

Uma voz que clama no deserto:

minhas experiências de educação ambiental na formação inicial de historiadores

Por Ely Bergo de Carvalho²

Resumo

A educação ambiental na licenciatura é uma questão já muito debatida e pouco praticada, mesmo sendo obrigatória por lei no Brasil. A formação inicial de história coloca seus obstáculos específicos para a educação ambiental. O presente artigo procura contribuir para esse debate sobre a inserção da educação ambiental na graduação em história. Não é uma revisão de literatura sobre a questão, mas, a partir de pesquisas anteriormente desenvolvidas e de minha experiência como professor do magistério superior, busca abrir um diálogo com a historiografia hegemônica, apontando a maneira como a disjunção sociedade-natureza é reproduzida hoje nos cursos de história, em parte devido a uma abordagem cultural hegemônica, o que dificulta uma formação de historiadores que estejam preparados para contribuir para a educação ambiental no ensino básico.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino de História. Formação Inicial de professores. Graduação. Disjunção Sociedade-Natureza.

Abstract

Environmental education within a certain degree is an issue that is much debated and little practiced, even being mandatory by law in Brazil. The initial training of history puts its specific obstacles to law application. This article seeks to contribute to the debate regarding the inclusion of environmental education in undergraduate history. It is not a literature review on the issue, but from previously developed research and my experience as a teacher of higher education this article seeks to open a dialogue with the hegemonic historiography, pointing out how disjunction between society and nature is reproduced today in history courses, partly due to a hegemonic cultural approach, which hinders the training of historians who are prepared to contribute with environmental education in basic education.

Keywords: Environmental Education. History Teaching. Initial Training of Teachers. Undergraduate. Nature-Society Disjunction.

² Professor associado de História Ambiental do Departamento e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: carvalho2010@yahoo.com.br

Introdução

Leciono no ensino superior desde 2000. Em 2008 assumi como professor adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), como professor de História Contemporânea. Em 2010 fiz novo concurso na área de História Ambiental no Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição onde leciono até hoje. Desde 2008 venho tentando trabalhar o tema da educação ambiental na formação inicial de historiadores. E também tenho pesquisado sobre as dificuldades de implantação da educação ambiental no ensino de história em todos os níveis de ensino (CARVALHO, 2012, e CARVALHO; COSTA, 2016). O presente texto busca refletir sobre as dificuldades das tentativas de trabalhar educação ambiental na formação de professores de história, procurando estabelecer um diálogo com a bibliografia hegemônica utilizada na formação inicial no Brasil e refletindo sobre minhas próprias experiências pessoais nesse sentido.

A Educação Ambiental no Ensino de História: Bases Legais

Por mais que a educação ambiental tenha um amplo conjunto de atores responsáveis por sua emergência, há uma história oficial que situa como seu grande marco internacional o ano de 1972, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) realiza a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, na cidade de Estocolmo, Suécia. Resolução formulada na ocasião enunciava que se deve educar aos cidadãos para se chegar à solução dos problemas ambientais. Tal seria, portanto, o surgimento do que hoje chamamos de educação ambiental.

Segundo a Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo, existiria um clamor por um desenvolvimento da educação ambiental, considerando-a um dos principais elementos a serem utilizados frente à crise ambiental do mundo. Esse seria o primeiro passo para a efetivação de um programa mundial de educação ambiental destinado ao desenvolvimento de novos conhecimentos e valores, voltados para a qualidade do ambiente e da vida, o que beneficiaria a todos no presente e no futuro (ONU, 1972, p. 6).

Em 1974, em Nova York, foi divulgada a chamada Carta de Belgrado, Declaração das Nações Unidas para uma

Nova Ordem Econômica Internacional, Resolução da 6.^a Sessão Especial da Assembleia Geral da ONU, voltada para um novo conceito de desenvolvimento, destinado à satisfação das necessidades de todos os habitantes da Terra, respeitando-se o pluralismo das sociedades e o equilíbrio e harmonia entre a humanidade e a natureza. O documento pedia a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e da dominação. Pleiteava, portanto, uma nova ética global, voltada para o bem-estar das pessoas e do ambiente, visando a um desenvolvimento racional de solidariedade entre os seres humanos e a natureza.

