

A Educação Ambiental e o pós-colonialismo

The Environmental Education and the post-colonialism

Martha TRISTÃO¹

Resumo

A pretensão deste ensaio é compreender o impacto da dominação epistemológica e cultural à Educação Ambiental, as influências da teoria pós-colonialista ou pós-colonial na formação de configurações sociais, culturais e ambientais em face à globalização. Em que medida escolas/comunidades inseridas no contexto da globalização criam emergências e resistências favoráveis ao intercâmbio, às trocas e ao compartilhamento com saberes populares de práticas sustentáveis? Constituem-se como problemática das pesquisas em Educação Ambiental cartografar os lugares praticados dos sujeitos/comunidades/escolas, suas experiências e práticas sustentáveis invisibilizadas numa articulação de saberes escolas e comunidades. Esse ativismo transfronteiriço da Educação Ambiental permite compreender como um contexto potencializa o outro.

Palavras-chave: Pós-colonialismo. Culturas. Práticas Sustentáveis. Narrativas.

Abstract

The intention of this essay is to understand the impact of epistemological domination and cultural to the environmental education, the influences of the theory of post-colonialism in the formation of social, cultural and environmental rights in the face of globalization. The extent to which schools/communities within the context of globalization create emergencies and resistances favorable to the interchange, the exchanges and the sharing with popular knowledge of sustainable practices? Constitute themselves as problems of research in Environmental Education mapping places practiced subjects/communities/schools, their experiences and sustainable practices invisibilized in a articulation of knowledge schools and communities. This activism transboundary of environmental education has made it possible to understand how the context enhances the other.

Keywords: Post-colonialism. Cultures. Sustainable Practices. Narratives.

1 Doutora em Educação pela USP com pós-doutorado na Univerity of Regina no Canadá, coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental – NIPEEA do Centro de Educação da UFES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Av. Fernando Ferrari, s/n. Cep.: 29075-015, Goiabeiras-Vitória/ES. Tel.: 40012547/8873. E-mail: <marthatristao@terra.com.br>.

Introdução

Com as discussões sobre o conceito de cultura, o analfabeto descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1983, p. 109).

Paulo Freire, grande referência da Educação Ambiental brasileira, em sua concepção de cultura, não faz distinção entre cultura popular e cultura erudita, entre alta e baixa cultura. A cultura compreendida em todas as interfaces, no plural, é o resultado do trabalho humano. Por isso, Freire é considerado por alguns estudiosos como precursor da perspectiva pós-colonialista na educação, quando também trata de temas que se tornarão centrais à teoria pós-colonialista, como o posicionamento epistemológico privilegiado dos grupos dominantes em países da América Latina e, mais tarde, em países que se tornaram independentes de seus colonizadores (SILVA, 2007).

A pretensão deste ensaio é compreender qual o impacto que causa essa dominação epistemológica e cultural à Educação Ambiental dentro de uma perspectiva socioambiental e as influências que a teoria pós-colonialista ou pós-colonial exercem ou repercutem na formação de novas configurações sociais, culturais e ambientais em face aos processos de globalização. Em que medida escolas/comunidades, bairros/escolas inseridos no contexto da globalização hegemônica do sistema capitalista criam emergências e resistências favoráveis ao intercâmbio, às trocas e ao compartilhamento com saberes populares de práticas locais sustentáveis? Acredito que a real possibilidade de se garantir a sustentabilidade é repensar práticas culturais locais numa relação retroativa com o planeta.

Para além de um ponto de vista pedagógico, a Educação Ambiental é compreendida sob o ponto de vista político, social, ambiental e cultural (TRISTÃO, 2004), como pedagogia que estimula a criação de espaços de convivência, que propiciam situações que favorecem aprendizagens com/no/sobre o meio ambiente. Para a Educação Ambiental, é importante a criação desses ambientes abertos numa relação de simbiose dinâmica entre saberes que atravessam as escolas/bairros/comunidades.

A ecologia de saberes tem como premissa a diversidade epistemológica do mundo, a existência e o reconhecimento de outros modos de saber, além do científico. Segundo Santos (2007), na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e ignorâncias, e a ignorância não é necessariamente um ponto de partida, mas pode

ser o de chegada para conhecimentos que são desaprendidos ou esquecidos, como é o caso dos saberes de comunidades locais que fazem usos de práticas sustentáveis para garantir seu modo de vida e desenvolvem formas de se relacionar com a *natureza cultura*. Com efeito, entram em disputa verdades da não cientificidade dos saberes dessas populações com a cientificidade defendida e propalada pela ciência moderna. Por isso, Santos (2007) defende o novo senso comum emancipatório orientado pela democracia, pelo socialismo e pelo antiprodutivismo ecológico.

É extremamente pertinente, nesse processo de globalização, uma perspectiva educacional que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação, de colonização e de subordinação entre culturas e nações. A relação entre povos e nações dominantes e povos e nações dominadas é hoje examinada criticamente nos estudos pós-coloniais ou no pós-colonialismo. Esse campo será problematizado aqui, tentando articular com as implicações para a Educação Ambiental.

Valendo-me desses pensamentos para fundamentar a Educação Ambiental, tenho dúvidas se poderemos algum dia explicitar, a partir desse e de outros conceitos, uma epistemologia geral. Estou atenta em não essencializar essas culturas ou mesmo idealizá-las com certa dose de ingenuidade política.

