



Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental

Martha Tristão¹

Rosinei Ronconi Vieiras²

Resumo: A Educação Ambiental vem produzindo uma narrativa sobre o que é importante considerar em suas análises e as especificidades do lugar em suas relações com a cultura local. Este artigo traz elementos sobre a emergência de uma abordagem pós-colonial para se repensar esses e outros aspectos da Educação Ambiental. As inferências diretas as dicotomias, aos essencialismos e as dogmatizações problematizam os efeitos da colonialidade seguida da modernidade, com referência à Educação Ambiental. O modo “menor” de vida se constitui em uma variação contínua, um devir criativo de desvio de uma constante, logo numa pluralidade singular de práticas que se verificam nos modos de existência, nas relações com o lugar, com as culturas, com as narrativas produzidas, enfim em suas diferentes maneiras descolonizadoras de se relacionar com o Outro.

Palavras-chave: Abordagem pós-colonial. Modernidade. Descolonização. Modos de existência.

Decolonizing thought: approaches and epistemic interwoven with Environmental Education

Abstract: Environmental Education has produced a narrative in which it is important to consider in its analyzes and the specificities of the place in its relations with the local culture. This article presents elements on the emergence of a postcolonial approach to rethink these and others aspects to Environmental Education. Direct inferences to dichotomies, to essentialisms and dogmatizations problematize the effects of coloniality followed by modernity to rethink environmental education. The "minor" way of life is constituted as a continuous variation, a creative becoming of the deviation of a constant, thus in a singular plurality of practices that are verified in the modes of existence, in the relations with the place, with the cultures, with the narratives produced in their different decolonizing ways of relating to the other.

Keywords: Postcolonial Approach. Modernity. Decolonization. Modes of Existence

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea) da UFES. E-mail: marthatristao@terra.com.br

² Professor do Instituto Federal de Ensino Superior (Ifes), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: rosineirv@hotmail.com

Apresentação

Há algum tempo nosso grupo vem se interessando em estabelecer uma relação entre a corrente de pensamento pós-colonial e a Educação Ambiental (EA). Em nossas pesquisas, exploramos as formas de resistências produzidas, as experiências de culturas com usos de práticas sustentáveis para garantir seus modos de vida e analisamos como comunidades/escolas desenvolvem formas de se relacionar com as *naturezas culturais*. Portanto, buscamos uma permanente correlação entre o lugar, as culturas e as produções narrativas dos sujeitos/comunidades/escolas.

Pretendemos aqui trazer elementos que indicam que os estudos pós-coloniais comportam contribuições para se repensar a EA. No contexto da América Latina, encontramos arcabouços importantes e confluentes entre o lugar, as culturas e as produções narrativas. Ao nos aproximarmos de autores latinos, percebemos que eles marcam um posicionamento de resistência, introduzem um outro conceito, com uma corrente, da colonialidade, cunhada nos anos 2000, radicalizando o argumento pós-colonial no continente com a noção do “giro decolonial”. Essa vertente traz uma profunda crítica ao eurocentrismo.

A noção de colonialidade, criada nesse movimento, está associada aos mecanismos de controle que prevalecem com a modernidade, *o decolonial* não pode ser confundido com descolonização, pois descolonização significa a superação do colonialismo, em termos históricos e temporais; a ideia de decolonialidade procura transcender a colonialidade, segundo Ballestrin (2013).

Para Grosfoguel (2012), essas diferentes correntes de pensamento podem ser denominadas, respeitando suas diferenças, de “descoloniais”. O que se percebe nessas correntes, sejam chamadas pós-colônias, sejam de estudos subalternos e descoloniais, é uma insatisfação e indignação com o projeto moderno colonial ou neocolonial de apropriação e dominação que se expressa no modelo de desenvolvimento em curso.

Entretanto, a colonialidade é pertinente porque é contextualizadora, considera a importância histórica dos processos colonizadores no continente e o que esses processos suscitam: um novo universo de relações intersubjetivas, processos identitários culturais de dominação e de exploração entre e dentro de regiões. Além disso, podemos inserir o controle da natureza promovido pelos processos colonizadores.