A Carta afirmava ainda que a educação ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, e que deve conter uma abordagem interdisciplinar, enfatizando a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais. Deve também examinar as principais questões ambientais, considerando sempre as diferenças regionais, focalizando condições ambientais atuais e futuras, levando sempre em consideração o desenvolvimento e o crescimento ambiental, promovendo o valor e a necessidade da cooperação em nível local, nacional e internacional na solução dos problemas existentes (UNESCO, 1975)².

No Brasil, a questão ambiental ganha maior destaque na década de 1970. Numa reação à Conferência de Estocolmo, o governo federal criou, em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente, iniciando uma série de aparatos institucionais propriamente “ambientais”. Foi em grande parte uma reação à ação internacional, de tal forma que não é coincidência que o Ministério do Meio Ambiente brasileiro tenha sido criado em 1992 (HOCHSTETLER; KECK, 2007). Pois no ano de 1992 é realizada, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Rio-92. Um dos destaques da conferência foi a possibilidade de participação da sociedade civil de todo o mundo nos trabalhos desenvolvidos. Com a participação cidadã, surge novamente a noção da importância da educação ambiental acessível a todo e qualquer indivíduo, que deve estar apto a atuar sobre os problemas ambientais existentes.

Na legislação brasileira, a Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981, já dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. O artigo 2.^o prevê em seu inciso X o princípio da “educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, artigo 2.^o da Lei 6.938/1981).

Tal princípio é consagrado e reforçado na Constituição Federal de 1988, que traz em seu Título VIII o

2 O caráter transversal dos problemas ambientais foi reafirmado, com na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, em 1977.

Capítulo IV intitulado “Do Meio Ambiente”, que trata do assunto de forma direta e indireta, enfatizando a educação ambiental como no exemplo abaixo:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1.º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

[...]

VI – Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Mas, como afirma Reigota (2009, p. 85), foi com a Rio-1992 que tivemos um grande momento de efervescência e consolidação da educação ambiental no Brasil. Até então havia muita desinformação sobre o que era educação ambiental, predominando um “adestramento ambiental” (BRÜGGER, 2004) ou, nos termos de Guimarães, uma “educação ambiental conservadora”:

Acredito que essa concepção de Educação Ambiental não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos. Essa Educação Ambiental busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise encontrar a sua solução. É como se fosse a estória das Aventuras do Barão de Münchhausen’ [...], em que, para sair do atoleiro no qual afundava, o Barão buscou puxar para cima os seus próprios cabelos. Essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital. Devido a isso, venho denominando-a de Educação Ambiental Conservadora (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Na década de 1990, para além de experiências pioneiras, um campo de educação ambiental é constituído no sistema educacional básico brasileiro: a criação de assessorias ou assemelhados nas Secretarias de Educação em todos os níveis de governo, a inclusão da educação ambiental no material didática etc. A instituição do “meio ambiente” como um dos “temas transversais” dentro das novidades trazidas depois da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996, foi fundamental para essa mudança.

Ademais, a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, traz, em

seu artigo 1.º, a definição de Educação Ambiental:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, Artigo 1.º, Lei 9.795/1999)

Entre os objetivos fundamentais estabelecidos estão: o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; a garantia de democratização das informações ambientais; o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; e, por fim, o fortalecimento da cidadania, da autodeterminação dos povos e da solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, artigo 5.º, Lei 9.795/1999). Mas a novidade da legislação é que agora a educação ambiental já é não apenas um direito, mas uma obrigação no sistema educacional:

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

§ 1.º A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino (BRASIL, artigo 5.º, Lei 9.795/1999).

A lei consagra a presença transversal da educação ambiental nos cursos de graduação ao vedar no parágrafo primeiro, supracitado, a presença da educação ambiental enquanto disciplina isolada.

Percebemos assim uma preocupação, por parte do legislador, de destacar o aspecto transversal da educação ambiental, ou seja, por tocar diversas áreas sociais, por tratar de relações diversas; e, por sua complexidade, trata-se de um ensino no qual não se pode estabelecer relação com apenas uma área do conhecimento.