As práticas sociais cotidianas não são frutos de metanarrativas, mas de fragmentos e particularismos, e daí, talvez, seja possível identificar algumas táticas usadas, desqualificadas pelo universalismo iluminista para sustentar a cultura popular. Na sociedade contemporânea, parece ainda vigorar a máxima cartesiana, com todas as suas implicações anticológicas. É nesse sentido que a tessitura de saberes, escolas, bairros e comunidades, é vital no movimento educativo ambiental.

Dessa forma, constituem-se como problemática das pesquisas em Educação Ambiental: cartografar os lugares praticados² dos sujeitos/bairros/comunidades/escolas; trazer os usos de suas experiências e práticas sustentáveis invisibilizadas; ouvir *estórias* pelo que elas são – versões da realidade que têm ressonância na comunidade (ou não) – numa articulação de saberes e fazeres escolas, bairros e comunidades. Esse ativismo transfronteiriço da Educação Ambiental permite compreender como um contexto potencializa o outro e, também, como um contexto se reconhece no outro, ou melhor, traduz as práticas sustentáveis do outro.

Há necessidade de se compreender a *ecologia da ação*, ou seja, a relação estreita entre saberes e fazeres, entre teoria e ação, entre individual e coletivo, entre política e práticas cotidianas. Trata-se de uma rede que interconecta saberes cotidianos e saberes científicos.

2 Para Certeau (1994), o espaço é um lugar praticado, o que enfatiza a ausência de um lugar próprio e definido para as táticas e os movimentos cotidianos.

Uma posição sobre a vertente pós-colonial

Não há uma vertente única sobre o que se poderia chamar de teoria pós-colonial e nem é uma área consensuada em torno de categorias ou do seu próprio significado ou definição; há uma multiplicidade de posições. Então, obviamente, não se esgotam as inúmeras possibilidades de articulação com o que nos interessa para compreender sua influência em pensar o lugar e o espaço, as práticas culturais e os saberes sustentáveis produzidos ou inventados por comunidades subalternas ou periféricas ao modelo capitalista de desenvolvimento emergente da era colonialista.

Os autores com os quais dialogo são Santos (2007) e Hall (1997, 2009), que trazem reflexões e debates sobre os estudos pós-coloniais, com posicionamentos às vezes divergentes, mas, a meu ver, complementares. Os estudos pós-colonialistas se constituem como tal no fim dos anos 80, início dos 90, do século XX. Para Hall (2009), são estudos em diversas áreas disciplinares, marcados fortemente pela teoria literária e em seguida absorvidos pela História e pela Antropologia. A principal proposta disciplinar no campo das reflexões pós-coloniais é o seu caráter transversal, que perpassa a Teoria Literária, a Psicanálise, a Filosofia, a Antropologia, a História e a Política. Essa característica marca a sua forte presença entre os Estudos Culturais (HALL, 1997, 2009) e as suas influências sobre as reflexões da teoria pós-colonial.

Stuart Hall (2009), em seu livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, se preocupa em realizar uma criteriosa revisão de literatura, apontando as controvérsias e contradições inerentes à noção pós-colonial. O termo adjetivo *pós-colonial* ou o substantivo *pós-colonialismo* geralmente têm sido situados pelos estudiosos do assunto por três diferentes ênfases não necessariamente contraditórias entre si. São elas, de acordo com Hall (2009): as que distinguem o pós-colonial como uma teoria; aquelas que o definem como uma situação global contemporânea; e aquelas que se referem à condição política dos Estados nacionais após a independência ou a colonização de seus territórios. Para o autor:

O termo se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas (de formas distintas, é claro). Daí a subversão do antigo binarismo colonizador/colonizado na conjuntura. De fato, uma das principais contribuições do termo pós-colonial tem sido dirigir nossa atenção para o fato de que a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma que se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos

colonizados. Os efeitos negativos desse processo fornecem os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultam no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas pela experiência colonial. (HALL, 2009, p. 101-102).

Mesmo assim, Hall (2009) chama a atenção para o fato de que as sociedades não são todas pós-coloniais da mesma forma, pois existem características que são marcantes no processo da colonização anglo-saxônica, que diferem das dos países luso-hispânicos pela forma como se relacionaram ou se relacionam com os colonizados e pela força política dos impérios que representavam à época da colonização. De qualquer modo, a força da colonização nos países latino-americanos³ representava a riqueza ou ascensão da conquista da terra, dominação dos povos, das culturas e, com isso, a espoliação da natureza com a exploração madeireira e das riquezas minerais dos países colonizados.

Ou seja, não fomos colonizados todos da mesma maneira, e os reflexos dessa colonização⁴ diferem muito de um país a outro.⁵ Isso não significa que as sociedades coloniais ou tradicionais ultrapassaram o *colonialismo* uniformemente; significa sim uma postura intelectual, política, econômica e estética marcada pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais. Daí, esse movimento pode nos auxiliar a compreender a narrativa ecologista com sua proposta anticapitalista e de integração e respeito pela natureza como base, na essência e no valor de garantir a vida em todas as suas formas de expressão. É por meio da natureza que produzimos nossas identificações, da diversidade de ser vivo entre os outros seres vivos

3 Para evitar a universalização do termo pós-colonial, há uma análise aprofundada por Hall (2009), a partir de outros autores, sobre os períodos e fases diferentes da independência dos países colonizados. No caso da América Latina, ocorreu no início do século XIX, portanto bem antes da recente fase da descolonização.

