

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POVOS TRADICIONAIS: uma abordagem crítico-transformadora

Carlos Frederico Loureiro¹

Resumo: Vivemos em período histórico em que é determinante um modelo de desenvolvimento baseado em expropriações territoriais e na destruição ambiental, mesmo diante de iniciativas de reversão, ampliando disputas entre frações de classes que dominam o processo político-econômico e agentes sociais que possuem formas de sociabilidade comunitárias de se relacionar com a terra e de criar suas existências organicamente vinculadas à natureza. Os conflitos e tensões territorializados trazem a necessidade de educadores e educadoras se posicionarem política e epistemologicamente, com rebatimento nas práticas pedagógicas. O presente artigo constitui-se em um ensaio teórico sobre a educação ambiental com povos tradicionais, destacadamente sobre as categorias diálogo e ancestralidade nesse fazer, no qual se assume a necessidade de se realizar o ato educativo crítico-transformador com aqueles que resistem e existem em seus modos de vida e que apresentam alternativas concretas às formas de sociabilidade e de educação hegemônicas.

Palavras-chave: Dialogicidade. Ancestralidade. Práticas econômicas e culturais tradicionais.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND TRADITIONAL POPULATIONS: a critical-transformative approach

Abstract: Despite resistance, our historical time is determined by a model of development based on territorial dispossession and environmental destruction, expanding disputes between class fractions which dominate political and economic processes and social agents which have communal forms of sociability to relate to the land and create their existences organically related to nature. The resulting territorialized conflicts and tensions require educators to express their political and epistemological positions, which impacts their pedagogical practices. This article is a theoretical essay about environmental education with traditional populations, highlighting the role of categories like dialogue and ancestry in this process, based on the need of carrying critical-transformative educational activities with those who resist and exist with their livelihoods and present concrete alternatives to hegemonic forms of sociability and education.

Keywords: Dialogicity. Ancestry. Traditional economic and cultural practices.

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PUEBLOS TRADICIONALES: un enfoque crítico-transformador

Resumen: Vivimos un período histórico en el cual un modelo de desarrollo basado en expropiaciones territoriales y en la destrucción ambiental es decisivo, incluso frente a las iniciativas de reversión. En consecuencia aumentan las disputas entre sectores de clase que dominan el proceso político-económico y agentes sociales que poseen formas comunales de sociabilidad, de relacionarse con la tierra y de crear sus existencias orgánicamente vinculadas a la naturaleza. La territorialización de los conflictos y tensiones torna necesaria una toma de posición política y epistemológica por parte de educadores y

¹ Doutor em Serviço Social – UFRJ. Atualmente é professor titular da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisador 1C do CNPq, professor do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFRJ. E-mail de contato: fredericoloureiro89@gmail.com.

educadoras, con repercusiones en las prácticas pedagógicas. El presente artículo es un ensayo teórico sobre la educación ambiental con pueblos tradicionales, especialmente sobre las categorías de diálogo y ancestralidad en este proceso, en el cual se asume la necesidad de realizar un acto educativo crítico-transformador con aquellos que resisten y existen en sus formas de vida y que presentan alternativas concretas a las formas hegemónicas de sociabilidad y educación.

Palabras clave: Dialogicidad. Ascendencia. Prácticas económicas y culturales tradicionales

Introdução

O interesse por trabalhos de educação ambiental com povos tradicionais e originários é crescente na América Latina. É possível encontrar cada vez mais artigos sobre o tema e ouvir relatos de experiências com indígenas, quilombolas, comunidades de matriz africana, ribeirinhos, caiçaras, entre outros. Há bons motivos para isso, para além de preferências pessoais e do reconhecimento da pertinência de se criar o processo educativo com base em diálogo entre saberes e fazeres de culturas e povos distintos. Vivemos um momento histórico em que é determinante a intensificação do desenvolvimento das forças produtivas e do padrão de acumulação de capital baseados em expropriações territoriais e na destruição de bens naturais, ampliando conflitos com aqueles que possuem formas de sociabilidade integrada à natureza, majoritariamente comunais e não capitalistas de se relacionar com a terra e produzir suas existências. Com isso, criam-se territorialidades distintas, em disputas espacializadas, que expressam visões de mundo, projetos de sociedade e modos antagônicos de ser natureza que transversalizam as intencionalidades pedagógicas e os conteúdos trabalhados no ato educativo, seja este escolar ou não.

