

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PÓS-COLONIAL

Gilfredo Carrasco Maulin*

Recebido: 12 set. 2012

Aprovado: 21 set. 2012

*Sociólogo e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES). Vitória, ES, Brasil. E-mail: gilmaulin71@gmail.com

Resumo: Este artigo é uma conversa sobre a perspectiva e proposição crítica do pós-colonialismo na educação ambiental. Convida-nos à reflexão do papel da educação ambiental dentro das práticas interculturais, que revelam conflitos e contradições no exercício da construção de um ethos ambiental. Portanto, cabe aqui uma discussão que fortaleça o viés teórico-metodológico da relação educador-comunidade, proporcionando uma prática em que ambos estão aproximados e distanciados pelo filtro da cultura. É a busca de uma radicalização à alteridade cultural, evidenciando o ambiental pelo olhar do outro-observado-vivenciado.

Palavras-chave: Educação ambiental. Pós-colonialismo. Interculturalidade.

FOR AN POSTCOLONIAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract: This article is a reflection about the perspective and proposal critique of postcolonialism in environmental education. It makes us reflect about the role of environmental education within the cultural practices that reveal conflicts and contradictions in the exercise of building an environmental ethos. Therefore it is convenient to emphasize, here, the theoretical and methodological bias of the relation educator community, providing a practice in which both are approximated and distanced through the filter of culture. This is the search for a radicalization of cultural otherness, highlighting the environment seen externally by the other and from within.

Key words: Environmental education. Postcolonialism. Interculturality.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é parte da ação de um projeto civilizacional constituído de diferentes frentes de interesses, pois parte do princípio da construção de valores éticos e conceitos que vem modelar um novo patamar no desenvolvimento social, político e econômico.

Nos últimos 25 anos, a principal iniciativa dos projetos em educação ambiental tem sido: tornar pública a crítica ao modelo civilizacional vigente. De lá para cá muitas educações ambientais contribuíram para disseminar esse ethos das mais controvertidas e diversificadas correntes do pensamento social e político. Foram vários momentos de tensões e conquistas para

se constituir um campo de ações críticas e reflexivas sobre o que se tem chamado de ambientalismo.

Observamos Governos, Partidos Políticos, Organizações Não-Governamentais, Movimentos Sociais e Corporações se apropriando do discurso ambientalista para se valerem frente às necessidades do que se tem chamado crise ambiental. Esses novos atores¹ assumem também novos papéis de enfrentamento na arena das decisões políticas locais e globais, tornando complexa e tensa a rede de relações estabelecidas entre eles.

Desse modo, as políticas e ações que envolvem de Educação Ambiental assumiram um papel importante diante desse novo cenário mundial, em que tanto a capacitação como a articulação de profissionais oriundos das mais diferentes áreas do conhecimento contribuem gradativamente para o exercício de multiplicação de problematizações e soluções à crise.

Mas o fato é que a educação ambiental no Brasil é uma realidade desde os anos 90, com implantação de inúmeras práticas governamentais e não-governamentais, disseminadas entre os mais variados espaços sociais (escolas, comunidades, universidades, bairros, cidades). A institucionalização da educação ambiental é uma realidade que se prima pelo desenvolvimento gradativo, principalmente às políticas públicas de Estado, envolvendo governos estaduais e municipais; estando presente também nas universidades a partir de pesquisas e iniciativas para se discutir sobre os avanços e críticas às suas práticas e concepções (CARVALHO; FARIAS, 2011).

É sobre esta realidade que este artigo se ocupa em fazer uma crítica e autocrítica (coloque também dentro desta perspectiva) ao uso da educação ambiental como um outro meta-discurso da modernidade que desarticula os saberes ditos tradicionais ou locais em razão de uma agenda de propostas e projetos sustentáveis e/ou emancipatórios dentro das comunidades.

Não se quer aqui negar os avanços e conquistas dos movimentos ambientalistas em suas ações como um movimento social representativo e legitimado pelas urgências às demandas socioambientais (SCHERER-WARREN, 2005; CARVALHO, 2000). Apenas está se propondo uma reflexão aos usos da Educação Ambiental, principalmente no que tange a cultura local, onde variados projetos educacionais vêm como um arranjo de ações pleiteadas às mudanças comportamentais frente às chamadas necessidades de sustentabilidade, como se as comunidades

¹ Leis (1996) faz menção à complexidade das relações que engendraram, a partir da Rio 92, novos interesses e mobilizações sociais, econômicas e políticas que demandaram o envolvimento de novos atores sociais.

por si só não tivessem suas próprias formas de expressão, articulação e uso na denominação do que é ambiental.