Contudo a implantação da educação ambiental no sistema educacional tem sido bastante limitada e problemática (BRASIL, 2004). Não cabe aqui abordar os profundos problemas gerais de implantação de tal proposta educativa que estão ligados à baixa qualidade geral do

sistema educacional e às contradições próprias de se tentar fazer educação ambiental em uma sociedade com uma racionalidade instrumental hegemônica. (LEFF, 2006). Aqui vou me deter em alguns elementos intrínsecos à educação ambiental na formação inicial de professores de história.

A Historiografia Hegemônica e Educação Ambiental

Em Soffiati, pioneiramente no Brasil, no início da década de 1990 convocava os historiadores a considerar o mundo natural como um agente e um presente na narrativa histórica escolar (SOFFIATI, 1990, p. 56). Bittencourt (2003) exortava os historiadores a desenvolverem uma prática interdisciplinar que permitisse a inserção da educação ambiental no ensino de história. Em um otimismo a respeito das possibilidades da superação da disjunção entre sociedade e natureza presente na historiografia e em nossa forma de ser-no-mundo.

A disjunção entre sociedade e natureza orienta a forma como o mundo moderno hegemonicamente pensa a si mesmo e é fundamental para entendermos o papel atribuído à disciplina História. Os “pais” das Ciências Sociais, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, se voltaram contra seus predecessores, como Augusto Comte e Herbert Spencer, para quem a Sociologia deveria ser ontológica e epistemologicamente dependente da Biologia, afirmando que “o fato social explica o fato social”, sem chegar a desconsiderar a relação entre seres humanos e ambientes em suas teorias sociais, mas relegando-a a um segundo plano (GOLDBLATT, 1998). Ou seja, para lidar com o determinismo as ciências humanas, efetuaram um apagamento da natureza no século XX³, como se vê na famosa definição: “História é a ciência dos homens no tempo”. Pois, como afirma Bloch: “São os homens que [a história] quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2001, p. 54).

3 O determinismo biológico ou geográfico estava igualmente pautado em uma perspectiva disjuntiva, apenas invertendo o polo a ser silenciado, no qual um poder diferenciador estabelece a dicotomia, sendo o segundo membro o Outro do primeiro e não havendo, portanto, simetria entre os membros.

Mesmo que se considere tal definição antropocêntrica, deve-se lembrar que o trabalho de Bloch e, em geral, da primeira geração do movimento dos Annales receberam uma forte influência da Geografia, em especial de Paul Vidal de la Blache, apesar de a primeira geração dos Annales já ter sido acusada de descrever a natureza como uma paisagem passiva (SOFFIATI, 1999, p. 3). No trabalho de Bloch, o tempo da colheita e a relação com os animais, por exemplo, não são ausência, não são passivos ou epifenômenos em sua narrativa histórica (BLOCH, 2015, p. 94-97). De forma que considero o mundo natural um agente e uma presença em sua narrativa histórica. Tão presente que pode ser questionado até que ponto tal autor não cai em um determinismo gerado pelo mundo natural? Mesmo considerando que La Blache tenha justamente rejeitado com todas as suas forças o determinismo geográfico, que tanto sucesso fez nas Ciências Humanas no século XIX e início do século XX, a agência do mundo natural na narrativa de Bloch ainda permite essa interpretação de determinação do mundo natural. De forma que há uma recusa teórica ao determinismo, mas temos uma grande dificuldade em trabalhar com os elementos naturais sem cair no determinismo em nível da prática de pesquisa.

De modo que não é estanho que, na segunda geração do movimento dos Annales, Braudel se tenha oposto à geração anterior ao afirmar: “Febvre costumava dizer: ‘A história é o homem’. Eu, por outro lado, digo: a história é o homem e tudo o mais. Tudo é história: solo, clima, movimentos geológicos” (apud PÁDUA, 2010, p. 81). Na obra monumental de Braudel, o mundo natural é um agente e uma presença. A tal ponto que alguns apontam o autor como um modelo para a história ambiental contemporânea (MARTINELLO, 2011). Mas o locus no qual o autor percebe a ação do mundo natural é fundamentalmente o da longa duração. E a importância dada aos fenômenos naturais, mentais etc. de longa ou a longuíssima duração gerou uma estrutura narrativa na qual esse nível da história determinava os demais.