Ao ser constituído pelas contradições da sociedade, a educação exige posicionamento de quem dela participa, e para isso, é necessário conhecer as determinações sociais que dão sua direção e o que se quer buscar em termos de formação humana (Loureiro, 2015).

O movimento do capital exige a transformação em mercadoria de todos os bens comuns naturais e da força de trabalho, o que conduz a um uso intensivo e expansivo da natureza para a produção material sob relações de exploração humana, com efeitos negativos que se avolumaram no último século e que são rapidamente identificáveis: mudanças climáticas, perda da biodiversidade, extinção em larga escala, destruição de solos e corpos de água, que ocorrem simultaneamente ao aumento da fome, da miséria e da barbárie nas relações sociais. Vivemos

em um reino da abundância cujo conteúdo é pobreza e desperdício, fome, violência e criação de supérfluos.

Esse aspecto estrutural da sociedade moderna se materializou de modo particular no caso brasileiro. O Estado foi historicamente configurado em relações patrimonialistas e controlado por frações de classe conservadoras que se beneficiam desse padrão de acumulação, reduzindo as possibilidades de avanços democráticos com justiça social e ambiental. Após 2018, o contexto se agravou, ainda que com sopros de esperança com a entrada de um novo governo em 2023. Setores ultraconservadores radicalizaram um discurso que convence parcela significativa da população, de defesa do atual padrão de crescimento econômico, afirmando que este é justo, por ser meritocrático, traz prosperidade e que os impactos ambientais são pouco significativos, podendo ser regulados e evitados pela racionalidade do mercado ou mesmo negados, não sendo, portanto, empecilhos para o desenvolvimento nacional. Chega-se ao cinismo, quando em defesa da exploração mineral, da indústria petrolífera, do agronegócio e da pecuária, de se tentar convencer que o Brasil tem muitas áreas protegidas e que os territórios indígenas e quilombolas são demasiados diante da urgência de abrir caminho para tais atividades econômicas, como se isso fosse garantir melhor qualidade de vida para o povo (Loureiro, 2021).

Segundo Löwy (2014), tal objetivação das relações sociais capitalistas impõe às populações que vivem em relações orgânicas com o meio natural a condição de serem as vítimas mais diretamente atingidas por esse modo de produção destrutivo da vida. E é aí que entram as populações e povos tradicionais como potência material transformadora e grupos prioritários para um fazer educativo crítico e emancipatório com respeito ao que é socialmente e culturalmente diverso.

Há muitas definições de povos tradicionais e não entraremos nesse debate conceitual. Entendemos que há uma base normativa nacional que dá algum nível de amparo legal nas lutas sociais dos povos tradicionais e que se utiliza de uma definição consistente: a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais – Decreto n. 6.040 de 7/2/2007. Essa lei diz, em seu artigo 3º, que povos e comunidades tradicionais são aqueles que, além de se reconhecerem como tais, utilizam um conjunto de conhecimentos e práticas gerados e transmitidos pela tradição em seus processos de organização, uso e ocupação de territórios,

gerando singulares territorialidades. Textualmente, afirma:

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:
1º Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

O Decreto estabelece como seus princípios, entre outros que podemos destacar e que são de interesse da educação ambiental crítica:

✓ A valorização da diversidade cultural manifestada por eles. Essa característica é uma das maiores potencialidades das comunidades e um dos pontos mais relevantes para a educação ambiental. Com a relação orgânica com a terra e o tipo de trabalho não alienado, o sociometabolismo com a natureza acaba por se expressar em formas culturais das mais variadas, dentro de cada cosmovisão que orienta as crenças, valores e costumes. Identificar e valorizar as culturas e interações seculares é um caminho potente para se criar a distinção em relação à homogeneização e hierarquização cultural, promovendo a valorização do que é distinto da norma, a consciência crítica, identidades e a autoestima.

