas brasileiras: a) a falta de uma “consciência ambiental” por parte de gestores e educadores, ou dito de outra forma, a não priorização dessa temática por parte desses agentes; b) a crônica carência material e de condições de trabalho, em especial nas escolas públicas: baixos salários, salas superlotadas, que dificultam em muito, por exemplo, um trabalho interdisciplinar nas escolas; e c) a estrutura fragmentada do conhecimento moderno, voltado para o controle e não para o diálogo com a natureza, que é reproduzido nas escolas.

Os professores de História, além dos problemas práticos de aplicação dos temas transversais em sala de aula, têm aí uma dificuldade extra: os profissionais da área de História, em geral, estão mal preparados para enfrentar o debate ambiental.

O pensamento ocidental separa fortemente a sociedade e a natureza. Por exemplo: entregue uma câmera fotográfica para um estudante e peça para ele fotografar a “natureza”. A tendência será fotografar plantas e animais silvestres, o ser humano fica separado da natureza. Sendo a História uma disciplina voltada para o ser humano no tempo, aparentemente, o mundo natural estaria fora de seu escopo (CARVALHO, 2002).

Em tal perspectiva reducionista e disjuntiva, a Educação Ambiental seria um tema para as áreas de Geografia e Biologia. De forma que não é coincidência que sejam os professores dessas disciplinas que organizam, prioritariamente, os trabalhos de Educação Ambiental nas escolas, e que sejam tais disciplinas, que hoje formam os paradigmas transdisciplinares que colonizam os estudos das relações sociedade-natureza (LEFF, 2005).

Em tal perspectiva reducionista, a inclusão do meio ambiente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser entendido como um novo conjunto de informações que devem ser “passadas” para os alunos. Mas é uma ilusão pensar que apenas informações descontextualizadas alterem o comportamento dos alunos. Para além de repassar informações, o trabalho com tal tema em sala, é uma oportunidade de construção de novos valores e para o incentivo à produção de modos de vida que sejam mais sustentáveis. Daí a necessidade de participação de todas as áreas de conhecimento, levando a uma reflexão sobre a inserção de professores e alunos no ambiente (VIEIRA, 2002).

Todavia, tal autocrítica, em geral, não é feita. Por exemplo, a incorporação do meio ambiente nos livros didáticos de História, muitas vezes, é feito apenas para atender a demanda de avaliadores do Ministério da Educação e é feita de forma superficial, apenas acrescentando “informações ambientais” nos livros de História, sem a proposta de uma reflexão sobre a questão ambiental (SOARES; NOVICKI, 2006).

Quando se reduz a Educação Ambiental ao repasse de informações técnicas, segundo Paulo Brügger (2004: 36), o que se tem é um “adestramento ambiental”. E tal reducionismo pode continuar a se reproduzir mesmo em atividades de “Educação Ambiental”, como por exemplo, na elaboração de gincanas para recolher material reciclado. Nestas atividades, alguns professores notaram que, algumas vezes, os alunos no esforço de demonstrar que são “os melhores”, acabam incentivando suas famílias a consumirem mais produtos, a fim de conseguirem mais material para reciclagem. Desta forma, uma atividade que deveria questionar o consumismo desenfreado do mundo moderno, acaba por entrar em sua racionalidade, ampliando, ainda mais, o consumismo.

#### DA ANTIDIALOGICIDADE À DIALOGICIDADE

Como pode o historiador enfrentar tão grandes desafios, em sala de aula e fora dela? O caminho explorado nesta pesquisa, para contribuir com a busca de respostas, não é priorizar o estudo das políticas públicas e condições institucionais dos profissionais da área de História, mas estudar as estratégias e representações sobre a natureza dos professores da área de História, pois, por um lado, há bons trabalhos abordando aquela primeira esfera (BRASIL, 2004), por outro, deve-se levar a sério o estudo do cotidiano. Entendendo, para além dos sistemas normativos dominantes, as artes do fazer desses professores e levantar as

[...] pequenas histórias, as histórias individuais, dos homens entre si e com a natureza, que não fazem parte da história oficial, pois é nessa “outra” realidade que ocorrem os fatos aparentemente não significativos, banais, não-lógicos, não-rationais, em suma, tudo o que acontece fora dos limites dos regulamentos e normas (CARVALHO, Paula. In: Antropologia, cotidiano e educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990: 49 In: REIGOTA, 1995: 19-20).