Houve uma forte influência do marxismo e dos Annales entre as décadas de 1930 e 1980 no Brasil, quando esses “paradigmas críticos” da história lutaram, e de certa forma venceram, contra uma perspectiva de história tradicional. Contudo, por mais que nas últimas décadas os ecomarxistas busquem destacar o lado ecológico do pensamento de Marx e alguns autores chamem atenção para a dimensão ambiental do pensamento dos Annales, a história social que lutava contra uma “velha história positivista” estava preocupada com uma abordagem muito próxima da economia e com as lutas sociais, raramente abordando estas realmente entrelaçadas com o mundo natural. Continuava a vigorar a disjunção entre sociedade e natureza. Mesmo autores apontados como precursores da história ambiental na França, como Emanuel Le Roy Ladurie (1988), apesar de

identificarem o mundo natural como uma presença, procuram fugir da velha perspectiva determinista e com isso têm grande dificuldade para atribuir um papel ativo ao mundo natural na narrativa histórica.

A terceira geração dos *Annales* e a onda de estudos de história cultural ganham o primeiro plano da historiografia brasileira a partir da década de 1990. E essa perspectiva de uma nova história cultural, mesmo quando lidava diretamente com elementos do mundo natural justamente para se afastar da pecha de determinista, tinha dificuldade para trabalhar com a agência do mundo natural. Um bom exemplo é o trabalho *O território do vazio: a praia no imaginário ocidental*, de Alain Corbin, seguindo a trilha da crítica à história serial, que afirmava que quanto mais longa a série documental maior a possibilidade de os significados variarem ao longo da série. Ao final de seu livro o autor declara:

É tempo, para os historiadores, de reexaminar a noção de prisão de longa duração e os ritmos defasados da temporalidade braudeliana; estes últimos impõem a imagem de rios, mais ou menos rápidos e agitados, que não misturam suas águas. Convicção que torna difícil assinalar as gêneses, traçar as genealogias e, sobretudo, detectar a coerência das representações tais como se estruturam em uma determinada época; em suma, trata-se de um modelo que opõe um obstáculo dificilmente superável a uma autêntica história sociocultural (CORBIN, 1989, p. 301).

No final da década de 1990 a historiografia brasileira poderia ser descrita como vivendo um momento de “ausência de paradigmas” (CARDOSO, 1997, p. 25). Ou talvez fosse melhor dizer uma multiplicidade de paradigma em oposição à tripartite “escola dos *Annales*”, Marxismo e Positivismo, que marcou grande parte do século XX. Todavia, a ênfase na história cultural não deixava muito espaço para uma história em que o mundo natural pode ser um agente e uma presença na história (WORSTER, 1991, p. 189-189).

E por mais que a historiografia brasileira tenha uma longa tradição de análise, que procura narrar uma história do Brasil onde o mundo natural seja presente e agente histórico (DUARTE, 2005), havia, e há, pouco espaço para debater tal perspectiva na formação inicial em história. Ademais, uma das novidades da história ambiental, que emerge como campo historiográfico na década de 1970, foi resultado de uma grande e lenta mudança epistemológica na qual a relação entre sociedade e natureza, que estava até então centrada em como o mundo natural afeta as sociedades humanas, passa a elaborar questões sobre como

as sociedades humanas afetam o mundo natural (ver quarta coluna da Tabela 1 e PÁDUA, 2010).

Todavia, mesmo a história ambiental que começou a

ser produzida no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 teve um momento de uma história de “penitência”, tal como alhures. Schama denominou tal história uma “história de penitência” (1996, p. 23), pois narrava a história como uma sucessão de formas de destruição e/ou degradação do ambiente pelo capitalismo ou pela ganância humana. McNeill chama tal história de história “de decadência” (2005, p. 20), pois ela interpretaria a mundo natural sem o ser humano em um estado puro e “bom” e toda ação humana como uma “decadência” nesse estado edênico. O “papel e o lugar da natureza” em tal narrativa da história eram pautados na dicotômica disjunção que é própria da forma hegemônica como é imaginada, no mundo moderno, a relação do “homem” (em abstrato) com o mundo natural.

