

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais

Theoretical and methodological contributions to environmental education with traditional peoples

Carlos Frederico B. Loureiro ¹

¹ Doutor, Professor Titular, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil - fredericoloureiro89@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4640-6455>

Palavras-chave:

Conhecimento Crítico.
Diálogo.
Intencionalidade
Pedagógica.

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo contribuir com o debate sobre aspectos teórico-metodológicos fundamentais para uma prática educativa crítica com os povos tradicionais. Para tanto, parte-se do reconhecimento de que tais grupos sociais são os mais impactados em seus modos de vida pelo modelo de desenvolvimento em curso no país e que, portanto, são agentes prioritários nas lutas transformadoras das relações sociedade-natureza no capitalismo brasileiro. O texto está organizado a partir das seguintes categorias: a produção crítica do conhecimento; o diálogo e as artes como exigência da educação emancipadora; e a ancestralidade como condição primeira para o ato educativo. Estas não são as únicas categorias relevantes para a discussão proposta, mas ajudam a configurar o campo de atuação com sujeitos e suas tradições, que despertam interesse crescente na educação ambiental.

Keywords:

Critical Knowledge.
Dialogue. Pedagogical
Intentionality.

ABSTRACT: This article aims to contribute to the debate on fundamental theoretical-methodological aspects for a critical educational practice with traditional peoples. It is based on the recognition that such social groups are the most impacted in their way of life by the current development model and, therefore, are priority agents in the transformative struggles of society-nature relations in Brazilian capitalism. The text is organized from the following categories: the critical production of knowledge; the dialogue and Arts as requirements of emancipating education; ancestry as the first condition for the educational act. These are not the only relevant categories for the proposed discussion, but they help to guide actions with subjects and their traditions, which are of growing interest in environmental education.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

INTRODUÇÃO

O interesse por trabalhos e pesquisas em educação ambiental com povos tradicionais no Brasil é crescente. Isso se justifica pela intensificação do processo político-econômico de desenvolvimento das forças produtivas e do padrão de acumulação de capital baseados em expropriações materiais e na destruição de reservas naturais, ampliando conflitos com aqueles que possuem formas de sociabilidade majoritariamente comunais e não capitalistas de se relacionar com a terra e produzir suas existências.

Na perspectiva crítica de educação ambiental, a construção coletiva e dialógica do ato educativo se dá prioritariamente com aqueles que se encontram nessa condição de expropriação e opressão social, por serem os agentes portadores da negação material da forma social dominante. Portanto, no que cabe a esta contribuir com as lutas emancipatórias, o aprofundamento do debate sobre categorias teóricas e metodológicas centrais às experiências educativas com povos tradicionais, é uma exigência estratégica.

Assim, nesse texto partimos de algumas considerações sobre o que é conhecer criticamente a realidade, como condição para um posicionamento problematizador diante da sociedade. Em seguida, tratamos do diálogo como meio para que a educação considere o outro, mas chamando a atenção para a necessária reflexão sobre as condições materiais em que a troca linguística e comunicacional se estabelece em uma sociedade desigual. Destacamos posteriormente o universo artístico como uma linguagem fundamental para o diálogo com os povos tradicionais e sua importância para a politização na leitura de mundo. E chegamos à ancestralidade, como categoria que exige do educador enorme sensibilidade para compreender sua sutileza e complexidade, e ao mesmo tempo seu lugar de condição primeira para que a confiança e a troca entre pessoas, e o fazer educativo aconteçam.

O ATO DE CONHECER CRITICAMENTE

Para o pensamento crítico, as analogias simples entre o que realizamos e produzimos em tempos históricos distintos é anacrônico, e geram entendimentos que ignoram as mediações sociais específicas. Com isso, perde-se o principal: a capacidade de explicar algo tendo por fundamento o que lhe é próprio, suas determinações, os modos de existir em/de

uma sociedade e suas relações sociais. Conceitos não são criações mentais descoladas da materialidade social, logo, não podem ser entendidos fora de seus momentos históricos, da totalidade social em que se dão, como se fossem ideias independentes. Conceitos são esforços de compreensão e definição de algo existente e sua expressão pela linguagem. Um mesmo conceito pode se apresentar de forma diferenciada em sociedades distintas ou numa mesma sociedade em momentos históricos diferentes.