A colonialidade nos ajuda a compreender que as dicotomias criadas pelo pensamento colonial moderno impõem um modelo dissociativo da sociedade com o meio ambiente, uma relação de controle dos povos, dos territórios e das *naturezas culturais*.

Nesse sentido, encontramos relação com a Educação Ambiental que vem produzindo uma narrativa em seu movimento educativo-ambiental, defendendo que é importante considerar, em suas análises e práticas, as relações com o lugar, com as comunidades e as culturas compartilhadas. Além disso, é preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza em estreita relação com a cultura. Portanto, descolonizar ensejos das dicotomias, das dogmatizações e das essencializações criadas no pensamento colonial moderno são problematizações que nos levam a repensar a EA.

Nosso objetivo é, também, compreender como a colonização seguida da colonialidade produz marcas históricas de assimetrias, de exploração da natureza e de subjugação dos povos que habitam as Américas. A dominação das culturas pelas sociedades coloniais ocorreu com força brutal com a imposição do cristianismo, com o propósito de converter os selvagens e bárbaros do Novo Mundo pela imposição civilizadora, desenvolvimentista e intervencionista nos séculos subsequentes sob a retórica da modernidade.

Nesse caso, vamos tratar como essas questões impactam a EA e como a descolonização do pensamento é um dos seus desafios ao engendrar outros componentes em seu repertório e em sua epistemologia fronteiriça.

Por que trazer esse debate para o campo da Educação Ambiental?

Em meio a pesquisas e leituras, encontramos em uma coletânea produzida pela Environmental Education Research³ (2014), organizada em editorial escrito por Tuck, Mckenzie e Mccooy (2014), trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental que tomam como base o discurso da "descolonização". Esses trabalhos nos inspiram ainda mais, reforçam a ideia de que não estamos nos equivocando e chamam a atenção para a necessidade de se examinar as correntes do pós-colonialismo por meio da investigação em EA.

Ao lermos o texto introdutório dessa coletânea, observamos um forte viés que relaciona a Educação Ambiental com a educação da terra (*land education*), a educação de base local, com destaque para a vinculação com **o lugar e o território** em suas pedagogias. Essas autoras sugerem, no entanto, a importância de se reconhecer que a dinâmica do colonialismo, invisibilizada nos ambientes educacionais, envolve aprender sobre, com e na terra e todos os seus habitantes.

³ Periódico internacional criado pela Associação Norte Americana de Educação Ambiental, com o objetivo de discutir questões avançadas da pesquisa e atividades em desenvolvimento da Educação Ambiental.

Na percepção de Mignolo (2013), o colonialismo continua a ser invisível, com a ideia de que acabou e deu lugar a modernidade, portanto argumenta o autor que o colonialismo parece ser coisa do passado e a colonialidade é o espaço sem voz, sem ciência, sem filosofia que persiste ainda hoje travestido em formas de controle do poder. A ideia de colonialidade contemporiza o colonialismo no contexto dos países latinos. Analisa a imposição que permanece ainda hoje de uma narrativa hegemonicamente produzida sobre outras culturas e epistemologias. As sociedades coloniais, de certo modo, impõem formas de organização social, de crescimento econômico e traçam modelos civilizatórios que precisam ser repensados diante das mudanças ambientais globais.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, não existe modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 2000). “Se a ideia de raça é uma categoria mental da modernidade, tem-se que seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 1). Assim a modernidade pode ser considerada um “mito” que invisibiliza a colonialidade. A violência praticada como um ato inevitável naturaliza o processo civilizatório em curso, banaliza a destruição da natureza com o desmatamento desenfreado e a emissão de poluentes pelas indústrias, transformando as culturas, os ambientes naturais em modernos e civilizados, descartando o velho. Esses autores têm uma outra postura epistemológica em relação aos padrões de poder estabelecidos em longo prazo, impostos naquilo que chamamos modernidade.

