



Ser educador ambiental: entre retalhos de textos de identidade¹

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio²

Maria Lúcia Castagna Wortmann³

Resumo: A partir de que momento uma pessoa passa a se considerar um “educador ambiental”? Por meio de que processos um professor que desenvolve atividades pedagógicas articuladas a questões ambientais passa a se nomear educador ambiental? Instigadas por estes questionamentos procuramos retomar algumas discussões desenvolvidas em uma pesquisa realizada com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre acerca de narrativas que “fabricam” identidades em educação ambiental. Montamos, neste texto, uma composição que toma trechos (retalhos) das entrevistas feitas com estas professoras como matéria-prima para tentarmos entrever algumas questões que se fazem presentes nos arranjos discursivos que constituem o campo da educação ambiental. Ao mesmo tempo, adotando referenciais teóricos pós-estruturalistas, buscamos desnaturalizar e problematizar alguns significados que se colam à educação ambiental, incluindo a própria noção de identidade, que não consideramos ser permanente, dada ou estável. Argumentamos que as identidades são fabricadas de forma contingente, já que estão sempre sujeitas a serem narradas de modos diferentes. Sendo assim, vemos os textos de identidade que analisamos neste artigo como construções provisórias, instáveis, mas que podem nos dizer algo sobre os enunciados que atualmente se aderem à educação ambiental e também aos atributos que devem caracterizar um educador ambiental. Isto é, os retalhos que apresentamos nos ajudam a entender – ainda que de forma fragmentária e descontínua – as políticas de identidade em educação ambiental na contemporaneidade.

Palavras-chave: Identidade. Narrativa. Estudos culturais. Educação Ambiental.

¹ Este Artigo foi originalmente publicado em Numero Especial Premiado: Dossiê Educação Ambiental/ANPED. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, ISSN 1517-1256, Rio Grande/RS, Brasil. Jan/Julh. 2014

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto de Biologia, da Universidade Federal Fluminense (Niterói, RJ). Email: shaula.maira@gmail.com

³ Professora Convidada do PPG/Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do PPG/Educação da Universidade Luterana do Brasil. Email: wortmann@terra.com.br

Abstract: At what point can you consider yourself an "environmental educator"? Which sort of processes transform a teacher who develops educational activities related to environmental issues into someone who can name himself or herself an environmental educator? Instigated by these questions, we aim at resuming some discussions developed in a previous research, carried out with teachers working in municipal schools of Porto Alegre, about narratives that "manufacture" identities in environmental education. In this text we set a composition in a way that some excerpts (snippets) are taken from the interviews with these teachers as raw material to try to glimpse some issues that are presented in the discursive arrangements that constitute the field of environmental education. At the same time, by adopting a Post-structuralist theoretical reference, we are able to denaturalize and examine some meanings that have been historically linked to environmental education, including the very notion of identity, which, in this study, is not considered to be permanent, given or stable. In this way, we argue that the identities are produced in a very contingent way, since they are always subject to be narrated in several different ways. Thus, the identity texts are analyzed in this article as temporary constructions, unstable, but still able to tell us something about the statements that currently adhere to environmental education, and also the attributes that should characterize an environmental educator. That is, the snippets presented here help understanding - albeit fragmentary and discontinuously - the identity politics in contemporary environmental education.

Keywords: Identity. Narrative. Cultural Studies. Environmental Education.

O que é ser educador ambiental? Como alguém se torna educador ambiental? De que maneira um educador ambiental descreve a si mesmo? Quais seriam as especificidades de um educador ambiental? Enfim, é possível pensar que “ser educador ambiental” corresponde a uma das identidades contemporâneas? Este conjunto de questionamentos direciona-se a explicitar, de antemão, algumas das inquietações teóricas que nos levaram a desenvolver uma pesquisa de mestrado (SAMPAIO, 2005), que inspira a escrita do presente texto. Passados alguns anos desde o término desta investigação, parece-nos importante retomar, aprofundar ou mesmo rever algumas questões nela discutidas, especialmente as relacionadas aos processos narrativos que consideramos atuarem na “fabricação” / produção de “identidades” em educação ambiental. Assim, um dos propósitos deste texto é colocar em destaque e problematizar determinadas características apontadas como próprias a sujeitos que se assumem como educadores ambientais. Para isso, nos valeremos de trechos das entrevistas que compuseram o *corpus* analítico da já referida dissertação, realizadas com professoras⁴ da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e com assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

⁴ Devido ao fato de termos entrevistado várias professoras e apenas um professor, optamos por nos referir a conjunto de pessoas entrevistadas, na maioria das vezes, como “professoras”, flexionando o adjetivo no feminino e no plural.

Mas, como já indicamos, ao nos voltarmos para essas entrevistas, bem como para as discussões oportunizadas pelas mesmas, temos um propósito diferente daquele que nos moveu anteriormente. Isso porque nos interessa menos, agora, tratar do contexto de enunciação das narrativas produzidas por estas professoras para associá-lo aos processos de formação docente da referida rede de ensino. Desse modo, as falas das professoras colocadas em destaque, neste texto, servirão bem mais como um mote para tecermos comentários e reflexões sobre políticas de identidade em educação ambiental e para pensarmos sobre os arranjos discursivos postos em circulação nestas falas. Ou seja, cabe ressaltar que, mesmo tendo transcorrido vários anos desde a realização destas entrevistas, muitos aspectos debatidos naquele estudo permanecem reverberando nos discursos atuais sobre educação ambiental, sobretudo se levarmos em consideração o fato de que o campo da educação ambiental tem se alargado e expandido nos últimos tempos, tanto em termos de ações conduzidas nos ambientes escolares, quanto em termos de inserção nas redes acadêmicas de produção de conhecimento.