Por exemplo, o dinheiro, expresso em moedas, depois em notas e hoje em números virtuais, é anterior ao capitalismo. Mas, nesta forma social, ganha em complexidade e, portanto, não pode ser entendido e explicado como se estivéssemos em qualquer outra sociedade anterior. É um meio de troca que facilita o comércio e sua expansão, é uma mercadoria nas trocas financeiras por intermédio do capital bancário, e é a forma por excelência de representação do capital, que é uma relação social que expressa o modo como se produz riqueza pela expropriação e a propriedade privada. É também uma referência material numérica do quantitativo de capital produzido nos circuitos econômicos. Desse modo, o acúmulo de capital expresso em volume de dinheiro possuído privadamente se torna a condição para a reprodução social em suas formas desiguais: aquele que detém o dinheiro detém o controle da produção, do que se produz e da política de Estado. Se o dinheiro deixar de ser essa referência material, significa literalmente que o capitalismo se alterou ou foi superado como sistema econômico.

Cabe lembrar que um movimento similar deve ser feito na análise de fenômenos particulares. Não adianta entender as determinações mais gerais do capitalismo se não conseguirmos entrar naquelas que dão materialidade a cada fenômeno. O capitalismo na Alemanha não é o mesmo que o brasileiro ou norte-americano, e assim sucessivamente. É preciso buscar a compreensão de totalidades distintas, complexos relacionais que se inserem em complexos mais amplos ou que contém complexos menores, conforme a questão que nos colocamos.

Assim, para o pensamento crítico, o conceito simples não é suficiente, posto que exprime o que há em comum. Metodologicamente, portanto, é preciso mergulhar nas experiências pessoais que permitem confrontar as teorias com o real vivido, chegando a um complexo de determinações que alteram qualitativamente o conceito em sua particularidade. O conceito como pura generalização leva a naturalizações do que é histórico ou a um contínuo no modo de conceber as sociedades. O conceito como expressão do movimento de apreensão do real é histórico e traz a mudança e a transformação como algo intrínseco ao que existe.

Em termos de educação ambiental, dizer, portanto, que sempre se destruiu a natureza, pressupõe duas confusões conceituais. A primeira é igualar a destruição com a transformação da natureza para a criação de meios de vida, afirmando que qualquer forma de uso é

inerentemente prejudicial. A segunda é dar um conteúdo universal e atemporal à destruição, considerando-a similar em qualquer tempo histórico, favorecendo discursos fatalistas e imobilistas. Alguns exemplos são as frases “as pessoas sempre destruíram”, “a destruição começou com o primeiro humano na Terra”, e “não importa a sociedade, o problema são as pessoas que destroem”, que pensam as pessoas como se fossem independentes das sociedades pelas quais se constituem. Desse modo, perde-se a capacidade basilar de responder: em qual sociedade e, conseqüentemente, que tipo de pessoa estabelece o que identificamos como destruição ambiental? Perde-se igualmente a capacidade de estabelecer relações, nexos, explicações que permitam a problematização dos fenômenos, a crítica ao existente e a possibilidade de elaborar alternativas com referência à materialidade em que estamos imersos.

Marx e Engels (2007), entre outras obras, já ressaltaram que o que precisa ser explicado não é o fato de sermos natureza, mas o que levou à fratura metabólica sociedade-natureza, às ideologias que concebem o ser humano separado da natureza. Por que essa ênfase? Porque o que queriam destacar é exatamente a necessidade de pôr em questão o que é único e singular e diferencia um momento histórico de outro, uma forma social de outra, possibilitando vislumbrar a criação de alternativas práticas.

Mais do que isso, o ato de conhecer, no pensamento crítico, não é uma descrição dos fenômenos e sua sistematização, organizando a realidade de determinada forma. Tampouco é a aplicação formal de um método que reúne técnicas de investigação que nos levam ao conhecimento. É muito mais. É o confronto entre o conhecimento prévio que carregamos em nossas visões de mundo e o real, nos movimentando em direção a um novo conhecimento que nos mobilize para certos fins. É o movimento metódico de apreensão do real pela explicitação das relações que formam uma totalidade. É um complexo relacional que se torna compreensível.