Não se pretende também generalizar os movimentos ambientalistas como desabonadores ou manipuladores das comunidades, pelo contrário, quer sim potencializar as práticas e as metodologias que se fazem ao exercício crítico e autocrítico de se constituir uma educação ambiental a partir do/com o outro (uma clara alusão a Paulo Freire). Não podemos negar que em todos os casos existe por trás o princípio de “conscientizar” (sentido muito recorrente nos discursos ambientais e também educacionais) a sociedade sobre formas de se atingir o ethos da sustentabilidade (LEIS, 1999, 2010).

Não resta dúvida que existe uma crise ambiental no mundo moderno-contemporâneo proveniente de inúmeras interferências sócio-econômicas, e de que o modelo atual de sociedade é insustentável. De que também existe a necessidade de cada vez mais se tornar política a ação dos grupos, movimentos sociais e indivíduos sobre essas crises. Mas não se pode também, em nome dessa crise, negar os saberes e as formas organizacionais sobre usos sócio-culturais que envolvem comunidades inteiras, e subjugá-las mais uma vez a condição de silenciamento sobre como se expressam a partir de suas subjetividades constituídas ao longo de sua história, como foi o caso da relação entre a modernidade e a tradição (GRÜN, 2007). Ou seja, como se organizam como pessoas envolvidas dentro de um ambiente local. Como suas histórias e formas simbólicas podem contribuir na relativização da nossa própria cultura, sendo também afetados por elas, constituindo uma troca de experiências de vida que sinalizem outras formas societais.

Quantas sociedades e civilizações foram expulsas de suas terras e destituídas de conhecimento em causa da expansão de uma outra lógica de mundo? Por que não tornar o conhecimento vivido, daqueles que sofreram historicamente desde a espoliação colonial à nossa modernidade tardia², uma matriz para um pensamento que pode nos levar além dos meta-discursos emancipatórios? Por que não entendê-las como parte de um processo maior na constituição de diferentes formas de resistência e saberes que podem culminar na interação entre as culturais em que se promovam uma interculturalidade dessas diferenças?

² A modernidade tardia é a crítica levantada por José de Souza Martins (2000) ao desenvolvimento social-político do Brasil, onde há um enorme vazio nas relações entre Estado-Sociedade no que se refere a relação dessas duas esferas, em que os avanços econômicos do país não se traduzem substancialmente em melhorias à população, provocando consequências avessas à propalada modernidade.

DA ANTROPOLOGIA À ANTROPOFAGIA: O PÓS-COLONIAL

Existe neste ponto um movimento filosófico-antropológico de se perceber outras culturas em suas próprias diferenças, montando um quebra-cabeça complexo em diferentes formatos e encaixes-desencaixes somando-se a diversificação de tempos-espacos culturais que articulam novas interpretações, provocando um reavivamento de saberes locais que resistem à força da homogeneização sócio-cultural.

Vale ressaltar que o local se torna imediatamente mais importante que o global, mas não de um aspecto quantitativo de forças ou de proposições de modelos civilizatórios, mas na qualificação dos saberes e usos que expressam modos de ser que alavancam a possibilidade de se enxergar o outro como parte constitutiva das diferenças culturais no exercício da alteridade, uma vez que é pela existência de grupos e comunidades que estão algumas formas de resistência e vitalização da criatividade humana. É pela diferença que nos fazemos e encontramos.

Se a modernidade foi o fio condutor das mudanças estruturais da sociedade ocidental no fortalecimento do conhecimento humano através da ciência e da racionalização do poder político com a criação do Estado moderno, trouxe com ela também a ruína de civilizações ameríndias no seu papel de expansão colonialista. Transformações irreversíveis, vendo-se os avanços obtidos a partir dessas mudanças, culminando em globalizações de diferentes tipos. Não estamos aqui para demonizar a modernidade e o mundo ocidental, mas para chamar a atenção ao processo de reapropriação cultural por parte de muitas culturas locais oriundas dessa diáspora de novas identidades (HALL 2006, 2009) que compõem também um jeito de expressar o mundo, de se educar e socializar a partir dele.

Esse é o grande desafio à Educação Ambiental: produzir uma prática conceitual que abarque a cultura local como lugar antropológico onde os indivíduos produzem seus saberes e fazeres ambientais, pois entendemos que o ambiental está inscrito em tudo que se realiza dentro da cultura. O ambiental também é a cultura realizada.

Partimos da ideia de que a dicotomia cultura-natureza é superada. A superação dessa dicotomia parte do princípio de que existe um ethos do ambientalismo (LEIS, 1999, 2010) que busca refazer e reelaborar essa relação tornando ambos sentidos familiares e não-excludentes.