✓ A erradicação de todas as formas de discriminação e intolerância a que estão submetidos. Definitivamente, não há sociedade integrada à natureza se não há respeito, escuta e acolhimento entre pessoas e grupos na vida social. A luta – e o aprendizado que se dá por meio dela – contra toda e qualquer prática e ideologia que afirme como verdade uma única forma de religião, cultura e organização social é parte constitutiva da educação ambiental crítica.

✓ A segurança alimentar e nutricional. Não só por ser algo fundamental para a sobrevivência estrita, mas também porque se vincula à manutenção de aspectos culturais que se expressam no tipo de comida feita, na relação com o sagrado, na colheita, no preparo e consumo de pratos que promovem a celebração coletiva e fortalecem os laços de pertencimento comunitário.

✓ A promoção do exercício de cidadania, inclusive o direito à participação em espaços decisórios, como meio para assegurar direitos e democratizar políticas públicas. Esse é um princípio intrínseco à educação ambiental crítica, uma vez que esta é praxiológica, fundada na

inseparabilidade entre teoria e prática, indivíduo-coletividade.

Sem dúvidas, o referido Decreto traz balizamentos legais para as práticas e políticas promovidas ou realizadas com e para tais povos. Todavia, é uma legislação que está sob ameaça, questionada por grupos que, por motivações ideológicas e econômicas decorrentes do potencial de exploração de seus territórios, tentam flexibilizar as normas de proteção asseguradas pelo Estado e a garantia de direitos que buscam reduzir as injustiças históricas contra eles.

Assim, como dito anteriormente, os conflitos e tensões que se formam na sociedade brasileira e que se materializam nos territórios tradicionais, trazem a necessidade de educadores e educadores se posicionarem política e epistemologicamente, com implicações em suas práticas pedagógicas. Para os que se assumem na perspectiva crítica da educação ambiental e nas lutas antissistêmicas, a construção coletiva e dialógica do ato educativo se dá prioritariamente com quem se encontra na condição de expropriado e opressão social, por serem os agentes portadores da negação material e cultural da forma social dominante. Aqueles que mesmo sendo negados, invisibilizados e subordinados, resistem e existem em seus modos de vida e como alternativas societárias que contribuem para a produção de outros caminhos de vivermos (Costa, Loureiro, 2015).

Aqui, a educação se configura, se inspira e cria suas bases teóricas e práticas nas lutas sociais e ambientais, uma vez que estas expressam questões de vida ou morte para as populações envolvidas. Nos educamos nas lutas de quilombolas, camponeses, indígenas, ribeirinhos, de populações urbanas periféricas, entre tantas outras, formando uma educação ambiental afinada com o que Martinez-Allier (2007) denomina de “ecologismo dos pobres”.

Com isso, os processos educativos e de trabalho com povos tradicionais, não de forma exclusiva, são fontes vivas de aprendizado, de possibilidades de sermos diferentes, de sermos mundo, de bem viver com o outro e não contra o outro. A educação ambiental aí localizada é potência que se materializa na riqueza de trocas dialógicas entre saberes e nas ações coletivas geradas por pessoas que vivem criativamente em territórios que são sentidos e vividos como sagrados. Nesse momento, cabe reforçar, o sagrado não se confunde com religiões instituídas, é um sentido de comunhão, de unidade, de conexão e de sincera gratidão à natureza, fonte primária de vida e de realização humana.

Portanto, no que cabe à educação ambiental crítica (Lopes, Loureiro, 2022) 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 no enfrentamento da barbárie em andamento. Entre outras que são fundamentais, nesse texto destacamos: diálogo e a dialogicidade da prática educativa e, principalmente, a ancestralidade, como categoria que exige do educador e da educadora 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 os envolvidos, e o fazer educativo, aconteçam. Sem o respeito, o entendimento e a vivência da ancestralidade não há práxis educativa com aqueles que têm aí as raízes de seus fazeres, culturas e práticas tradicionais que se reinventam diariamente. Não há o sentimento de sacralidade que a natureza porta para esses povos que não se alienam desta. E estes aspectos, por si mesmo, já mostram a potência do diálogo e da ancestralidade para a educação ambiental e representam importantes diferenças para o modo como nos formamos como pessoas nas sociedades eurocêntricas capitalistas.