A degradação e a destruição ambientais são o imediato com o qual nos confrontamos e são o ponto de partida enquanto questões que nos mobilizam e que queremos superar. E qual é a concretude desse fenômeno? O que há de próprio nele na atualidade que o diferencia de outras formas anteriores de interação metabólica sociedade-natureza?

O capitalismo faz uma inversão qualitativamente decisiva em relação a qualquer outra formação social conhecida. A produção de excedentes, ou seja, de produtos além do necessário para a satisfação imediata de sobrevivência, era condição para que as pessoas realizassem algo propriamente social para além de se manterem vivas e enfrentarem adversidades naturais ou ameaças oriundas de outros povos. A industrialização e o avanço de produtividade e, portanto, de excedentes materializados na forma de capital (Marques, 2016).

Estes, sob relações de produção fundadas na apropriação privada dos meios e da riqueza produzida, se acumulam em um contingente populacional mínimo. Tornam-se assim a

própria finalidade de produzir, reproduzindo uma sociabilidade hierárquica, dominadora, fragmentadora, cujo Estado, cuja economia e cuja política são controladas por quem detém o capital. Com isso, se antes o excedente permitia segurança e sobrevivência, agora, na forma capital, cria risco de sobrevivência em função da destruição progressiva da natureza e da subordinação da atividade criadora humana aos imperativos econômicos.

A riqueza, transformada em capital, gerou um outro fenômeno igualmente único. A pobreza diante de uma geração monumental de ativos econômicos, culturais e cognitivos. A concentração desses ativos, bem como da renda, ampliou-se no último século, com pequenos intervalos de modestas retrações nos índices de desigualdade. Isso condenou a maioria da população a níveis deploráveis de vida, principalmente se considerarmos que existe capacidade instalada para resolver a fome, o analfabetismo, a insalubridade, algumas doenças epidêmicas e a falta de moradia. Se antes a escassez era decorrente da baixa capacidade produtiva e desenvolvimento tecnológico e científico, gerando a pobreza, agora, tem-se a abundância trazendo a pobreza como a face inversa da mesma moeda. Quanto mais a sociedade revela sua capacidade de produzir riquezas, tanto mais aumenta o contingente de despossuídos das condições materiais de vida.

Esse tipo de estrutura social impede a universalização da infraestrutura básica de saneamento, energia elétrica, água etc., por não serem imediatamente lucrativos. Amplia também as formas de impacto ambiental já presentes no processo produtivo, uma vez que as massas populacionais postas em condições de miséria acabam por pressionar com desmatamentos, poluição hídrica, ocupações desordenadas etc. Além disso, estimula a adesão do trabalhador assalariado, que teme perder seu emprego, ao discurso desenvolvimentista como garantia de estabilidade econômica, mesmo que ampliando a destruição ambiental.

As promessas de felicidade e satisfação pelo consumo insaciável de mercadorias, fomentadas por ideologias difundidas por meio da educação e da comunicação para dar vazão ao gigantismo da produção de mercadorias – muitas absolutamente supérfluas –, geram um ciclo crescente entre consumir, descartar, comprar para saciar desejos que só existem à medida que se trabalha mais para consumir mais. É uma sociedade que transforma até o lazer em mercadoria, criando uma espiral de frustrações.

Com isso, o capitalismo assenta sua aceitação na promessa de um conforto que não se universaliza, de um sucesso meritocrático que agudiza a competitividade e o egoísmo e na ideia de que o crescimento econômico é a única alternativa para gerar bem-estar e prosperidade, ainda que isso signifique o sacrifício da vida – seja ela humana ou não.