Gostaríamos de assinalar que, se considerada como um “campo” teórico-prático, a educação ambiental alcança esferas nacionais e internacionais e, certamente, abrange discursos e ações muito variados e, até, muito frequentemente, díspares, que disputam entre si pela imposição de significados, os quais atuam na constituição/fabricação/produção de sujeitos. Em função disso, tal como salientou Grün (1995, p.160), é preciso que estejamos atentos aos arranjos discursivos⁵ que são fomentados pela educação ambiental e que estejamos dispostos a “analisar as relações de poder investidas nesse discurso, as consequências políticas dessas relações e os modos de subjetivação que estão sendo produzidos a partir delas”.

A partir do que foi colocado, buscamos, então, pensar a educação ambiental como um território no qual muitos discursos concorrem, confrontam-se, transfiguram-se, conectam-se, e, por meio desses processos culturais, fortalecem e privilegiam alguns significados, enquanto outros são desmerecidos, obscurecidos e rejeitados. Ademais, compreendemos tais significados e discursos como construções culturais, na medida em que esses “não estiveram sempre aí”, isto é, nem sempre os enunciados sobre educação ambiental ou sobre ambientalismo foram tomados como verdades como o são nos dias de

⁵ Estamos usando o termo discurso a partir da acepção de Foucault (1998). O discurso, para Foucault, jamais consiste em uma declaração, um texto, uma ação ou uma fonte. Um mesmo discurso, ou um mesmo modo específico de pensar, ou ainda, um determinado conhecimento pode ser encontrado em uma cadeia de textos, de condutas e locais institucionais da sociedade. Além disso, o discurso não pressupõe autoria. Enfim, como referiu o autor (ibidem), o discurso nada mais é do que um jogo de escritura ou de leitura.

hoje. Portanto, argumentamos que os significados que configuram o que entendemos atualmente como educação ambiental são construções culturais relativamente recentes⁶, mas que, cada vez mais intensamente, têm penetrado na vida das pessoas, regulando condutas, promovendo a adoção de determinados valores e, inclusive, participando da composição de novas identidades culturais.

Em nosso entender, um movimento investigativo muito produtivo (e educativo) corresponderia à condução de análises e problematizações dos arranjos discursivos que circulam pelo campo da educação ambiental e que, algumas vezes, se tornam demasiadamente naturalizados. Estes exercícios teórico-práticos de “desconstrução” de significados que se *colam* à educação ambiental, inspirados e orientados pela perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas, buscariam provocar deslocamentos em certos discursos que frequentemente são tomados como “verdades ambientais” da nossa época. Destacamos que, dentre as diferentes questões que costumam demandar atenção dos pesquisadores nos estudos culturais, a noção de identidade (ou identidade cultural) tem se mostrado uma temática bastante recorrente, tendo em vista as reconfigurações em termos de produção de subjetividades que presenciamos nos tempos atuais. Assim sendo, muitos estudos realizados no campo dos estudos culturais têm se preocupado em analisar os modos como as transformações em curso na cultura incidem na construção das identidades contemporâneas. A fim de desenvolver um pouco mais estas considerações, abordaremos, na próxima seção, de forma sucinta, aspectos relativos ao modo como entendemos a noção de identidade, bem como dos processos de identificação a partir de reflexões (e provocações) incitadas por autores dos estudos culturais.

Identidade: um conceito sob rasura

Iniciamos essa abordagem sobre identidade sinalizando que esse não é um conceito *pacífico* que simplesmente estamos aplicando às discussões sobre educação ambiental. Muito pelo contrário! E esse caráter “problemático” talvez explique o fato de tantos debates realizados nos estudos culturais centrarem-se na ideia de identidade. Nesse sentido, Stuart Hall (2000) destaca que este é um conceito “sob rasura” (como se estivesse grafado assim: ~~identidade~~), pois, ainda que não haja nenhum outro conceito ou palavra que possa substituí-lo, ele precisa ser severamente criticado e problematizado. Como explica o autor

⁶ Nesse sentido, caberia mencionar o estudo desenvolvido por Guimarães (1998), no qual o autor argumenta que só é possível referir-se à educação ambiental, como um campo de discursos e práticas, a partir da década de 1970.

(ibid.), ao usarmos um *conceito sob rasura*, como “identidade”, não podemos nos abster nunca de mencionar suas limitações e de indicar com que propósito dele nos valem. Devemos, então, lidar com a identidade como um processo em andamento, algo que está se dando, e nunca como uma coisa acabada, pronta, definitiva, pois, como afirma Hall (2003), a identidade não surge de uma plenitude que haveria em nós, mas de uma “falta de inteireza”, preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas como acreditamos ser vistos pelos outros. Muitos outros autores, como Silva (2000), apontam também que afirmar ou assumir uma identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. Quanto a isso, Hall (2000) comenta que toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta, para poder definir o que é em relação ao que não é. Essas considerações implicam um grande deslocamento em relação à noção de identidade auto-referente, que seria característica de um sujeito unificado e centrado, tal como esse é delineado em umas das narrativas fundadoras da modernidade.