O fundamental na realização de um processo educador coletivo, consolidado pelo diálogo, pela confiança e pela empatia, é que, ao definir com quem, para que e contra o que se faz, não se pode ter dúvidas quanto ao significado do que é estar com os povos tradicionais em uma luta desigual no capitalismo. Ao mesmo tempo, esse posicionamento político necessita ser acompanhado pela valorização da riqueza de experiências e possibilidades de aprendizado de todos nos movimentos de resistência, criando identidades, fortalecendo tradições, nos melhorando como seres humanos em nossa capacidade de reconhecer o outro e em nossas relações sociais.

Educação e formação humana no capitalismo: o lugar das questões ambientais

O ser humano para existir precisa continuamente produzir seus meios de vida. Isso impõe como exigência à existência humana a transformação da natureza na satisfação de necessidades materiais e simbólicas. Esse processo de transformação da natureza e produção material, denominado de trabalho em Marx (2013), determina dialeticamente o modo como criamos e satisfazemos necessidades, estabelecemos o metabolismo sociedade-natureza, produzimos cultura, damos sentido à vida e ao nosso próprio modo de ser como indivíduos em sociedade.

Todo trabalho é social, assim, o que é produzido, aprendido e conhecido precisa ser transmitido e constantemente recriado no movimento de objetivação-subjetivação que cada um de nós realiza. Em sendo um ser que se torna específico por sua atividade criadora e intencional no mundo e na relação com o outro (a práxis), a educação torna-se uma exigência do vir a ser humano. Não há sociedade sem educação, no sentido de que não há vida social sem que o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado. Desse modo, “toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação” (Konder, 2000, p. 112).

A educação, nessa perspectiva, é o próprio movimento de formação humana, enquanto devir humano, tornar-se humano, sob relações concretas e condições objetivas (Freire, 2019). Posta nesses termos, a educação é uma prática social. Enquanto tal, compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Desse modo, podemos afirmar que a educação é inerente à condição humana e atravessa toda a humanidade em qualquer momento, contudo, só o é na materialidade de sociedades historicamente determinadas, adquirindo configurações e sentidos sociais distintos. E é por isso que sua priorização social como processo escolar, como oralidade e reprodução de costumes, como criação artística e de trabalho, entre outros formatos, dependerá do que se busca como ideal humano, como existência e como sobrevivência em cada sociedade e seu tempo histórico, e, nesse contexto, por cada grupo ou classe, segundo suas motivações e necessidades.

Vivemos, destacadamente nos últimos dois séculos, em uma sociedade que se constituiu pela exploração do trabalho e negação do outro em um movimento de coisificação da vida, universalizando sociabilidades egoístas e individualistas, sob relações sociais alienadas (Lukács, 2013). Portanto, se nossa intenção é a superação dessa forma social, a ação educativa deve ser intencional e direcionada para uma prática da liberdade, que busque o saber reflexivo e a vivência de relações sem opressão, discriminação e dos mecanismos de expropriação inerentes ao modo de produção capitalista. Isso em nada se confunde com manipulação do ato educativo. A negação das relações sociais capitalistas é a afirmação da possibilidade humana e

histórica de transformação, de superação das relações objetivamente destrutivas que se universalizaram.

O elemento de realidade é que vivemos um feito único em nossa história no planeta. A pobreza e a degradação ambiental diante de uma geração monumental de ativos econômicos, culturais e cognitivos distribuídos desigualmente, materializando formas sociais de injustiça e de negação do potencial humana de criação. Se antes a escassez era decorrente da baixa capacidade produtiva e desenvolvimento tecnológico e científico, agora, tem-se a abundância econômica e cultural trazendo a pobreza em uma escalada crescente de destruição como a face inversa da mesma moeda. Quanto mais a sociedade revela sua capacidade de produzir riquezas, de criar de modo alienado, tanto mais aumenta o contingente de despossuídos das condições materiais de vida e os riscos de colapso ambiental, sob o domínio de um modo burguês e eurocentrado de vida (Porto-Gonçalves, 2004).

