

Ensino de História e Educação Ambiental

Ely Bergo de Carvalho

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.

© Ely Bergo de Carvalho

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

C322e

Carvalho, Ely Bergo de

Ensino de história e educação ambiental / Ely Bergo de Carvalho. - 1. ed. - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021.

204 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-89011-34-7

1. Educação ambiental. 2. Educação ambiental - Estudo e ensino. 3. História - Estudo e ensino. 4. Meio ambiente. I. Título.

21-69345

CDD: 363.70981

CDU: 502.1(81)

COLEÇÃO HISTÓRIA

Alexandre Mansur Barata (UFJF)

Andréa Lisly Gonçalves (UFOP)

Iris Kantor (USP)

Marcelo Badaró Mattos (UFF)

Rosângela Patriota Ramos (UFU)

Paulo Miceli (Unicamp)

Gabriela Pellegrino (USP)

FINO TRAÇO EDITORA LTDA.

finotraçoeditora.com.br

Sumário

Introdução.....7

PARTE 1 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HISTÓRIA AMBIENTAL

Capítulo 1 – Educação ambiental: entre o adestramento e a racionalidade ambiental.....13

Capítulo 2 – História ambiental e o ensino de História: uma difícil aproximação.....27

Capítulo 3 – Uma História para o futuro: o desafio da educação ambiental para o ensino de História.....37

Capítulo 4 – A história ambiental e a crise ambiental contemporânea: um desafio político para o historiador.....45

PARTE 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Capítulo 5 – Historiografia e a licenciatura em História: experiências de educação ambiental na formação inicial de historiadores.....63

Capítulo 6 – “A natureza não aparecia nas aulas de História”: lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História.....77

Capítulo 7 – História local e educação ambiental: reapropriação social da natureza.....93

PARTE 3 – A NATUREZA QUE A HISTÓRIA CONTA: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Capítulo 8 – Uma História a serviço da destruição? Livros de História e a modernização de Mato Grosso, Brasil, 1964-1992.....103

Capítulo 9 – A quem serve a História? Livros de população.....111

CAPÍTULO 7

História local e educação ambiental: reapropriação social da natureza

A história local é um procedimento consagrado na prática do ensino de História, como método que pode ser aplicado em todos os níveis de ensino. Praticamente todo manual de ensino de História aborda a questão da história local.¹ Diante de uma abordagem consagrada não é pretensão aqui sintetizar os debates ou propor um modelo de abordagem utilizando a história local. O objetivo, bem mais modesto, é discutir formas de aproximação entre o conceito de reapropriação social da natureza e a história local. Considerando que, segundo Porto Gonçalves (2012), o conceito de reapropriação social da natureza é uma das grandes contribuições da América Latina para o campo da ecologia política.

Reapropriação social da natureza

Como afirma Karl Polanyi (2000) o livre mercado não é natural, ele tem uma história, sendo uma invenção historicamente recente. É no século XIX que, no mundo ocidental, houve a tentativa de transformar a terra e o trabalho em mercadorias. O autor toma a terra como sinônimo de natureza (não-humana) e o trabalho como sinônimo de seres humanos, sendo terra e trabalho mercadorias fictícias. São fictícias pois ambas não podem estar realmente sujeitas ao “moinho satânico” do livre mercado. No livre mercado a formação do preço está sujeita a lei da oferta e da procura. Partindo de uma antropologia econômica o autor afirma que, em geral, apenas coisas não essenciais a vida, ao longo da história estiveram sujeitas ao livre mercado,

1. Por exemplo ver os trabalhos conhecidos de Bittencourt (2011) e Fonseca (2003).

como as famosas especiarias das Índias. Os seres humanos e a natureza estiveram vinculados, em relações que não permitiam que fossem tomados como mercadorias em um livre mercado. Como os camponeses no regime feudal,² que vinculados a terra, tinham seus direitos consuetudinários de estarem nela e dela se apropriarem, ao mesmo tempo que um senhor feudal, também, tinha direitos sobre a mesma terra, que ainda era tida como sendo do rei. A relação de vinculação à terra, com os camponeses podendo passar de um senhor para outro junto com a terra, era uma forma de subjugação com as obrigações que deveriam ser pagas para o senhor, mas, também, uma forma de direito de acesso. Ou, em outro exemplo, ainda hoje, comunidades ditas “tradicionalistas” se recusam a vender as terras em que vivem, mesmo quando o negócio é extremamente vantajoso do ponto de vista de uma racionalidade econômica. Eles não vendem, pois, a terra é o lugar de seus ancestrais, um lugar que agrega a comunidade e sem a qual o seu modo de vida poderia desaparecer.