Outro aspecto assinalado por Hall (2003) se refere à exacerbação da fragmentação das identidades em decorrência de processos culturais que se acentuam na contemporaneidade, tais como a globalização econômica e cultural. Na mesma direção, Canclini (1997) ressalta que estamos mergulhados em uma variabilidade de regimes de pertença, pois vivemos em um mundo que desafia qualquer tentativa de ordená-lo em identidades puras. Cabe registrar que os efeitos destas transformações nos modos de pensarmos as identidades são descritos através do emprego de metáforas que remetem à ideia de mobilidade, tais como: diáspora, cruzamento de fronteira, nomadismo, hibridação, trânsito, entre tantos termos invocados por Hall (2003), Canclini (1993), Bhabha (1998) e muitos outros autores. Entretanto, como Canclini (1993) advertiu, quando abordamos estas transformações/fusões/mesclas não podemos descuidar do que resiste ou se cinde, já que estes processos não se passam sem contradições ou conflitos. Ademais, tais reconfigurações não equivalem a um desaparecimento ou a perda da noção de identidade, mas à abertura de novas possibilidades e combinações, propiciando, quem sabe, a emergência de novas e fluidas identidades.

Diante disso, um dos principais argumentos usados para demarcar uma rasura no conceito de identidade reside na afirmação de que essa é construída culturalmente; como diz Hall (2003, p.47), as identidades “não estão impressas nos nossos genes”. Em outra obra, o autor (HALL, 2000) explica que os processos em que as identidades são

construídas envolvem uma *costura*⁷ do sujeito a uma “posição-de-sujeito”, exigindo que o mesmo não apenas seja convocado a ocupar tal posição, mas que nela invista. A partir de tais considerações, esse importante pensador do campo dos estudos culturais nos fornece uma boa definição para este conceito, indicando que identidades são “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p.112).

Destacamos, ainda, que os processos de identificação não são neutros ou isentos de relações de poder. A esse respeito, talvez seja importante mencionar que a educação ambiental sustenta, muitas vezes, posições teóricas bastante aproximadas das ditas pedagogias críticas, nas quais o educador (ou intelectual) é colocado numa posição privilegiada, a partir da qual este poderia identificar relações de poder para, assim, conseguir ajudar os outros a se desvencilharem destas relações (SILVA, 1994). Mas, destacamos que, em uma perspectiva mais afinada com os estudos pós-estruturalistas e foucaultianos, passa-se a compreender que não é possível criticar o poder sem estar envolvido com ele. Como sintetizou Silva (1994, p.251), ao focalizar tais perspectivas, nelas “o saber do intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas”. Dessa forma, o objetivo das ações educativas não seria buscar uma situação em que não houvesse poder, mas sim um estado de luta contra as posições e relações de poder, incluindo aquelas nas quais, como educadores, nós próprios estamos envolvidos (SILVA, 1994).

Em resumo, assumindo esses referenciais teóricos, esclarecemos que não estamos supondo que os processos de constituição identitária dos educadores ambientais sejam evolutivos e lineares e que culminem na produção de identidades definitivas e homogêneas. Estamos entendendo que estas identidades se organizam como arranjos provisórios, como se fossem contingentes cruzamentos de muitas vias, que não são, no entanto, aleatórios, visto que a sua construção envolve investimento, mas situacionais, por decorrerem da confluência de diversos fatores em determinados momentos.

Consideramos ser oportuno trazer essas problematizações para a educação ambiental, visto que, como já mencionamos, essa área vem passando por um acentuado processo de

⁷ Ainda que Hall (2000) utilize o termo “sutura”, optamos por usar o termo “costura” por este dar a ideia de que dois fragmentos distintos podem ser unidos, mesmo que provisoriamente, formando uma nova identidade. Já a palavra *costura* é mais usualmente empregado para referir, por exemplo, à junção da pele que foi ferida, pressupondo uma re-união de algo que um dia já foi integrado, como também busca efetuar uma “colagem” definitiva, da qual restaria apenas uma cicatriz. Portanto, entendemos que quando o autor menciona a *sutura* para referir-se às identidades, ele está abordando uma intersecção, uma articulação entre dois elementos diferentes, que é, além disso, uma conexão que pode ser desfeita a qualquer momento.

proliferação e de inserção institucional. Embora esse cenário possibilite a coexistência de uma grande heterogeneidade de posições, tanto epistemológicas quanto metodológicas, dele emerge, também, em muitos discursos, a necessidade de se definir o que seja “mesmo” a educação ambiental, exigência que também se estende à identidade dos *educadores ambientais*. Por conseguinte, consideramos ser pertinente reforçar que as identidades estão permanentemente se refazendo, por estarmos sempre sendo confrontados por uma gama de diferentes identidades, cada qual nos fazendo apelos e buscando nos interpelar das mais diferentes maneiras (HALL, 2003). Como afirmou Carvalho (2001), ser educador ambiental está longe de encerrar-se numa identidade totalizante, assumindo-se como uma identidade em movimento, que, por outro lado, não se subsume a outras auto-identificações e filiações profissionais. Pode-se dizer, assim, que as variadas representações de educação ambiental que nos acessam, nos interpelam de diferentes formas e, às vezes, até competem entre si, resultam em uma plethora de identidades possíveis para um educador ou uma educadora ambiental. Cabe ressaltar, ainda, que as identidades dos *educadores ambientais* convivem e interagem com outras identidades culturais que nos são atribuídas e que nos atribuímos, entre as quais estão, por exemplo, ser professor, pai/mãe, telespectador, consumidor etc.