A sociedade contemporânea tem outro traço único: é global. O modo de produção capitalista se tornou no século XX a forma dominante e avassaladoramente expansiva de sociabilidade e organização do Estado e da economia. Os bens de consumo, a organização das

idades, as tecnologias e os hábitos são padronizados segundo os parâmetros norte-americanos e europeus. Com isso, efeitos antes localizados se tornam universalizados e com consequências imprevisíveis. A troca mercantil, a vendabilidade universal de mercadorias – inclusive e fundamentalmente a força de trabalho humana – se tornam a finalidade e o sentido para o qual se direcionam as energias criativas. Esse trabalho alienado estabelece a falha metabólica na relação sociedade-natureza, o desrespeito aos ciclos naturais e atinge a capacidade de suporte dos ecossistemas na interação com as diferentes sociabilidades (Foster, 2005).

Essas formas de interação metabólica com a natureza, estabelecidas no processo de trabalho social, possuem mais um efeito importante, do ponto de vista da educação ambiental: a alienação, o estranhamento na relação com o outro. A relação alienada impõe no plano cognitivo o que pode ser chamado de mecanismo de dissociação: a perda do entendimento da totalidade social. A fragmentação propiciada pela racionalidade instrumental e pela divisão social do trabalho facilita que se separem mentalmente os impactos ambientais de suas causas. Assim, a norma instituída e o modo como se produz se tornam legítimos ou não problematizados, e a crítica, um questionamento descabido.

Mais do que antes, portanto, é preciso pensar a educação como uma prática social historicamente determinada. Assim sendo, cabe àqueles que se identificam como educadores ambientais assumir posicionamentos e intencionalidades no ato educativo que possibilitem a problematização da realidade e o diálogo aberto entre pessoas situadas em contextos específicos na produção das relações sociedade-natureza e de um conhecimento que consiga apreender as formas sociais específicas e historicamente determinadas em que vivemos.

O DIÁLOGO

Na educação, o diálogo é exigência para potencializar os saberes que se entrecruzam, organizando práticas e possibilitando a criação livre do conhecimento. Sua relevância é um tanto consensual entre educadores, para além de qualquer afinidade com a questão ambiental, que o veem não raramente como pressuposto.

O diálogo é a interação entre pessoas que falam, trocam ideias, se comunicam de formas diversas e ao mesmo tempo escutam. A fala e a escuta são momentos ativos e inseparáveis, pois o entendimento do sentido de algo se dá na relação entre os envolvidos, e não de um para o outro. Mais radicalmente, é a própria relação que faz emergirem os entendimentos possíveis. Entendo a partir da minha existência e simultaneamente a partir do que se revela na interação (Grondin, 2012). Por isso, as pessoas participam do que é dito, compreendido e objetivado. Um diálogo não participativo é, por definição, um monólogo, uma imposição. E qualquer forma de imposição é negação da educação.

Porém, saber escutar, por ser um momento ativo, não elimina o reconhecimento de que há um pré-entendimento, definido pela cultura à qual pertencemos e por nossas ideologias. Isso não é um impeditivo. É parte do diálogo. Já um diálogo que se funda no escamoteamento de posições e na mentira também é um não diálogo. O importante é que o participante explicita suas convicções e intenções, torne consciente o que traz previamente e reflita sobre isso, permitindo que a situação coloque algo de novo, levando a uma interpretação aberta ao outro.

Realizar esse movimento garante a objetividade do processo educativo, a concordância coletiva com o que está em jogo, a aceitação das intencionalidades postas – o que não se confunde com neutralidade. A neutralidade parte do pressuposto de que é possível olhar para um objeto livre de pré-entendimentos e visões de mundo, por intermédio de um método que garante o distanciamento e a produção de um conhecimento isento. Já a objetividade, que é aqui afirmada, parte do inverso: esse lugar neutro não existe, e o cabível é a consciência crítica a respeito do lugar de onde se parte e da(s) pessoa(s) com quem se interage, mantendo o rigor metodológico e argumentativo.

Nesse sentido, o entendimento criado, traduz o sentido de algo, exprime-o linguisticamente e o objetiva na práxis, transcendendo a particularidade e alcançando a universalidade. Não uma universalidade abstrata, baseada em leis atemporais, mas a universalidade que se forma nas relações particulares e históricas e que vai além, criando o que há de comum na vida pública.

