



EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-COLONIALISMO

Dr. Leandro Belinaso Guimarães¹

RESUMO

O presente artigo discute modos de pensar os processos formativos em Educação Ambiental endereçados a professores da Educação Básica. O texto defende, a partir dos estudos culturais, que práticas pedagógicas voltadas às escutas das experiências dos professores, através da construção de relatos escritos e imagéticos, são interessantes e pertinentes para fomentar processos pedagógicos criativos. Entende-se que o mergulho nas narrativas sobre as práticas pedagógicas que cada professor tece permite, não somente uma (re)visita reflexiva, mas um deslocamento de tais práticas permitindo a criação de outras, em um processo inventivo sem fim nem começo. O texto relaciona esse processo formativo às perspectivas pós-colonialistas envolvidas na *descolonização do saber*, ou seja, na liberação das linhas de controle sobre os saberes cotidianos tecidos através da experiência. Compreende-se, contudo, que as práticas pedagógicas que tecemos se enredam em relações assimétricas de poder - saber e perscrutar tais conexões são interessantes para, inclusive, desfazê-las.

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Formação de professores; Pós-colonialismo.

ENVIRONMENTAL EDUCATION, PROFESSOR TRAINING AND POST COLONIALISM

ABSTRACT

This article discusses ways to think about the process of training in Environmental education addressed to professors from Elementary Education. The text defends, from cultural studies, that pedagogical practices towards to the listening of professor experiences by the building of written and imagistic reports are interesting and relevant to foment creative pedagogical processes. We understand that diving in narratives upon the pedagogical practices which each professor weaves, allows not only another meditate visit, but a displacement of these practices in order to create other, in an endless and without beginning inventive process. The text relates this training process to the post colonialist perspectives evolved in *decolonization of knowledge*; in other words, in the release of lines of control on the everyday knowledge weave through the experience. However, we understand that the pedagogical practices which we weave become enmeshed in asymmetrical relations of power – know and scanning these connections are interesting to unmake them, including.

Key-words: Environmental education; Professor training; Post colonialism.

Que pedagogos [que educadores ambientais] éramos quando não tínhamos a preocupação da pedagogia [da Educação Ambiental]?
Daniel Pennac. *Como um romance*.

¹ Professor Doutor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <lebelinaso@uol.com.br>.



Este artigo foi escrito especialmente para o IV SIMFOP – Simpósio sobre Formação de Professores, ocorrido em Tubarão/SC, na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em maio de 2012. No evento, tive a oportunidade de compartilhar uma mesa-redonda sobre *Educação Ambiental* com meus colegas Professora Fátima Marcomin e Professor Rafael Braga. Foi um momento produtivo de interlocução, e agradeço aos organizadores do evento pelo convite que recebi com muita alegria.

Como o Simpósio estava focado na discussão sobre a formação de professores, procurei contribuir apresentando brevemente as perspectivas teóricas e práticas que são, ao mesmo tempo, políticas, que aciono nos processos formativos em Educação Ambiental. Foco, sobretudo, em uma experiência com a formação continuada e pontuo, mais especificamente, a importância de escutarmos², lermos e discutirmos as experiências narradas pelos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas escolares em Educação Ambiental. Isso se desejarmos conectar nossas práticas pedagógicas endereçadas à formação docente com aquelas que tecem os professores da Educação Básica.

Processos formativos acontecem em uma espécie de *zona de contato*, para fazer uso de uma instigante noção proposta por Mary Louise Pratt (1999), na qual afirma que encontros interculturais promovem choques, disputas, mas também partilhas entre diferentes grupos e sujeitos. Estes encontros interculturais, muitas vezes, se processam em relações assimétricas de poder. Assim, a descolonização do saber – se entendermos haver, como apontou Michel Foucault (2003), uma relação intrínseca entre poder e saber³ – torna-se tema pertinente à discussão sobre os processos formativos.