Este debate nos provoca a introduzir questões pertinentes à EA e que são problematizadas pelos estudos pós-coloniais, como a produção da lógica binária, os essencialismos e a dogmatização. Essas problemáticas são oriundas do pensamento hegemônico da ciência moderna, que dissocia a natureza da cultura, cria essencialismos culturais e dogmatiza a ciência e a educação.

Aqui não poderíamos deixar de mencionar o movimento que vem crescendo no Brasil denominado Escola sem Partido. No mínimo é uma hipocrisia essa denominação, uma artimanha para enganar visões superficiais, porque são movimentos que defendem a dogmatização da educação e o antropocentrismo, com a imposição de um pensamento único. Ora, quem defende um processo educativo crítico e transformador não quer uma escola com partido; sonha com escolas plurais, diversas, autônomas e democráticas. Essa proposta extrai em seu conteúdo o debate justo de questões suscitadas pela colonialidade, ou seja, a reflexão crítica necessária para entender os mecanismos de controle que permanecem: a dominação dos povos, das culturas, do espaço e dos **territórios**, a

diversidade, as desigualdades sociais e culturais criadas e a reafirmação das diferenças. Assim, fere de morte a EA e a democracia.

A colonialidade como produção da lógica binária

O pós-colonialismo e os estudos subalternos se opõem enfaticamente à lógica binária cultura e natureza e a outros binarismos excludentes e chamam a atenção para as concepções estáticas e essencialistas das culturas. Esse binarismo, em especial, começa a se desenvolver no século XVII, no início da modernidade, quando o mundo foi dividido em duas partes: de um lado, o universo das convenções e das regras, ou seja, a cultura; e de outro lado, o mundo dos fenômenos e das leis da natureza.

Consideramos importante, também, ressaltar algumas características da colonização dos países latino-americanos, onde a conquista de terra se deu a partir da dominação de povos e culturas e a exploração do meio ambiente garantiu a permanência dos colonizadores nos países colonizados. Lamentavelmente, “[...] a via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (HALL, 2003, p. 30).

Sabemos que povos e culturas foram marginalizados. Para Santos (2010), assim como o selvagem (colonizado) representava um lugar de inferioridade, a natureza representou o lugar da exterioridade que, sendo exterior, não pertence e não pertencendo não é reconhecido, portanto é também inferior aos interesses próprios dos colonizadores.

O Selvagem e a natureza são, de facto, as duas fazes do mesmo desígnio: domesticar a ‘natureza selvagem’, convertendo-a num recurso natural. É essa vontade única de domesticar que torna a distinção entre recursos naturais e recursos humanos tão ambígua e frágil no século XVI como hoje (SANTOS, 2010, p. 188).

Bruno Latour, embora não seja um autor com uma preocupação direta sobre a descolonização, em seu livro “Jamais fomos modernos” (1994), discorre sobre a mistura dos tempos atuais e alerta para as dicotomias criadas pelo pensamento colonial da modernidade. Em outro livro, “A política da natureza”, Latour (2004) argumenta que nós, os ocidentais, criamos uma concepção de mundo baseada em duas câmeras ou dois coletivos distintos e separados: de um lado, as pessoas e, do outro, as coisas, a natureza.

A partir do momento em que as duas grandes “coletividades” da tradição modernista, a sociedade e a natureza, foram diluídas, redistribuídas e divididas por causa das crises práticas da ecologia, uma questão política muito importante é destacada, a noção

de reunião ou reconstituição desses coletivos desenvolvida por Latour (2004) – sejam eles humanos, sejam não humanos em uma nova constituição.

Uma outra dicotomia criada, sujeito/objeto impede qualquer troca. Na composição humano/não humano essa troca, mais que desejável, é necessária. Ela possibilita a reunião da assembleia, o preenchimento do coletivo com seres plenos de existência (BARONI, 2016). Assim é que não dá para defendermos uma natureza universal e sim um pluriverso, que significa várias naturezas conectadas a diversas culturas. Essa concepção do pluriverso impacta as epistemologias da EA e se articula com a ecologia de saberes que desestabiliza a hierarquização dos conhecimentos que sustenta o pensamento colonial moderno.