Ademais, já é bastante ampla a literatura afirmando a necessidade de entender as representações que os agentes têm dos problemas ambientais antes de propor práticas de

intervenção nas questões ambientais (REIGOTA, 1995; JOLLIVETI; PAVÉ, 2002). Tal valorização do estudo das representações se dá no âmbito de uma ciência social que procura abandonar um paradigma arrogante (moderno), e que buscava encontrar as soluções para as anomias sociais, que deveriam ser imposta desde um centro; para uma ciência social que reconhece que a “compreensão das diferentes representações deve ser a base da busca de negociação e solução dos problemas ambientais entre os sujeitos envolvidos” (REIGOTA, 1995: 21), e que entende as ciências como parte, e não estando acima ou fora da produção cultural (PRIGOGINE, STENGERS, 1997: 1).

Desta forma, se por um lado reflexivamente as ciências sociais caminharam em direção do empoderamento dos sujeitos, por outro, o que Giddens (2002) chama de “mecanismos de desencaixe”, ou seja, instituições como o sistema peritos que, com sua funcionalidade, desencaixam a história e o tempo, em uma suposta eficácia universal, levando a uma “segregação da experiência”. Mas isso não significa, que haja na modernidade, uma impossibilidade de agência, em virtude de uma completa expropriação da experiência, pois há uma permanente apropriação, por parte dos sujeitos imersos em sistemas peritos (como professores de História), de conhecimentos e práticas, o que faz parte da própria reflexividade da modernidade. Entretanto, a questão fundamental que o conceito de “segregação da experiência” nos remete é a fragmentação, que nos torna “ignorantes” de todas as outras áreas que não a nossa especialidade, e o ocultamento das questões fundamentais em nossa existência. Nos termos do citado autor,

O termo “segregação da experiência” refere-se aqui a processos de ocultação que separam as rotinas da vida ordinária dos seguintes fenômenos: loucura; criminalidade; doença e morte; sexualidade; e natureza. Em alguns casos, a segregação depende das características mais gerais dos sistemas internamente referidos da modernidade. Em termos amplos, o argumento que desenvolvo é que a segurança ontológica que a modernidade adquiriu, no nível das rotinas diárias, depende de uma exclusão institucional em relação à vida social de questões existenciais fundamentais que apresentam dilemas morais centrais para os homens (GIDDENS, 2002: 145).

Portanto, se Giddens (2002) estiver correto, a natureza, para nossa própria tranquilidade, é afastada de nossa vida cotidiana. Todavia, ela também retorna incessantemente, em nossa própria reflexividade institucional, por meio de alguns instrumentos, como a pesquisa “(auto)biográfica”, que é uma forma dialógica radical,

para que, reflexivamente, os professores se apropriem dos saberes e os trabalhem para o seu empoderamento (NÓVOA, 1995). O que é mais importante, em tal forma de pesquisa ação/participante, para os fins dessa pesquisa, é que se constitui em uma maneira de introduzir a diacronia, a processualidade, na formação continuada dos professores, ou seja, no desenvolvimento de seus sistemas de representações.

O problema, do ponto de vista do historiador, é que muitas vezes as experiências cotidianas são apresentadas desprovidas de modelos teóricos das estruturas sociais que lhes tornem inteligíveis. Como afirma Norbert Elias:

Atualmente é prática comum usar o conceito de “universo da vida cotidiana” a fim de observar e investigar formas de comportamento e experiência mais ou menos particulares. Lamentavelmente, tal como é usado hoje por algumas seitas filosófico-sociológicas, tornou-se um instrumento de pesquisa um tanto inútil. [...] [O] uso vacilante e inarticulado desse conceito paralisa completamente qualquer entendimento de estruturas da vida de seres humanos, sobretudo das estruturas de poder. Faz com que uma dada situação seja analisada isoladamente, como se ela existisse num vácuo social, e faz com que o analista se perca em intermináveis interpretações arbitrárias. Fica-se então vagando à deriva sem bússola num mar episódico (ELIAS, 1997: 71-72).

Nóvoa (1995: 7) chama a atenção que, na difusão do “método (auto)biográfico”, houve uma perda do seu “rigor metodológico e das suas dimensões críticas”, a nosso ver justamente por perder-se nos problemas apontados por Elias. Ademais, mesmo não adotando uma postura de pesquisa participante, inerente a uma pesquisa conduzida pelo “método (auto)biográfico”, muitos historiadores apontam que as fontes orais têm na dialogicidade, o seu maior elemento heurístico. Seja de uma forma ou de outra, a dialogicidade não garante uma compreensão da diacronia, é no máximo uma condição para se chegar a ela. Afinal, podemos ao invés de nos perder em um mar episódico, nos perdermos em estruturas sincrônicas, para as quais não possuímos modelos processuais.

#### DA SINCRONIA À DIACRONIA

Os estudos na área de Psicologia Social, que foram os primeiros a colonizar o debate sobre representações sociais da natureza, tendem a adotar uma abordagem sincrônica de tais representações (REIGOTA, 1995). A proposta dessa pesquisa é

efetuar uma abordagem diacrônica, e entender o processo pelo qual a atual questão ambiental se insere nas práticas e representações dos professores de História.