Por vários caminhos a historiografia ambiental brasileira procura superar esse limite, que está alicerçado na disjunção entre o mundo natural e o social (GRÜN, 1996). Como postula Pádua, a questão “[...] não é mais como objetivar sistemas fechados, mas sim como dar conta da diversidade mesma dos processos de objetivização [...] Em certas situações os fatores biofísicos são decisivos. Em outras a tecnologia ou as visões de mundo podem ser decisivas” (PÁDUA, 2010, p. 94)⁴, de forma que o determinismo seja superado em uma abordagem processual complexa, na qual podemos considerar não apenas as implicações do mundo natural na história humana mas também as implicações das ações e dos conflitos humanos no mundo natural.

Tabela 1 - Quadro Sinótico

	PRESENÇA (a natureza é)	AGENTE (a natureza é)	DETERMINISMO NATURAL	Relação: Natural Social
Bloch - 1ª Geração Annales	SIM	SIM	SIM?	N S ↓
Braudel - 2ª Geração Annales	SIM	SIM	Longa duração	N S ↓
Le Roy Ladurie - 3ª Geração Annales	SIM	NÃO?	NÃO?	N S ↓
Corbin - História Cultural	SIM?	NÃO	NÃO	N S ↓
História Ambiental	SIM	SIM	NÃO?	N S ↓ ↑

4 Em uma clara inspiração no Science Studies, não necessariamente postulando uma simetria geral entre atores humanos e não-humanos, mas apontando a disjunção natural e cultural como elemento central da dificuldade de lidar com o determinismo, seja ele o biofísico ou social, ver Latour (2001).

Entre a Transversalidade e a Disciplinaridade: Limites para a Educação Ambiental na Formação Inicial em História

Como afirma Eschenhagen, no que tange à educação ambiental as universidades têm se engajado fortemente na pesquisa e na extensão; todavia, na atividade de ensino, em geral, as universidades têm pecado gravemente pela ausência da educação ambiental no ensino de graduação (ESCHENHAGEN DURÁN, 2011). Esse cenário, apontado pela autora para a América Latina como um todo, é perfeitamente repetido no Brasil, mesmo havendo aqui uma legislação que visa justamente inserir a educação ambiental em todos os níveis de formação.

De forma que comumente a educação ambiental está ausente e nos casos em que está presente é mais “adestramento ambiental” do que educação ambiental, ou seja, o conteúdo de educação ambiental é reduzido ao ensino de Ciências Naturais (em especial Ecologia), não sendo uma visão que problematiza a relação entre sociedade e natureza numa perspectiva integrada. A educação ambiental como responsabilidade de todas as disciplinas acaba sendo uma prática em que nenhuma disciplina aborda realmente a educação ambiental, sendo, no máximo, reduzida a um tópico isolado dentro de ética profissional, por exemplo (ESCHENHAGEN DURÁN; LÓPEZ-PÉREZ, 2016; BRÜGGER, 2004).

No caso da formação inicial em história a realidade não é diferente. É exemplar o fato da minha experiência docente na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, curso que durante muitos anos teve uma disciplina obrigatória de Geo-História que ministrei e de clara inspiração braudeliana. Todavia, ao fazer uma pesquisa com professores da rede básica de ensino de Cuiabá, grande parte deles formada na UFMT, sintomaticamente os professores entrevistados afirmaram que “a natureza não aparece nas aulas de História” (CARVALHO, 2012). Sendo que:

Em princípio, [tal] trabalho [corroborou] o resultado de outros que estudam as representações de natureza de professores, pois estes apresentam uma representação disjuntiva: história/cultura versus natureza, sujeito versus objeto, indicando quão importante é uma efetiva introdução da Educação Ambiental na formação inicial dos professores, o que já está previsto na Política Nacional de Educação Ambiental desde 1999. Mas isso ainda está muito distante de ser realizado, em especial em cursos como o de História (CARVALHO, 2012: 373-374).