Latour (2004) cria o conceito de ecologia política e argumenta que não é somente para proteger a natureza, ao contrário, toma a seu cargo uma diversidade de entidades e de destinos mais misturados. E acrescenta: “Se o modernismo pretendia dominar o mundo, ela, a ecologia, se embaralhou de uma vez” (LATOUR, 2004, p. 46). A ecologia política não define o bem comum de uma natureza desumanizada; defende a natureza pela sua própria essência ou pelo bem dos humanos e não humanos. Não distingue cultura da natureza. Assim, qualquer forma de centrismo, ou mesmo o antropocentrismo, segundo o autor, amplia intolerâncias, destruições de culturas, de ecossistemas, provoca a fome e outras mazelas, pois “[...] a natureza não existe para ser submetida ao homem. A relação homem-natureza é de coautoria, e não de dominação ou submissão” (p. 48).

Esse mecanismo da modernidade/colonialidade que sustenta a oposição entre cultura e natureza, entre o ser humano e as outras criaturas, não serve para todos os povos. Muitos povos se movimentam dentro de uma outra lógica ou paradigma, até mesmo criando outras constituições, produzindo outros discursos de sujeitos até então silenciados e subalternizados.

Para Mignolo (2013), o próprio nome do continente, América Latina, é consequência da colonialidade. A partir da segunda metade do século XIX, quando se denomina o continente de América Latina, é produzida uma narrativa baseada na retórica da modernidade, do autorrelato civilizatório e salvacionista. As nações indígenas não aceitam viver em um território chamando América Latina, mas Abya Yala. E não somente as nações indígenas da América do Sul, mas as de todas as Américas, inclusive as Primeiras Nações do Canadá. Os descendentes de africanos na América do Sul vivem na Grande Comarca, não na América Latina. Estes dois últimos são dois fortes processos de descolonização das narrativas e dos efeitos da colonialidade na produção de sentidos.

Pachamama, “pacha” do povo Quíchua, deidade máxima dos Andes peruanos, bolivianos, do norte e do noroeste argentino e do extremo norte do Chile, é a mãe dos povos da América do Sul. Essa concepção está associada à ideia de Abya Yala – que significa “terra madura”, terra viva ou terra em florescimento, na língua do povo Kuna, que habita a costa do Panamá e parte da Colômbia.

A colonialidade e seus essencialismos

Levantamos aqui uma questão paradoxal para a EA que, por um lado, incorpora a narrativa da diversidade cultural e tenta desconstruir a hierarquização das culturas, principalmente as culturas excluídas dos mapas simbólicos dominantes; por outro, supervaloriza a tradição em suas práticas e, às vezes, produz uma narrativa que defende e homogeneiza algumas culturas tradicionais ou sustentáveis, atribuindo-lhes um sentido e uma pureza que não existem em nenhum lugar.

A associação que fazemos entre o debate colonial e a narrativa produzida por qualquer vertente da EA é pela importância que tem de ouvir/envolver as comunidades de base local em seus processos educativos. Mas algumas práticas da EA sofrem influência de uma ideologia política dominante, quando negam a condição diferenciada e se remetem a um posicionamento político ou culturalmente neutro. Como não se cria uma situação de debate em torno dessas práticas, essa pseudoneutralidade pode contribuir para a construção ideológica de uma fixidez identitária e reverberar uma ideologia eurocêntrica (MIGNOLO, 2003), de colonialização do pensamento, incluindo, por exemplo, a representação de uma cosmologia indígena como repositório de estáticas formas dessas culturas. Ou seja, a falsa ideia de que precisamos preservar essas culturas fixas e estáticas esquece que toda e qualquer cultura é permanentemente atualizada.

Dentro de uma perspectiva essencialista, a cultura é concebida como um conjunto de características mais ou menos fixas e estáveis pertencentes a um determinado grupo social. Isso ainda está presente no imaginário de muitos educadores e da sociedade em geral, que se remetem sempre a outras culturas, como as culturas indígenas ou camponesas como modos de vida harmônicos com a natureza. Na verdade, esse imaginário está vinculado as dissociações criadas pelo pensamento moderno. Latour (2004, p. 84) tem uma boa explicação para essa questão, quando diz que: “A diferença não vinha de que os selvagens tratassem bem a natureza, mas, antes, que eles não a tratavam de todo”.

