

Consciência histórica, ensino de história e a educação ambiental

*Gilmar Arruda**

RESUMO

O Objetivo desse artigo é, apenas, sugerir as possibilidades de ampliação do conceito de “consciência história”, de Reussen, para uma “consciência histórico-ambiental” ou “consciência sócio-histórico-ambiental”.

Palavras-chave: Consciência histórica, educação ambiental, ensino de história, consciência sócio-histórico-ambiental.

A questão ambiental é o grande desafio para o século XXI, na afirmação de Hobsbawm, mas poderíamos encontrar tal proposição em muitos outros autores, relatórios de instituições, governos e da ONU. A partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, (ESTOCOLMO, 1972) o problema da ecologia passou a estar relacionado também a educação: O princípio 19 da Conferência destacava:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais dirigido tanto às gerações jovens como aos adultos, e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiada, para ampliar as bases de uma opinião bem informada e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e da coletividade, inspirada no sentido de sua responsabilidade quanto à proteção e melhoramento do meio em toda sua dimensão humana.

A partir desse momento a importância dada na relação entre preservação, ecologia e educação – a educação ambiental só foi aumentando nas declarações, conferências e tratados internacionais promovidos pela ONU e outros organismos

* - Departamento de História – Universidade Estadual de Londrina – Londrina – PR – 86051-970 - Bolsista produtividade CNPQ. garruda@uel.br -

internacionais. Na agenda 21, decorrente da Rio-92, a discussão assumiu que o papel da educação ambiental seria, em primeiro lugar o de “clarificar o conceito de sustentabilidade”. (MININNI-MEDINA, 2001: 45)

É desnecessário argumentar no sentido da importância que a questão ecológica tem no mundo contemporâneo e para o “nosso futuro em comum”. Não pretendo discutir neste espaço o papel da educação para a construção dessa utopia colocada pelos documentos ‘a de uma sociedade sustentável’ ou se isso seria possível dentro dos “paradigmas racionalistas”(TRISTÃO, 2004) Meus objetivos são mais restritos. Pretendo, apenas, iniciar uma reflexão sobre as possibilidades dos desdobramentos do conceito de ‘consciência histórica’ de Russen, em algo um pouco mais amplo, em uma “consciência histórico-ambiental” ou “consciência sócio-histórico-ambiental”

Resumidamente, apontemos algumas condicionantes. O fato, como diz HOBBSAWM(1998), é que todos precisam de um passado e, este passado, aparece-nos em termos de referência concreta, entre outras coisas, nos patrimônios históricos, arquitetônicos, naturais, etc. Constituem-se no que poderíamos chamar de o “chão de nossa história.” Mas mais do que precisar de um passado, o ser humano precisa da história. Precisa, segundo Jorn RUSSEN(2001) localizar-se no tempo. O homem tem necessidade, na sua vida prática, cotidiana, de localizar-se no tempo o que é uma necessidade antropológicamente universal. O resultado desta necessidade aparece entre nós no que o autor chama de “consciência histórica”:

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpreta-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (idem, 57).

O homem produz a sua consciência histórica, que não é propriamente um pensamento científico sobre a história, interpretando e incorporando dois elementos fundamentais na sua vida; a experiência e a intenção. É a junção do que fomos e do que desejamos ser que nos permite localizarmos no tempo e agirmos, ou tentarmos realizar as nossas intenções. Como diz o próprio

RÜSSEN: “A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.”(idem, p. 58)

As diferenças existentes entre a “consciência histórica” e “pensamento histórico científico”, são esclarecidas por Rüssen: “ ... o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar este processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa.”(idem,p. 54).

Como o objeto deste texto é, de certa maneira, as relações entre homem e a natureza historicamente constituídas, devemos discutir tanto a necessidade do homem localizar-se no tempo quanto a sua localização no espaço e as relações entre a “consciência histórica” e a “consciência espacial”. Para RUSSEN o passado não aparece apenas como “consciência histórica” mas também na forma de “pensamento científico”, que é uma forma específica de cultura, a história científica. Estas questões, por fim, relacionam-se com a formação do nosso eu, da nossa identidade, pois somos o que somos por vivermos e termos vivido em determinado espaço e sabemos o que somos, ou melhor, representamos o que somos ao relatar nossas ‘experiências e intenções’ vividas nestes espaços e nestas paisagens.