Mesmo quando há venda da terra isso não implicava que a terra estava sujeita a um livre mercado. É o que demonstra Giovanni Levi (2000) ao estudar uma aldeia no século XVII na península itálica. A venda de terra era feita a preços maiores para parentes, para quem a terra era preferencialmente vendida, pois a venda era uma forma de solidariedade comunitária, para aqueles que não conseguiam manter a propriedade, mesmo com o apoio prévio das pessoas próximas. Assim, o preço alto era uma última ação em uma cadeia de apoio comunitário e familiar, pautada na reciprocidade. Dessa forma, logicamente, quando a terra era vendida para um grande senhor local o preço era menor, mas era, também, um preço pautado no encapsulamento social da terra, pois não se estava vendendo mera mercadoria, mas fazendo um “contrato” de vinculação, subordinação e proteção com o senhor local.

A conhecida pesquisa de E. P. Thompson (1998) sobre os motins da fome é outro bom exemplo. Os aldeões ingleses do século XVIII, diante da carestia, formavam uma turba para ir aos armazéns e pegavam os produtos que necessitavam. Contudo, comumente, deixavam o pagamento do preço que consideravam justo pelas mercadorias que estavam levando. A atividade

2. O feudalismo é tomado aqui como um tipo ideal, no sentido weberiano.

não era mero desespero pela fome, estava organizada dentro de um sistema normativo, uma economia moral que estabelecia o preço, resistindo a que os elementos necessários à vida fossem regidos pelo mercado.

Polanyi (2000) argumenta que não apenas as classes populares, mas setores da própria elite resistiram a transformar a terra em mercadoria, pois isso implicava na dissolução de determinadas hierarquias do Antigo Regime. Para a formação de uma sociedade plenamente capitalista a terra e o trabalho precisavam estar desvinculados. Enquanto o trabalho estivesse vinculado a terra ambos não poderiam estar livres no mercado, sujeitos ao mecanismo da oferta e da procura. Um longo processo de expropriação, que passa pelos cercamentos, o não reconhecimento legal da propriedade comunitária da terra, entre outros campos de conflito, forçou tal disjunção.

Essa característica está inserida em um quadro bem mais complexo da modernidade. Contudo é o ponto de partida para a proposta de Enrique Leff (2006) de uma reapropriação social da natureza. As chamadas “comunidades tradicionais” e sua luta secular por manter suas formas ancestrais de apropriação da natureza seriam o grande modelo para luta pela reapropriação. Obviamente não se trata de copiar tais modos de vida, mas a luta desses grupos em não serem expropriados deve inspirar novos arranjos socioambientais. Ademais, a luta pela reapropriação pode gerar a construção de uma racionalidade ambiental. Nos termos de Porto-Gonçalves:

[...] a condição da reprodução das relações de produção capitalistas é a permanente separação dos povos e etnias das condições materiais de existência - natureza incluída, além do caráter comunitário do modo de vida e de produção - e, com homens e mulheres individualizados, de um lado, e com a natureza sem gente de outro, uns e outros podem se tornar mercadorias. Em suma, a questão ambiental, quase sempre reduzida a uma genérica relação sociedade-natureza, se mostra, no fundo, enquanto questão que implica a *reapropriação social da natureza*. (Porto-Gonçalves, 2012, p. 35).

Destarte, podemos tomar como exemplo, a cidade moderna que foi construída dentro de um princípio de distanciar os seres humanos da natureza e uns dos outros. Os dejetos desaparecem em um buraco e não vemos para

onde eles vão, até nos depararmos com um rio totalmente fétido. De forma que, a descarga de nossas casas e o rio parecem duas coisas sem conexão. Igualmente o lixo urbano desaparece de nossos olhos. Enquanto alimentos e combustíveis aparecem diante da população urbana como se não tivessem um contexto de produção. As cidades modernas têm uma enorme “pegada ecológica” que se estende por centenas de quilômetros, na prática, espalhados por uma rede global de produção. Tudo isso reforça a fantasmagoria que os seres humanos são supraorgânicos, que viveríamos em um mundo flutuando acima da natureza.

A reapropriação social da natureza implica em desconstruir tal fantasmagoria, estabelecer as conexões, produzir novas formas de vida, mesmo que seja enquanto um horizonte utópico. No exemplo citado, das cidades modernas, não bastaria uma mudança tecnológica na infraestrutura das cidades, mas uma alteração na forma de vivermos, produzindo um novo modelo de vida urbana, que nos conecte, em que nos percebamos e agimos como tendo a mesma comunidade de destino com o meio. Ou, ainda, por exemplo, substituir o “viver bem” pelo “bem viver” como desejo hegemônico em nossos corações e mentes (Acosta, 2016). Ou seja, substituir o ideal de ampliação quantitativa do consumo, “viver bem”; pelo ideal de um desenvolvimento qualitativo do viver, que não seja pautado no que é economicamente mensurável, o “bem viver”.