Sem o essencialismo ingênuo³ de afirmar que a cultura é “má” e a natureza é “boa”. Podemos vê-las como parte do mesmo processo, mas sem negar que a sociedade industrial-tecnista contribuiu enormemente para muitos descompasso nesta relação, bem como o acirramento dessa dicotomia. Queremos afirmar que nós (cultura-natureza) somos agentes e reagentes dessa mesma relação. A cultura é expressão dessa natureza. Se a natureza⁴ é uma invenção humana, a cultura também é. Afirma Latour (1994, p. 102), quando busca explicar sobre um dos fracassos da modernidade ao separar natureza e cultura: “Mas a própria noção de cultura é um artefato criado por nosso afastamento da natureza”. Inviabilizando qualquer outra noção que pudesse estar além de uma relação técnico-instrumental, o autor sinaliza sobre a inoperância da modernidade frente à realização de seus princípios libertadores, quando a natureza é coisificada pela ciência ao mesmo tempo que outras culturas também são tornadas objetos.

Em Guattari (1990, p. 25) encontramos a seguinte citação que faz menção a essa inter-relação simbiótica entre cultura-natureza: “Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais”.

Compreender a cultura local é a condição para o entendimento de inter-relação com a natureza, possibilitando novas formas de intervenção/condução/elaboração do que queremos chamar de uma Educação Ambiental Pós-colonial.

O Pós-colonial⁵ que é tomado como viés de resistência das culturas à margem do mundo moderno nas diversas metamorfizações das relações inerentes ao processo colonizador que abarcaram e continuam em fluxo na diáspora cotidiana que potencializa os conflitos socioculturais como efeitos transformadores que articulam a diversidade como um sintoma de mudança, é aquilo que Stuart Hall (2009) denomina como a tensão da formação de identidades

³ Grün (2007) faz uma crítica ao movimento arcaísta que coloca a condição da volta das sociedades humanas à natureza, essencializando-a em detrimento da cultura.

⁴ Existem vários conceitos de natureza formulados pela filosofia em geral. Entende-se aqui, por natureza, os aspectos delegados a ela na apropriação, classificação e uso como recurso natural pelo ser humano, objetivando a separação entre sujeito-objeto, coisificando-a.

⁵ O Pós-Colonial é um conceito formulado e desenvolvido pela corrente teórica dos Estudos Culturais, que abrange a reformulação sobre a compreensão da cultura dentro das formações identitárias do mundo contemporâneo-globalizado.

híbridas na composição dos lugares-deslocamentos do tempo-espço da globalização. Segundo Hall (2009, p. 104):

É verdade que o “pós-colonial” sinaliza a proliferação de histórias e temporalidades, a intrusão da diferença e da especificidade nas grandes narrativas generalizadoras do pós-iluminismo eurocêntrico, a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo, frequentemente se contornado os antigos centros metropolitanos.

Esse local descentrado é um movimento que vitaliza as culturas, sem torná-las essencialmente um objeto folclórico e estático, possibilitando ver o lugar da cultura como um gerador de muitas formas e forças identitárias que se constituem abertamente dentro das condições permanentes de sobrevivência de grupos, comunidades e sociedades inteiras. Entender a cultura como um movimento aberto e em expansão de identidades é provar que as redes de significado que abrangem o ser humano são indefinidas e ilimitadas. Entendê-la em conjunto com a natureza é torná-la ainda mais forte e instável⁶.

FLUXOS DE IDENTIDADES: CULTURAS PLURALIZADAS

Hall (2006) expõe a fragilidade da identidade como um fator constitutivo do mundo contemporâneo, produzindo o “sujeito descentrado” e/ou “sujeito pós-moderno” dentro do deslocamento dos novos tempos-espços do mundo globalizado, dando a entender que não existem maneiras fixas de ser.

Essa mesma identidade fragmentada e descentrada contribui para pensarmos também em uma Educação Ambiental aberta às perspectivas locais e globais no que se refere aos usos e saberes da relação cultura-natureza provenientes de homens e mulheres inscritos dentro do cotidiano de suas vidas.

Afirma Hall (2006, p. 62): “As nações modernas são, todas, híbridos culturais.” Por esta frase, podemos considerar a complexidade relacional a que estamos expostos, sobre as inúmeras

⁶Pois é dessa relação de instabilidade que se produzem as contradições humanas e suas maneiras de sobrevivência. Não nos enganemos em negar que o capitalismo não é parte desse sentido de sobrevivência. Ele é constitutivo da história humana. Da mesma forma que uma determinada sociedade indígena queimava quilômetros e quilômetros de floresta atlântica para plantar (DEAN, 1996). Ambas são expressão da relação cultura-natureza.

forças de tensão e apaziguamento que existem no contexto das formações identitárias. Por isso, o esforço inútil de apreender uma identidade cultural genuína ou pura serve apenas para hierarquizar e criar esquemas de diferenciação frente ao fluxo de identidades que se projetam no mundo.