O texto de Tuck, McKenzie e McCoy (2014), autores que tomam como base o discurso da “descolonização”, reconhece outros saberes, as perspectivas indígenas e as de

outros povos, mas de maneira não determinista, não estereotipada de seus conhecimentos, de culturas e de seus processos identitários.

O risco de essencialização de algumas culturas difundidas na produção discursiva entre os brancos do "índio ecológico", por exemplo, segundo Friedel (2011), suscita em propostas de alguns autores, oferecer uma contranarrativa da EA potencializada com as relações mais respeitadas que essas populações desenvolvem com a Terra e sua proteção. Ou seja, o desafio para a EA é aprender a narrar a complexidade em sua permanente relação com as singularidades, sem cair no essencialismo e no universalismo dos metarrelatos, dialogando abertamente com essas culturas e não para elas.

Spivak (2006) chama a atenção para a importância de o intelectual não falar no lugar do subalterno, dado que tal ação sempre tende a pressupor uma essência a ser articulada pelo discurso especializado. A autora busca desenvolver em seus trabalhos uma crítica a concepções de um sujeito coletivo homogêneo e monolítico. Os questionamentos aos essencialismos condizem com uma concepção singular de cultura, conforme Spivak (2006, p. 359), "tomada como conjunto não preciso nem rígido de premissas que se encontram ativas e em movimento". Portanto, a cultura não pode ser tida por uma instância monolítica ou estanque que determinaria as ações ou um sujeito.

É nesse sentido que, embora a tentativa de homogeneização tenha sido objetivada pelo pensamento colonial moderno, Hall (2014) vai mais além em suas análises ao chamar a atenção para o aparecimento de novas identidades culturais, não fixas e em transição. Desse modo, torna-se questionável a ideia de assimilação ou homogeneização cultural, pois, afasta-se daquilo que Hall (2014) denomina de processo de tradução, ou seja, formações de identidades que atravessam fronteiras carregando consigo tradições, linguagens, histórias coletivas e particulares.

Dessa forma, compreendendo a cultura como híbrida, é possível subverter alguns binarismos, como colonizador/colonizado, dominador/dominado, conhecimento/ignorância e ainda a dominação do saber colonizador sobre o colonizado, vislumbrando um processo em movimento, descentrado e diaspórico, atravessado pelo espaço-tempo local e global.

De acordo com Maldonado-Torres (2008), existe, também no pensamento colonial moderno um silenciamento em relação a um racismo epistêmico ou à negação da alteridade epistêmica, ou mesmo ao eurocentrismo e ao colonialismo. Nesse sentido, é preciso descolonizar as narrativas, considerando que a linguagem não é um fenômeno deslocado ou produzido isoladamente, mas contextualizado em sua relação com o lugar, com a terra e com a água.

A diversidade epistêmica do mundo – processos de *desdogmatização*

A dogmatização é reforçada em todas as áreas pelas dicotomias fortemente introjetadas na educação e na ciência entre ciência e senso comum, fato e valor, natureza e cultura, sujeito e objeto.

Tanto a colonialidade como o colonialismo partilham entre si e com a EA algumas críticas e, dentre elas, ao desenvolvimentismo, às formas eurocêntricas de conhecimento, às desigualdades de gênero, às hierarquias raciais e aos processos culturais/ideológicos que impõem subordinações. Essas questões têm um profundo impacto sobre as pesquisas e as práticas em Educação Ambiental.

Assim sendo, é necessário nos libertarmos dos cânones da ciência moderna como modelo a ser seguido. Descolonização significa a superação do colonialismo e, em termos históricos e temporais, não está somente associada à libertação das colônias, mas hoje, é um processo epistêmico e de socialização do conhecimento.