A compreensão estabelecida pelo diálogo não nega a explicação, o conhecimento sistemático dos fatos, fenômenos, suas relações e causalidades complexas. Em qualquer processo que seja educativo, compreensão e explicação são importantes para conhecer o mundo, ser mundo, agir no mundo, ter consciência de si no mundo. Desse modo, não basta estar disposto ao diálogo. O rigor no saber escutar é uma exigência diante do que foi exposto, e o estudo e a pesquisa uma condição. Por isso, Freire (2001) foi enfático ao dizer que não era adepto do espontaneísmo pedagógico e do voluntarismo educacional. O ato educativo exige estudo sistemático e gosto pelo saber.

A dialogicidade se estabelece entre pessoas que pertencem a grupos e classes. Isso implica identidades legitimadas ou negadas, fluxos identitários, necessidades e interesses diversos e por vezes antagônicos, que se configuram nas relações econômicas e de poder, encarnadas nas organizações da sociedade civil e no Estado (Loureiro, 2005). Logo, não se constrói um processo educativo emancipatório com qualquer sujeito, mas com aqueles que portam a negação material das relações alienadas que dominam a forma social contemporânea. Não é uma questão de boa vontade individual, mas de consciência das contradições formadas na totalidade social. O diálogo em si não emancipa, mas sim o

processo social que toma o diálogo como pressuposto e exigência prática, instituído pelos agentes sociais em seus movimentos transformadores na sociedade, materializando as mudanças sonhadas.

O diálogo não se reduz a um instrumento metodológico. Ele é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se interseccionam naquele espaço de aprendizagem. Assim, organiza suas práticas e apoia sua articulação na totalidade social, em que o que está em jogo é a apropriação social do conhecimento.

É inegável que a afirmação das diferenças é uma exigência contemporânea para a construção de outro patamar societário. As questões de gênero, étnico-raciais, religiosas, geracionais, de escolhas pessoais etc. se referem diretamente à diferenciação humana na produção social da existência, à singularidade de cada pessoa. Porém, para o pensamento crítico, esse movimento vem no mesmo âmbito da luta pela igualdade, posto que não são movimentos antagônicos. Ao contrário, são complementares na emancipação. A diferença se define nas relações sociais de poder, econômicas e institucionais. Portanto, no capitalismo, essas relações se formam em um mesmo contexto em que há processos de discriminação e desigualdade que não podem ser confundidos com o respeito ao diferente. Desigual não é sinônimo de plural. O antônimo de desigual é igual. O de diferente é a indiferença ou a homogeneização econômica e cultural. A livre manifestação de cada um se vincula à superação das condições materiais de expropriação e dominação configuradas historicamente (Loureiro & Layrargues, 2013).

Há, diante disso, um critério a ser adotado na comunicação exercida na prática educativa dialógica: a permanente suspeita, o colocar tudo sob questão e reflexão. Vivemos em uma sociedade em que as ideologias e interesses das classes dominantes são comunicados por mecanismos escolares, de Estado e pela comunicação de massa, entre outros, que assim universalizam suas verdades e formas de convivência (Marx & Engels, 2007). Além disso, vivemos um fenômeno recente de *fake news*, de mentiras deliberadamente contadas em velocidade e quantidade impressionantes, que dificultam qualquer contra-argumentação, negam fatos, confundem opiniões e formam falsas verdades, produzindo subjetividades intolerantes, individualistas e anticientificistas.

Assim, visões de mundo, ideologias compreendidas em seu sentido largo – como visão de mundo ou conjunto de verdades e ideias particulares postas como universais, garantindo coesão social e “abafando” os conflitos e contradições – ou como falseamento do real, não podem apenas ser aceitas como parte da ação comunicativa. Devem ser também postas sob questão. Toda crítica às ideologias é uma autocrítica, e ambas constituem a educação

ambiental, mantendo um “estado de alerta” que não se confunde com desconfiança moral quanto à conduta das pessoas. Essa atenção passa pela transparência nas rotinas estabelecidas no processo educativo e em suas atividades, pela distribuição de atribuições e responsabilidades, pelo consenso em torno dos princípios e diretrizes pedagógicas, pela consciência da intencionalidade transformadora da realidade com a educação ambiental crítica, pela definição conjunta de conteúdos e ações que formam a prática educativa, pela explicitação de objetivos, pela problematização dos conteúdos e seus sentidos e pela avaliação participativa permanente de tudo o que se passa.