As entrevistas realizadas até o momento apontam que, entre os professores, há uma representação disjuntiva de natureza: quando perguntamos a uma professora de História o que a marcou nas atividades sobre educação ambiental em que participou, ela respondeu que: “tudo relacionado ao ambiente pra nós agora é importante [...]. Cortaram a árvore aqui, agora ela já cresceu. Pra nós foi um escândalo aqui, né?” (SOUZA, 2009). A preocupação ambiental é identificada como algo exterior a vida humana: uma árvore no pátio interno da escola. Típico de nossa sensibilidade moderna dissociativa, que, justamente, se preocupa e valoriza positivamente elementos isolados e/ou distantes do mundo natural (THOMAS, 1988: 356-357). Isso ocorreu depois que esses elementos foram controlados e homogeneizados pela sociedade moderna. Desta forma, apesar de, nas últimas décadas, o Estado do Mato Grosso ser um dos que mais devastou as florestas no Brasil, a preocupação com a “natureza” ainda apresenta traços gerais de uma sociedade urbana que valoriza, positivamente, símbolos de uma Arcádia perdida, enquanto na prática ampliam a destruição das áreas florestais.

Entretanto, a mesma entrevistada, ao ser perguntada sobre a função da educação ambiental, afirma categoricamente que:

Não só preservar, né? Que é o chavão, mais é a nossa própria existência depende dessa Educação Ambiental, como a gente deve se relacionar com o ambiente, com os próprios alunos, como preservar mesmo, que é pro futuro nem nosso, mais pro futuro deles [...]  
(SOUZA, 2009).

A depoente aponta claramente para uma solidariedade transgeracional, e entende a “questão ambiental” como um problema que une a espécie humana, e no qual nossa existência, nosso modo de vida é que está em jogo. Em geral, os professores não têm um “discurso pronto” sobre educação ambiental, com isso fica mais evidente, como ao falar, é mobilizado todo o “caldo de cultura” desses professores (assim como ocorre em todo processo comunicativo), em elementos que nem sempre tem uma total coerência. Porém, indicam um processo de transformação nas representações, ao incorporarem da sua forma o “discurso verdade”, ou seja, ao indicarem a forma como participam da “ecologização” da sociedade.

Deve ficar claro que, ecologização, aqui, não implica a adoção de um modo de vida que leve a um “ecodesenvolvimento”, mas apenas uma mudança de postura, na qual a natureza deixa de ser percebida, em geral, como uma fonte inesgotável de recurso, para ser reconhecida como um “problema” que inspira cuidados, o que dá uma conotação positiva, em geral, para o que se identifica como “ecologicamente correto”. Lívia Barbosa, em um artigo que busca mapear a penetração, a importância e o significado da problemática ambiental no seio da sociedade brasileira, afirma que, pelo menos, a partir do início da década de 90: “O meio ambiente se tornou o grande referencial para todos os grupos. Do ponto de vista político, a adaptação ao tema ecológico, ainda que de forma superficial, apresenta-se como a única saída competitiva” (BARBOSA, 1991: 242). A autora constata isso, a partir da forma como, até mesmo os garimpeiros, que negavam haver “problemas ambientais” gerado por sua atividade, passaram a admitir haver “problemas ambientais”, mas ressaltaram as vantagens sócio-ambientais de sua ação em pequena escala, em contraposição a mineração em grande escala, ou seja, passaram, no final da década de 1980, a atuar “sob a ideologia do verde”, ainda que de forma superficial.

No caso da entrevistada em tela, em sua trajetória de vida, ela situa tal processo de “ecologização” na década de 1990. Sobre o período anterior, ela afirma que em suas aulas de História: “Sinceramente, a gente não tinha essas discussões de natureza não, geralção, não tinha específico [...]A gente ficava mais na discussão política, social, não tinha” (SOUZA, 2009). Tal constatação, corroborando em outras entrevistas, indica que o que acontece é um processo de homogeneização de dois períodos, tendo como marco aparente, para professores atuantes na rede pública de Cuiabá, a década de 1990. Não é incomum um evento marcante ou a emergência de algo novo, geral um processo de homogeneização na memória social (FENTRESS, WICKHAM, 1992: 120). A introdução da educação ambiental nas escolas e, de uma forma geral, o processo que aqui denominamos ecologização são eventos que marcam o período do “antes”, quando não se falava de natureza, pois a História cabia versar sobre os aspectos “sociais e políticos”, em uma perspectiva disjuntiva; e o agora, no qual a natureza é tratada como um problema a ser trabalhado de forma interdisciplinar. Mas não podemos nos levar por tal homogeneização da memória social.