No início de um artigo, publicado em 2012, intitulado “Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial”, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel afirma que pela sua experiência, os intelectuais do Sul dialogam com os intelectuais do Norte, mas não vice-versa. O autor aponta que poucos intelectuais do Norte se colocam seriamente frente à descolonização do conhecimento – e do pensamento –abrindo-se para um diálogo interepistêmico. Uma das poucas exceções, segundo Grosfoguel (2012), é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, com sua proposta de diálogo interepistêmico que, segundo o pensador porto-riquenho, constitui o projeto teórico decolonial mais ambicioso e comprometido com o Sul global produzido por um intelectual do Norte (GROSFOGUEL, 2012). A crítica ao eurocentrismo, presente no comentário de Grosfoguel, compõe, de forma geral, diferentes correntes de pensamento que podem ser denominadas, respeitando suas diferenças, de “decoloniais”.

Para Mignolo (2013), a diversidade epistêmica será o horizonte para o qual convergem o paradigma de transição (ou um paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente), proposto por Santos, e um outro paradigma que está a surgir da perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternas (SANTOS, p.668) (epistemologia feminista, epistemologias produzidas em outras línguas).

Santos (2011) estabelece o conhecimento-emancipação como a trajetória progressiva entre o estado de ignorância (colonização) e o estado de saber (solidariedade).

O conhecimento-regulação é a trajetória entre um estado de ignorância (caos) e um estado de saber (ordem), ou seja, esse conhecimento progride do caos para a ordem.

Nessa forma de conhecimento, o que se procura é abolir ou negar o caos, algo que passa a ser revisto e questionável com as novas “descobertas” ou estudos, como exemplifica Santos (2004), ao inferir as condições teóricas que provocaram a crise no paradigma dominante da modernidade. Esses novos estudos seriam a “Teoria da Relatividade” de Albert Einstein, a “Mecânica Quântica” de Heisenberg e Bohr, “A incompletude da Matemática” demonstrada por Gödel e o “Princípio da Incerteza” de Heisenberg ou a “Ordem a Partir da Desordem” de Prigogine.

No entanto, para o autor, a lógica do conhecimento-regulação sobressaiu àquela do conhecimento-emancipação. Logo, a inversão desse princípio, que consideramos, assim como o autor, necessário se fazer, pode contribuir para abalar as estruturas hegemônicas da racionalidade instrumental e da utópica panaceia da tecnologia. O que se percebe é a desvalorização do poder da comunidade e uma ênfase colonizadora em relação à supremacia do mercado.

Essa lógica atua, também, sob a forma de apropriação e de violência. Santos (2011) diz que, em geral, a apropriação se baseia na incorporação e na assimilação do outro, ou seja, procura-se aproximação com o outro para lhe incorporar saberes hegemônicos, enquanto a violência destrói culturas subalternizadas, provoca destruições físicas e humanas, exercidas por meio de proibições e de criação de hierarquias.

Percebemos e consideramos ter se configurado em nossa sociedade uma relação de forças bastante assimétricas em que predominou/dominou o pilar do mercado e a racionalidade cognitivo-instrumental. Essas duas racionalidades, têm uma forte contribuição com as grandes atrocidades socioambientais ocorridas nas últimas décadas, principalmente com o recente impacto na bacia hidrográfica do rio Doce e com o crime ambiental da Samarco em Mariana/MG. Essa lógica colonial moderna já se mostrou incapaz de resolver os principais problemas do planeta, logo apostamos em outras epistemologias e na justiça cognitiva como alternativas interessantes para a apropriação do pensamento pós-abissal.

De acordo com o autor, isso significa que:

[...] o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. A emergência do

ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos a nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global não imperial, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo. O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul (SANTOS, 2007, p. 22).

A descolonização do pensamento aqui defendida amplia as possibilidades de linguagens/narrativas na Educação Ambiental com independência em relação aos discursos historicamente deterministas, com as velhas categorias de análise ou das metanarrativas iluministas universalistas. Segundo Santos (2007, p. 31), “[...] universalismo é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre”, e a Educação Ambiental é contextualizadora de sua prática educacional.