4 Segundo Hall (2009, p. 103), a colonização é marcada pelo controle colonial direto, enquanto a transição para o pós-colonial é caracterizada pela independência do controle direto, pela formação de novos Estados-nação, por “[...] formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista, bem como pela política que advém da emergência de poderosas elites locais que administram os efeitos contraditórios do subdesenvolvimento”.

5 Nos cinco meses em que estive no Canadá, realizando estágio de pós-doutorado na University of Regina, tive oportunidades de viajar pelo país e me perguntava, o tempo todo, como um país com um recente histórico de libertação do controle colonial direto, há pouco mais de cem anos, poderia ter conquistado os direitos cidadãos e a justiça social de modo tão rápido e, obviamente, comparava com o Brasil. Sem dúvida, a dizimação dos povos tradicionais ocorreu de maneira drástica também por lá, mas não podia deixar de pensar como o Brasil, com uma história muito mais antiga de independência colonial, ainda não havia garantido os direitos mínimos de moradia, saúde e educação para sua população.

e da unidade com a identidade humana. Mas, para Morin (2005), essa identidade humana é reconhecida por todos e não é suficiente para nos unir, pois é um tanto abstrata. O que falta é um sentimento de filiação como cidadãos da Terra-Pátria, que ainda não reconhecemos como lar. A noção de Terra-Pátria não é abstrata, pois ela deu origem à humanidade. Assim, é inegável a relação estreita entre diversidade biológica e cultural, marcada pelas diferenças *bioculturais* na Terra.

De acordo com Santos (2008), o pós-colonialismo pode ser entendido a partir de duas principais acepções: a de um período histórico, o que se sucede à independência das colônias; e uma segunda, que considera um conjunto de práticas e de discursos que desconstruem a narrativa colonial escrita pelos vencedores, substituindo-a por narrativas escritas pelos colonizados. A vertente do pós-colonial, cuja ênfase é na cronologia, é criticada por Hall (2009), que reconhece como desafiadora a periodização do pós-colonial na reconstituição dos campos epistêmicos e das relações de poder/saber no processo de globalização. Para a Educação Ambiental, trata-se de uma forma de compreender as relações cultura e meio ambiente local/global, com uma contribuição fundamental para rever os pressupostos da lógica determinista e da proposta oficial de políticas internacionais que nos conduzem, da mesma maneira, a uma educação para o desenvolvimento sustentável,⁶ por exemplo, com repercussão de um discurso consensual para a preservação e proteção da natureza.

Essa perspectiva do desenvolvimento sustentável é tão fortemente manipuladora que o eixo III do documento referência da II Conae⁷ é Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente. Alguns pontos vêm sendo fortemente criticados, em especial esta tendência pragmática da educação e da Educação Ambiental como a mistura em um mesmo eixo de temáticas ambientais e a educação para o trabalho, bem como o uso do ideal de desenvolvimento sustentável em detrimento do ideal de sustentabilidade.

6 Por recomendação da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (também conhecida como Conferência de Johannesburgo), a Assembleia Geral das Nações Unidas, em uma de suas sessões, instituiu o período entre 2005 e 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Para alguns, em especial educadores/as ambientais da América Latina e do Caribe, a proposta da Unesco coloca em xeque a trajetória histórica da educação ambiental e suas conquistas, por ser uma proposta pragmática. Tal medida se contrapõe a um movimento que vem conquistando um referencial histórico nos 30 anos de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, uma tendência que se configura como socioambientalismo e que reafirma a construção de sociedades sustentáveis, tal como preconizado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento que resultou no Fórum Global de ONGs durante a Rio 92.

7 A primeira Conferência Nacional de Educação (Conae) foi realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, para discutir diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. A II Conae estava prevista para fevereiro de 2014, com o tema *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*. Esse também foi tema da 36ª Reunião Anual da Anped, em 2013.

E aqui vale destacar o cuidado em não associar a perspectiva pós-colonial a um certo tipo de pós-modernismo, em relação a uma abordagem narrativa que suscita o relato em sua expressividade mais ampla, que Santos chama de pós-modernismo celebratório que, de acordo com o autor,

[...] decorre uma série de orientações teóricas e epistemológicas: total descaso pelas questões de poder, pelas desigualdades estruturais e pela exclusão social nas sociedades capitalistas contemporâneas; redução da realidade social a sua discursividade, deixando de lado práticas não discursivas, nomeadamente as práticas de silenciamento da discursividade das classes populares e dos grupos sociais oprimidos e silenciados [...]. (SANTOS, 2009, p. 241).

Com efeito, o pós-colonialismo se justifica tanto para Santos como para o potencial emancipatório da Educação Ambiental, porque coloca em discussão a relação de poder assimétrica que é a relação colonial. Então, nesse caso, suas contribuições são relevantes para compreender outros tipos de relações assimétricas, cujas análises estariam fora do plano estritamente modernista, como é o caso das relações culturais. Santos (2008) se utiliza da perspectiva pós-colonial para fundar práticas e *subjetividades emancipatórias utópicas* fora do cânone modernista. O autor enxerga uma possibilidade de análise a partir dessa perspectiva. Já Hall (2009) argumenta que essa perspectiva marca uma confusão entre uma categoria descritiva e uma categoria avaliativa, que ele visualiza como a descrição e a caracterização das mudanças nas relações globais dessa transição da era dos impérios para o momento pós-independência ou pós-colonização. Stuart Hall (2009) se preocupa bastante em seu argumento em subverter o binarismo colonizador/colonizado que a perspectiva traz, e defende uma reeleitura de um processo em movimento com a produção de uma reescrita descentrada, diaspórica e global.