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. A vendabilidade universal de mercadorias se torna a finalidade e o sentido para o qual se direcionam as energias criativas (Foster, 2005).

Portanto, uma educação ambiental pedagogicamente crítica libertadora, é aquela que tem a intencionalidade de superação de tais relações sociais, o que exige, junto a uma prática educativa coerente com a mudança e a criação de alternativas viáveis, uma perspectiva teórica e de organização do trabalho educativo que contemple tal desafio.

Pensando assim, tratar pedagogicamente os conflitos ambientais em que os grupos sociais estão inseridos, ameaçando suas existências e produzindo resistências, tem relação com o entendimento de que só se pode promover a solidariedade, a igualdade e o diálogo enfrentando as relações sociais que promovem dominação e exploração. Não se é solidário só porque se deseja sê-lo ou se fala nessa direção. Ser solidário não é uma questão de discurso ou vontade pessoal. A solidariedade e o tratamento justo e de alteridade com o outro passam pela atuação coletiva na vida pública em defesa de direitos e reconhecimento social, a promoção de práticas culturais e econômicas sustentáveis e um fazer educativo fundado nas lutas e modos de existir

dos diversos grupos sociais que não se enquadram na forma dominante de sociabilidade.

Se partimos do pressuposto de que a realidade não se esgota na aparência dos acontecimentos e que as particularidades se definem na relação com o contexto e a estrutura social, o cerne do processo educativo é o movimento intencional que realizamos para ir além do que está posto, do ponto de vista das rotinas cotidianas, do entendimento da situação, das explicações geradas pela articulação entre teoria e prática, entre categorias e conceitos que organizam de modo coerente a realidade no pensamento; e na perspectiva aqui assumida, gerando diálogos entre saberes, e o fortalecimento e reconhecimento de práticas e culturas não-destrutivas e apoiadas em valores coletivistas.

Em resumo, a educação ambiental é um processo intencional, individual e coletivo, relativo às relações sociedade-natureza, e está inscrita em uma totalidade social na qual se realiza. Dentre múltiplas possibilidades que se abrem de discussão teórica, a seguir, como dito no começo do texto, daremos destaque a duas das categoriais principais para um fazer educativo sensível, acolhedor e coerente com o que foi argumentado até aqui, abrindo possibilidades no âmbito escolar, dos movimentos sociais ou das práticas educativas em comunidades.

Diálogo

Diálogo é interação (Grondin, 2012), movimento intersubjetivo, produtor de subjetividades e sentidos que dão intencionalidades às nossas atividades. Por isso, o diálogo não é uma externalidade ao humanizar-se. É constitutivo do humano. As pessoas participam do que é dito, sentido, compreendido e objetivado. Um diálogo não participativo, não envolvido com o outro é, por definição, um monólogo, uma imposição. E qualquer forma de imposição é negação do próprio diálogo e da educação. Dialogar é saber falar e escutar, e estes são momentos ativos que se dão em uma cultura à qual pertencemos e por nossas ideologias que moldam as interpretações possíveis. O fato de o diálogo ser uma abertura ao outro na criação de si mesmo, não significa que se inicie de um ponto neutro, um “vazio” de conceitos, valores e sentidos prévios. O diálogo se dá entre sujeitos históricos e isso não é um impeditivo. É parte do diálogo na produção de argumentos, posicionamentos, reflexões e atitudes.

Para que se dê o diálogo em processos educativos com povos tradicionais, há pelo menos uma particularidade. É decisiva a capacidade daquele que ocupa a condição de educador, saber

escutar sempre e falar na hora certa, dialogar horizontalmente, posto que as relações não são hierarquizadas com base em títulos ou posição econômica, mas em confiança e lugares ocupados na dinâmica de funcionamento social do grupo. Portanto, exige-se uma postura de humildade e sensibilidade para saber em que momento cabe o quê, o que é oportuno e o que pode representar um desrespeito às tradições.

Igualmente, é importante entender que há formas e regras de transmissão e que não basta o domínio de conteúdos e de conhecimentos relevantes para que se tenha autoridade para fazê-lo. É preciso respeitar a transmissão intergeracional de práticas e saberes que mantêm as identidades culturais e a unidade como povos, sendo a oralidade e o fazer com base nos costumes decisivas para tanto.