A mesma pesquisa mostrou que

[...] há também presente na narrativa das memórias dos professores a representação de práticas educacionais que vão além de um ‘adestramento ambiental’. A complexidade dessas práticas de educação ambiental, nas quais há uma tentativa, mesmo que não sistemática, de superação das disjunções e da adoção de uma abordagem mais complexa, indica o quão importante é considerar a memória e as práticas dos professores em projetos de formação continuada, de forma a não reproduzir uma racionalidade burocrático-técnica que, em nome da eficácia produtivista e/ou da conscientização, silencia as experiências do outro como um ‘não saber’. Há que se considerar a trajetória de formação desses professores, não enquanto algo que deve ser eliminado para ser substituído pelo saber acadêmico, mas deve ser reconhecida a riqueza de experiências necessárias para construir uma educação ambiental [...] (CARVALHO, 2012, p. 373-374).

Assim, há práticas que abordam uma “história problema”, ou seja, fazem questões conscientemente informadas pelo presente, perscrutam o passado e fazem com que esse dialogue com o presente. E nessa abordagem processual não apenas questionam o que os “homens fizeram no tempo” mas percebem as conexões entre as sociedades humanas e seus ambientes. E se, também, existem honrosas exceções de atividades de educação ambiental protagonizadas por historiadores, deve ser considerado que sua presença e seus efeitos são bastante limitados. Pois, como afirmam Carvalho e Fonseca para o ensino de graduação no Brasil:

[...] em geral, tais experiências de inclusão de uma Educação Ambiental, que contribua efetivamente para a produção de uma nova racionalidade ambiental, são iniciativas de professores ou grupos de professores. De uma forma geral, as universidades não têm ainda um programa institucional específico para introdução da Educação Ambiental nos cursos de graduação. As ações de Educação Ambiental nas universidades estão mais voltadas para atividades de gestão dos campos e projetos de extensão do que às atividades de ensino; em segundo lugar, as citadas experiências de uma efetiva Educação Ambiental têm deparado com o sistema tradicional disciplinar, em que as problemáticas ambientais, que emergem justamente de inter-relação do cultural e do natural, acabam por ser mal compreendidas, permanecendo nos lugares-comuns. Com isso nos afastando da possibilidade da construção de uma racionalidade ambiental. O que aponta os limites da forma cirúrgica como se tenta introduzir a Educação Ambiental nos cursos de graduação. Fazendo pequenos acréscimos (em disciplinas ou criando uma disciplina), ao invés de

repensar a forma como produzimos o conhecimento.

Afinal, como afirmam autores como Morin (2000), diante da crise ambiental-civilizatória atual, deve haver uma reforma na forma como se pensa o ser humano e a natureza, pois é necessário reformar a forma como se entende a problemática ambiental para se poder agir, não a partir do *modus operandi* que gerou a crise ambiental, mas de uma forma nova (CARVALHO; FONSECA, 2016, p. 93).

Ante a dificuldade de uma reforma profunda em nosso pensamento (MORIN, 2000) ou até mesmo do cumprimento da legislação que estabelece a obrigatoriedade da educação ambiental como um tema transversal, muitos professores têm proposto disciplinas específicas de educação ambiental. É o caso da disciplina História e Educação Ambiental, um tópico que eu ministrei no curso de graduação de História da UFMG.

Estou ciente dos limites de tal abordagem, como já postulei junto com Fonseca:

A inclusão de uma disciplina específica, ao arrepio da legislação brasileira, pode contribuir para a efetiva inclusão da Educação Ambiental nos cursos de graduação. Contudo, carrega o risco de ser a consagração da lógica de fragmentação disciplinar do conhecimento, no qual a EA torna-se apenas mais uma especialidade. Na melhor das hipóteses, tais disciplinas de Educação Ambiental têm o trabalho de Sísifo⁵ de produzir uma nova forma de pensar, uma racionalidade ambiental, enquanto todo o restante do curso, em geral, está marcado por uma lógica tradicional de pensamento e ação, que poderia ser denominada uma racionalidade instrumental. (CARVALHO; FONSECA, 2016, p. 94).

Minha principal preocupação não é abordar os conceitos e os debates internos ao campo da educação ambiental, questão fundamental, mas a meu ver insuficiente. Pois corremos o risco de continuar a reproduzir a disjunção na qual a educação ambiental seja efetivamente parte das competências e habilidades próprias da disciplina História. Minhas questões são, por exemplo: Como lecionar Revolução Industrial, a plantation de cana-de-açúcar colonial, a mineração etc. e ao mesmo tempo abordar a educação ambiental?⁶

Apesar de o Departamento de História da UFMG con-

⁵Na mitologia grega, Sísifo recebeu como punição a função de rolar uma grande pedra redonda com suas mãos até o cume de uma montanha, mas toda vez que ele estava quase alcançando o topo a pedra rolava novamente montanha abaixo, invalidando completamente o esforço despendido.