História local como reapropriação social da natureza

Especialista em história ambiental têm feito coro na importância da história local como forma de educação ambiental no ensino de História (Gerhardt; Nodari, 2010). Ao entrevistar professores de História do ensino básico, foi possível identificar a atenção para uma perspectiva de educação ambiental justamente quando abordavam a escala local. Por exemplo, quando partiam de questões locais, como o garimpo em cidades de mineração ou a expansão urbana em uma escola de um, recém construído, bairro popular, com todas as carências de infraestrutura e a destruição dos ecossistemas nativos, a injustiça socioambiental vivenciada no cotidiano dos estudantes era a porta de entrada para a educação ambiental nas aulas de História

(Carvalho, 2012). Experiências práticas têm sido desenvolvidas nessa linha. Ribeiro (2020) ao abordar com seus alunos a memória local a respeito dos rios em Santa Isabel do Pará é um bom exemplo de pesquisa na área de ensino de história que tem estabelecido os caminhos para aliar a educação ambiental, história ambiental e ensino de História.

Deve ser reforçado que a reapropriação social da natureza não é um retorno aos anos “dourados”, antes da modernidade, antes da poluição etc. Alguns autores, como Santos (2002) caem na armadilha, do mito dos *anos dourados*, de idealizar um passado no qual era tudo melhor, buscando, diante de uma suposta perda da identidade, recuperá-la e mantê-la. Ora, a reapropriação é uma forma de construção do novo, mesmo quando há uma luta para resistir as transformações impostas pelo mercado, pelas elites, etc. A luta de resistência, em geral, produz algo novo.

Quase todos os autores clássicos já mostraram o permanente processo de desterritorialização, de desenraizamento que caracteriza o mundo moderno. Contudo, são abundantes os autores contemporâneos que mostram o permanente processo de reterritorialização (Haesbaert, 2006), de construção de identificações com as paisagens (Little, 1994), de construção e reconstrução dos lugares e identidades, mesmo que sejam lugares e identidades líquidas (Bauman, 1999).

As novas tecnologias e os meios de comunicação, em especial as redes sociais, tornam o que está fisicamente longe em algo próximo e, às vezes, o que está perto em algo muito distante. As relações no meio digital levam, em especial entre os jovens, a construir identificação com configurações sociais muito afastadas do seu local de vivência física. (Carvalho, 2014b). Mesmo em tal contexto a maioria dos autores continua a postular a história local como um espaço privilegiado para abordar a memória social e as identidades.

Nesses termos entendemos que o exercício da história local se vincula a processos de identificação, relacionados a um determinado sistema cultural, que enfatiza as relações de vizinhança, contiguidade territorial, proximidade espacial. Essa ética de pertencimento é mais um elemento constitutivo desse sujeito fragmentado, múltiplo e instável. A história

local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria – no estilo ‘eu me ufano da minha terra’ –, mas como a ‘costura’ de um retalho dos processos de identificação do sujeito. (Reznik, s.d.).

Assim, não transformar a abordagem da história local em um chauvinismo é uma exigência para uma abordagem crítica. A identidade local deve ser entendida enquanto uma dentre outras identidades, que sobrecarregam o ego, na construção de nossa subjetividade na, atual, modernidade líquida.

A construção de identidade é uma questão complexa que escapa ao escopo do texto. O que parece menos controverso é que o local é um espaço de encontro, mas também de conflito, e, ainda, no qual criamos relações de identificação com elementos do mundo natural.³ Todos os sujeitos como parte de uma dada configuração social ao viver em um determinado ambiente desenvolvem um conhecimento sobre o meio, mas, também, desenvolvem sentimentos e formas de sensibilidade em relação aos elementos que ali estão e que lhes são próprios. Frequentemente, alguns componentes do meio são utilizados como elementos diacríticos para separar quem é ou não parte daquela configuração social, ou dito de outra forma, quem compartilha uma dada identidade.