ARTE COMO MANIFESTAÇÃO POLÍTICA

As artes podem ser entendidas como conjuntos de habilidades que se dão na atividade humana criadora e que possuem um caráter singular, único, original em cada obra criada. É uma prática sensível (sensorial), que se manifesta por diversas linguagens, como o desenho, a pintura, a escultura, a dança, a música, a escrita, o audiovisual, o teatro etc. A ênfase dada a cada linguagem depende da cultura e do tempo histórico. Ao expressarem ideias, percepções e sentidos por múltiplas formas, são normalmente associadas a um componente estético e a um comunicativo. Aí nasce uma primeira problematização.

Não há como negar o aspecto estético e comunicativo e sua grande importância para o processo educativo, facilitando-o e ampliando seu alcance, até mesmo pelo prazer gerado, o gozo pela satisfação estética e corporal. Mas, para o pensamento crítico, as qualidades das artes não se esgotam nisso, pois o próprio componente estético contém potencialidades políticas significativas que não se encerram no indivíduo, em uma subjetividade ou em um senso individual do bom e do belo.

Em primeiro lugar, ao cumprir um caráter criativo original, a arte não é a reprodução mecânica de técnicas instrumentalizadoras. Entender a arte como o que é único em seu manifestar implica a negação da homogeneização simplificadora inerente à sociedade produtora de mercadorias, que não só multiplica mercadorias para fins de acumulação, mas também reduz o trabalho humano a quantidades indiferenciadas que permitem a troca de equivalentes no capitalismo. Essa é uma das críticas mais ferozes de Adorno (1998) à indústria cultural capitalista, que pasteuriza, banaliza, replica o universo artístico para fins de lucro, sendo essas relações de troca a própria negação da arte.

É óbvio que em uma sociedade capitalista as necessidades transformam-se em poder aquisitivo monetário, se não fosse assim não seriam reconhecidas. Porque o dinheiro constitui, como disse Marx sarcasticamente, a real e verdadeira comunidade. O dinheiro é quem serve como elo nas relações sociais e concomitantemente na relação da sociedade com a natureza (ALTVATER, 2012, p. 331-332).

O sentido emancipador das artes está em sua frontal negação da racionalidade instrumental. A obra de arte é autônoma e autêntica, mantendo viva a chama do questionamento em uma sociedade que recusa a autenticidade para se reproduzir (Benjamin, 2012). Não por acaso, o mundo artístico e as manifestações culturais populares são um dos primeiros alvos de governos autoritários, fascistas e que politicamente agem para a manutenção de certo padrão de acumulação de capital, das famílias tradicionais e das religiões dominantes. São expressões disso a tentativa de comparar o incomparável: música clássica europeia e música indígena; danças europeias e danças africanas; colocando a partir da estapafúrdia comparação entre mundos distintos e complexos as primeiras em condição de superioridade em relação às segundas. A qualidade das manifestações artísticas é algo possível de ser discutido em cada fenômeno, mas a validade de práticas culturais seculares, não. Muito menos a partir de uma análise eurocêntrica que despreza o que é popular e suas resistências no modo de reproduzir seus modos de vida.

A arte em educação ambiental não pode, portanto, replicar práticas, mas estimular a livre manifestação corporal de educadores e educandos. Não cabe aí o julgamento de certo e errado, mas a busca de sentidos que despertem a crítica, que valorizem as pessoas no que são em suas falas, no que seus corpos expressam, auxiliando no pensar o mundo e o eu enquanto mundo através de linguagens distintas. Essa abertura é crucial com os povos tradicionais, não só porque são povos com culturas em que as artes estão visceralmente vinculadas ao trabalho e à organização social, mas também porque favorecem o diálogo por caminhos que não são tão comuns na cultura letrada adotada na sociabilidade branca, urbana e industrial em que geralmente somos feitos.

O sentido emancipador das artes está em ser a expressão humana em sua inteireza, ou seja, na não separação entre mente e corpo. A arte mostra que a razão não é um atributo fora do corpo e do mundo material, mas parte deste na totalidade humana que se forma em sociedade. As artes indicam, experimentam a inseparabilidade e a impossibilidade de uso da natureza para fins estritamente mercantis, de coisificação, que estão na base das ideias de controle e domínio (Adorno & Horkheimer, 1985).