Uma outra entrevistada foi enfática, ao ser perguntada como a natureza aparecia nas suas aulas, em sua formação inicial e quando iniciou a lecionar, afirma que: “não aparecia”. E a mesma entrevistada afirma sobre como hoje aparece: “em tudo”, e afirma ainda que, “a gente hoje incorpora essa coisa de ambiente” (SOARES, 2010). A natureza que antes não estava presente, quando emerge a “questão ambiental” passa a estar presente em tudo. O que há aqui é um silenciamento sobre diferentes concepções de natureza que “antes” estavam presentes nas práticas, como, talvez, a natureza como elemento de orgulho nacional ou como fonte inesgotável de matéria-prima.

Outra questão metodológica importante a destacar é que, o que aparece em um primeiro momento como contradições na fala dos depoentes, são uma importante chave para entender o processo de transformação das representações. Fugindo da armadilha de representações descritas sincronicamente.

Nesse ponto é importante destacar que a homogeneização de períodos que parece corroborar as representações hegemônicas em cada período e supõe que os entrevistados apenas replicam os elementos hegemônicos sem uma “arte de fazer” própria, pode ser uma outra fantasmagoria a ser vencida. Desafio ainda a ser superado nessa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, pretendemos apenas indicar alguns caminhos possíveis para enfrentar as armadilhas que as fontes apresentaram nessa pesquisa. A primeira delas é ampliar o grupo de entrevistados. Abordando como há muito recomenda os teóricos, um conjunto de entrevistas (GARRIDO, 1993: 38), para melhor perceber os elementos contrastantes. E procurar em tais falas, não a homogeneidade dos símbolos e sinais públicos; e sim, a multiplicidade das representações sociais em embate (LEVI, 1992: 149), pois entender tal dinâmica de conflitos é uma forma de entender a processualidade das representações, e em tal processualidade talvez seja possível perceber melhor as “artes de fazer” dos sujeitos estudados.

Um segundo ponto metodológico a ser destacado é o já consagrado cruzamento de fontes na elaboração e na utilização de história oral (GARRIDO, 1993: 39). Sem ser uma condição *sine qua non*, o entrecruzamento é uma forma de enriquecer a

compreensão do fenômeno estudado (CAMARGO, 1994: 80), percebendo, no caso, em fontes como livros didáticos e periódicos, os sistemas de classificação hegemônicos, e confrontando com o diálogo/rememorar das entrevistas, bem como com outras fontes, como planos de aula, para perceber as margens de manobra dos sujeitos dentro desses sistemas normativos.

## RERERÊNCIAS

- BARBOSA, Livia. Garimpo e meio ambiente: águas sagradas e águas profanas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 229-243, 1991.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004.
- BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. 3. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes.(Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 75-100.
- CARVALHO, E. B. História ambiental: muitas dúvidas, poucas certezas e um desafio epistemológico. **Semana de Iniciação Científica**. Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. v. 2, p.165-181, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ELIAS, Norbert. **Os Alemães: A luta pelo poder e a evolução do habitus no século XIX e XX**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social: Novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema, 1992.
- GARRIDO, Joan del Alcazar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, p. 33-54, 1993.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- JOLLIVET, Marcel; PAVÉ, Alain. O meio ambiente: questões e perspectivas para a pesquisa. In: VIEIRA, Paulo Freire; WEBER, Jacques. (Orgs.). **Gestão de recursos**

- naturais renováveis e desenvolvimento:** Novos desafios para a pesquisa ambiental. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-112.
- LEFF, Enrique. Construindo a História Ambiental da América Latina. **Esboços**, Florianópolis, v.13, p. 11-30, 2005.
- LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história:** Novas perspectivas. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 133-161.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança:** metamorfose da ciência. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1997.
- REIGOITA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.
- SOARES, Andréa de Almeida Rosa; NOVICKI, Victor. Educação ambiental através de livros didáticos de história do segundo segmento do ensino fundamental. In: ENCOTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-2378-Res.pdf>>. Acesso em: 23 01 2008.
- SOARES, Maria do Socorro Castro. **Maria do Socorro Castro Soares: depoimento.** Entrevistador: Rafael Marcos de Souza Fernandes. [2 mar. 2010]. Cuiabá, 2010.
- SOUZA, Cláudia Noêmia **Cláudia Noêmia Souza: depoimento.** Entrevistador: Ely Bergo de Carvalho. [7 dez. 2009]. Cuiabá, 2009.
- THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitudes em relação as plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- VIEIRA, Paulo Freire. **Repensando a Educação para o Ecodesenvolvimento no Brasil.** Encontro Nacional de Ensino Agrícola. Camburiu, 31 out. 2002. (xerox).