A questão a ser considerada aqui é que a educação ambiental não é redutível à sua dimensão cognitiva, há uma dimensão moral, estética, um *ser-no-mundo*. Em um processo de reapropriação social da natureza não cabe ao historiador entender as identidades apenas em sua dimensão racional, não basta uma desconstrução das identidades. É necessário atentar que há uma mística como parte do *com-viver* com a natureza. Por exemplo, Simon Schama (1996, p. 24) argumenta que a tradição que temos da paisagem não é um processo contínuo de racionalização, um simples desencantamento do mundo, mas que toda nossa relação com a paisagem está envolta nas memórias e nos mitos. De forma que os “hábitos culturais da humanidade

3. Mesmo quando os grupos sociais têm uma apreciação negativa do mundo natural, ainda assim, é uma relação, portanto passível de ser constituidora de identidades. Como bem lembra Yi-Fu Tuan (1983), nossa apreciação do lugar também pode ser negativa, ao lado de uma *topofilia* desenvolvemos também *misotopias*. Mangues, favelas, desertos podem ser percebidos por determinados grupos, inclusive autóctones, como lugares sujos, desagradáveis, como inimigos que devem ser superados ou abandonados.

sempre deixaram espaço para o caráter sagrado da natureza”. (Schama, 1996, p. 29). Em sala de aula o papel do historiador não é apenas de desconstruir os mitos e identidades, mas de entender a mística como parte da vida. De forma que, em sala de aula cabe aos professores respeitarem e incentivarem um *reencantamento* do mundo.

Outro ponto que deve ficar claro é que abordar a história local como uma forma de contribuição para a reapropriação social da natureza não é limitar a ação e os problemas ao nível local. Considerando que a escala de análise não pode ser confundida com a escala do problema a ser abordado. É perfeitamente possível a partir de uma história local abordar questões como aquecimento global ou o Antropoceno, partindo daquelas características dos problemas que estão mais presentes no nível local. Como escreveu Giovanni Levi, inspirado em Clifford Geertz, “Os historiadores não estudam as aldeias, eles estudam em aldeias” (Levi, 1992, p.138).

No campo da educação ambiental é conhecido o adágio “pensar globalmente e agir localmente”, que já apontava tal primazia do local nas práticas de educação ambiental. Além disso, posteriormente, tal máxima foi preterida pela afirmação de: “pensar globalmente e agir localmente e agir globalmente e pensar localmente”, na busca de enfrentar a complexidade geopolítica dos problemas ambientais contemporâneos, como poluição atmosférica, aquecimento global etc. Tais problemas demandam ações em várias escalas para serem enfrentados, não justificando a exclusividade da esfera local. (Dias, 2012).

Circe M. Bittencourt postula que tal circulação entre diferentes níveis de percepção e análise é possível partindo da história local, do “lixo atômico aos sambaquis, é um percurso viável para a reflexão das contradições sociais presentes e passadas.” (Bittencourt, 2003, p. 53). A autora narrando uma pesquisa em uma escola em Interlagos, na capital paulista, identifica os conflitos em torno de um recurso fundamental para a sobrevivência dos seres humanos, a água. De forma que:

[...] foi possível apresentar as razões da destruição de chafarizes pelo governo do estado para obrigar a população a usar água do sistema Cantareira. Tais confrontos correspondem ao momento em que este

recurso natural se tomou uma mercadoria de grande valor, passando das mãos do setor privado para o poder público. O trabalho dos escravos como carregadores de água teve de ser substituído, após a abolição, pela água encanada e, o vídeo [produto da pesquisa na escola] procura ainda revelar as desigualdades sociais pela constatação de que nem toda a população pode usufruir dos benefícios da tecnologia, aparentemente simples, da água encanada e do sistema de esgotos. (Bittencourt, 2003, p. 56)

Partindo de tais experiências a autora pode asseverar a possibilidade e importância de uma abordagem em que tenhamos a “História local integrada a uma história em escala mundial.” (Bittencourt, 2003, p. 57).

Considerações finais

Há muitas formas de trabalhar com a educação ambiental no ensino de História. A história local é um caminho profícuo, não apenas para as séries iniciais do ensino fundamental na qual está organicamente inserida, mas em todos os anos de formação escolar ou em atividades de educação não-escolar. A proposta de uma reapropriação social da natureza vai ao encontro da história local ao elaborar uma narrativa para religar os diferentes grupos sociais e seus ambientes. Uma narrativa em que os conflitos de classe, gênero, raça, dentre outros não sejam silenciados em nome de uma harmônica “comunidade” ou de um “ser humano” em abstrato. Uma narrativa em que a multiplicidade de identidades e de escalas de análise sejam debatidas a partir da história local e do cotidiano dos educandos. Uma religação que não é apenas um ato cognitivo, mas um ato de encantamento do mundo.

Rüsen afirma que a narrativa orienta a vida prática no tempo ao dar sentido ao passado. (Rüsen, 2011, p. 37). Logo, a “consciência histórica” teria uma função de orientação dos seres humanos. Gilmar Arruda (2006) nos lembra que a História tem negligenciado em suas narrativas a natureza, de forma que para ele seria necessária uma consciência histórica-ambiental. A história local é um convite para sairmos da história como abstração ou pior, como evasão, e jogarmos ela no “chão” de nossas práticas, para assim, quiçá, nos orientamos melhor na vida.