O diálogo em si não emancipa, mas sim o processo social, enquanto unidade material-linguística, que toma o diálogo como pressuposto e exigência prática, instituído por pessoas e grupos sociais em seus movimentos transformadores na sociedade, materializando as mudanças sonhadas.

O diálogo é 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. Se tomarmos como verdade que o diálogo exige a comunicação entre pessoas, é preciso pensar que tipo de comunicação é feita nessa sociedade e quais informações e discursos são tomados como corretos e válidos. É um equívoco pensar a comunicação livre e independente das determinações sociais. Da mesma forma, é frágil imaginar que a comunicação simplesmente é o que é e que, portanto, não há do que se emancipar.

Para ser crítica, a prática educativa dialógica exige 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 pelos meios de comunicação, entre outros, que assim universalizam suas verdades e formas de convivência. Além disso, vivemos um fenômeno recente de *fake news*, de mentiras deliberadamente contadas em velocidade e quantidade impressionantes, que dificultam qualquer contra-argumentação, negam acontecimentos, confundem opiniões e formam falsas verdades, produzindo subjetividades intolerantes, individualistas e anticientíficas.

Assim, visões de mundo e ideologias não podem apenas ser aceitas como parte da ação comunicativa. Devem ser também postas sob questão e algumas não podem ser acolhidas no processo educativo por reproduzirem formas de negação do outro e de intolerância. 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, pela definição conjunta de conteúdos e ações que formam a prática educativa, e pela avaliação participativa permanente de tudo o que se passa, se planeja e se realiza como educação.

Ancestralidade

Não há prática social possível entre povos tradicionais em que a ancestralidade não se faça presente ou que não seja lembrada ou reverenciada. E toda atividade educativa precisa considerar isso em sua concepção, planejamento e realização. A ancestralidade é constitutiva da práxis pedagógica.

Porém, a ancestralidade não é algo dado que se pega e usa na educação. É algo sutil, que se manifesta por várias linguagens e nos propicia um aprendizado único e que precisa ser captada e intencionalmente incorporada no fazer. Ela tem aspectos explícitos, para os quais se deve estar atento, e ainda outros implícitos aos comportamentos, que só a prática e a convivência revelam, o que obriga a quem está na condição de educador assumir o exercício da escuta, do sentir o que se quer comunicar, do estar aberto aos acontecimentos para que o processo educativo flua em sintonia com as intencionalidades pedagógicas e para que os conteúdos trabalhados sejam significativos para aqueles que estão envolvidos e se dispuseram a participar conosco.

Na verdade, grande parte do que se refere à ancestralidade não se escreve, mas se vivencia, se sente e se entende. Em um cenário ideopolítico de violência e intolerância, sem escuta e abertura dialógica e sem o fundamento da ancestralidade, o que acabará por acontecer é uma imposição de valores e conteúdos normatizados pela lógica dominante que tenderão a

entrar em tensionamento com os valores e conhecimentos tradicionais. Mesmo os conteúdos estratégicos para as lutas sociais mais amplas, precisam ganhar sentidos específicos para tais grupos, serem ressignificados e incorporados aos discursos e cotidianos, para que a coerência do processo transformador se concretize. Desse modo, a postura dialógica com respeito à ancestralidade forja relações de alteridade e reconhecimento entre educador-educando e fornece o sentido necessário para uma educação ambiental que contribua para a criação de alternativas societárias e de atitudes não-destrutivas, e para o reconhecimento dos povos tradicionais.

A dimensão mais visível da ancestralidade é o sentimento permanente e a valorização do legado que nos foi destinado a partir de nossos antepassados. As práticas culturais e educativas, as reuniões, as oficinas, as dinâmicas ou qualquer outra atividade coletiva se dão por meio da gratidão por aqueles pelos quais nutrimos afetos, que de alguma forma pertenceram à história do grupo e suas memórias, ou que criaram e transmitiram saberes, técnicas e meios de vida que possibilitaram a realização de algo na atualidade. Em tempos de relações fluidas e efêmeras, a ancestralidade mantém o sentido de enraizamento no movimento de pessoas e grupos desde sua origem.