A descolonização suscita formas de rever os pressupostos da lógica determinista e das propostas instituídas e oficiais de políticas nacionais e internacionais que nos conduzem, da mesma maneira, a uma educação para o desenvolvimento sustentável, por exemplo, com repercussão de um discurso consensual e único para a economia extrativista ou mesmo para a preservação e proteção da natureza. As perspectivas do desenvolvimento sustentável, da educação para o desenvolvimento sustentável ou da Educação Ambiental sustentável podem ser consideradas colonizadoras, quando não suscitam outros possíveis. Essas não são distinções ontológicas que provêm de diferentes regiões do mundo e de pessoas.

Essas classificações, de modo geral, são epistêmicas classificam e controlam o conhecimento. Conforme argumenta Mignolo (2013), não podemos adotar uma única narrativa, um totalitarismo epistêmico. Desde Bacon, ainda não se deram conta de que existe uma diversidade epistêmica no mundo? Chamamos a atenção para alguns pontos das políticas de educação que têm adotado um pragmatismo na educação e na Educação Ambiental, haja vista o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, agora, com as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs).

Modos descolonizadores: existências maiores e menores

As minorias e subalternidades mencionadas aqui não implicam, necessariamente, um fator numérico quantitativo, mas sim a relação com um determinado padrão hegemônico de poder e/ou reconhecimento deste em sua maioria.

Acreditamos ser relevante destacar que os modos menores aos quais nos referimos neste texto referem-se aos diferentes movimentos sociais e/ou de “minorias”, no sentido antropológico do termo, que não ocupam lugar hegemônico e sofrem de forma mais

intensa os impactos dos colonialismos e os mecanismos de subalternização de uma política desenvolvimentista, conservadora ou excludente. Essas minorias podem ser representadas por ribeirinhos, pescadores, agricultores, indígenas, quilombolas, mulheres, dentre outros.

Os conceitos de “maior” e “menor”, que trazemos estão embasados nas problematizações realizadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), quando discorrem sobre as abordagens universais e constantes presentes na estrutura linguística, colocando em xeque a ideia de uma homogeneidade estrutural. Embora a problemática discutida pelos autores se relacione com a língua e a literatura, acreditamos que a problematização em torno das noções de “maior” e “menor” pode nos ser útil para pensarmos as relações os processos colonizadores.

Como mencionado, para os autores franceses, “maior” e “menor” não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Segundo esses autores, “[...] Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual é avaliada [...]. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011 p. 55).

Nesse sentido, podemos dizer que um determinado modelo de desenvolvimento e de convivência com o lugar pode ser considerado o “metro padrão” sob o qual todos devem se submeter às suas narrativas dominantes. Entretanto, esse modelo “maior” convive concomitantemente com outros modos “menores” que persistem em existir, as chamadas resistências.

O modo “menor” de vida se constitui como uma variação contínua, um devir criativo de desvio de uma constante, logo numa pluralidade singular de práticas que se verificam nos modos de existência, nas relações com o lugar, nas culturas, nas narrativas produzidas, enfim, em suas diferentes maneiras de se relacionar com o Outro. Modos e práticas que não se restringem aos ditames das narrativas colonizadoras. Essas formas “menores” não reivindicam superioridade, apenas existência. Uma minoria, portanto, não se define pelo seu número/quantidade, mas pelo seu “desvio” em relação ao padrão, ao modelo.

Entretanto, salientamos que tal discussão não pode se limitar à demonização de uma empresa ou de uma mineradora – no caso do crime socioambiental na bacia do rio Doce. Essa forma de atuação, embora não se apresente mais aceitável do ponto de vista ético e socioambiental, não é exclusivo de uma única empresa, mas próprio do modelo mercadológico e desenvolvimentista do sistema mundo colonial moderno.

É nesse sentido que se coloca em questão a ideia “dos males o menor” em que, por consequência de uma crise econômica que tem provocado elevados índices de desemprego, se admitem determinadas agressões ecológicas que nos atingem como um todo – tanto humanos quanto não humanos – fazendo com que nos sujeitemos aos imperativos deteriorantes do mercado.

Ao invés da colonização de um determinado modelo de desenvolvimento e da adoção de uma única direção, quem sabe pensar a partir de outras realidades e experiências menores, torna-las disponíveis, críveis em nossa realidade, em nosso presente seria, também uma forma de descolonização.

Desse modo, o processo colonizador implica a produção em grande escala no sistema-mundo colonial/moderno, em discursos, práticas e relações em nome do "desenvolvimento" para justificar o colonialismo passado e a colonialidade presente, com a implantação de monoculturas, de um mercado verde e da degradação ambiental em áreas ao redor do mundo. Vários estudos têm reforçado a tese de que experiências com outras práticas socioecológicas, que escapam a esse cânone desenvolvimentista de uma cultura narrativa da colonização e da mercantilização da natureza, de economização do mundo e de valores consumistas, contribuem na descolonização da EA, ao incluir pequenos relatos, outras histórias com pensamentos que fogem à narrativa colonial moderna, pois abrem possibilidades para outras formas de se relacionar com o pluriverso.

Considerações

De início, queremos registrar que as considerações aqui ensejadas não darão conta de todas as possibilidades de ressignificações e leituras que a problemática nos expõe. Da mesma forma que a sua abertura contribui para uma dinâmica analítica que não se encerra aqui, mas se abre para outras interconexões. Destacamos, primeiramente, que partilhamos das críticas ao processo colonial realizado por diferentes matrizes epistemológicas e acreditamos que a maioria delas recusa o processo de deslegitimação e apagamento do Outro.

Procuramos também nos aproximar das abordagens que realizam inferências às dicotomias, aos essencialismos e às dogmatizações em suas análises, porque essas questões têm efeitos diretos na descolonização do pensamento para se repensar a EA. Acreditamos que a dimensão da EA é capaz de transversalizar diferentes campos epistemológicos, e o meio ambiente se constitui como uma problemática cujas implicações

ultrapassam não somente as fronteiras epistemológicas e disciplinares como também as geográfico-nacionais.

Percebemos que, nesse processo transgeográfico da colonização, que não se encerrou, um determinado modo de se relacionar se instalou e acomodou-se por meio de forças diversas – física, simbólica, persuasiva etc. – trazendo consigo morte, destruição e silenciamento de tudo aquilo que não se enquadrava em seus moldes. No bojo desse processo, está um sistema mundo colonial moderno cuja lógica “desenvolvimentista” é responsável por grande parte dos problemas ambientais globais impetrados. Defendemos, também, em acordo com Santos (2010), que no Sul global estão presentes experiências de resistências e existências que têm muito a contribuir para amenizar diversos problemas e mazelas que assolam a vida em diferentes partes do mundo, inclusive no Norte global.

Por último, tomando as palavras de Tristão (2014), queremos deixar nosso entendimento da relevância que a Educação Ambiental assume em nossa contemporaneidade, ao contribuir com um movimento que potencializa a relação com o lugar habitado e problematiza o sentido de estar/habitar/morar no planeta.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11,p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BARONI, Patrícia Raquel. **Sustentabilidades praticadas pensadas: lampejos de pirilampos das escolas de difícil acesso de Duque De Caxias/Rj**. 2016. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lucia de Oliveira e Lucia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 2.
- GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial. Tradução de Larissa Pelúcio. **Revista Contemporânea**, UFSCAR, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul/dez. 2012.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Resende, Adelaine La Guardia et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império, colonialidade. In: SANTOS, Boaventura Souza.; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **IHU On-Line**, Rio Grande do Sul, n. 431, 2013. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431>. Acesso em: 5 de abr. 2016.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências** revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza.; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (on-line). 2007. Disponível em: <http://rccs.revues.org/753> ; DOI : 10.4000/rccs.753. Acesso em: 5 abr. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Crítica da razão indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TRISTÃO, Martha. A educação e o pós-colonialismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23. n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014.

Submetido em: 31-07-2017.

Publicado em: 30-09-2017.