Na medida que existem diferenças entre a “consciência histórico-espacial” e a forma específica de pensamento científico, cabe também discutir a função e as relações estabelecidas entre ambas. Rüssen afirma que a historiografia, a forma científica do pensamento histórico, possui uma relação de orientação, não no sentido de correção, mas como instrumento para a vida cotidiana, de posicionamento no tempo. Assim, ao realizarmos a reflexão que se constituirá no ‘pensamento científico’ que, em parte tornar-se-ão orientadoras da “educação ambiental”. A própria Agenda 21, no capítulo 36, que deve-se “...em todos os programas de ensino, em particular a análise das causas dos principais problemas ambientais e de desenvolvimento em contexto local, recorrendo para isso às melhores provas científicas disponíveis...”.

Uma das associações mais fortes entre a natureza e a história, ou das relações entre história e espaço, entre identidade e espacialidade, pode ser percebida no surgimento do “estado-nação-moderno”:

O Estado Contemporâneo ergueu-se sobre a delimitação precisa do território e a

imposição de uma ordem jurídica homogênea. A nação ergueu-se sobre a consciência da unidade cultural e do destino de um povo, expressa nos símbolos da pátria e apoiada na distinção entre o natural e o estrangeiro. Apenas o Estado-nação associou definitivamente os conceitos de povo e nação ao território, estabelecendo os vínculos de natureza abstrata - ou seja: ideológicos - entre eles.” (MAGNOLI, 1997, p.15).

A natureza tornou-se, então, especialmente a partir do século dezenove, o depositário de um sentido comum de pertencimento. As narrativas sobre o espaço, especialmente as da geografia e da história, investiram enorme esforço na constituição da delimitação e individualização das culturas e do território particularmente quando em confronto com outros territórios e culturas fronteiriças.

A história e a geografia surgiram como disciplinas, como são conhecidas hoje, no século dezenove, simultaneamente a constituição dos estados-nacionais modernos. As primeiras, ou as principais, preocupações destas disciplinas foram os limites geográficos nacionais e a história da pátria.

A questão do território foi de grande importância na construção das nacionalidades e das nações a partir do século XIX. A história, a literatura e a geografia ao tomarem os territórios como tema de suas narrativas propiciaram os elementos necessários para que os homens pudessem sentir-se comungando com um passado vivido em comum. Nestes relatos, os eventos teriam acontecido em determinado território que é projetado, anacronicamente, para o passado. Sobre este território, denominado de nacional, a geografia e a história projetavam seus conhecimentos para referendar as possibilidades de hegemonia e soberania da nação e a construção de um sentido de “comunidade”. Assim, a nação e o nacionalismo seriam resultado de uma “comunidade imaginada”. Imaginada como limitada e soberana: limitada porque não é possível conhecer todos os que comporiam a nação; por pressupor uma igualdade que não existe de fato, devido aos limites do próprio território e de soberania limitada, pois pressupõe que a lei tem vigência somente nos limites daquele território. (ANDERSON, 1989).

Parece não haver dúvidas que a história seja como “consciência histórica” ou quanto pensamento científico, contribuiu muito com a legitimação do imaginário regional/nacional, do “chão da nossa história.” Isto significa dizer

que ao mencionar “o chão de nossa história” está implícito a junção de dois poderosos suportes para a construção de identidades: o tempo/narrativa e o espaço/natureza. A nação é em tempos modernos/contemporâneos o mais forte “chão da nossa história” que se conhece.

Voltando a RUSSEN, se a consciência história é composta de antes e depois, devemos acrescentar também um antes e depois do espaço concreto vivenciado por aqueles que estão no processo educacional. Ou seja, é necessário considerar o passado concreto do espaço onde o aluno viveu ou vive, a sua relação e a de seu grupo social com a natureza, vivenciada ou partilhada em termos de memória social. Parece que um dos grandes problemas da educação ambiental é a “descontextualização” ou a ‘estetização’ da natureza.

Considerando algumas experiências de educação ambiental realizadas no Estado de São Paulo, Irineu TAMAIO, distingue quatro grupos de concepções do que seria educação ambiental: 1) grupo que considera a educação ambiental as atividades relativas a um evento do calendário escolar ou data de festas nacionais, realiza-se atividades de mobilização da escola, confecciona cartazes, etc 2) grupo vincula educação ambiental a atividades práticas voltadas a problemas concretos. Faz coleta seletiva, planta-se árvores, etc 3) grupo enfatiza o contato com a natureza, definida como “áreas naturais”. O contato se dá pela observação e estudo. 4) grupo entende a educação ambiental através de “estudos da realidade” e busca de soluções vinculadas ao exercício da cidadania. (2002, p.24/25)

Para TAMAIO, “...a pesquisa realizada... demonstra a ausência de um processo mais aprofundado e sistematizado de reflexão sobre os fundamentos que norteiam essas práticas.(...) Três dessas visões apresentadas ... possibilitam a construção de um conceito de natureza, que nega a interação com o homem, numa abordagem dualista da relação homem/natureza, dando margem à construção de uma concepção a-histórica de natureza”. (p. 25). O autor afirma que o “ambiente sócio-histórico é o elemento chave para a compreensão do espaço vivenciado pela criança, seja natural ou construído.” (idem, p.26).

Nos parece, então, que a partir da reflexão de RUSSEN, devemos considerar que a existência de uma “consciência ambiental” formada pela experiência vivenciada pelos alunos na relação com a natureza de seu local de moradia e com o tempo contemporâneo, que lhe informa os valores para definir o que é natureza.

Assim, essa “consciência ambiental” não é, e não poderia ser, apenas o

resultado das práticas ou memórias herdadas de seu grupo social, mas também, em tempos de “ecologização” da sociedade, do conjunto de informações disponíveis, que circulam intensamente no social através da mídia, do Estado, das ongs, das empresas, etc, que permitem ao aluno estabelecer elementos para definir o que é natural, estabelecer discursos em torno do tema, julgar práticas e experiências cotidianas.

As relações homem/natureza historicamente constituídas no espaço onde vive o aluno não podem ser ignoradas na inserção do campo da história na educação ambiental. Deve-se, portanto, antes de mais nada, refletir como se deu historicamente a relação e o processo de apropriação do entorno e, a partir daí, investigar como a ‘consciência ambiental’ se apresenta.

Apresento agora um rápido exemplo de como a pressuposição de uma inexistência de consciência, ou de uma consciência equivocada que precisaria da intervenção dos atores especializados – professores, cientistas, militantes – para ser corrigida, parte de pressupostos idealizados da própria natureza.

Centenas de pequenas cidades surgiram no norte do Estado do Paraná, no oeste do Estado de São Paulo no processo de expansão da produção cafeeira do final do século XIX a meados do século XX. A maior parte desse espaço tinha por cobertura vegetal original a Mata Atlântica. Atualmente sobreviveram raras áreas da cobertura original daquele espaço. Existe nessas cidades – na sua maioria pequenas cidades – uma memória sobre o processo de transformação da paisagem. Essa memória informa que a “mata”, o “sertão” foi desbravado para a abertura da “cultura” do café, do progresso, do surgimento das cidades, ou seja, o progresso só existiu porque a floresta foi eliminada. A “ecologização” da sociedade nas últimas décadas forçaram as escolas, mas não só, a desenvolver nas suas atividades cotidianas atividades de “educação ambiental” com seus alunos, que muitas vezes ocorrem visitando aquelas áreas remanescentes.

Essa realidade concreta, de mudança da paisagem de floresta, para cafeicultura, para soja, trigo, pecuária é parte do que informa a ‘consciência ambiental’ dos moradores dessa mesma região. O que resta da ‘natureza natural’ têm sido visto normalmente como os “trechos” de florestas ainda intactos ou razoavelmente preservados, ou ainda lagos artificialmente criados, para embelezamento ou para hidroelétricas, como é o caso de alguns na cidade de Lodrino-PR.

Nessa cidade, no final dos anos 80, foi criado uma organização

denominada COPATI – Consórcio do Rio Tibagi. Formado por sociedade civil, prefeituras, universidades pretendia defender a preservação do Rio Tibagi. Ao longo de quase duas décadas de existência passou por diversas fases e propostas de ações. A mais recente, após ver sua tentativa de se tornar Agência de Bacia frustrada pelo atual governo do Estado, orientou-se para a ‘educação ambiental’. Surgiu assim o projeto “Pingo D’Água” destinado a crianças nas escolas das prefeituras da Bacia do Rio Tibagi. Segundo informações do Consórcio, as atividades já alcançaram mais de 15.000 crianças na região. O foco principal dessa ação educativa é alertar sobre o valor da água, seus problemas, fontes de poluição, etc. Observemos uma foto da capa da cartilha formulada pelo projeto:



Fonte:Capa da cartilha do aluno do COPATI¹

¹ COPATI. Programa Pingo d'água: cartilha do aluno. Londrina, 2003(capa).apud PILON. (2005, p.9)

É perceptível nessa imagem a “edulcoração” e artificialização da natureza, criando uma ilusão de harmonia do homem com a natureza. Tanto os homens quanto os animais (os peixes) aparecem sem referência real nenhuma para que, se RUSSEN estiver correto, o aluno possa estabelecer relações de identificação e aproximação. Ainda não temos como avaliar, mas pretendemos avaliar os resultados dessa atividade, mas é provável que a idéia de natureza reforçada seja aquela que ela existe em algum lugar, e precisa ser preservada, mas não está aonde eu moro. Ou de outra forma a natureza é quase sempre um “resto” de mata que se visita nos dias festivos – dia da árvore – ou se faz uma pesquisa de campo – quando possível, ou ainda aquela que se observa em fotos, pinturas, filmes exibidos para mostrar a “natureza’ original.

A relação concreta entre a ação humana e a natureza ao longo do tempo, caracterizada por formas diversas, dependendo do grupo social a que se remete, se perde e os alunos são transformados em responsáveis pela “catástrofe ecológica contemporânea” sem distinção social nenhuma.

Outros documentos não relacionados diretamente com o processo educacional, como o caso da cartilha mencionada atrás, também revelam a existência da consciência histórica ambiental. No dia 07 de fevereiro um Jornal da cidade publicou uma carta de um leitor com o seguinte título: “Raiz de peroba na história de Londrina”. O assunto do leitor era que, após o incêndio ocorrido em uma casa de madeira, construída por um antigo morador de origem japonesa na década de 40, descobriu-se embaixo dos escombros uma imensa raiz de peroba, servindo de alicerce para a casa. A partir daí o autor da carta começa a lamentar o destino daquela árvore:

Apesar de hoje morta, petrificada, o que restou desse majestoso vegetal faz-nos parar, chorar e refle-tir na irracionalidade do homem que nunca soube conviver com os seus contrários e mais ainda com a natureza. Em 1929 [momento da do início da urbanização] haveria centenas de milhares de perobas centenárias em toda a região de onde surgi-ria Londrina e com ela mais de 100 novos municípios paranaenses Em 2006 tem-se apenas “uma raiz” como triste recordação da exuberância da floresta tropical que aqui existia. Durante mais de 200 anos esteve ela ali (...) Viu uma a uma suas companheiras desaparece-rem e, por fim, até ela sentiu em si o amargo serrote do homem cujas marcas, 60 anos depois, é possível verificar no que restou de seu

formidável tronco. Con-tando-nos de seu sofrimento e de seus anos de ago-nia sem sol ou chuva condenada a uma morte lenta. (MARENA, 2006)

A árvore, assim como o rio e os peixes da cartilha, é transformada, humanizada. Os atores concretos da ação desaparecem para só restar um lamento pela extinção de algo que seria a natureza, devido a uma característica inata dos homens: a crueldade. Nada de relações sociais, nada da idéia de progresso, do processo de devassamento dos sertões, somente um genérico comportamento humano:

A crueldade do misterioso incêndio na residência do pioneiro Imagaki revelou-nos uma outra face da crueldade humana no formidável des-respeito à natureza. Restando-nos dela não mais do que uma gigantesca raiz do que um dia foi um exuberante vegetal.

As possibilidades de “orientação” da historiografia, isto é, do pensamento científico, como quer Russen, estaria em trabalhar o aparecimento de uma reflexão lógica e racional sobre o processo concreto de mudança da paisagem natural que levou ao desaparecimento de determinada árvore, passaro ou animal. O conceito de “consciência histórica ambiental” pode ser uma alavanca para pensarmos concretamente em ações educacionais que remetam ao real processo vivido de mudança da paisagem, da natureza.

Referências

- HOBBSAWM, Eric. J. *O breve século XX. 1914-1999*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Cia as Letras: 1998.
- MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa - 1808-1912*. São Paulo: Edunesp/Ed. Moderna, 1997.
- MARENA, Niger. “Raiz de peroba na história de Londrina”. *Folha de Londrina*, Londrina, ano 58, nº 16.861 -terça feira, 07;02;2006 – fls 02 – Seção – Carta do leitor.
- PILON, Tatiana. *A história do Consórcio do Rio Tibagi (COPAT): movimentos ambientalistas, recursos hídricos e desenvolvimento sustentável (1989-2005)*. Londrina: mimeo, 2005.

RUSEN, Jorn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001

TAMAIU, Irineu. *O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental*. São Paulo: Anna Blume/WWF, 2002.

TRISTÃO, Martha. *A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes*. São Paulo: Anna Blume, 2004.

Historical conscience, teaching of history and the environmental education.

Abstract

The main objective of this paper is, only, to discuss the possibilities of to increase the Russen's concept "historical conscience" to " environmental-historical conscience" or " environmental-socio historical-conscience"

Key-words: historical conscience, environmental educateon, teaching of history, environmental - sociohistorical-conscience.