O legado é o ponto de partida, firmado na memória que vem dos antepassados e atravessado por histórias de vida transmitidas entre gerações, a partir do qual criamos e readequamos práticas e costumes, segundo as exigências de nosso tempo. Isso se expressa em falas, em relatos, em histórias contadas pelos mais velhos, em músicas, danças, comidas, vestimentas ou gestos. Aqui a aprendizagem se dá mais pelo falado, experimentado ou vivenciado corporalmente do que pela escrita, que é mais um entre tantos meios por onde o ato educativo se realiza.

Há, assim, um aspecto de respeito e reverência, lembrando-se de nomes e famílias que contribuíram com o que existe hoje ou simplesmente há um gesto de gratidão a todos que nos antecederam, ao momento em que a memória diz respeito ao começo de tudo. Esse sentido de respeito “aos mais velhos” nos parece extremamente significativo em um momento histórico em que os antepassados são esquecidos diante da imediatividade da vida e os mais idosos são abandonados ou ignorados diante de uma rotina exaustiva e dos ditames econômicos que reduzem a condição de cidadania àqueles que podem consumir e gerar lucros, sendo os demais descartados.

No que se refere a esta dimensão histórica, o mais interessante é identificar que as conexões percebidas ou imaginadas não se dão de forma linear (como no pensamento econômico liberal, na forma dominante de se pensar em progresso e nas ideologias de supremacia de povos e costumes sobre outros). O ontem se dá agora, no acontecimento, e o futuro não se afasta do passado. A ancestralidade, assim posta, ajuda no entendimento da consciência histórica e valoriza a vida de todos que são parte do que somos como humanidade.

Esse aspecto destacado ajuda a evitar que se descolem nas práticas educativas 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 para povos de matriz africana não é apenas um conjunto harmônico de movimentos esteticamente belos e sensuais que pode ser repetido por qualquer um que queira. Cada um pode experienciar como desejar, mas, na perspectiva das lutas emancipatórias e, portanto, da educação ambiental crítica, é preciso ir além do aparente ou do gosto estético, e viver os sentidos que os corpos carregam e que expressam as lutas, identidades e modos de existir dos grupos aos quais se pertence.

Cada movimento, em seus ritmos e posturas corporais, tem um motivo e, de um modo geral, indica formas de trabalho tradicionais que garantiram sustento e meios de vida e crenças espirituais que indicam certas visões de mundo. Assim, a dança traz movimentos que permitem o prazer, e que portam o gosto de compartilhar a vida com o outro, a não separação entre sagrado e mundano e um ensinamento histórico pela linguagem corporal. Tal linguagem traz também outras linguagens associadas que dizem muito sobre as manifestações artísticas e culturais. Assim, as cores das roupas e pinturas, o tipo de vestimenta, os turbantes, o modo como são feitas e por quem são feitas, por exemplo, falam e comunicam cosmovisões e valores que regem costumes e dão identidade a povos e comunidades.

O ato educativo se dá com povos tradicionais pela contação, principalmente pelos “mais velhos” de histórias, mitos, lendas e relatos; pela vivência corporal; pela defesa de valores transmitidos entre gerações; pelo se comportar adequadamente às exigências do coletivo; pelo trabalho pedagógico com conteúdos que daí emergem e pela reflexão propiciada, permitindo transcender a experiência imediata e as rotinas sem romper com raízes que nutrem as comunidades. Sem dúvidas, na educação ambiental de povos tradicionais, conteúdos como: as

lutas e desafios para a criação do grupo, as relações de trabalho, o racismo estrutural brasileiro, os direitos sociais, a interação com a natureza pelo trabalho e pela cultura, as artes, a religiosidade, a espiritualidade, o reconhecimento social e a diversidade cultural, entre outros, são potencialmente interessantes. Porém, o que cabe e como tratar cada um dependerá desses outros elementos contextuais que dão o limite do ato educativo e seus sentidos.