Costuras Identitárias: narrativas de educadoras ambientais

Nesta parte do texto, discutiremos processos de fabricação/produção de identidades em educação ambiental, valendo-nos de questões que pinçamos nas entrevistas feitas com as professoras (e o professor) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, realizadas ao longo do estudo ao qual já nos reportamos anteriormente. Quando realizamos as entrevistas, nos preocupamos em fazer perguntas que estimulassem que as educadoras falassem sobre como se interessaram pela educação ambiental e sobre sua trajetória – pessoal e profissional – neste campo. O propósito destas entrevistas foi, então, capturar narrativas nas quais as professoras refletiam sobre suas ações e sua formação em educação ambiental e, até mesmo, que considerassem a possibilidade delas se apresentarem ou se reconhecerem, de fato, como educadoras ambientais. Buscamos, assim, estimular e catalisar a produção de *textos de identidade*, por meio dos quais, como apontou Larrosa (1998), os sujeitos não apenas se expressam, mas igualmente constituem suas identidades, de uma forma e num contexto particulares.

Fabricamos nossas identidades, costurando retalhos de narrativas que nos acessam, ao mesmo tempo em que *somos fabricados* por essas mesmas narrativas, na medida em que “cada um de nós já se encontra imerso em estruturas narrativas que pré-existem e que

organizam de um modo particular a experiência” (LARROSA, 1996, p.471). No entanto, não é de qualquer maneira que esse processo de fabricação narrativa de nossa identidade se desenrola: não se trata de uma operação individual, autônoma, senão que mediada pelas relações culturais das quais participamos e que estabelecem determinados repertórios discursivos. Além disso, tais repertórios, ainda que plurais, não são ilimitados. Como Larrosa (1996, p.73) também indicou, os textos de identidade são significativos justamente por estarem embutidos em um discurso que atravessa práticas e instituições sociais: “eles têm que ser analisados tanto como constituindo um padrão social quanto como constituídos por (e no interior de) relações sociais”. Iremos debater, portanto, os textos de identidade que as professoras entrevistadas produziram, enfocando, especialmente, algumas “estratégias ficcionais de auto-representação” (ARFUCH, 2002) acionadas nos seus relatos, as quais estamos considerando operarem na sua fabricação/construção como educadoras ambientais.

Contudo, gostaríamos de enfatizar que os textos de identidade não consistem em narrativas lineares e cumulativas, uma vez que as próprias identidades são irregulares, fragmentadas, instáveis. Para usar uma metáfora usual, poderíamos dizer que os textos de identidade se assemelham mais a uma colcha de retalhos do que a um tecido inteiro, contínuo. Por esse motivo, optamos por dispor alguns “retalhos” dos textos de identidade das educadoras entrevistadas, sem nos preocuparmos tanto com o encadeamento entre eles, já que as costuras que unem estes retalhos nunca produzem uma colcha idêntica à outra. Como disse Larrosa (2000), cada um tece sua própria história a partir de fragmentos descolados das histórias que recebeu. Passemos, pois, à apresentação dos “retalhos de identidade” que produzimos a partir da transcrição de excertos das entrevistas realizadas.

Retalho # 1 – Educadores ambientais têm que colocar a mão na terra e o pé na comunidade

Começamos indicando que um dos principais aspectos salientados nas respostas das assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre entrevistadas diz respeito ao destacado papel da educação ambiental no contexto da relação entre escola e comunidade. Assim, a educação ambiental foi por elas apontada como um instrumento privilegiado para a inserção e integração da escola na comunidade que a circunda, tal como foi indicado em diferentes entrevistas. Para tanto, a escola deveria se converter em um “centro de saberes locais”, de forma a integrar tanto os saberes científicos, quanto os saberes da comunidade. As assessoras relataram que as escolas municipais de Porto Alegre localizam-se, geralmente, em locais muito conflituosos, com vários problemas sociais,

principalmente relacionados ao tráfico de drogas. Em um tal contexto, a educação ambiental deveria ser então tomada como uma das estratégias para resolver tais problemas, por meio de uma “educação socioambiental”, como a assessora pedagógica explica no excerto abaixo:

Luiza⁸ – (...) Então a gente entra nesse novo conceito que é a educação socioambiental, que seria uma complementação, não seria só educação ambiental, né, mas dentro... a educação ambiental dentro do contexto social. Que está para além da questão apenas da escola, né? E não é mais só um tema transversal, que corta nossos currículos, né? (...) a escola como um centro de saber local e que agregue, sim, o conhecimento daquela comunidade. Porque aí, nesse movimento, né... bom, não vai ter problema se o muro da escola termina aqui. Porque eu vou saber que o conhecimento está para além daqui, né. Então é um movimento bonito e difícil. Muito difícil, né! Porque isso exige uma nova postura do educador (Diário de Campo, 10/05/2004).