Para enfocar com mais detalhes esta questão, configurei o texto em duas seções, e uma terceira tece alguns apontamentos finais. A primeira refere-se à minha “fala” na citada mesa-redonda, na qual apresento alguns entendimentos teóricos e práticos que aciono em meus trabalhos com a formação continuada de professores em Educação Ambiental. Na primeira parte escrevo em sintonia com minhas próprias experiências. Na segunda seção, adentro brevemente às perspectivas pós-coloniais sobre as relações interculturais, para deixar

² Sobre a “escuta” nas práticas pedagógicas em Educação Ambiental (não relativas à formação de professores), ver a dissertação de Janice Zanco (2010).

³ “O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 2003, p. 21).

teoricamente formulada a intenção de descolonizar o saber nos processos formativos em que participo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Professores e professoras⁴ chegam por todos os lados, vindos de diferentes localidades, de pequenas cidades interioranas de um país continental e demasiadamente voltado para os seus imensos conglomerados urbanos próximos ao oceano Atlântico. Que nomes mais estranhos tinham aquelas cidades todas, surpreendentemente repletas de professoras interessadas em Educação Ambiental. Eles e elas se encaminhavam de vez em quando a um mesmo lugar, onde um curso de formação de educadores e educadoras ambientais ocorreria. Movimentar-se até aquele curso não era algo simples, sobretudo por exigir a pernoite da sexta para o sábado naquela outra cidade. Mesmo com as semanas correndo agitadas nas escolas, o deslocamento até aquele curso poderia, quem sabe, funcionar como o ato de abrir uma nova janela, essa que, como diz Bernardina Leal (2009), “transgride o acesso regular e legítimo da porta” (p. 152). É pela porta que entramos. Ela se edifica como o ponto de passagem privilegiado, por exemplo, à sala de aula. A porta nos impele à repetição de um mesmo gesto, movimento, entrada, foco, aula. E através das janelas, o que vemos? O que uma parede nos impede ver? Como acessar janelas que deixem ventos revirarem nossas práticas pedagógicas? Uma “janela se dispõe como uma abertura para que possamos nos ver, sob a escusa de apreciarmos a vista” (LEAL, 2009, p. 151). Gosto desta metáfora, ou seja, de pensar a formação como uma janela para nos vermos. Quem sabe o deslocamento de tantos professores até aquele curso configurou-se através do desejo de um pouco de ar, de ver-se, de rachar paredes, de destravar portas, de sentir um vento tocar o rosto.

A expectativa anterior ao início desses encontros gerava alguma ansiedade, pois significava o retorno de muitos à condição de *alunos* - ao menos eles e elas imaginavam que seriam posicionados desse modo no curso. Foram tantos anos à frente de turmas numerosas de crianças e de jovens, como seria, agora, estar do outro lado? Ainda não sabiam que seriam instados a estar como protagonistas, não como meros espectadores, tal como o lugar de aluno geralmente é visto.

⁴ Ao longo do artigo mesclo o uso de professores no masculino, com professoras no feminino, algumas vezes grafando os dois modos.

Quantas atividades e projetos de Educação Ambiental produziram essas professoras ao longo de suas vidas profissionais! “Será que estavam fazendo a coisa certa”, “o que mais podiam melhorar”, “o que estaria faltando”? Estas foram algumas das perguntas que eles e elas anunciavam como justificativa para estar naquele curso. Mas, e se pensássemos que cada projeto, cada prática pedagógica experimentada por esses professores tem, ao mesmo tempo, potências e fragilidades? E se nada houvesse a ser melhorado, mas muito ainda a ser criado? E se as experiências desses anônimos professores não tivessem a preocupação da Educação Ambiental, como aponta a epígrafe que abre esse texto, ou seja, em encerrar suas práticas a certos modos de fazer já instituídos, oficializados?

Inicialmente, o curso traiu as expectativas que as professoras nutriam! Seu objetivo não era simplesmente ensinar, se tal ato for entendido como resumido a uma ação que embrutece aquele que recebe a explicação. Isso acontece porque o pensamento do aluno fica subordinado na ação pedagógica explicadora, argumenta Jacques Rancière (2002), ao pensamento daquele que se posiciona como detentor de um saber a ser compreendido.

O primeiro movimento do curso foi de escuta: quem aqueles professores pensavam ser, que práticas pedagógicas nomeavam como Educação Ambiental, que ações educativas desejavam partilhar, quais narrativas sobre suas próprias experiências conseguiam escrever? E mais, como permitir que se conhecessem e que pudessem conversar, escutar uns aos outros, pois, como afirma Valdo Barcelos (2008):

Nossa cultura de formação de professores ainda é pautada, por um lado, na espera pelo professor de alguém que vem lhe fornecer uma fórmula, uma receita e, por outro, de uma ideia de planejamento e gestão pública da educação que ainda insiste numa formação continuada muito restrita a palestras, conferências e mini-cursos isolados [...]. (BARCELOS, 2008, p. 71).

Como seria se arrastássemos a “formação para o desassossego da criação, para o tenso e poético silêncio que se faz entre o visto, o vivido, as palavras e as imagens”? (ANDRADE, PINTO FILHO e BAU, 2011, p. 260). E se colocássemos em cena modos diferentes de ver, articulássemos à formação o cotidiano estes escorregadios, instáveis, imprecisos e amplos movimentos de tessitura e de partilha das redes de saberes e de fazeres, que se conectam intimamente nas escolas? Essas redes que não estão, simplesmente, no cotidiano, “Elas são o cotidiano” (FERRAÇO, 2007, p. 78).

E se tecêssemos narrativas que imprimissem outros entendimentos sobre aquilo que praticamos, produzindo outras possibilidades de composição de ambientes, paisagens, lugares e mundos. E se, enquanto formadores de professores, nos perguntássemos, tal como propôs Marcos Reigota (2010):

Quem são essas pessoas que vêm das margens? Que histórias e conhecimentos trazem? Como chegam ali, como permanecem e como saem de um curso...? [...] A exposição pública da trajetória escolar e pessoal dos que vêm das margens, elaborada por eles mesmos, contribui para se entender e teorizar sobre a educação contemporânea brasileira? (REIGOTA, 2010, p.03).

Tal profusão de perguntas remete a uma formação e a uma política formativa e pedagógica muito distinta daquela que toma os professores e as professoras como se fosse uma espécie de *massa homogênea*, coletivizada pela ingenuidade de suas práticas educativo-ambientais, pela ínfima leitura dos textos acadêmicos da Educação Ambiental (aqui propositadamente grafada com as iniciais maiúsculas); algo que transparece na escrita de um sintético balanço feito por Philippe Pomier Layrargues (2012), dos últimos vinte anos da Educação Ambiental no Brasil. Nas palavras do pesquisador:

O fato de que tendencialmente os professores vêm utilizando como fontes [...] não a produção científica, elaborada pelos próprios educadores ambientais que contribuem com a formulação teórica do campo, sugere que essa expansão quantitativa da educação ambiental na escola não foi acompanhada por uma expansão qualitativa no refinamento das intervenções educativo-ambientais na escola. [...] um traço da ‘pobreza política da educação ambiental’, se traduz na entrada de qualquer pessoa que se propõe a trabalhar com esse campo de conhecimento, simplesmente a partir do senso comum, julgando que a educação ambiental se resume a práticas de sensibilização ecológica e campanhas de reciclagem, desprezando todo acúmulo histórico dos referenciais teórico-metodológicos desde os anos 1970 [...] (LAYRARGUES, 2012, p. 03 - 04).

Raymond Willians (1969) aponta, no capítulo conclusivo de uma de suas obras de maior fôlego, *Cultura e Sociedade: 1780-1950*, um esgotamento da noção de *massa* como modo de ver todo e qualquer indivíduo tido como *comum*. A *massa*, diz o estudioso da cultura, seria sempre enunciadora do outro distante. Nessa categoria estaria toda a ameaça à cultura, entendida como aquilo que valeria a pena adquirir-se e saber. E argumenta não haver

efetivamente a *massa*, mas um modo de ver um conjunto amplo de diferenças como algo homogêneo, volúvel, vulgar.

O problema não são as práticas de Educação Ambiental escolares, experimentadas em si mesmas, criadas e teorizadas no cotidiano pelos anônimos professores das escolas públicas brasileiras, muitas vezes tomadas como ingênuas, simplistas, apolíticas. O problema está na visão daqueles que *massificam* tais ações instituindo-as com tais atributos. “O desprezo (...) sempre latente no altamente letrado é um sinal das limitações do observador e não das limitações das atividades em si mesmas” (WILLIAMS, 1969, p. 318).

Se um desejo seria *comunicar* aos professores da Educação Básica o acúmulo da pesquisa no campo da Educação Ambiental, seria importante que nós, pesquisadores acadêmicos - importante adjetivação, já que professores da Educação Básica teorizam cotidianamente suas práticas - em Educação Ambiental, atentássemos ao que Williams (1969) argumentava nos fins dos anos 1950: a leitura está atravessada pela experiência. Essa que não é apreendida para ser repetida, passivamente transmitida; “ela acontece para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras experiências” (LOPES, 2007, p. 26). Eis o trabalho da formação: escutar e potencializar outras experiências. Um processo formativo que se costure a partir da criação, não da reprodução, seja de um pensamento cristalizado na academia, seja de uma prática pedagógica fixada na escola. Deste modo e nessa acepção teórica e política, nós, que trabalhamos com a formação docente, estaríamos menos focados pedagogicamente na transmissão e mais na escuta dos elementos advindos da experiência, tanto nossa quanto dos professores da educação básica – daquilo que irrompe como modos singulares de sentir, de viver, de se relacionar, de praticar, de teorizar o cotidiano.

O que nos ensinam os professores das escolas públicas que investem tempo e afeto nos projetos educativo-ambientais que desenvolvem? Quais os efeitos de suas ações nas vidas de crianças e jovens? Como estabelecer conversas e escutas com os professores das escolas públicas para que possamos construir uma Educação Ambiental que expresse trajetórias e experiências? Como promover um processo formativo que intensifique os espaços de passagem, entre como chegamos e como, agora, nos diferimos? É, quem sabe, nesse processo formativo que podemos entrar em choque com os lugares-comuns que nos habitam.

Na próxima seção discuto um pouco a questão pós-colonial, pois a ela articulam-se questões pertinentes levantadas até aqui. O processo formativo que estou defendendo está

implicado, como chamei a atenção na introdução do artigo, na descolonização do saber. E sobre isso passo a tecer alguns comentários na sequência do artigo.

O PÓS-COLONIAL: ELEMENTOS PARA PENSAR OS PROCESSOS FORMATIVOS

Na narrativa colonialista, o *centro* (a academia/a universidade) é visto como o difusor de saberes, costumes e valores à *periferia* (à escola) tida, apenas, como o lugar passivo de absorção dos mesmos. E é exatamente para consolidar um problema a tal narrativa que algumas perspectivas pós-coloniais instituem-se, pois como nelas tem sido fortemente referido, essa é apenas uma forma (colonialista) de ver.

O termo pós-colonialismo é considerado útil por pesquisadores como Marie Louise Pratt (1999), ao ser tomado como abertura à reflexão das manobras contemporâneas do colonialismo. O prefixo *pós* é utilizado pela estudiosa da cultura em um sentido precisamente delimitado. Ele não apresenta a conotação de um momento posterior e melhorado, o que pressuporia que as relações coloniais estivessem extintas. Neste sentido, ainda segundo Pratt (1999), o termo *pós-colonialismo* pode ser útil para enfatizar a presença de arranjos *coloniais* próprios à nossa época.

Assim, o termo pós-colonial não remete a uma periodização histórica e, sim, a uma forma de narrar uma história, um processo formativo - para ficarmos no tema do artigo, que busca deslocar e descentrar a suposta verticalização nas relações de poder-saber estabelecidas entre colonizadores e colonizados, centro-periferia; academia-escola; formador-formando, para, então, concentrar esforços em narrar operações constantes de reconfiguração e reconstrução dos significados que estão em jogo nas chamadas *zonas de contato*. Narrativas pós-coloniais procurariam, inclusive, implodir não apenas a suposta ação vertical do poder nas relações de saber, mas, principal e, contundentemente, as próprias dualidades – vistas como constituídas, elas mesmas, através de narrativas coloniais.

O pós-colonial nos obriga, segundo Hall (2003), a “reler os binarismos como formas de transculturação, de tradução cultural, destinadas a perturbar para sempre os binarismos culturais do tipo aqui/lá” (p.109). Hall (2003) argumenta que o colonialismo e o pós-colonialismo são formas distintas de encenar os encontros. E isso nem sempre se faz da mesma forma e no mesmo grau.

Uma forma de contar histórias seria narrá-las através das malhas discursivas do pós-colonialismo, ou seja, como apresentando muitos sentidos, como repletas de histórias de resistências, de transformações, de criações singulares, de interrelações e, assim, se estaria trabalhando na direção da dissolução dos binarismos. As diferentes e inúmeras culturas não guardariam, cada uma delas, essências puras, verdadeiras e autênticas, mas cruzamentos, pois seriam, todas, resultantes de intercâmbios. Estes seriam, necessariamente, encontros que desencadeiam *processos de hibridação*, tal como refere Canclini (2003) ou, como prefere chamar Pratt (1999), *processos de transculturação*, nos quais “estruturas ou práticas discretas, que existiam separadamente, se combinam gerando novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2000, p.62).

POR QUE ESTAR ESTRANGEIRO NAS ZONAS DE CONTATO?

Nos processos formativos circulamos por uma *zona de contato*. Há sempre sujeitos em relação, portanto, há muitos mundos se entrecruzando. Os modos como posicionamos cada um dos sujeitos-mundos envolvidos nesses processos acionam formas distintas de ver e de narrar as práticas pedagógicas experimentadas ao longo de um curso, tal como o que comentei no início deste trabalho. E se nos enxergássemos, cada participante dos processos formativos em foco, como se fôssemos estrangeiros? Que efeitos haveria sobre os saberes construídos nos encontros entre sujeitos, experiências, mundos? Estar estrangeiro produziria, em cada um de nós, a *condição necessária* para se escutar o outro?

Talvez estratégias de descolonização do saber solicitem certo transitar estrangeiro pelas práticas pedagógicas da formação. O estrangeiro, diz Canclini (2009), não é o que está longe, do outro lado da fronteira, mas também o que está próximo, desafiando “nossos modos de percepção e significação” (p. 5). Neste sentido, estar estrangeiro não necessariamente implica fazer uma viagem, embora os professores efetivamente a tenham feito para se deslocarem até outra cidade onde o curso ocorreria. Quero retirar a ideia de que a condição de estrangeiro implica, apenas, em deslocamentos territoriais. Existem, também, seguindo com os argumentos de Canclini (2009), *situações estrangeiras*, referentes à criação de formas novas de alteridade, sobretudo, nos encontros interculturais indissociáveis, no tempo presente, da cultura midiática.

Um processo formativo poderia ser pensado como uma *situação estrangeira* envolvida na *descolonização do saber*, ou seja, na liberação das linhas silenciosas de controle sobre os saberes cotidianos tecidos através da experiência. Certamente, as práticas pedagógicas que tecemos enredam-se em relações assimétricas de poder materializadas nos saberes que se chocam e permeiam as sociedades. Entretanto, perscrutar tais conexões finas é interessante, inclusive, para desfazê-las.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elenise; BAU, Eva; PINTO FILHO, José Barros (Orgs.). **Olhares Cotidianos (re)velam o programa Turismo CO2 Neutro**. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2011.

BARCELOS, Valdo. **Educação ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Extranjeros en la tecnología y en la cultura**. Buenos Aires: Ariel, 2009.

_____. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. Noticias recientes sobre la hibridación. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque; RESENDE, Beatriz. **Artelatina**: cultura, globalização e identidades cosmopolitas. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. 18^a. Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. **Com Ciência**, Campinas, n. 136, março, 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&tipo=dossie&edicao=75>>. Acesso em: 30 Maio de 2012.

LEAL, Bernardina. Janela. In: KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid (Orgs.). **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES. Denílson. **A delicadeza**: estética, experiência e paisagens. Brasília: UNB, 2007.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. 18^a. Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru: EDUSC, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 1-6, jan./abr. 2010.

ZANCO, Janice. **Dona Generosa e as crianças disparam... Outros modos de ver a Lagoa do Peri**. 2010, 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

RECEBIDO EM 17 DE SETEMBRO DE 2012

APROVADO EM 20 DE DEZEMBRO DE 2012