⁶Para trabalhos que buscam responder a algumas destas questões e contribuir para uma metodologia de educação ambiental no ensino de História, ver, entre outros, ALMEIDA; COLACIOS, 2011, e GERHARDT; NODARI, 2010, p. 57-72.

tar com dois professores especialistas em História Ambiental e de o curso de graduação em História ser muito bem avaliado nos mecanismos de avaliação da graduação, é notável e notório o pouco interesse não apenas pela disciplina mas pelo tema entre os estudantes de História. A dificuldade inicial dos estudantes em pensar o mundo natural como parte da narrativa histórica seria surpreendente se não fosse a consideração da historiografia ainda hoje hegemônica. E a dificuldade de incluir educação ambiental como parte do conteúdo da história é sintomático da disjunção entre sociedade e natureza que ainda predomina na formação inicial de nossos historiadores.

Apesar de tais dificuldades, o retorno que tenho com a disciplina por parte dos alunos mostra a importância de continuarmos a insistir no debate sobre educação ambiental na formação inicial dos professores de história. Por exemplo, quando, na avaliação final de uma discente, que preferimos deixar anônima, se fazem afirmações como abaixo:

A disciplina História e Educação Ambiental foi na minha trajetória acadêmica e profissional de significativa importância. [...] por identificar nesta disciplina uma possibilidade de enriquecer minha compreensão da História, incluindo a natureza dentro da narrativa histórica não como um mero pano de fundo, mas como um dos agentes importantes nesse processo (graduanda em História da UFMG, da turma de História e Educação Ambiental de 2014/2).

Considerações finais

A disjunção entre natureza e cultura faz parte do estilo de pensamento hegemônico em nossa sociedade. Partindo de tal disjunção há uma divisão do trabalho no qual disciplinas como História deveriam trabalhar o mundo social e outras, como a Biologia, o mundo natural. Como os problemas ambientais contemporâneos são frutos de nossas relações socioambientais, tal divisão contribui para a incompreensão crítica de problemas que nos afetam.

Apesar de ter uma longa tradição historiográfica de abordar a relação entre sociedade e natureza na história como disciplina acadêmica, há dois fatores internos à historiografia que assinalo aqui: o primeiro é que vivemos um momento em que, no ensino de graduação, uma história cultural fortemente marcada por uma perspectiva antideterminista natural acaba por reforçar modelos de análise em que “o fato social explica o fato social” e o mundo natural não entra na narrativa histórica; o segundo

fator é que, na tradição da História e das Ciências Humanas hegemônicas que procuravam explicar como o mundo natural afeta os seres humanos, a pergunta sobre como os seres humanos afetam o mundo natural não era feita. Só muito recentemente tal questão passou a fazer parte dos debates historiográficos (Tabela 1). Contudo, o fato do não cumprimento da obrigação legal ser praticamente generalizado no ensino de graduação indica que tais fatores só reforçam um quadro mais amplo, o da dificuldade de pensarmos de forma diferente daquela que nos levou à atual crise ambiental.

Toda vez que proponho tal debate entre historiadores, sinto-me como um profeta bíblico, uma voz que clama no deserto; mas se você, leitor, chegou até o final do texto, isso significa que alguém ouviu.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. P. de; COLACIOS, R. D. (Org.). Ambiente e sociedade: trajetos de História, Ecologia Política e Educação Ambiental. Gravataí (RS): Escritos, 2011, e-book. 175 p.

BITTENCOURT, C. M. F. Meio ambiente e ensino de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 63-96, out. 2003.

BLOCH, M. A Sociedade Feudal. Tradução Emanuel Lourenço Godinho. Lisboa: Edições 70, 2015, 608 p.

_____. Apologia da história, ou O ofício do historiador. Trad. André Telles, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 159 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 9 mar. 2014.

BRASIL. Lei 6938, de 31 de agosto de 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso: 9 mar. 2014.