Nesse sentido, o termo pós-colonial não se restringe a uma determinada sociedade ou época, e nem todas as sociedades são pós-coloniais ainda no mesmo sentido. É um movimento global não no sentido universal, mas do deslocamento e das relações dinâmicas entre o global e o local que influenciam um e outro continuamente. Mais uma vez, é Hall (2009) quem nos ajuda a compreender a importância dos estudos *pós-coloniais* a despeito de toda a controvérsia que não cabe aqui aprofundar, como uma problematização da contemporaneidade, útil na medida em que nos ajuda a pensar, dialogar ou descrever interpretativamente as mudanças nas relações globais que marcam as transições desiguais, tanto sociais como culturais, ou de poder da era dos impérios para a era pós-independência, o que suscita um vínculo estreito com formas mais sustentáveis de se relacionar

com a natureza e com as sociedades. Quanto mais independência da economia das grandes corporações, conhecidas por seu poder de devastar o meio ambiente, desabrigar populações, impor seus preços, mais autonomia os países têm em definir suas fontes de energia limpas e renováveis.

As controvérsias intrínsecas e as críticas ao termo se remetem a tudo em que se encaixa de modo cronológico o prefixo *pós* e também para alguns que se incomodam com sua orientação pós-estruturalista de pensamento, mas, a despeito de toda sua ambiguidade, o termo *pós* não pode ser meramente descritivo disto ou daquilo, do antes ou do agora; refere-se a uma releitura da colonização como parte de um processo transnacional e transcultural global que se propõe a produzir um outro discurso descentrado, diaspórico ou global, diferente das metanarrativas centralizadoras, generalizadoras do Iluminismo. Com efeito, não se trata de uma mera cronologia ou de uma periodização baseada em eras. É um *pós* que contesta narrativas anteriores, legitimadoras de dominação e de poder, como, por exemplo: de raça, gênero, classe, nação e etnia.

Essa abordagem favorece a evolução de uma preocupação ética com o atual modelo civilizatório e com as futuras gerações, como forma de respeito à vida. Nesse caso, a natureza e a cultura perdem o sentido de *recursos* para serem possibilidades que podem ser potencializadas ou potencializadoras de *ser/estar/habitar* este planeta, ressaltando as qualidades locais, regionais e nacionais como geradoras da biodiversidade, das diferenças culturais e da justiça socioecológica. Dessa forma, poderíamos substituir a credibilidade técnica dos recursos naturais impregnada nas narrativas clássicas da modernidade por narrativas alternativas de resistências culturais das populações subalternas próximas a uma ética ambiental.⁸

Esse não é apenas um *pós* de superação de etapas, mas é um *pós* de subversão nas relações desiguais de *criar espaços/tempos*, por ser depois da colonização, mas também por rejeitar os seus pressupostos de dominação e das relações de saber entre descobridor e descoberto, e do epistemicídio,⁹ que provocam e provocaram na América Latina esses processos colonizadores ou dominadores. Ainda, podemos dizer que se impõe uma relação de controle indireto dos povos e do território, sob a forma de usurpação dos saberes e das terras indígenas, dos seringueiros e dos povos

8 Trata-se da compreensão ética não apenas a partir do ponto de vista científico, porque lida com o significado da vida, com valores subjetivos e utópicos. O que é *valioso* ou *bom* são sempre enunciações específicas de fatos, ou melhor, julgamento de valores. Assim, para fazer tal afirmação, a ética está além dos fatos, além do limite da linguagem humana. A pretensão de uma ética ambiental está para além da linguagem, supera os limites da própria existência (TRISTÃO, 2004).

9 Conceito desenvolvido por Santos (2008) como a morte dos conhecimentos alternativos.

atingidos pelas barragens nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.¹⁰ Assim, as sociedades coloniais ou os povos tradicionais ainda não estão independentes das várias facetas em que se manifesta o *colonialismo* do pós-colonialismo. Se, como argumenta Santos (2008), o colonizado, no sentido amplo do termo, é o selvagem e este ocupa um lugar inferior, *a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade*. Como o que é exterior não pertence a ninguém, e o que não tem dono não é reconhecido como igual, a natureza é, portanto, considerada inferior.

Nesse sentido, encaixa-se muito bem em nossa realidade brasileira a ideia do pós-colonial como um discurso epistêmico e cronológico que não trata apenas de ser depois ou posterior, mas de ir além do colonial (HALL, 2009). Um discurso que opera sob rasura, “[...] no limite de uma episteme em formação, não como um paradigma convencional” (HALL, 2009, p. 123), mas como episteme que age entre uma lógica racional sucessiva e uma desconstrutora. Uma resposta à necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo (HALL, 2009). O modelo controverso de desenvolvimento sustentável, mesmo com seu valor de inserção da questão ambiental aos processos de desenvolvimento, revela, às vezes, indícios de uma proposta colonizadora, em especial para os países pobres ou em desenvolvimento que ainda vivem um subconsumo, com suas populações socialmente excluídas, na medida em que define certos padrões e formas de se desenvolver para todos os países, conforme o relatório Brundtland,¹¹ desconsiderando as economias sustentáveis e diversificadas, pois um mundo sustentável consistiria num número de territórios em que cada um seria sustentável, independente dos outros (DOUHWAITE apud SANTOS, 2008).