Uma outra dimensão fortemente atrelada à ancestralidade remete à compreensão de que passado e presente, sagrado e profano, sociedade e natureza estão juntos e em qualquer tempo. Revela-se isso em gestos cotidianos que indicam o reconhecimento de que só se existe porque os antepassados e os mais antigos criaram um caminho na terra que dá direção ao nosso 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, considerando essa 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, cabe destacar a noção de ciclo contida na ancestralidade. Para as tradições que formam os povos na América Latina, a vida é um ciclo permanente entre nascimento, crescimento e morte, sendo que esta não é término absoluto, pois os antepassados se fazem presente pela ancestralidade. Independentemente de se acreditar em renascimentos ou não, o fundamental é que há um sentimento 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

Os povos tradicionais estão sob pressão em um contexto político-econômico dominado por forças sociais que buscam intensificar a total liberalização econômica, a desregulamentação pública, e a afirmação e normatização de ideologias conservadoras que expressam um profundo desconhecimento e desprezo pelo que tais povos são. Nesse momento histórico, ainda que após o ano de 2022 novos ares políticos tenham trazido alguma forma de alento e esperança, a educação ambiental, enquanto política pública e na promoção de processos sociais

emancipatórios, fica igualmente sob ataque. Não é incomum se observar situações em que é sistematicamente eliminada do conteúdo de políticas públicas sensíveis à questão ambiental, invisibilizada ou reduzida a um de seus aspectos (sustentabilidade, mudanças climáticas etc.). E quando se trata da educação ambiental de povos tradicionais é rotulada de modismo, ideologia ambientalista que romantiza seus modos de vida ao recusar o crescimento econômico capitalista.

Todavia, é nesse cenário adverso que projetos e ações variadas que trazem metodologias e aproximações teóricas e políticas com povos tradicionais se consolidam, abrindo um novo e potente campo de diálogo, de transformações significativas na realidade desigual e opressora em que estamos inseridos e de criação de alternativas social e ambientalmente viáveis.

O assunto poderia ser abordado em múltiplas direções. Poderíamos ter tratado da educação diferenciada no contexto escolar; das propostas singulares para as escolas, abordando experiências que reconhecem sua importância para as lutas sociais; ou de abordagens educativas comunitárias e dos movimentos sociais relevantes para a educação ambiental. Porém, pensando em uma educação crítico-transformadora, sensível e voltada à formação humana, dentre as muitas categorias teóricas possíveis de serem apresentadas e discutidas e que nutrem a educação ambiental nos diversos espaços, buscamos traçar alguns argumentos que vinculam o enfrentamento das injustiças sociais e ambientais estruturais do capitalismo à centralidade da categoria ancestralidade no processo pedagógico, que por seu próprio fundamento colaborativo exige uma postura dialógica no fazer educativo.

Encerramos o texto, reforçando um posicionamento que traz a educação ambiental como um processo intencional e permanente de formação humana, que problematiza as relações sociedade-natureza e busca um “outro mundo possível”. E para que ganhe capacidade realizadora, necessita se constituir no diálogo com os expropriados e subalternizados, em seus saberes, modos de viver e costumes, com todas as contradições e potencialidades da sociedade que vivemos e que buscamos transformá-la e, nesse movimento, nos transformarmos, no sentido de sermos melhores como humanidade.

Referências

COSTA, César Augusto S. e LOUREIRO, Carlos Frederico B. A natureza como “princípio material” de libertação: referenciais para a questão ambiental a partir de Enrique Dussel.

Educação Temática Digital. Campinas, v. 17, n. 2, maio/agosto de 2015.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx:** materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 84. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica.** São Paulo: Parábola, 2012.

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC-Rio.** Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

LOPES, Priscila Amaro; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Referências e sentidos da educação ambiental crítica nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEAs. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, vol. 39, n. 1, abril de 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n. 2, jul.-dez. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental:** questões de vida. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2021.

LÖWY, M. Lutas ecossociais indígenas na América Latina. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 38, p. 61-69, 2014.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social.** Vol. 1 e 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINEZ-ALLIER, Joan. **O ecologismo dos pobres.** São Paulo: Contexto, 2007.

MARX, Karl. **O Capital.** Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental:** os porquês da desordem mundial. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Submissão em: 10/04/2024

Aceito em: 30/04/2024

Referências conforme normas da:

