

Educação Ambiental Decolonial: sustentabilidades com outras pedagogias

*Decolonial Environmental Education:
sustainability with other pedagogies*

*Educación Ambiental Decolonial:
sostenibilidad con otras pedagogías*

Fábio Pessoa Vieira

Universidade Federal da Bahia

fpvieira@ufba.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar sustentabilidades tecida no cotidiano de comunidades tradicionais, como um elemento fundante para uma Educação Ambiental decolonial. Sustentabilidades que se efetuem em territórios cujo sentimento de pertencimento e enraizamento dos comunitários com o lugar fundam o modo de vida. Para alcançar os objetivos fez-se necessário problematizar a constituição do mundo moderno-colonial e como este subjugou fazeres e conhecimentos. O lugar emerge como um contraponto decolonial em que busquei aprender possibilidades de sustentabilidades locais questionando a unicidade do desenvolvimento sustentável gestado na lógica do mundo moderno-colonial. Referenciais decoloniais permitiram a tessitura do texto, cuja metodologia é estruturada por experiências com outras pedagogias constituídas por duas comunidades tradicionais,

uma de quebradeiras de coco babaçu e outra pesqueira. Os resultados expõem que educadores e educadoras ambientais têm múltiplas possibilidades de aprender outras formas de se relacionar com o ambiente e de aprender sobre outras sustentabilidades.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Decolonialidade. Pedagogias. Sustentabilidades.

Abstract: This article aims to present sustainability woven in the daily life of traditional communities, as a founding element for a decolonial Environmental Education. Sustainability that takes place in territories where the sense of belonging and rootedness of the community members with the place are the foundation of the way of life. To achieve the objectives, it was necessary to problematize the constitution of the modern-colonial world and how it subjugated practices and knowledge. The place emerges as a decolonial counterpoint in which I sought to learn possibilities of local sustainability by questioning the uniqueness of sustainable development gestated in the logic of the modern-colonial world. Decolonial references allowed the weaving of the text, whose methodology is structured by experiences with other pedagogies constituted by two traditional communities, one of babassu coconut breakers and the other of fishing communities. The results show that environmental educators have multiple possibilities to learn other ways of relating to the environment and to learn about other sustainability.

Keywords: Environmental Education. Decoloniality. Pedagogies. Sustainability.

Resumén. Este artículo tiene como objetivo presentar la sostenibilidad tejida en la vida cotidiana de las comunidades tradicionales, como elemento fundante para una Educación Ambiental decolonial. Sostenibilidad que se da en territorios donde el sentido de pertenencia y el arraigo de los comuneros con el lugar son la base de la forma de vida. Para lograr los objetivos, fue

necesario problematizar la constitución del mundo moderno-colonial y cómo subyugaba las prácticas y los conocimientos. El lugar surge como un contrapunto decolonial en el que busqué aprender posibilidades de sostenibilidad local cuestionando la singularidad del desarrollo sostenible gestado en la lógica del mundo moderno-colonial. Las referencias decoloniales permitieron el tejido del texto, cuya metodología se estructura a partir de experiencias con otras pedagogías constituidas por dos comunidades tradicionales, una de cocoteros de babasú y otra de comunidades de pescadores. Los resultados muestran que los educadores ambientales tienen múltiples posibilidades para aprender otras formas de relacionarse con el medio ambiente y para aprender sobre otras sostenibles.

Palabras clave: Educación Ambiental. Decolonialidad. Pedagogías. Sostenibilidad.

Introdução

O vivido constituído no cotidiano de comunidades tradicionais propicia outras possibilidades de produzir conhecimentos para uma Educação Ambiental decolonial, tecida a partir da gestão territorial. São espaços tempos cujo modo de vida centrado na coletividade e no senso comunitário, que produzem científicidades a partir de outras éticas de outras práticas, estruturam conhecimentos que permitem múltiplas possibilidades de compreendermos o sustentável.

É com o cotidiano que trarei possibilidades de se relacionar com o mundo natural. Trata-se de compreender a riqueza e potência ecológica do envolvimento do ser humano com seus pares e com a natureza, em uma perspectiva existencial, à medida que cada vez mais a relação humanidade e natureza é pautada por um viés estritamente econômico e fundamentada em uma lógica global.

Como educador entendo que a Educação Ambiental se realiza para além de prescrições curriculares presentes em documentos normativos, sejam eles disciplinares ou mesmo transversais. Ela está em múltiplos lugares, incluído os vividos em nossos cotidianos.

Para tanto, o lugar é entendido como uma categoria central para com o cotidiano compreender possibilidades de produção de conhecimento tecidas em práticas vividas no chão da vida.

É no cotidiano de comunidades tradicionais que constituem seus conhecimentos com fazeres que existem potencialidades para conformar uma Educação Ambiental tecida a partir do vivido e que busque romper com lógicas que pressupõem a homogeneidade sobre como ser sustentável.

Para alcançar a Educação Ambiental mencionada faz-se necessária uma abertura epistemológica pautada na relação ecológica entre humanos e os demais elementos que constituem o vivido. Isso inclui os elementos

naturais, mas, também a espiritualidade e a ancestralidade que constituem os fazeres e pedagogias.

Logo, entendo que o fazer, o labor de um extrativista constitui-se na arte de ensinar, a partir de regras, valores e normas tecidas no cotidiano que visam à manutenção de suas culturas.

E para chegar a estes entendimentos, foi necessário vivências cotidianas em comunidades tradicionais, de extrativistas, presente no território brasileiro. Quebradeiras de coco, no norte do Tocantins, e comunidades pesqueiras no litoral do Nordeste brasileiro, sobretudo em uma reserva extrativista no Sul da Bahia, me acolheram e permitiram a partir de uma intensa observação participante ler o lugar e o cotidiano, além de me ensinarem outras sustentabilidades pautadas em outras pedagogias.

Para alcançar o objetivo deste estudo, apresentar a sustentabilidade tecida no cotidiano de comunidades tradicionais como um elemento fundante para a Educação Ambiental, trago Mignolo (2005), Lander, (2005) e Ferdinand (2022) como suportes decoloniais que permitiram uma abertura epistêmica, no sentido de compreender a constituição de outros saberes e fazeres. Ainda com a decolonialidade, mas, no campo da Educação Ambiental, Vieira (2018) e Melo e Barzano (2020) sustentam o argumento sobre outras possibilidades de sustentabilidade. Isso aliado a estudos do cotidiano, com Certeau (1998), e tendo o lugar, Relph (2014), como fundante para um sentimento de pertencimento com a leitura de mundo de Freire (2010) compreendo uma relação de envolvimento, Vieira (2017) de povos e comunidades tradicionais com a Terra. Assim, outras possibilidades de sustentabilidades constituídas com outros sujeitos tal qual delineada por Arroyo (2014), e a partir da dialogicidade no ato de educar que busca expor as desigualdades existentes no mundo (Hooks, 2013), permite entender uma pluralidade de pedagogias existentes tecidas por uma multiplicidade de coletivos.

Mundo Moderno Colonial: A Negação do Vivido com o Desenvolvimento Sustentável

O mundo moderno-colonial consolida-se com a afirmação da Europa, por intermédio do circuito comercial do Atlântico, no século XVI. Para Mignolo (2005), a expansão territorial europeia por vias marítimas é fundamental para compreendermos a conformação do referido mundo. Assim, ao se definir como centro hegemônico do globo, a Europa passa a constituir o imaginário de um mundo superior.

Tal mundo é estruturado a partir de um modelo produzido por homens brancos e que invadem e saqueiam territórios, além de subjugar conhecimentos historicamente construídos, como o dos povos andinos. Por conseguinte, praticam genocídios na América, em especial, na porção central e sul deste continente.

Como Vieira (2017) apresentou, a consolidação do mundo moderno-colonial teve como sustentáculo a escravização de diversos povos originários, sobretudo os indígenas, – que habitavam as Américas e que em seus fazeres produziam conhecimentos cuja base epistemológica era o vínculo e o pertencimento ao lugar – bem como homens e mulheres sequestrados do continente africano. Como consequência do modelo expansionista do mundo moderno-colonial houve a destruição, em larga escala, das florestas e de diversos tipos de biomas das Américas. Pouco importava se era para a retirada de metais preciosos como ouro e prata, ou se era para a implantação das monoculturas. O que interessava era espoliar em larga escala a natureza com intuito de explorá-la.

Ferdinand (2022) ao tecer uma crítica às plantations, tendo como recorte territorial as ilhas caribenhas, busca apontar como este modelo de produção sobre a Terra, provocou matricídios. Destacarei dois:

Um primeiro matricídio revela-se nas inversões radicais operadas nas ilhas caribenhas, que passam de terras que tinham como vocação primeira acolher e alimentar os que ali se encontravam a terras com a função de enriquecer alguns acionistas e proprietários. (Ferdinand, 2022, p.59).

Eliminar a mãe, no caso a Terra, revela como que a destruição em larga escala e a exploração dos elementos do mundo natural, também conhecido em uma lógica financeirizante como recursos naturais, foi um projeto que retirou uma necessidade primária dos humanos que é o alimento, em nome de uma lógica que visava tornar ricos alguns poucos.

Um outro matricídio apontado por Ferdinand (2022), no concernente às ilhas caribenhas, se refere ao fato de a plantation e a sua associação com o processo de escravização, também ser demarcada

pela destruição das relações afetuosas e paisagísticas que ligavam os povos ameríndios a essas ilhas, mais do que uma perda de indivíduos, o genocídio dos ameríndios significa a perda de práticas culturais, agrícolas e de crenças movidas por uma preocupação com as Mães Terras. (Ferdinand, 2022, p.61).

Estes dois exemplos de matricídios demarcados territorialmente nas ilhas caribenhas ocorreram, de maneira análoga, nos demais territórios da América por uma escolha feita por pessoas que ignoraram, subalternizaram e exterminaram conhecimentos e modos de ser considerados inferiores pelo mundo moderno-colonial.

Após uma breve contextualização a respeito da conformação do mundo moderno-colonial é importante, para empreender um debate a respeito do desenvolvimento sustentável, realçar a maneira com a qual tal mundo fundamenta o conhecimento.

A modernidade/colonialidade estrutura uma ciência cujo paradigma central se baseia na exclusividade de uma racionalidade pautada prioritariamente em um viés economicista do mundo. Vieira (2017) expõe que em nome de um discurso progressista, como um direito de todos, a

ciência racionalista e que objetifica a natureza criou um ideal de desenvolvimento pautado na extração e no consumo desenfreado dos elementos naturais, que passam a ser tornados mercadorias, acentuando a degradação ambiental.

Assim, o desenvolvimento sustentável surge como uma ideia que resolveria os problemas ambientais. No entanto, Vieira (2017) destaca que o desenvolvimento sustentável, ao ser erigido por setores que controlam a política e a economia na sociedade moderna cientificista, apenas atesta o ideal desenvolvimentista vigente que expolia e controla a natureza.

Como mencionado, a expansão marítima criou condições para consolidação do mundo moderno-colonial a partir da ideia de controle dos chamados novos mundos, sendo a porta de abertura para a degradação em larga escala da natureza. Com o avançar dos séculos intensifica-se os impactos sobre o ambiente e as culturas locais o que leva à busca, por parte de agentes da sociedade-moderna que criaram uma maneira de ver e estar no mundo pautada na financeirização do natural, de soluções para a crise ambiental.

Importante salientar que a leitura de crise ambiental moderna, com a sua desvinculação aos aspectos culturais, típica do binarismo entre natureza e cultura, limitou-se a debater em busca de uma atualização da ideia de desenvolvimento, o que permite a criação do discurso de desenvolvimento sustentável. E o discurso se potencializa a partir da definição conceitual “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991.p.09).

Em um momento da sociedade em que se discute soluções e alternativas para os graves problemas ambientais, como extremos climáticos, desmatamento, aumento do nível dos oceanos, dentre outros, realizar uma crítica à ideia de desenvolvimento sustentável apresentada, pode parecer um tanto quanto desconexo com a realidade. No entanto, quero expor duas inconsistências do conceito apresentado.

Primeiro, entendo que tal definição ao ser proposta e gerida sob a égide epistêmica e ontológica do mundo moderno-colonial despreza e nega múltiplas formas de ser e estar no e com o mundo, e que podem estar imbricadas e pertencidas com o natural.

Para a segunda inconsistência apresento Vieira (2017), que realiza uma análise sobre o conceito de desenvolvimento sustentável.

Sobre quais necessidades esse conceito explana? Necessidades eminentemente humanas, como alimentação, moradia e condições básicas de saúde, tal como o saneamento? Necessidade de manter um padrão de consumo com vistas a um modelo de desenvolvimento impossível de ser atingido por todas as localidades do planeta? E o que é necessidade para mim é para o outro, entendendo que esse outro não se reporta apenas aos seres humanos, mas a toda forma de vida existente na Terra? (Vieira, 2017, p.35).

Por conseguinte, o desenvolvimento sustentável dificulta a possibilidade de autonomia e as relações de pertencimento, construídas em diversas comunidades com o lugar, inviabilizando a compreensão de possibilidades sustentáveis constituídas em experiência vividas no cotidiano.

O Lugar Como um Contraponto Decolonial

Vivemos em um momento como sociedade, constituída sob a égide da modernidade, em que se faz necessário ir além do questionar o modo de vida de um modelo de humanidade e as suas relações com a natureza. Como educador, entendo que processos educativos são potentes para irmos além do questionar. Compreendo a educação constituída em atos do fazer, em práticas que são inseparáveis do teorizar.

Fazeres e práticas que se constituem em uma íntima relação com o território, com o ambiente, com o cotidiano. Assim, mesmo em um discurso

de homogeneização de como a educação deve ser, no que tange ao debate ambiental, como é o caso do discurso/noção de desenvolvimento sustentável forjado em um contexto global, compreendo que as experiências tecidas no cotidiano são fundantes para ler o mundo e consequentemente, o lugar é o *lócus* para produção de fazeres e conhecimentos.

O lugar se configura como um importante ponto de partida para explorar e perceber as diversidades existentes nos espaços-tempos, é “onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco. O que acontece aqui, neste lugar, é parte de um processo em que o mundo inteiro está de alguma forma implicado” (Relph, 2014, p. 31).

A relevância dada ao lugar, não significa um esquecimento às demais escalas que permitem a realização do vivido, nem tampouco exclui a interligação entre as mais diversas escalas, tais como a nacional, regional e global. Trata-se de uma abordagem que propicie uma leitura de mundo que tenha com o cotidiano, a partir das experiências vividas, elementos que permitam relacionar e problematizar o lugar com o mundo.

Aqui o cotidiano é alicerçado por Certeau (1998) em que este nos é dado a cada dia, nos pressiona, nos oprime e é ao mesmo tempo, “aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”, e o que nos interessa como diz Certeau – historiador, mas, atualizo neste texto para educador – é o invisível.

A invisibilidade em Certeau, e que interessa particularmente neste texto, está vinculada à uma perspectiva das práticas, não de ordens estabelecidas por sujeitos distantes, mas, sim daquele que as constituem erigidas com o lugar.

Logo, como a forma de se relacionar dos seres humanos com a Terra não é homogênea, uma vez que as experiências são singulares, percebo uma multiplicidade de lugares que propiciam uma diversidade de formas de pertencimento e envolvimento que estão no campo do invisível do cotidiano.

Com o lugar, caminho para a decolonialidade que me permite desconstruir a ideia de que o sustentável é único e que deve ser constituído da mesma maneira nos mais diversos lugares, pois tal premissa da unicidade despreza as singularidades dos lugares e dos sujeitos, que possuem uma riqueza de conhecimentos e modos de vida que se constituem no diálogo com a natureza.

Educação Ambiental Decolonial Tecida com Outras Pedagogias

Diante da potência do lugar e do cotidiano apresentados como contraponto epistêmico e ontológico decolonial, proponho uma Educação Ambiental fundada em uma ecologia que se estrutura em uma relação de respeito e reciprocidade com o mundo natural, o que permite a compreensão da existência de outras pedagogias forjadas em uma diversidade de fazeres existentes no mundo.

Uma Educação Ambiental fundada no sentir e pensar o mundo natural, a partir de vivências constituídas com os lugares é mais do que uma perspectiva estética e ou contemplativa de se reconectar com o natural. É um ato pedagógico e ético de leitura de mundo, que permite debater os reais causadores da problemática ambiental, que entendo estar alicerçado nas múltiplas separações gestadas pelo mundo moderno-colonial, como cultura *versus* natureza, sujeito *versus* objeto, humano *versus* não humano.

E ao buscar problematizar as separações da colonialidade, apoio-me em duas referências. Lander (2005) destaca que as

sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o *moderno*, o *avançado*) e os Outros, o restante dos povos e culturas do planeta. (Lander, 2005, p.10).

Isso posto, explicita como a ciência da modernidade despreza múltiplas formas de conhecimento existentes, sólidas e que estruturavam diversas comunidades originárias nas Américas já coexistentes no e com o mundo antes do advento da modernidade.

Com Ferdinand (2022) exponho as separações que devemos rechaçar quando debatemos sobre os problemas ambientais: a cisão entre as críticas ambientais e as críticas antiescravistas e anticoloniais. Essa fragmentação situa-se no campo de uma ecologia atrelada ao colonialismo e à colonialidade, sendo, portanto, uma ecologia que se distancia do lugar, do pertencimento e do vínculo ao território.

Ainda com Ferdinand (2002) coaduno com uma ecologia decolonial que seja uma ecologia de luta que busca questionar as maneiras coloniais de habitar a Terra e de viver coletivamente.

E, por acreditar nos processos educativos que buscam contextualizar, no tempo e no espaço, as relações sobre o que somos coletivamente em termos de humanidade e para onde pretendemos caminhar, entendo que a Educação Ambiental é tecida em uma relação ontológica assentada em cotidianos que produzem pedagogias forjadas nas subjetividades e no envolvimento com o lugar.

Logo, ao estruturar o sustentável a partir do lugar, entendo que a pulsação de um cotidiano que cria e tece diversas formas de ser e de fazer, permite a constituição de múltiplas pedagogias.

Para tanto, preciso situar o que chamo aqui de pedagogia. O seu uso, neste texto, está vinculado ao significado encontrado em um dicionário da língua portuguesa – Michaelis Online – em que “pedagogia” é a “ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem; conjunto de doutrinas, princípios e métodos que visam assegurar uma educação eficiente; profissão ou exercício da arte de ensinar” (Michaelis, 2024).

Com esta abordagem, a educação passa a ter como central, no fazer pedagógico de educadores e educadoras a ampliação de olhares para outros saberes, outras pedagogias que permitam em nossa formação constituirmos práticas pedagógicas que possam emergir perante um conservadorismo vigente em uma educação pautada por um cientificismo que subjuga e nega outros modos de se educar com e para o mundo.

E é uma Educação Ambiental decolonial alicerçada com pedagogias tecidas por povos e comunidades tradicionais que apresentarei como fundantes para outras possibilidades de sustentabilidade, para além de um discurso hegemônico, tal qual exposto pelo desenvolvimento sustentável.

Melo e Barzano (2020) apresentam uma Educação Ambiental atravessada por um contexto de Educação Quilombola em seus múltiplos contextos interculturais, tendo como suporte teórico/epistemológico a decolonialidade. Para tanto consideram que

Discutir a perspectiva da Educação Ambiental Quilombola é trilhar um caminho inovador, contrário ao de algumas formas de silenciamentos existentes no pensamento hegemônico dominante. É caminhar pela discussão da cultura como possibilidade criativa em se pensar/fazer/sentir a natureza. Além disso, é trazer novos sentidos às relações entre o educador e o Outro. (Barzano e Malo, 2020, p.155)

Vieira (2018) destaca que a Educação Ambiental se “reconfigura ao ser produzida em um diálogo com outros saberes, rompendo com o pensamento produzido pela sociedade moderno-colonial que despreza os diversos saberes” (Vieira, 2018, p.330).

Com a Educação Ambiental decolonial caminho para compreender que as possibilidades de sustentabilidade tecidas com múltiplas pedagogias é reconhecer as multiplicidades de experiências vividas. Pedagogias constituídas a partir de: “outros saberes de experiências feitos na pluralidade de sujeitos que disputam as instituições do conhecimento. Reconhecer esses Outros Sujeitos pressiona por Outras Pedagogias” (Arroyo 2014, p. 233).

São pedagogias que se realizam em um processo dialógico entre humanos e diversos elementos presentes no mundo natural e que possibilitam trazer para o debate da sustentabilidade o cotidiano, tecido no lugar. Por conseguinte, temos múltiplas pedagogias que se revelam enquanto diversidade epistemológica, o que amplia os entendimentos sobre sustentabilidade.

Para potencializar Outras Pedagogias, é necessário “reconhecer a diversidade cultural que coloca na agenda política e pedagógica a presença dos coletivos diversos, seja como educandos, seja como movimentos sociais, culturais exige o reconhecimento da diversidade de experiências, de mundo, de pensamentos, de saberes, de formas de pensar” (Arroyo, 2014, p. 113).

Como educadores e educadoras ambientais que buscam construir uma ecologia decolonial faz-necessário trazer culturas, conhecimentos, epistemologias que historicamente foram ignoradas e ou subalternizadas para o debate sobre o sustentável. Ao me situar como educador ambiental entendo que a necessidade de colocar em voga outras pedagogias a partir da dialogicidade, pois esta é “um dos meios mais simples que nós como professores, acadêmicos e pensadores críticos podemos começar a cruzar a fronteira, as barreiras que poder ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional, e por um sem-número de outras diferenças. (Hooks 2013, p.174).”

E nesta busca pela ruptura – que no caso deste texto é romper com a estrutura do mundo moderno-colonial a respeito do discurso de unicidade do desenvolvimento sustentável – compreendo que minhas experiências vividas na condição de educador e tecidas sobretudo com comunidades tradicionais pesqueiras e de quebradeiras de coco babaçu, foram fundantes para refutar ideais da colonialidade, no concernente à ideia de um único sustentável, e consequentemente ampliar meu repertório sobre a existência de outras sustentabilidades.

A Sustentabilidade Constituída por Pedagogias de Comunidades Tradicionais

Em busca de apresentar sustentabilidades tecidas no cotidiano como um elemento fundante para a Educação Ambiental, escolho relatar experiências que constituí em cotidianos de comunidades tradicionais.

O que denomino aqui de sustentabilidade, em contraposição à ideia de desenvolvimento sustentável, são relações constituídas por humanos e não humanos que permitem um pertencimento com o lugar. Logo, em uma perspectiva decolonial, ao assumir a multiplicidade de possibilidades de relações ecológicas, telúricas existentes no mundo, compreendo existir uma multiplicidade de trajetórias sustentáveis tecidas a partir do envolvimento ambiental – conceituação que construí quando descrevi, em 2017, o sustentável das quebradeiras de coco babaçu na Reserva Extrativista (RESEX) do Extremo Norte do Tocantins, – pautado por:

três pilares, que se complementam: a autossuficiência, pensada como um sustento em busca de uma dignidade que não exclui a possibilidade de mudanças no âmbito material; a conservação ambiental, que se efetiva a partir de uma resistência em defesa do babaçual; e a justiça social, que se assenta em uma luta pelo direito de uso dos extrativistas pelo território da RESEX. (Vieira, 2017, p.20).

Por conseguinte, o modo de fazer e ensinar das quebradeiras de coco, do Norte do Tocantins, mais precisamente da RESEX do Extremo Norte do Tocantins é a primeira que de fato reconheci, a partir de minhas experiências com o cotidiano como uma pedagogia. Nela identifiquei que o ensinar é um processo autônomo e dialógico.

Autônomo, pois a lógica da modernidade/colonialidade de homogeneizar e impor um modelo de desenvolvimento sustentável não se sustenta no cotidiano das mulheres quebradeiras de coco, uma vez que compreendi que conceitos que sempre utilizei em minha formação acadêmica e que estava latente no meu processo de doutoramento – período

que estive com as quebradeiras de coco – como território, lugar, ambiente, natureza, dentre outros, se constituíam no vivido das quebradeiras de coco.

As extrativistas – como as quebradeiras de coco também gostam de se identificar – não teorizavam sobre conceitos, mas, os seus fazeres cotidianos revelaram para mim um mundo conceitual e possibilidades didáticas que na minha condição de educador ambiental foram extremamente potentes para que eu pudesse pautar uma pedagogia e uma ecologia decolonial.

Dialógico, uma vez que toda constituição da sustentabilidade tecida no modo de vida das quebradeiras de coco se dá em um processo coletivo e comunitário de debates e tomadas de decisões para a gestão territorial. Assim, via e percebia que a escuta e a fala de cada uma era fundamental para a manutenção dos seus modos de vida o que consequentemente garante um conhecimento ecológico tecido no cotidiano e que amplias as possibilidades para a Educação Ambiental a respeito da sustentabilidade.

A dialogicidade que percebi, no modo de vida das quebradeiras de coco, também se refere a interação com elementos do mundo natural. Apreendi com as quebradeiras de coco, que estas vivem em um envolvimento ambiental com a Terra. Observar a posição do sol, a direção do vento, o nível do rio, a floração do babaçu, a firmeza da amêndoa – parte interna do coco babaçu – faz parte dos diálogos que essas mulheres fazem com o mundo natural para aprender.

A autonomia e a dialogicidade presentes no modo de vida das quebradeiras de coco me ensinaram, para além do que habitualmente compõem o escopo do debate ambiental, pois pude aprender sobre solidariedade, coletividade, politização, outras realidades de Brasis que me fizeram compreender muito sobre cotidianos vividos, mas desconhecidos por grande parte dos que estão em centros urbanos e que historicamente invisibilizam esses Brasis, pois o tornamos homogêneo, o que consequentemente limita as leituras de mundo (Freire, 2010) sobre sustentabilidades forjadas em outras pedagogias.

Logo, conhecer sobre mais Brasis é conhecer mais sobre a pluralidade que o constitui, o que torna a Educação ambiental mais potente a partir de outros conhecimentos ecológicos e decoloniais sustentados no lugar.

Outro modo de fazer e ensinar que venho aprendendo e que estrutura outra pedagogia é a de pescadores e pescadoras de comunidades da pesca artesanal, na Reserva Extrativista de Canavieiras, no sul da Bahia. Com os extrativistas dessa RESEX, território em que atualmente realizo pesquisas com as comunidades, o cotidiano é sustentado por conhecimentos que estruturam outras possibilidades de sustentabilidade.

Ao participar da elaboração e construção do Projeto Político-Pedagógico em Educação Ambiental da Reserva Extrativista, tive experiências cotidianas que me permitiram aprender com pescadores e pescadoras artesanais que o conhecimento produzido só é o que é na experiência vivida e cotidiana e em uma atividade constituída por múltiplas gerações.

Aprendi, e continuo aprendendo, com os pescadores e pescadoras que elementos do mundo natural, tal qual os meandros nos manguezais, e no rio, são como estradas que conectam pessoas a múltiplos lugares, mas também possibilitam que essas pessoas elaborem conhecimentos sobre conservação, economia, resistência, organização comunitária e defesa do território.

Outra experiência marcante que tive com as comunidades pesqueiras da Resex de Canavieiras foi uma pesquisa realizada a partir do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) – AmbTropic fase II, cujo objetivo foi identificar os principais problemas enfrentados por comunidades pesqueiras, decorrentes do crime do derramamento do petróleo e dos impactos ao meio ambiente marinho e costeiro.

Nessa pesquisa, um projeto foi desenvolvido com o intuito de realizar o mapeamento dos impactos nos territórios de comunidades pesqueiras que

tiveram seus modos de vida em comunidades afetados devido ao derramamento do petróleo na costa do Nordeste.

Vários mapas foram elaborados pelos próprios membros das comunidades (Vieira, Accioly e Santos, 2022). Neles os comunitários decidiam os assuntos que comporiam os documentos, bem como produziam a escrita e a iconografia de cada um dos mapas.

Com esta pesquisa, realizada no território da RESEX, foi possível identificar que os extrativistas possuem uma interação com os elementos do mundo natural o que permite uma real conservação da sociobiodiversidade, em um movimento autônomo que visa à autossuficiência de sua comunidade.

Assim, o vivido pelos extrativistas sua resistência e autonomia resultam em conhecimento, em um saber ambiental que gera outras possibilidades de compreensão do que é ser sustentável.

Exemplifico, didaticamente a pedagogia pesqueira, a partir de uma ação educacional produzida pelos próprios pescadores e pescadoras da RESEX. Para a pesca do guaíamum, os extrativistas produziram uma espécie de chave, que serve para medir o tamanho do crustáceo que pode ser capturado, tal qual materiais didáticos que educadores utilizam. Isso é possível, a partir de um conhecimento produzido na vivência com o ambiente, que os pescadores e pescadoras constituem ao longo de suas vidas.

Com as vivências cotidianas que constituí com comunidades pesqueiras e de quebradeiras de coco aprendi que as suas pedagogias são sustentadas em um senso comunitário não apenas para com os humanos, mas sim em uma perspectiva ecológica para com todos os entes que compõem o seu lugar.

Considerações Finais

É no cotidiano, com o seu modo de vida, que extrativistas da RESEX de Canavieiras e do Extremo Norte do Tocantins se enraízam e sentem pertencido, denotando um sustentável tecida no lugar. Assim, busquei compreender a sustentabilidade tecida no cotidiano de comunidades tradicionais como um elemento fundante para a Educação Ambiental

O intuito foi possibilitar que o sustentável constituído em pedagogia de comunidades tradicionais faça parte da construção de uma Educação Ambiental decolonial e que esta educação possa se opor à uma lógica da sociedade moderna colonial e da ideia, da verdade absoluta de um único desenvolvimento sustentável.

Para romper com a estrutura de unicidade do sustentável apresentei como a colonialidade do poder se constitui e interfere nos processos voltados à Educação Ambiental, sobretudo no que se refere à negação do vivido e o discurso de apenas um desenvolvimento sustentável.

Para contrapor à colonialidade trouxe o lugar como fundante para a desconstrução de uma premissa de que o sustentável é único. Lugar que assenta um cotidiano pujante e produtor de conhecimento, a partir das experiências constituídas por todos àqueles que o constituem, e isso inclui para além dos humanos, ou seja, o ambiente, o território, o natural, como parte dos saberes presentes em comunidades tradicionais.

Por conseguinte, apresento possibilidades para a Educação Ambiental, a partir de uma leitura ecológica que seja decolonial, não apenas contestando o *modus operandi* da colonialidade, mas, estruturando tal Educação Ambiental a partir de outras pedagogias forjadas em uma diversidade de fazeres existentes no mundo.

Em um processo de vivência e produção de conhecimento a partir de suas vivências cotidianas, comunidades tradicionais, tal qual as das RESEX apresentadas, revelam saberes e fazeres que permitem ampliar o repertório

vivido de quem se permitir a partir de um movimento de abertura, conhecer outras possibilidades de sustentabilidade.

Abertura que passa pela desconstrução de um discurso unitário de um mundo colonial e se materializa no cotidiano de comunidades tradicionais que constituem outras pedagogias.

Ao apresentar a partir de estudos e vivências cotidianas que o modo de vida, o que envolve o ensinar e o aprender, de quebradeiras de coco da RESEX do Extremo Norte do Tocantins e de pescadores e pescadoras da RESEX de Canavieiras-BA subverte a lógica de um único desenvolvimento sustentável, indico que nesses territórios a perspectiva do envolvimento ambiental se converte em possibilidades de sustentabilidades já existente no mundo.

Logo, entendo que educadores e educadoras ambientais têm múltiplas possibilidades de aprender outras formas de se relacionar com o ambiente e de aprender sobre outras sustentabilidades. Assim, as pedagogias das comunidades tradicionais aqui apresentadas não são universais, mas, sim inspiradoras para ampliarmos nossos olhares, para outras sustentabilidades presentes em múltiplos territórios cujo envolvimento e pertencimento dos que nele habitam são fundantes. Olhares que consigam mais do que ver e enxergar, mas, sobretudo, perceber sustentabilidades tecidas no vivido, em modos de vida plurais, decoloniais, sustentáveis, ecológicos e envolvidos com a Terra.

Referências

ARROYO, Miguel González. *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro Comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

FERDINAND, Malcom. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu Editora, 2022, p.175.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *IN: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.8-23.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antônio Leandro. Re-existências e Esperanças: Perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola. *Ensino, Saude e Ambiente*, 4 jun. 2020.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

PEDAGOGIA. *In: Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pedagogia/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MARANDOLA Jr, Eduardo. Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. *In: MARANDOLA Jr Eduardo, HOLZER Wherther, OLIVEIRA Livia de (Orgs). Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, p.17-32, 2014.

VIEIRA, Fábio Pessoa. *Um caminho sustentável na reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantins*. 2017, p. 199. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

_____. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista. *REMEA - Revista*

Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 35, n. 2, p. 315-332, 2018.

VIEIRA, Fábio Pessoa; ACCIOLY, Miguel da Costa; SANTOS, Tayane Lopes. Mapeamento biorregional em comunidades pesqueiras: pertencimento territorial na costa do Nordeste brasileiro frente à impactos ambientais. *Revista Campo-Território*, v. 17, n. 47, p. 105-129, 2022.

Fábio Pessoa Vieira

Doutor em Ciências do Ambiente (2017) pela Universidade Federal do Tocantins. Professor da Universidade Federal da Bahia, atuando no curso de Pedagogia, na área de metodologia do ensino de Geografia, e no curso de Geografia, na área de Estágio Supervisionado. É também, docente permanente do PPGEFHC - Programa de Pós-Graduação em Ensino Filosofia e História das Ciências, e do Mestrado Profissional em Educação.

E-mail: fpvieira@ufba.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433209181393882>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4803-1549>

Recebido para publicação em outubro de 2024.

Aprovado para publicação em fevereiro de 2025.