Fica ainda mais difícil de afirmar uma identidade cristalizada quando nos referimos à globalização, pois ela “se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de tempo-espço, tornando o mundo, em realidades e em experiências, mais interconectado” (HALL, 2006, p. 67).

Hall chama a atenção para a tensão da articulação entre o global e o local, onde são tempos-espços interligados e interdependentes que formam e dinamizam essas “novas” identidades. Ou seja, “Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; [...]” (p. 88).

O local, para Hall, constitui-se como um espaço-tempo de contínua transição, portanto, sem a ideia de ser um espaço fechado e incomunicável com o mundo externo-globalizado, negando qualquer forma de essencialização da cultura.

Hall (2006, p. 70-80) afirma que,

Por outro lado, as sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais e, agora, mais do que nunca. A ideia de que esses são lugares “fechados” – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados”.

Os deslocamentos dessas identidades são importantes para se entender, dentro de uma perspectiva pós-colonial, a transição do espaço-tempo local intercambiando com outras esferas temporais-espaciais que articulam a transformação dos usos e saberes comunais do que supostamente possa ser chamado de tradição cultural de um lugar.

Segundo Hall (2006, p. 88),

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas.

O efeito da “tradução” é notado pelo movimento das novas dinâmicas societais, que ao invés de se ver a perda da essência cultural do lugar, ganha-se uma outra condição: a de apropriação do universo simbólico cultural e material de outras formas e forças sociais. Transgride-se não pela viés da manutenção da tradição, mas pela transformação daquilo é aparentemente externo à cultura local, traduzindo-o, mesclando-o e reinventado-o.

As transformações locais são latentes, e delas também nos apropriamos neste trabalho para perceber o tempo-espaço do ambiental como fator cultural e de novas apropriações ao que queremos chamar de educação ambiental pós-colonial, numa tentativa de fornecer elementos teórico-metodológicos à prática educacional como uma ação mergulhada nessas esferas de interações e modificações culturais que se aliam aos contatos ininterruptos de significados, preconizando a realização do encontro de culturas.

Partimos da ideia de que o viés pós-colonial seja um meio efetivo, provocador e criativo para pensarmos uma educação ambiental que leve à interculturalidade (MAULIN, 2009) como elemento constitutivo de suas formulações teórico-metodológicas, percebendo que a realização do ambiental⁷ se dá através da cultura, e vice-versa. Ou seja, a cultura é um meio de produção de novos significados em que o ambiental é a peça motriz dessa relação.

O pós-colonial é colocado aqui como o elemento de força das relações do mundo moderno-contemporâneo, do encontro diaspórico de culturas diferentes que se modificaram ao longo do processo histórico das civilizações, e que continuam a se modificar, principalmente pelos efeitos da globalização. Esses diferentes encontros culturais se fizeram tanto pelo uso da força física (escravismo), como no discurso evangelizador e civilizatório do Velho Mundo. Segundo Bosi (1992, p. 31), “a transposição para o Novo Mundo de padrões de comportamento e linguagem deu resultados díspares. À primeira vista, a cultura letrada parece repetir, sem

⁷ Entende-se aqui por ambiental as relações entre sociedade-natureza.

alternativa, o modelo europeu; mas, posta em situação, em face do índio, ela é estimulada, para não dizer constrangida, a inventar.”

Que se diga que as transformações culturais não foram características apenas do colonizado, mas também do colonizador. “Ou seja, o acto da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa” (SANTOS, 2008, p. 181).

Compreender o mundo a partir desses desdobramentos de significados condiz com a ideia de tornar o local como o espaço-tempo da ação da Educação Ambiental. Ou seja, “o pós-colonial representa uma resposta a uma necessidade genuína, uma necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo” (HALL, 2009, p. 116).

Nos apropriamos do conceito de pós-colonial (HALL, 2009; SANTOS, 2007), pois existe nele um viés desestabilizante às padronizações culturais que não sucumbem à normatização da vida social, consolidando a emergência de novas utopias que se diferem das metanarrativas ocidentais. Por mais que encontremos fragmentos do discurso e valores ocidentais, eles se encontram dentro de uma ressignificação cultural.

O elemento identitário da cultura não sucumbe também às análises e classificações providas de essencializações que amarram a cultura ao conceito de tradição como um tempo-espaço estático e estabilizado.

Questionamos isso, pois nos perguntamos: quem cria ou determina a identidade, Eu ou Outro? A quem interessa ter uma identidade “identificada” e classificada? Será esse um princípio de controle ou de formalização da hierarquização e manipulação das culturas?

O que também nos faz afirmar que tanto a cultura como a identidade são invenções criadas dentro do jogo de mapeamentos científicos marcados para também estabelecer quem está no centro ou na margem do poder. Segundo Santos (2008, p. 182),

“o que é descoberto está longe, abaixo e nas margens, e essa “localização” é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto após a descoberta; ou seja, o descoberto não tem saberes, ou se os têm, estes apenas têm valor enquanto recurso”.

E continua,

A produção da inferioridade é, assim, crucial para sustentar a noção de descoberta imperial. Para isso, é necessário recorrer a múltiplas estratégias de inferiorização. Neste domínio pode dizer-se que não tem faltado imaginação ao Ocidente. Entre tais estratégias podemos mencionar a guerra, as escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objecto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica (tributação, colonialismo, neocolonialismo, e por último, globalização neoliberal), de imposição política (cruzada, império, estado colonial, ditadura e por último democracia) e de imposição cultural (epistemicídio, missionação, assimilacionismo e, por último indústrias culturais e cultura de massas) (SANTOS, 2008, p. 182).

Esse processo histórico de formação de identidades inclusas e excluídas do movimento da modernidade já globalizada influenciou na condição entre os diálogos culturais estabelecidos para a construção do Outro: o Outro selvagem, sem alma, bestializado, ignorante, involutivo, subdesenvolvido, alienado, cativo, enfim, adjetivado na subtração de seus saberes frente a uma visão etnocêntrica de tempo-espaco, como se fossem filhos do passado das civilizações ditas desenvolvidas socioculturalmente. Ou seja, o Outro é a antítese do indivíduo moderno.

EU-OUTRO: OS NÓS CANIBALIZADOS

Santos (2008, p. 190) questiona: “Qual o impacto do descoberto no descobridor? Pode o descoberto descobrir o descobridor? Pode o descobridor descobrir-se? São possíveis e necessárias redescobertas?” São perguntas que justificam a possibilidade de um outro olhar para a cultura, desmistificando tanto a ideia de um outro essencializado seja na ignorância ou na tradição, como também para desestabilizar o centro diante da periferia.

O pós-colonial é esse efeito desestabilizante de maturação das diferenças sem que as coloque um muro entre elas, pois elas estão em contato e se retroalimentam no dinamismo inerente a toda formação cultural.

Para isso, Santos (2008) se utiliza da teoria-metodológica da “tradução” como instrumento possível para reunir todas essas diferenças tornando-as comunicativas entre elas, aproximando-as através dessas diferenças como sugestão de vê-las através de suas interações e multiplicações, e do que se gerou desse contato vivo.

Afirmamos ser “civilizacional”, pois o subentendemos como um encontro a essas diferenças que se mesclam dentro do processo de fazeção das identidades diaspóricas que se fazem através do estranhamento, aproximações e assimilações com o Outro que se torna parte dos “Nós”.

Santos (2008) se apropria do Manifesto Antropófago⁸, de Oswald de Andrade, para assinalar a intensão desse pós-colonial. Segundo Santos (2008, p. 200), “Por antropofagia ele (Oswald de Andrade) entendia a capacidade americana de devorar tudo o que lhe fosse estranho e de tudo incorporar, de modo a criar uma identidade complexa, uma identidade nova e constantemente mutável”.

Anos depois (entre 1940 e 1950), Oswald de Andrade escreve alguns textos que revisam e reafirmam a ideia da antropofagia cultural como uma operação simbólica de lutas internas e externas ao fazimento do homem americano, criticando nosso processo civilizatório colonial e ressaltando as civilizações indígenas que aqui habitavam⁹. Nesse mesmo movimento, fazia do embate antropofágico uma aproximação dessas diferenças, não anulando-as, mas tornando-as mais perceptíveis e próximas.

Num texto em que fala sobre o aspecto antropofágico da cultura brasileira, analisando-a através do viés da cordialidade, Oswald de Andrade (2011, p. 453) afirma estar nela também a agressividade assimilatória do Outro, que produz: “a vida como devoração e a simboliza no rito antropofágico, que é comunhão. De outro lado, a devoração traz em si a imanência do perigo, e produz a solidariedade social que se define em alteridade”.

Portanto, a antropofagia oswaldiana é um movimento estético-político. Político porque pressupõe o encontro, o conflito, o embate e a deglutição do “Outro” através das diferenças e conflitos movimentados por elas. Estético porque deste encontro novas formações culturais serão ao mesmo tempo constituídas e implicadas em novos encontros.

⁸ O manifesto antropofágico (ou manifesto antropófago) foi escrito por Oswald de Andrade em 1928, e trazia alguns apontamentos críticos sobre o processo de assimilação da cultura e da identidade brasileira, mostrando-nos a intenção de olharmos para o país como um vasto ser híbrido que está exposto ao contato de outras formações culturais, e da necessidade de estarmos abertos a essas mudanças, que já nos faziam desde antes das caravelas.

⁹ Afirma ele: “De que modo Deus poderia, durante mais de trinta séculos de história conhecida, ter deixado sem o benefício de uma fâsca se quer de sua luz protetora uma gente que, além do mais, contrariando toda ética penitencial brotada das catedrais ou dos conventos, tinha o despudor de seu nua e feliz?” (ANDRADE, 2011, p. 400).

É também desse efeito da alteridade que quero incorporar ao conceito de Educação Ambiental Pós-Colonial, representando um exercício de interação, conversação, vivência das escutas e falas do dia-a-dia a cultura local, avizinhando outras formas em compreender de dentro a relação do Outro com ele e dele mesmo.

Reigota (1999, p. 59-60) sinalizou essa proposta estético-política referindo-se à obra de Oswald de Andrade (O manifesto da poesia pau brasil e O manifesto antropófago):

Os Manifestos enfatizam a riqueza da formação multicultural da sociedade brasileira, longe dos equívocos da miscigenação pacífica, sem ufanismo nacionalista, rejeitando todo exotismo estético e as ideias colonialistas e neocolonialistas. São, por isso, textos que auxiliam na compreensão do tempo presente da sociedade civil planetária, onde o principal desafio é garantir as identidades específicas com base em sólidos parâmetros nacionais, étnicos, religiosos etc. E construir uma nova identidade global, múltipla, fragmentada, flexível e em permanente mutação, que possibilite a sobrevivência não só das espécies animais e vegetais, mas também de culturas e povos.

A vida é a própria antropofagia. Recurso de sobrevivência e também de resistência que acumulam experiências e avançam sobre a vida como instância de variações éticas e estéticas.

Os usos do pós-colonial e da antropofagia estão inscritos nessa versão de possibilidades ao mergulho do que essas relações podem provocar e desestabilizar numa visão externa ao que se vê como cultura do Outro, tornando-se parte dele nas experiências de vidas expostas ao encontro e estranhamento das diferenças culturais quando enxergadas sob um ponto de vista de trocas ao invés de submissão e imposição.

Segundo Santos (2008, p. 223), o pós-colonialismo é “um conjunto de práticas (predominantemente performativas) e de discursos que desconstroem a narrativa colonial, escrita pelo colonizador, e procuram substituí-las por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado”.

A educação ambiental pós-colonial inscreve-se dentro das dinâmicas de compreensão das relações entre natureza-sociedade pelo viés da cultura local, num adensamento de situações que fogem de uma perspectiva tradicional (comportamental) ou mesmo crítica da educação (com viés marxista-emancipatório).

Ela está inscrita na crítica e autocrítica do fazer usual da educação ambiental dentro e fora da escola, no que tange ser um exercício de alteridade sobre as culturas, percebendo-as como fluxos contínuos de significações que vem da memória, do cotidiano, dos modos de ser, da

oralidade de conversas e formas de falar sobre si mesmo e do lugar, a partir dos silenciamentos, das ações, sem a imposição de normas e conceitos elaborados a partir de uma hierarquia de saberes em que se delega ao Outro o lugar de passividade.

Tanto o pós-colonial como a antropofagia estão impregnados de experiência do presente. Eles representam a presentificação da existência como força geradora dos nossos desejos e pulsões de vida. O pós-colonial e a antropofagia são marcados pelas transformações do presente, no que a memória é um recurso de desdobramentos a esse processo de mudanças. Ela está inscrita no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso, a proposta de uma educação ambiental pós-colonial se realiza na observação e interação com a comunidade em suas formas de usos e saberes cotidianos, onde se constituem suas expressões de vida. Ela também está inscrita dentro do processo civilizatório, mas sem a condição de submeter o Outro ou de querer constituí-lo de outra forma. A mudança é dada no encontro, atravessada por lutas simbólicas marcadas muitas vezes por diferentes ritmos de espaço-tempo, mas acontecidas sempre no presente e no imediato.

A antropofagia se nutre da diferença e da mudança, além de sê-la também por si só. No caso da educação ambiental, ela representa além da mudança o viés de resistência e multiplicação de sentidos que se pode dar a um objeto, a uma ação, a um conceito ou a uma palavra. A antropofagia é a afirmação ética do que aqui estamos chamando de uma educação ambiental pós-colonial.

Por que não propor uma civilização ao contrário que nasça daqueles que nunca foram tidos como civilizados? Essa é uma das provocações pertinentes da educação ambiental pós-colonial. Da subversão do tempo vivenciado em uma cultura como um plano de prolongamento do tempo presente em que as relações sociais vão se tornando audíveis ao longo da experiência desse encontro entre diferentes.

Essa babel cultural que sugestiona diversas formas de ser é o produto e resultado de uma educação ambiental pós-colonial que tenciona na diferença a busca concreta da descentralização da cultura homogeneizante e civilizacional do ocidente.

Por isso ela é o anti-projeto civilizatório em que se inclui a deglutição do eu-cultural dentro da metabolização natureza-cultura, diminuindo também essa cisão histórico-filosófica em que se mesclam os usos humanos da natureza como parte constitutiva da mesma.

A educação ambiental pós-colonial consiste em dois movimentos: do encontro das diferenças culturais, no que elas têm de desencontro e tensão, similitudes e sintonias, familiar e estranho nos usos e saberes produzidos com e a partir da relação cultura-natureza. De outro lado, desses embates, são criadas aproximações, alteridades, simbioses que corporificam uma atitude anti-etnocêntrica, em que o processo de assimilação cultural consiste na tradução das diferenças sem hierarquizações, ampliando a possibilidade de interação entre as diferentes formas de compreensão da relação cultura-natureza, amplificando essa relação como sinônimo da própria experiência humana, em contato com a diversidade que ela própria elabora.

Esses movimentos de aproximações consistem na observação e vivência do “Outro” sem a essencialização, mitificação ou idealização desses por critérios classificatórios como se dada cultura representasse ou estivesse imbuída de tradições culturais que se fazem no equilíbrio da relação cultura-natureza ou do “bom selvagem” que carrega o idealismo romântico rousseuniano. Ao contrário, o viés de tradução se dá pela própria contradição ou pela realização de como homens e mulheres de uma determinada sociedade ou comunidade se fazem pelos seus usos e saberes situados a partir de um contexto socioambiental.

É como Morin e Kern (2005, p. 37) se referem como o sentimento do que eles chamam de unidade planetária: “Ao mesmo tempo, e a despeito de todos os novos fechamentos etnocêntricos, a era planetária faz reconhecer simultaneamente a unidade do homem e o interesse das culturas que diversificaram essa unidade”. Chamando a perceber também que “O devir cultural é um processo ambivalente com dois aspectos antagônicos: 1) homogeneização, degradação, perda das diversidades; 2) encontros, novas sínteses, novas diversidades” (p. 38).

A questão da unidade planetária, descrita por Morin e Kern, sinaliza não a busca por uma unificação ou uniformização cultural, pelo contrário, essa unidade se constitui por diferentes enlaces de relações de força, poder e resistência que intensificam as transformações culturais na modernidade.

Segundo Morin e Kern (2005, p. 105):

Como já vimos, a ideia de subdesenvolvimento ignora as eventuais virtudes e riquezas das culturas milenares de que são/eram portadores os povos ditos subdesenvolvidos. Essa noção contribui poderosamente para condenar à morte tais culturas, vistas como um amontoado de superstições. A alfabetização arrogante, que considera os portadores de culturas orais não como tais, mas somente como analfabetos, agrava o subdesenvolvimento moral e psíquico das favelas.

E continua: “Quantas novas misérias não se criaram ao lutar contra a miséria, a partir de simples destruição das economias de subsistência, da introdução da moeda lá onde havia trocas mútuas!” (p. 106).

Esse desnível de poderes se faz latente também quando observado a ideia de que se deve ecologizar o mundo a partir de uma perspectiva de sustentabilidades que são consideradas como padrões de comportamento do que é socioambientalmente aceito, onde o adestramento ambiental (BRÜGGER, 2004) é a outra moeda de troca do mundo contemporâneo.

Segundo Brügger (2004, p. 59),

É preciso pois ultrapassar as ideologias do tipo “Amazônia, inferno verde”. Nessa perspectiva, a floresta tropical é um lugar inóspito, cheio de bichos perigosos ou repulsivos e seus habitantes (os índios) são preguiçosos. Logo, a melhor solução é derrubar tanta mata quanto possível para “civilizar” o lugar.

E em outro momento, a autora afirma:

Os diferentes interesses “ambientais” que separam as elites das classes trabalhadoras separam também os países de Primeiro mundo dos países “em desenvolvimento”. Devemos portanto estar atentos para a eventual preocupação tipicamente liberal em ajudar os países “em desenvolvimento” a formar a massa crítica de recursos humanos de alto nível que requerem o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico. Essa “ajuda” parece no mínimo arrogante pois é possível perceber, em algumas publicações, que são sobretudo os subdesenvolvidos do Terceiro Mundo que necessitam de educação para o meio ambiente (BRÜGGER, 2004, p. 101).

Brügger (2004) descreve e analisa a educação ambiental como um risco discursivo-pedagógico do tecnicismo e da racionalidade instrumental, onde o reducionismo mercadológico é incorporado aos valores constitutivos da sustentabilidade ambiental, criando necessidades técnicas ao invés de proposições dialéticas que lidem com as contradições socioambientais inerentes ao modo de produção capitalista.

A Educação Ambiental pós-colonial se constitui dentro de uma perspectiva crítica/emancipatória, mas que se realiza pela própria pulsão de vida do/no cotidiano dos usos, práticas e saberes existentes e experienciados pelas culturas locais. Ela é crítica no instante em que ela se expõe como exercício de visibilidade das formas de ser, em que a relação cultura-natureza é justamente o elo de forças que acimentam suas práticas de vida constitutivas das resistências e imbuídas de memória e oralidade que se presentificam na ação concreta do dia-a-dia.

Guimarães (2003, p. 345-346) propõe essa diluição do binarismo cultura-natureza pela disposição dos problemas socioambientais locais:

Precisamos estar convictos da impossibilidade de uma EA sob a égide do cartesianismo, ao mesmo tempo reconhecendo que nossa constituição e da própria EA está imersa nessa dualidade cartesiana: natureza/cultura. Desconstruir representações hegemônicas que nos ensinam sobre como devemos nos relacionar com os diferentes seres e esferas socioambientais e construir coletivamente histórias de problemas socioambientais locais podem ser possibilidades políticas de trabalho. Em outras palavras, resgatar e conectar as tradições históricas de relações socioambientais locais com as diversas possibilidades representacionais que nos são vendidas atualmente pelas pedagogias culturais nas sociedades, poderá contribuir, talvez, para a instituição de subjetividades mais solidárias e de relações socioambientais menos predatórias sobre os não-humanos.

A potencialização dessa ação anti-reducionista também parte da condição de entender a relação cultura-natureza como um viés socializante de internalização de sentidos sócio-culturais.

Dentro dessa lógica de criação de sentidos a partir das relações sócio-culturais, Carvalho, Grün e Avanzi (2009, p. 106-107) afirmam que

[...] pode-se compreender que a paisagem como lócus da relação do sujeito com o mundo – seus lugares, seus modos de ser, suas memórias e crenças – é constitutiva do seu ambiente de vida. A continuidade entre humanos e não-humanos se soma aos esforços de colapsar as dualidades natureza-cultura, mente-corpo, sujeito-objeto, interno-externo, conferindo um elemento de caráter ativo (*agency*) ao ambiente na sua relação com os seres que o habitam.

Atrelado a essa perspectiva, sugerimos aqui, de forma integrada, a representação das expressões culturais locais como dinâmicas compartilhadas a esse meio ambiente natural-social, emergindo ações constituídas pelas pessoas do lugar: suas interações, impactos, contradições, saberes, temporalidades e espacialidades. Ao mesmo tempo em que a antropofagia desses usos

são o suporte de suas existências, podemos entendê-los como partes integrantes do lugar dentro de uma EA pós-colonial que seja a tradução dessas ações.

O pós-colonial é a radicalização do olhar para a cultura. Mas também uma aposta metodológica, em que se pode, em contato com aquela outra cultura, perceber-se e ser também modificado por ela.

Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (SANTOS, 2007, p. 32-33).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald de. Um aspecto antropofágico da cultura brasileira: o homem cordial. In.: BOAVENTURA, M. E. (Org.). **Estética e política**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011. p. 450-453.
- _____. O antropófago. In.: BOAVENTURA, M. E. (Org.). **Estética e política**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011. p. 374-446.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- CARVALHO, Isabel. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 115-128.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos Cedes/Educação Ambiental**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-115, 2009.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e ANPEA). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 119-134, jan./abr. 2011.
- DEAN, Warren. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. 10. ed. Campinas: Papyrus. 1990.
- GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas: Papyrus, 2007.

GUIMARÃES, Leandro. Belinaso. O educativo-ambiental construído sob o binarismo natureza/cultura nos limiares do terceiro milênio. In: NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. de L. (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 333-349.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEIS, Héctor Ricardo. **O labirinto: ensaios sobre ambientalismo e globalização**. São Paulo: Gaia; Blumenau: Fundação Universidade de Blumenau, 1996.

_____. **A modernidade insustentável**. As críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea. Petrópolis: Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.

_____. Bases teóricas para a sustentabilidade no século XXI. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Orgs.). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010. p. 17-48.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MAULIN, Gilfredo Carrasco. O conhecimento intercultural: um diálogo com a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rede Brasileira de Educação Ambiental, Cuiabá, n. 4, p. 60-65, 2009.

MORIN, Edgar.; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. 5. ed. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.