BRASIL. Lei n.º 9795, de 27 abr. 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 9 mar. 2014.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, 2004, 160 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

BRÜGGER, P. Educação ou adestramento ambiental.

3. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004, 192 p.

CARDOSO, C. F. História e paradigmas rivais. In: ____; VAINFAS, R. (orgs.). Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 1-26.

CARVALHO, E. B. de; FONSECA, C. R. Educação ambiental no ensino superior brasileiro: entre o adestramento e a racionalidade ambiental. In: ESCHENHAGEN DURÁN, María Luisa; LÓPEZ-PÉREZ, Fredy (orgs.). Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias. 1. ed. Medellín (Colômbia): Universidad de Medellín, 2016, p. 87-99.

CARVALHO, E. B. de. “A natureza não aparecia nas aulas de História”: lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História. História Oral, v. 15, n. 1, p. 107-129, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=244&path%5B%5D=250>>. Acesso em: 23 out. 2012.

CARVALHO, E. B. de; COSTA, J. de S.. Meio ambiente e educação ambiental. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 49-73, jul/dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/26616/20319>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CORBIN, A. O território do vazio: a praia no imaginário ocidental. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 385 p.

DUARTE, R. H. Por um pensamento ambiental histórico: o caso do Brasil. Luso-Brazilian Review, n. 41, v. 2, p. 144-161, 2005. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/luso-brazilian_review/v041/41.2duarte.html>. Acesso em: 22 dez. 2005.

ESCHENHAGEN DURÁN, M. L. El tema ambiental y la educación ambiental en las universidades: algunos indicadores y reflexiones. Revista de educación y desarrollo, n. 19, p. 35-42, oct/dic. 2011.

ESCHENHAGEN DURÁN, M. L.; LÓPEZ-PÉREZ, F. (Orgs.). Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias. 1. ed. Medellín (Colômbia): Universidad de Medellín, 2016, 208 p.

GERHARDT, M.; NODARI, E. S. Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental. In: BARROSO, V. L. M. et al. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010, p. 57-72.

GOLDBLATT, D. Teoria social e ambiente. Tradução Ana Maria André. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, 311 p.

GRÜN, M. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996, 120 p.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental.; 2004, p. 25-34.

HOCHSTETLER, K.; KECK, M. E. Greening Brazil: Environmental Activism in State and Society. Durham: Duke University Press, 2007, 283 p.

LADURIE, E. Le R. O clima: história da chuva e do bom tempo. In: LE GOFF, J. (org). História: novos objetos. Trad. Terezinha Marinho, 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 11-32.

LATOUR, B. A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: Edusc, 2001, 372 p.

LEFF, E. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, 555 p.

MARTINELLO, A. S. Fernand Braudel, um historiador do espaço socioambiental e sua contribuição para a História Ecológica. Tempos Históricos, v. 15, p. 431-455, 2011. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/7213> >. Acesso em: 30 dez. 2011.

McNEILL, J. R. Naturaleza y cultura de la Historia Ambiental. Nómadas, Colombia, n. 22, p. 12-25, abr. 2005.

MORIN, E. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 118 p.

ONU. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano de 1972. Declaração de Estocolmo. 1972. Disponível em: < http://www.apambiente.pt/_zdata/Políticas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2014.

PÁDUA, J. A.. As bases teóricas da História Ambiental. Estudos Avançados, São Paulo, n. 24, v. 68, p. 81-101, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v23n68/09.pdf> >. Acesso em: 25 set. 2012.

REIGOTA, M. O que é educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009, 107 p.

SCHAMA, S. Paisagem e Memória. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, 645 p.

SOFFIATI, A. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. Revista brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, set 1989/fev. 1990. Disponível em: < http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3878 >. Acesso em: 04 maio 2016.

_____. A ecohistória como fronteira entre natureza e cultura: o caso dos manguezais do norte do Estado do Rio

de Janeiro – Brasil. [S.l.: s.n.], 1999, 14 p.

UNESCO. Carta de Belgrado. Belgrado, 1975. In: SÃO PAULO (Estado). Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1994, p. 11-25. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/EA_DocOficiais.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

WORSTER, D. Para fazer história ambiental. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2324/1463>>. Acesso em: 12 abr. 2009.