Reduzir a relação do homem com a natureza à relação do produtor com o material a elaborar, significa empobrecer infinitamente a vida do homem. [...] Significa arrancar pela raiz o lado estético da vida humana, da relação humana com o mundo; e, o que mais importa, – com a perda da natureza como algo de não criado pelo homem, nem por ninguém, como algo do eterno e de incriado – significa a perda do sentimento de que o homem é parte de um grande todo, comparando-se ao qual ele se pode dar conta da sua pequenez e da sua grandeza (KOSIK, 2002, p. 77-78).

Assim, a arte é muito mais do que o momento recreativo, o sentido lúdico em trabalhos de educação ambiental – ainda que a este seja constantemente associada e reduzida.

O divertimento e a alegria de estar com o outro em diálogo são fundamentais, mas usar as artes como técnicas isoladas para favorecer esses momentos é fragmentar o que é uno e único, é reduzir o potencial criador às técnicas, é limitar o alcance de algo que, no todo estruturado de um caminho metodológico inspirado na educação ambiental crítica, traz a valorização pessoal junto ao sentido político da ação pessoal e coletiva na transformação da realidade.

Sendo categórico: a radicalidade artística que se faz com o povo e pelo povo é necessariamente anticapitalista e profundamente criadora no fazer educativo.

ANCESTRALIDADE

Não há prática social possível entre povos tradicionais em que a ancestralidade não se faça presente ou que não seja lembrada ou reverenciada. É algo delicado, que se manifesta por várias linguagens e nos propicia um aprendizado único – algo muito importante de ser compreendido. Ela tem aspectos explícitos e outros bem sutis, para os quais se deve estar atento, e ainda outros que só a prática e a convivência revelam. Na verdade, grande parte do que se refere à ancestralidade não se escreve, mas se vivencia e se entende. Logo, o diálogo e o respeito à ancestralidade é uma exigência, ou simplesmente o processo educativo não acontecerá.

A dimensão mais visível da ancestralidade é o reconhecimento e a valorização do legado que nos foi destinado a partir de nossos antepassados. As práticas culturais, as reuniões, as oficinas ou qualquer outra atividade coletiva se dão por meio da gratidão por aqueles que criaram e transmitiram saberes que possibilitaram a realização de algo na atualidade. O legado é o ponto de partida, a partir do qual criamos e readequamos segundo as exigências de nosso tempo. Há, assim, um aspecto de respeito e reverência, lembrando-se de nomes e famílias que contribuíram com o que existe hoje, e um aspecto de resgate histórico, evidenciando as raízes a partir das quais os troncos, galhos, folhas e frutos se desenvolveram. A ancestralidade ajuda no entendimento da consciência histórica e valoriza a vida de todos que são parte do que somos como humanidade.

Esse primeiro aspecto destacado ajuda a evitar que se removam as expressões linguísticas das relações históricas, das histórias de vida, das necessidades que foram saciadas pelo trabalho e receberam um significado cultural. Por exemplo, uma dança africana não é apenas um conjunto harmônico de movimentos esteticamente belos e sensuais que pode ser repetido por qualquer um que queira. Lembrando o que já foi colocado: a mecanização, a repetição instrumental é a negação da arte e da criatividade humana. Cada um pode experienciar como desejar, mas, na perspectiva das lutas emancipatórias, é preciso ir além do aparente.

Cada movimento tem um motivo e, de um modo geral, expressa formas de trabalho e crenças espirituais que indicam certas visões de mundo. Assim, a dança traz não só movimentos corporais que permitem o prazer, mas movimentos que portam o gosto de compartilhar a vida com o outro e um ensinamento histórico pela linguagem corporal. Tal linguagem traz também outras linguagens associadas que dizem muito sobre tais manifestações. Assim, as cores das roupas, o tipo de vestimenta e os turbantes falam e comunicam cosmovisões e valores que regem culturas.