Para alguns, o pós-colonialismo se constitui numa corrente teórica e crítica, com a intenção de subverter ou desconstruir o eurocentrismo, com a consciência de que a pós-colonialidade não nasce e não cresce numa distância panóptica em relação à história. Significa que essa é uma condição de posturas intelectuais, estéticas, políticas e econômicas marcadas pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais.

10 Boa parte da biodiversidade se encontra em terra dos povos indígenas e de comunidades camponesas, pois, para eles, a natureza nunca foi um recurso; é parte da sua própria natureza. Esses povos respeitam seus ciclos como preservam a sua cultura sempre que conseguem (ou conseguiram) escapar da destruição que o encontro colonial com o ocidente produziu (SANTOS, 2008). O exemplo marcante do ano de 2011, das políticas desenvolvimentistas e neoliberais do Brasil, foi o licenciamento para a construção da Hidrelétrica de Belo Monte, no Parque Nacional do Xingu, onde vivem mais de 50 etnias indígenas, com consequências para todas as vilas ribeirinhas e áreas indígenas nas margens do rio, chegando a atingir até algumas cidades do Pará, como Altamira e São Félix do Xingu.

11 O relatório recebeu esse nome em homenagem a Gro Brundtland, ministra da Noruega que presidiu os trabalhos da comissão criada pela ONU. Foi publicado no Brasil com o título *Nosso futuro comum*.

A violência civilizatória que, no caso das populações nativas, se exerce também por via dos saberes nativos tradicionais e pelo conhecimento é fé “verdadeiros”, se exerce também no caso da natureza pela produção de um conhecimento capaz de transformá-la em recurso (SANTOS, 2008). Como alternativa para a pesquisa em Educação Ambiental com ênfase na narrativa, o significado de tradução pode ser relevante. Na ideia de Santos (2007, p. 39, grifo do autor) que a designa como uma metáfora transgressora da tradução convencional, linguística, tradução seria: “[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização”. Ou seja, traduzir movimentos de práticas sociais locais e culturas sustentáveis em comunidades e escolas, entre um e outro contexto. A tradução estaria, portanto, mais relacionada com uma antropofagia dos modos e culturas de vida sustentáveis de algumas comunidades.

A influência das práticas culturais nos movimentos educativo-ambientais e a criação de espaços de esperança

A homogeneização da cultura, a padronização e o anonimato promovidos pela globalização são fortes ameaças à diversidade cultural da vida contemporânea. E o pensamento de Morin (2005, p. 112) vem conjugar a união de simbiose entre a cultura e a natureza, ao afirmar que “[...] o conhecimento da natureza [se] situa num contexto e enraizamento cultural, social, histórico”, [e, ainda,] “[...] a cultura é o ecossistema das nossas ideias de natureza”.

Com isso, toda a ideia de natureza retroagiu como mito cultural e também social e político sobre as sociedades. Por isso, respeitar os saberes tradicionais, pensar a tradição, têm sido princípios tão significativos na produção narrativa da Educação Ambiental, que apostam na potência emancipatória dessas culturas para uma vinculação com o habitat natural. Além disso, o gosto e o encanto que essas comunidades desenvolvem no trato de suas culturas em processos simbióticos com a natureza, nas relações sociais sonhadas da vida em comunidade, nas redes de solidariedade que tecem em seus cotidianos, nos afazeres sustentáveis que inventam a caça da sobrevivência diária, enfim, tudo isso nos coloca em condições de eternos aprendizes. Os modos de vida humanizantes não se perderam nos processos colonizadores da cultura dominante em que predomina a avareza e a economia. Não os atinge a ponto de se preocuparem com o valor do PIB. Portanto, a lógica que os movimenta é totalmente alheia aos interesses dominantes.

O tradicional qualifica a cultura ou a comunidade, embora haja muitas restrições ao termo, pois é preciso garantir flexibilidade de interpretação em um mundo dinâmico e globalizado em que essas comunidades sofrem pressão tanto do mercado

capitalista como da degradação dos ecossistemas que são a base de seus sustentoso.¹² Para Diegues (2001), uma das características básicas das comunidades tradicionais é a estreita dependência do mundo natural, de seus ciclos e de seus recursos fundamentais para a manutenção de seus modos de vida. Assim, é possível notar uma forte ligação com o meio ambiente, além de uma série de saberes/fazeres próprios que são passados em gerações nessas comunidades ambientalmente vulneráveis.

Em Vitória-ES, por exemplo, no bairro Goiabeiras, encontramos as paneleiras, mulheres que são conhecidas pelos *saberes/fazeres* das tradicionais painéis de barro, ícone da culinária capixaba. A tradição passada de mãe para filha é de origem indígena e sofreu influência de outras etnias, como a afro e a luso. Dessa mistura, acredita-se que a fabricação das painéis de barro já tenha 400 anos. A fabricação das painéis de barro se dá em várias etapas, desde a obtenção de matéria-prima à confecção das painéis. As matérias-primas tradicionalmente utilizadas são provenientes do meio natural, como: argila, retirada do barreiro no Vale do Mulembá; madeira, atualmente proveniente das sobras da construção civil; e tinta, extraída da casca do manguezal, o popular mangue vermelho. As etapas para a confecção da painela são: modelagem manual, secagem, alisamento, queima, e açoite (IPHAN, 2006).

Em uma de nossas conversas com as paneleiras, notamos que elas produzem narrativas marcadas por uma necessidade de equilíbrio e dependência com o meio ambiente em seus processos produtivos, como é traduzido a seguir:

Olha... Eu acho legal esse trabalho aqui porque ele já vem da natureza. Praticamente o nosso trabalho ele é todo natural. A nossa argila ela já vem da terra. A queima vocês viram ali, é ao ar livre. A nossa tinta que a gente pinta é natural, num tem nada de química, nada que faça mal à saúde. A casca da árvore do mangue, então, é uma coisa assim, bem natural. [...] E a gente sempre procura se informar para que também não acabe isso, porque a gente precisa disso, dessas árvores, do barreiro. Então tem que procurar preservar.

12 A Ilha de Vitória, capital do Espírito Santo, se encontra dentro de uma região estuarina formada por um conjunto de rios (Santa Maria da Vitória, Bubu, Itanguá, Marinho e Aríbiri), que, combinados com o aporte marinho, propiciam a criação de ecossistemas, como o manguezal. Além de uma grande importância ecológica, o manguezal apresenta uma significativa relevância social, pois é fonte essencial de vida das populações ribeirinhas e da sociedade em geral. Com a urbanização e o crescimento da cidade, esse ecossistema vem sofrendo uma série de impactos, como invasões, aterros, lançamento de esgotos, atividades industriais e portuárias, o que afeta diretamente essas populações que dependem desses ecossistemas para sobreviver.

Nesse caso, não é difícil entender por que a Educação Ambiental tem produzido uma narrativa de valorização dessas comunidades tradicionais e de seus saberes. A meu ver, um pouco preocupante, porque corremos um risco de essencialização da cultura com esse encantamento. Se, por um lado, a Educação Ambiental que incorpora a narrativa da diversidade cultural tenta desconstruir a hierarquização das culturas, principalmente quando incorpora culturas excluídas dos mapas simbólicos dominantes, construídos pelo pensamento hegemônico da ciência moderna e de seus processos globalizadores, por outro, esse pensamento de supervalorização da herança tradicional às vezes defende e homogeneiza algumas culturas ditas tradicionais ou sustentáveis, atribuindo-lhes um sentido e uma pureza que não existem em nenhum lugar. Augé (1994), quando define o lugar antropológico, diz que é relacional, histórico e identitário, mas atravessado por não lugares. Nem um nem outro se encontra em seu estado puro.

Augé (1994), ao analisar a era da contemporaneidade, denominando-a de supermodernidade, argumenta que organizar o mundo a partir da categoria tempo já não faz mais o mesmo sentido, devido às constantes transformações espaciais, à mobilidade social, à troca de bens e serviços, e ao enorme fluxo de informações que dão a impressão de que o mundo encolheu. Esse encolhimento provoca alteração da escala em termos planetários por meio da concentração urbana e das migrações, criando espaços inéditos que o autor chama de *nãolugares*. São espaços não relacionais, sem identidade e sem história, como aeroportos, vias expressas, salas de espera, *shoppings*, estações, supermercados etc., com grande circulação de pessoas e de consumo. No que diz respeito à mundialização, estamos praticamente inseridos em todos os lugares, mesmo nos mais longínquos, pelo fluxo contínuo de quem tem acesso à informação. Podemos inferir que esses movimentos enfraquecem as referências coletivas, gerando um individualismo exacerbado, porém sem identidade.

Esses grupos tentam legitimar formas de uso sustentável dos bens naturais, como alternativas aos processos homogeneizadores da cultura em tempos de globalização da economia. Daí, a tensão entre tradição e modernidade, e a compreensão do acoplamento com a natureza, mediadas por processos tecnológicos, sociais e econômicos, devem ser consideradas nessas análises. A enorme pressão pela subsistência em algumas comunidades, no seu diálogo com a cultura colonizadora dos processos de globalização, imprime um valor absoluto à manutenção sustentável do ciclo produtivo de seus artefatos para a preservação do tradicional, que é assimilado como capital cultural, como sugere a narrativa abaixo de uma das paneleiras:

Mas também é um trabalho muito sacrificante. É pesado, porque nós trabalhamos seguindo e respeitando a cultura dos índios. Nós num mudamos em nada nosso trabalho.

Tanto que a gente podia colocar a panela num forno, mas não, a gente queima ali, com a cara ali na fogueira. Tudo pra não quebrar a tradição, porque senão como que fica?

Para tanto, desenvolvemos a noção de comunidades sustentáveis, que é o modo como as comunidades se relacionam com as várias dimensões do desenvolvimento-social, ambiental, econômico e cultural – e que depende das necessidades e possibilidades ecossistêmicas de cada local, cada região e país. É uma forma de se desenvolver descentrada na economia e intrinsecamente relacionada com a criação de situações, de táticas e de práticas sustentáveis (TRISTÃO, 2004). O que vem nos interessando é a compreensão dessas práticas e suas aprendizagens socioambientais, buscando esclarecer se, com os processos globalizadores de homogeneização cultural, essas comunidades consideradas autóctones ou sustentáveis criam outras formas de produção com o ambiente natural e processos de identificação cultural (TRISTÃO, 2010).

Em geral, na realidade brasileira, as políticas e materiais que emanam do contexto globalizador são pouco avaliadas pelos educadores. A Educação Ambiental, dentro de uma perspectiva transformadora e pós-colonial, se insere na busca de alternativas aos processos homogêneos de desenvolvimento econômico e cultural que a globalização vem impondo e generalizando como únicas possibilidades.

Esses são aspectos cada vez mais imbricados, que tendem a diluir a responsabilidade pessoal e coletiva, as culturas de origem e provocam um descolamento da gênese biofísica e social dos problemas. A desterritorialização das atividades produtivas na economia é seguida por um deslocamento da esfera pessoal e comunitária. Meira (2006, p. 120) argumenta que “[...] os sujeitos das sociedades avançadas estão cada vez mais vinculados aos fluxos globais e cada vez menos aos lugares que habitam [...]”, o que suscita uma nova formulação socioespacial: desintegração local com uma integração global.

De acordo com Morin (2002, p. 2), entre a organização das sociedades e as ideias, crenças e mitos, há uma unidade primordial, pois “[...] as idéias, as crenças, os símbolos e os mitos não são só potências e valores cognitivos, mas, também, força de ligação/coesão sociais [...]”. Daí a forte necessidade de se compreender certas práticas bioculturais de determinados grupos sociais, tão valorizados neste movimento educativo-ambiental.

Investigar as produções narrativas a partir das histórias contadas confere significado e valor à existência. Além disso, compreender outras racionalidades carregadas de mitos não é apenas explicar uma etapa na história do pensamento humano; é, também, entender melhor outras possibilidades de compreensão do mundo e da vida. Para Morin (2005), o pensamento simbólico-mitológico é também um pensamento objetivo e racional, aliás, de acordo com o autor, com todo pensamento. Morin (2005) afirma que o mundo dos mitos e das idéias constitui uma noosfera com alguma autonomia, fruto das interações sociais e culturais.

Algumas histórias são reproduzidas em seguida, como narrativas de estudos realizados pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea/Ufes)¹³ com comunidades que habitam a Ilha de Vitória-ES, como as paneleiras e as desfiadeiras de siri. Esses estudos marcam a realização da produção de dados por uma bolsista de iniciação científica¹⁴ e de uma mestrand¹⁵, que se articulam na busca da compreensão de aspectos das culturas sustentáveis de comunidades cujos saberes se enredam nos espaços/tempos das escolas onde estudam seus filhos e filhas.

Selecionei, portanto, histórias que considero emblemáticas na relação simbiótica, procurando entender os processos identitários bioculturais. Essa abordagem de pesquisa se sustenta em um paradigma que se aproxima da abordagem dos pós-estruturalistas que, com seu estilo interpretativo, não tem ou pressupõe categorias, pois deixa que as histórias falem por si mesmas e evita reinterpretções inventadas. Nessa perspectiva, assumimos a narrativa de análise mais do que uma proposta de pesquisa de analisar as narrativas, já que essas histórias abrem brechas para explorar/compreender o que está subtendido na articulação do poder com a potência e o que *ensinol/aprendo* sobre, através e por meio do meio ambiente.

História I: O casqueiro

Quando a maré tem a lua cheia, essa maré é grande, é de maruim, aí a gente sai e tem que remar uns 50, 60 km, na base do muque mesmo. Quando a gente chega, a gente, dentro do mangue, só reza, pede a Deus. Pega a sua água, seu pão e sua farofinha e sai andando dentro do mangue. Aí, depois dali, a gente fica escolhendo 'os pau'. Como vai pegar o pau. Então tem aquela natureza. Se você pegar o pau todo, você matar o mangue, então você tem que só comer a metade e depois passar pra outra. A casca do mangue não pode ser molhada. Se ela molhar, quando for

13 A criação do Nipeea, em 2005, emerge da necessidade da integração de projetos em andamento e de ampliação de outras possibilidades temáticas e de público, na constituição de um centro de referência de abordagem interdisciplinar, de um grupo de pesquisa e estudos permanente em Educação Ambiental.

14 O trabalho, com o título *Narrativas socioambientais das comunidades tradicionais da Ilha de Vitória*, investigou a relação das desfiadeiras de siri da Ilha das Caieiras e das paneleiras de Goiabeiras com o meio ambiente, buscando conhecer os modos de vida dessas comunidades, a fim de compreender as práticas cotidianas e sustentáveis desempenhadas por esses grupos. Por meio de imagens fotográficas e produções narrativas, buscou cartografar memórias, histórias, lendas e mitos.

15 Dissertação defendida em 2012, no PPGE/UFES, por Fernanda Freitas Resende, com o título *Sustentabilidade e Educação Ambiental: processos culturais em comunidade*.

bater na panela, ela fica toda manchada. Muito freguês gosta de panela pretinha, e não gosta daquela: 'Por que essa pegou a cor e essa aqui não?' Daí a gente fala: 'Porque a tinta que é fraca'.

Tipo a tinta quando é fraca, você tem que subir no pau do mangue grosso e escolher aquela tinta mais forte e, quando ela bate no rosto da gente ou na camisa, ela tinge, então ela não sai. Outra coisa, quando for usar a tinta, primeira coisa do mundo é socar ela, socar. Você botou três latas de tinta num galão grande... aí você joga. Você botou três latas de tinta de casca. O tanino que eles fala, nós chama de casca do mangue vermelho. Se você for queimar na segunda-feira, na quarta-feira ela já tá forte, aí você joga três latas de água ou, se você não quiser queimar as panelas na quarta-feira, você pode deixar na sexta que ela fica mais forte ainda.

História II: Professoras potencializadas vão além das normas educacionais escritas

A minha concepção de escola; a escola não está dentro da comunidade; ela é parte da comunidade, e a gente trabalha com uma concepção em que a gente chega, entra com o carro, estaciona, pega o ônibus, salta e nem olha pros lados do que tem em volta da escola, porque eu já vivi isso, de descer e de passar e: 'A aquela padaria que tem do lado da escola!'. 'Qual padaria?'. 'Aquela onde você desce do ônibus'. E a gente nem percebe! E lá se vai um ano, dois anos e três anos e a gente nem percebe, fazendo o mesmo trajeto e não percebe o que está no entorno da escola. Não é uma questão de sonho, nem de ilusão; é uma questão de reconhecer a educação como um processo de formação humana.

Tem uma outra questão, que vai de dentro para fora. Essa visão que a gente tem acaba contaminando as crianças que vêm pra escola e eles passam a enxergar a escola como fora da vida deles, e a escola não faz parte do dia a dia deles; o dia a dia é a rua, o bairro, a padaria, e ir pra escola é como se não enxergasse que é parte do bairro, como parte do cotidiano, alguma coisa que está a par e é a gente que alimenta essa visão das crianças.

Quando a gente leva, vê e volta, no caso das paneleiras, que não é só uma importância pro bairro, mas sim para o município, por conta do peso cultural que tem, da história e a gente faz, observa e volta. Entender um pouco essa relação pode permitir que a gente aprenda e, ao mesmo tempo, ensina e, se a gente faz a fim de aprender, a gente possibilita uma alternativa para se reconhecer. Parece que o aluno vem pra escola e a história dele fica lá fora, e reconhecer a sua identidade possibilita trazer sua história pra dentro da escola e levar a escola pra dentro da história dele.

História III: As guardiãs da tradição: as paneleiras

Ganhamos o prêmio de Patrimônio Imaterial da Humanidade, mas eu só vejo isso na reportagem, porque, se for depender deles ali para falar alguma coisa ali, nós tamos por fora. Paneleira residente tá mais sabendo notícias pelos jornais ou pela boca de alguém que é da Prefeitura e cochicha comigo, aí eu vou passando pras outras paneleiras residentes. Mudou muito e se ela botou você aqui é porque eu sei mais história do que eles! Por exemplo, uma ideia do tempo que eu tava na diretoria da Associação é o tempo que essas crianças ficam na rua. Vamos aprender alguma coisa, vamos ensinar a eles, mas nada! Aí vem esses vereador, enfiei na cabeça deles: 'Na hora de pedir voto vocês vêm, na hora de pedir opinião vocês vem, mas na hora de botar no papel, para poder botar na escola, botar um dia, tem o sábado pra isso [para realizar os cursos]. Não tem escola aberta?' Nós fizemos uma vez pelo Estado. Tem um monte de paneleira profissional que a gente ensinou três meses, mas só que, quando foram lá no barreiro e no mangue, elas ... Eu ensinei foi trezentos. A Neia é minha aluna, tem um primo, tem pessoa de idade, quer dizer eu ficava com um grupo, e eles ia só passando por mim, porque eu ia ensinando desde o início e o final, eu falei: 'Pra aprender comigo tem que enfrentar o barreiro e o mangue. Paneleira que é paneleira tem que ir lá e enfrentar a dureza, como eu aprendi'. Então eles ali não sabe como tirar o tanino, que eles compra o barro, aí pagam o outro lá pra alisar. Tem que pagar. Eles só fazem virar, alisar e outro queima. Então, quer dizer, paneleira que é paneleira tem que pegar do solo da terra, pegar chuva, pegar sol, passar fome. Já passei isso e passo até hoje. Nossa quando nós tamos lá, nós tamos no céu, no mangue que é pra tirar a casca, que é remédio também, tá?

Referências

- AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Ofício das Paneléiras de Goiabeiras.** Brasília, DF: Iphan, 2006.

MEIRA, P. . Crisis ambiental y globalización: una lectura para educadores ambientales em um mundo insostenible. **Trayectorias Revista de Ciências Sociales de La universidad autónoma de Nuevo León**, Mexico, n. 20-21, enero-agosto 2006.

MORIN, E. **O Método 2 – a vida da vida.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **O Método 5 – a humanidade da humanidade:** a identidade humana. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRISTÃO, M. **Educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização In: GUERRA, A. F.; FIGUEIREDO, M. L. **Sustentabilidades em diálogos.** Itajaí: Editora da Univali, 2010. p. 157-172.

Recebimento em: 29/10/2013.

Aceite em: 30/11/2013.