O ato educativo se dá aqui fundamentalmente pela contação de histórias e relatos, pela vivência corporal, pelo trabalho com conteúdos que daí emergem e pela reflexão propiciada, permitindo transcender a experiência. Seguindo o exemplo citado, conteúdos como as relações de trabalho, a escravidão, o racismo, os direitos sociais, a interação com a natureza pelo trabalho e pela cultura, a religiosidade, a espiritualidade, a tolerância e a diversidade cultural, entre outros, são potencialmente interessantes.

A segunda dimensão é de uma apreensão não tão imediata. Remete à compreensão de que passado e presente, sagrado e profano, sociedade e natureza estão juntos e em qualquer tempo. Revela-se em gestos como cumprimentar a terra com a mão ou a cabeça, curvar-se diante do mais velho – ou fazer outro movimento que indica humildade e gratidão –, andar descalço em certos espaços, dançar com o quadril e pisadas fortes voltadas à terra. Eles indicam o reconhecimento de que só se existe porque os antepassados e os mais antigos criaram um caminho na terra que dá direção no caminhar, e que a terra é o chão que permite agir, trabalhar e se alimentar. Sem a terra, não haveria vida humana nem aprendizado. Existe-se hoje com a ancestralidade.

O ato educativo nessa dimensão leva ao desenvolvimento de valores coletivistas como humildade, respeito, solidariedade, gratidão, e traz a possibilidade de uma compreensão coletiva integrada e refinada de natureza e do que é humano, além de uma noção de tempo não fragmentado.

Por fim, uma terceira dimensão é a noção de ciclo contida na ancestralidade. Para as tradições, a vida é um ciclo permanente entre nascimento, crescimento e morte, sendo que esta não é término absoluto, pois o antepassado se faz presente pela ancestralidade. Independentemente de se acreditar em renascimentos ou não, o fundamental é que há um entendimento de que, em nossa finitude humana, somos infinitos em possibilidades praxiológicas e em legados. Isso cria um sentido de responsabilidade com as futuras e presentes gerações que é de enorme valor para o debate ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As áreas de educação e ambiental estão sob pressão em um contexto político-econômico e ideológico em que as forças dominantes se identificam com a total liberalização econômica, a desregulamentação pública, e a afirmação e normatização de ideologias conservadoras. Nesse momento histórico, a educação ambiental, enquanto política pública e na promoção de processos sociais emancipatórios, fica igualmente sob ataque.

Todavia, é nesse cenário adverso (ou até mesmo por causa dele), que projetos e ações variadas, que trazem criativas metodologias e aproximações teóricas e políticas com povos tradicionais, se consolidam pelo país, abrindo um novo e potente campo de diálogo e de transformações significativas na realidade desigual e opressora em que estamos inseridos.

Com esse texto, procuramos trazer apontamentos teóricos a respeito de alguns pilares sobre os quais se assentam a prática educativa ambiental crítica com os povos tradicionais, reforçando um posicionamento que traz a educação como um processo permanente de formação humana, a ser concebido e praticado, com todas as suas contradições e potencialidades, na totalidade social capitalista em que vivemos e que buscamos transformá-la.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos: uma crítica radical do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012.
- DIEGUES, Antônio Carlos S. **O Mito moderno da natureza intocada**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- FLEURY, Lorena Cândido & ALMEIDA, Jalcione. Populações tradicionais e conservação ambiental: uma contribuição da teoria social. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 2, n. 3, dez. 2007.
- FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, maio-ago. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- HOBBSBAWN, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, n. 2, jul.-dez. 2015.

- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Indicadores. In: FERRARO JÚNIOR, Luís A. (Org.). **Encontros e caminhos**. V. 3. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Teoria crítica. In: FERRARO JUNIOR, Luís. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. V. 1. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. & FRANCO, Jussara B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente e Educação**, v. 17, n. 1, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. & LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, jan.-abr. 2013.
- MARIUTTI, Eduardo B. **Presentismo e a crise da modernidade II: fundamentos** – Karl Marx. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 350, dez. 2018.
- MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. 2a edição. Campinas: Edunicamp, 2016.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOUTINHO DA COSTA, Lara. Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2011.
- POSTONE, Moshe. **Tempo, trabalho e dominação social: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2014.