Nesse trecho, podemos assinalar alguns elementos constituidores de uma política de identidade em educação ambiental, os quais, por sua vez, se imbricam a elementos de outros discursos que participam, de forma mais abrangente, da instituição de identidades docentes. A entrevistada salientou, por exemplo, a necessidade de o professor atuar “para além dos muros da escola”, envolvendo os saberes da comunidade, mesmo admitindo que esta é uma responsabilidade não exclusiva da educação ambiental. Cabe referir que tal entendimento se aproxima de postulados da “educação crítica”, na medida em que essa se centra na produção de um sujeito ativo e voluntarista que, na presença de certas condições “objetivas”, pode definir o rumo dos acontecimentos e da história (GARCIA, 2002). Assim, o educador é convidado a (ou dele é exigido) assumir uma nova postura frente a uma dada “realidade”. A mudança de postura, preconizada pela assessora entrevistada, incidiria em uma abertura para os saberes da comunidade, argumento que foi subsidiado pela asserção de que o conhecimento não está localizado somente no interior da escola. Então, neste excerto, prestigiar a cultura e os saberes das comunidades seria um procedimento associado ao aumento da auto-estima dos sujeitos de tais comunidades, o que facilitaria a criação de um sentimento de *pertencimento* àquele ambiente, buscando-se minimizar, com isso, os problemas sociais existentes nestes locais.

No excerto seguinte, a outra assessora pedagógica entrevistada apresenta mais elementos que nos ajudam a caracterizar essa “nova postura” considerada desejável para os educadores ambientais:

Mariana – (...) E esse perfil também do professor, do educador... que ele não é um... também uma pessoa que trabalha só com os livros, né, com aquela postura intelectual.

⁸ Para preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos nessa investigação, usaremos nomes fictícios para referir-nos aos mesmos.

Mas que ele pode, também, junto com os alunos, estar mexendo na terra, estar plantando. E isso é difícil pela formação que a gente teve (Diário de campo, 10/05/2004).

Como se pode ver, Mariana menciona, neste trecho, a importância de o educador colocar a “mão na terra”, aspecto que consideramos bastante emblemático dos discursos que atuam na constituição das identidades em educação ambiental. Isso porque “por a mão na terra” não se restringe ao ato de plantar, mas pode ser entendido como uma priorização da prática com relação à teoria. Assim, o educador ambiental não seria aquele sujeito – considerado passivo – que fica preso aos livros. Ele seria um sujeito ativo, que buscaria fazer uma diferença *real* na vida das pessoas com quem trabalha, seja colocando literalmente a mão na terra, seja desenvolvendo projetos na comunidade escolar. Os discursos pedagógicos, tais como os que estão sendo enunciados por essas assessoras pedagógicas, assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca do que seja a escola, bem como do que seja ser estudante ou ser professor, do que seja ensinar ou aprender, entre tantas outras coisas.

Na situação analisada, argumentamos que os discursos pedagógicos estão instaurando certos lugares que devem ser ocupados pelos professores e que, a partir disso, conferem determinadas características para a própria escola. A educação ambiental habita esses discursos como uma forma de garantir a construção desses novos educadores que direcionarão suas ações ao propósito de integrar a escola com a comunidade. No trecho do depoimento de uma outra professora, transcrito abaixo, observamos como esse discurso pedagógico se insere nos textos de identidade produzidos pelas professoras. Quanto lhe foi perguntado acerca de quando ela passara a se interessar por questões ambientais e a inseri-las e sua prática profissional, ela assim respondeu:

Laura – Eu acho que eu sempre tive essa preocupação [com a educação ambiental], mas eu acho que faz uns 8 anos pra cá, mais ou menos, que eu tô me preocupando mais em tentar trazer o mundo externo pra dentro da escola... A escola não é só esse espaço, né. Ela tá inserida dentro de um outro espaço que tem todas essas problemáticas e ambos os espaços interagem, né? Então, se não estiver bem a comunidade, a escola não vai estar bem (Diário de campo, 05/07/2004).

Encontramos, na fala dessa professora, questões bastante semelhantes às que foram mencionadas pelas assessoras da Secretaria de Educação nos excertos já comentados. Poderíamos até supor que esse seja um “discurso institucional”. Contudo, é importante ressaltar que, apesar disso, não consideramos serem os “discursos institucionais” elementos totalmente determinantes nos processos de constituição de identidades. Entendemos que, da mesma forma que os enunciados provenientes de uma política

institucional são feixes que tecem uma trama, os discursos dos professores que atuam em educação ambiental em suas escolas não são uma reprodução exclusiva e textual de um discurso institucional, constituindo-se, também, a partir de múltiplos outros feixes que se tramam em uma urdidura sempre incompleta que compõe a rede de significados relacionada à educação ambiental. Por outro lado, não podemos supor que esses discursos não exerçam influência sobre os textos de identidade produzidos pelas professoras entrevistadas, visto que esses reverberam em âmbitos variados, entre os quais estão os cursos de formação continuada que lhes são oferecidos, as publicações oficiais da Secretaria Municipal, bem como os projetos pedagógicos que recebem uma atenção diferenciada, entre outros. E, nesse processo, vai sendo construído um vocabulário pedagógico a partir do qual os indivíduos passam a narrar-se e, simultaneamente, a fabricar suas identidades. Como argumentou Larrosa (1994, p.70), “é no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos narram a si mesmos”.

Desse modo, observamos como os enunciados sobre educação ambiental confundem-se com outros discursos que podem ser considerados eminentemente pedagógicos, tais como a aproximação entre escola e comunidade, a integração entre saberes científicos e saberes populares, a importância da educação em comunidades expostas a índices elevados de vulnerabilidade social. A partir dos excertos de entrevistas apresentados, depreendemos que a educação ambiental é assimilada como mais uma tática para se enfrentar problemas correntemente atribuídos à educação (sobretudo ao ensino público). Ao se entrelaçar com algumas *metanarrativas educacionais* (SILVA, 1994) bastante conhecidas – como a ideia, muito difundida pela teoria educacional crítica, de que a educação é a mola mestra para transformar as sociedades –, a educação ambiental busca exercer determinados efeitos na fabricação de indivíduos e de certas formas de subjetividade. Amparada por estes arranjos discursivos, a educação ambiental vem a ser mais uma das “tecnologias educacionais” que fazem apelos e disputam espaço frente àquilo que se entende ser um bom professor ou uma boa professora. Como foi destacado, esse novo perfil do educador (ambiental) requer que ele “ponha a mão na terra”, assumindo uma nova postura enquanto elo entre a escola e a comunidade.

Retalho # 2 – Todo educador tem que ser um educador ambiental?

Neste item abordaremos alguns impasses manifestos nas narrativas produzidas pelos professores entrevistados quanto a considerarem-se ou não “educadores ambientais”.

Costumávamos finalizar os momentos das entrevistas questionando aos professores se eles se definiam como educadores ambientais. Depois de dialogarmos sobre diversos assuntos que abrangiam desde suas experiências prévias com a dimensão ambiental até a descrição das atividades de educação ambiental que estavam desenvolvidas por estes professores no período de realização da pesquisa, perguntávamos diretamente se eles se consideravam educadores ambientais. Foi interessante perceber que, mesmo que estivessem envolvidos com práticas de educação ambiental em suas escolas, as respostas a essa pergunta mostraram-se bastante variáveis. Alguns educadores foram categóricos em assumir-se “educadores ambientais”, como o professor Jorge no excerto transcrito a seguir:

Jorge – Olha, eu me considero sim [um educador ambiental], e acho que a educação hoje... toda ela... qualquer educador tem que se considerar um educador ambiental. Porque hoje, eu já tinha conversado contigo anteriormente, a educação ambiental hoje não tá tratando apenas das questões do ambiente físico, dos aspectos físicos. Trata das relações humanas com o ambiente, trata das relações interpessoais. Eu acho que hoje o educador tem que necessariamente ser um educador ambiental, né, porque as questões ambientais estão aí influenciando hoje na nossa vida, né? (Diário de campo, 25/06/2004)

Como é possível observar na argumentação do professor entrevistado, uma prerrogativa para ser um bom educador implicaria levar em consideração as questões ambientais, as quais, por sua vez, envolveriam não apenas os aspectos físicos do ambiente, mas também as relações sociais e interpessoais. Adaptamos uma frase da resposta deste professor no título do presente “retalho”, porque ela sintetiza com eficácia um discurso que nos parece atuar com bastante produtividade sobre os processos de construção da identidade dos educadores ambientais. Tal discurso pode ser assim resumido: é necessário que os professores incorporem a educação ambiental as suas práticas pedagógicas, assumindo, então, a identidade de educador ambiental. Ou, como salientou a assessora pedagógica Mariana, na entrevista, é preciso “mostrar que a educação ambiental não é mais um modismo educacional”.

Nesse sentido, convém assinalar que Arfuch (2002) propõe que as identidades podem ser entendidas como rearticulações constantes em um campo de forças, onde o particular luta para se tornar universal. A partir do enunciado que estamos focalizando neste segundo retalho (de que todo educador deveria ser um educador ambiental), observamos que a identidade de educador ambiental está sendo apontada como algo que deveria ser universalizado no âmbito educativo, tornando-se uma “identidade genérica” dos professores. De certa forma, é bastante fácil compreender que pessoas sensibilizadas com as questões ambientais considerem que todas as outras pessoas também deveriam sê-

lo. Aliás, se fôssemos analisar outras “causas” que têm sido incorporadas à educação, como as questões étnicas ou as relativas a gênero e sexualidade, chegaríamos a conclusões semelhantes, visto que seus defensores não hesitariam em dizer que todos educadores deveriam incorporá-las a suas práticas pedagógicas.

Mas, limitando nossa abordagem à dimensão ambiental, gostaríamos de problematizar essas afirmações, visto que, mesmo as professoras entrevistadas, selecionadas por já terem alguma experiência com educação ambiental, mostraram-se vacilantes em assumir a identidade de educadoras ambientais. Isso porque, como indicou Escobar (2000), as identidades *titubeiam*, já não recortam sujeitos de situações pré-fixadas, mas assinalam deslocamentos e trânsitos. Vejamos um trecho da entrevista com a professora Gilda, em que essas questões podem ser destacadas:

Gilda – Não sei [se posso me definir como educadora ambiental].... Tem que melhorar mais ainda... [risadas] Ai, ainda falta, sabe... Acho que talvez no fim desse projeto, no fim do ano, a gente tenha conseguido mais coisas... Porque agora a gente tá tentando seduzir as pessoas e fazer elas se interessarem, né... Tem algumas muitas que estão verbalizando: “Ah, que legal”, que estão interessadas e tudo... Mas... eu ainda não... Acho que ainda tem que conseguir mais coisas, ainda é muito pouco... (...) saber, assim, ah, se eu me considero uma... eu adoro a educação ambiental, tenho buscado passar pras pessoas, né... Mas eu não sei ainda qual é o resultado, se eu tô conseguindo alcançar isso aí, né. Então ainda, não... Eu tenho mania de nunca dar dez, né... (...) É nesse sentido, assim, que eu digo que não sou uma educadora ainda de educação ambiental... Porque eu não consegui, ainda, fazer um efeito maior... (Diário de campo, 19/05/2004).

Essa professora diz que não se sente *ainda* uma educadora ambiental porque suas ações não tinham provocado, até aquele momento, os resultados que ela esperava. Assim, explicita-se na sua fala um movimento de *evolução* que está relacionado à educação ambiental: ser educador ambiental está condicionado ao sucesso no alcance de determinados objetivos. Logo, a narrativa desta professora alude a um processo de aperfeiçoamento, em que ela busca ser cada vez melhor ou mais bem-sucedida como educadora ambiental: como se houvesse um intervalo entre *o que se é* e *o que ainda não se é*. Arfuch (2002, p.25) indica que considerar as identidades como constituídas através das narrativas permite analisar esse “vai-e-vem incessante entre o tempo da narração e o tempo da vida, pensar a compatibilidade de uma lógica das ações com o traçado de um espaço moral”. As ações compreendidas na fala dessa professora referem-se a sua capacidade de transformar ou de sensibilizar as pessoas a respeito das questões ambientais, mas a frustração que ela expressa na narrativa, por ainda não ter obtido êxito quanto a isso, configura a dimensão moral mencionada pela autora citada acima. Parece-nos, então, que

nesta situação, a identidade de educador ambiental está sendo narrativamente construída em termos de *realização*.

Há, contudo, outras questões interessantes presentes nas colocações feitas por essa professora, como a intenção de “converter” outros indivíduos, tornando-os sensíveis às questões ambientais. Como ela arrazoar, as pessoas só “se preocupam com o próprio umbigo”. Recorremos a Garcia (2002, p.148) para lembrar que, nos enunciados da educação crítica, o *outro* é usualmente constituído como “carente de um saber e de uma existência adequada”. Ainda segundo esta autora (*ibid.*), os docentes críticos – dentre os quais há muitos educadores ambientais – exercem uma função *pastoral-disciplinar*⁹ que visa conduzir os indivíduos a uma nova existência racional e moral. Ao assumir uma postura como essa, o educador ambiental se constrói, narrativamente, como um “salvador do mundo”. Mais uma vez poderíamos apontar convergências entre tais enunciados e os postulados da pedagogia crítica, na medida em que, como salientam Fischman e Sales (2010), os mesmos se estruturam por meio de “narrativas redentoras”. Segundo os autores (*ibid.*, p.14), tais narrativas concebem a “transformação do presente infame para um futuro promissor é possível através da figura do grande herói pedagógico: o superprofessor”.

Poderíamos dizer que talvez um dos principais atributos dos educadores ambientais, conforme as narrativas produzidas a partir das entrevistas realizadas e de enunciados que circulam em diferentes instâncias culturais, seria justamente o fato de se ver como responsável por promover mudanças nas pessoas e, conseqüentemente, no mundo. Esse aspecto é ressaltado, mais uma vez, no trecho da fala da professora apresentado abaixo com o qual concluímos esse fragmento do texto.

Gilda – (...) Se a gente quer ter planeta, se nós quisermos deixar o planeta pras gerações futuras, a gente tem que se dar conta que somos responsáveis, né? Eu coloco, assim, pras pessoas: “São pros seus bisnetos. Tu já imaginou? Chegar um neto teu e dizer: “Vó, se tu sabia que estavam destruindo o planeta. Por que que tu não fez nada?” Então eu me sinto muito responsável, assim, por isso (Diário de campo, 19/05/2004)..

Retalho # 3 – O educador ambiental como “testemunho” daquilo em que acredita

Para finalizar este texto, gostaríamos de colocar em pauta este que também pode ser considerado um dos principais marcadores identitários que constituem os educadores

⁹ Garcia (2002, p.150), ao descrever o que entende por “mestre pastoral crítico”, baseando-se em uma forma de poder que Foucault define como “pastoral”, destaca que “para exercerem o papel da consciência alheia e de guardiães da verdade e da justiça, os sujeitos intelectuais e docentes críticos necessitam de princípios inabaláveis e qualidades morais exemplares. Necessitam ter as habilidades de um pastor e a abnegação de quem sabe a grandeza moral da tarefa que exerce”.

ambientais: a busca constante por uma coerência entre o *dizer* e o *fazer*. O trecho da entrevista abaixo coloca esse aspecto em destaque:

Pesquisadora – Agora, então, pegando esse ponto que me interessa, sobre as posturas dos educadores. Que desafios vocês vêm nessa formação desses educadores ambientais (...). O que vocês, pessoalmente ou como política da Secretaria, visualizam e têm vontade que aconteça...

Luiza – Eu acho que a gente até já te respondeu isso, só que não com todas as palavras. No momento em que a gente falou das estratégias, de uma política, né, gestão ambiental local que a SMED tenta fazer como testemunho, eu acho que é essa palavra mesmo. O que a gente tenta fazer? A gente tenta trabalhar com o professor de forma que ele seja o testemunho na vida dele. (...) E a mesma coisa a gente tenta passar por professor: “se tu acredita, tu faz na tua vida. Por que tu, professor, não pode fazer na tua casa coleta seletiva, ter cuidado com desperdício de água?” (...) Esse professor que teve essa cultura, essa educação, né, ele pode ouvir uma palestra, participar de encontros e congressos, mas ele vai tentar implementar isso na escola dele? Vai, mas ele não vai dar o testemunho dele. Por que? Porque ele não tem incorporado isso nele. Então o grande desafio, como tu perguntaste, é fazer desse professor, desse educador, um testemunho, de tudo isso, né?! (Diário de Campo, 10/05/2004).

“Se tu acredita, tu faz na tua vida”. Essa frase materializa com bastante precisão este discurso que possui um poderoso efeito normalizador sobre as condutas das pessoas que trabalham (ou querem trabalhar) com educação ambiental. Ela relaciona-se com outro dizer que costumeiramente ouvimos em práticas de educação ambiental: “antes de querer mudar o mundo, dê três voltinhas dentro da sua própria casa”. Isto é, se alguém pretende ser “representante dos interesses da humanidade”, deve, em primeiro lugar, aplicar o que acredita na sua própria vida. Porque, se não for assim, acredita-se que o educador ambiental perderia a autoridade para educar.

Novamente ressaltamos a similaridade entre os enunciados que participam da constituição dos educadores ambientais e dos professores concebidos pela pedagogia crítica. Como Garcia (2002) assinala, em nome de uma função pastoral, salvadora, esclarecedora e humanizadora, as pedagogias críticas instituem para os docentes a moral de um *asceta* aliada a convicções políticas profundas. Esse tipo de moral adaptado às peculiaridades da educação ambiental atualiza-se em novas modalidades de ascetismo¹⁰, através das quais os educadores ambientais devem apresentar-se como sujeitos de condutas exemplares. Dessa forma, a identidade de educador ambiental parece estar estreitamente relacionada a um incansável processo de aperfeiçoamento pessoal, no qual os indivíduos estariam sempre procurando superar as suas dificuldades, no sentido de se tornarem “ambientalmente conscientes” (e coerentes). As atitudes que fazem com que estes

¹⁰ Garcia (2002, p.127) explica que o sentido que atribui a “ascetismo” baseia-se nas teorizações de Michel Foucault, a partir das quais esse termo é usado não como renúncia a algo, mas como exercício – “um modo de alcançar algo, servindo como meio de preparação e fortalecimento dos indivíduos para um futuro incerto”.

educadores se tornem testemunhos de seus próprios valores são voltadas, por exemplo, para o trato correto do lixo, para a economia de recursos, como a água e, principalmente, para as mudanças de comportamento em relação ao consumo, como salienta a professora entrevistada no trecho abaixo:

Elisa – Eu me defino como uma educadora ambiental porque constantemente eu estou voltada, eu tô com meu foco voltado pra questão ambiental. E não é só dentro do grupo [com os alunos], é no relacionamento com as colegas, no ambiente de trabalho e no meu ambiente também de casa, particular, com a família... Acho que eu tô o tempo inteiro voltada pra essas questões. De não desperdiçar, separar o lixo... Quer dizer, tem outros envolvimento, mudança de hábitos, porque a educação ambiental, ela exige mudança de hábitos. E, logicamente, as pessoas têm uma resistência muito grande. E, com certeza, ninguém tá perfeito só porque é um educador ambiental. Eu também tenho que constantemente me vigiar e me corrigir... Algumas atitudes que ainda não estão ainda bem como deveriam... Acho que o educador ambiental tem que estar sempre dando o exemplo pros outros... Ele não pode deixar de ser no momento em que ele sai daqui [da escola]. Ele é constantemente um educador... (Diário de campo, 02/07/2004).

Essa professora expõe, em sua resposta, diversos elementos que costumam compor os textos de identidade de outros educadores ambientais. Ela destaca que está sempre com o foco direcionado para as questões ambientais; não deixa de ser uma educadora ambiental quando sai da escola, mas continua sendo em todas as situações – em casa, com a família, com os amigos. Podemos depreender disso, que a identidade “educador ambiental” não se consiste exclusivamente em uma “identidade profissional”, tornando-se, pelo contrário, um modo de vida. Para isso, ela afirma, é fundamental a “mudança de hábitos”, o que não é uma operação simples, já que ela mesma, que se considera uma pessoa inteiramente voltada para as questões ambientais, precisa estar sempre se *vigiando* e se *corrigindo*. Portanto, de acordo com este arranjo discursivo, o educador ambiental deve ser um educador ambiental em qualquer ocasião, visto que não pode, em momento algum, descuidar-se de seus atos, seja no local de trabalho, seja sozinho em casa. Essa identidade se colaria indelevelmente ao sujeito, de forma que ele precisaria ter totalmente incorporadas na sua vida as regras de conduta que o tornariam merecedor dessa identidade. E, ainda assim, sempre estará perseguindo essa tão almejada coerência, em uma busca que é contínua e interminável. Como disse a professora Elisa: “ninguém tá perfeito só porque é um educador ambiental”.

Mas é preciso levar em conta, também, que a busca por tal coerência pode gerar, muitas vezes, no “aspirante a educador ambiental” uma sensação de frustração, por ser tão difícil viver de acordo com parâmetros tão rígidos no mundo contemporâneo. A resposta da professora Laura, apresentada a seguir, enfatiza o quanto é complicado ser uma educadora ambiental em uma sociedade de consumo, na qual não podemos deixar de

consumir, ainda que sejamos sensibilizados em relação às questões ecológicas. Quando perguntamos a essa professora se ela se considerava uma educadora ambiental, ela respondeu que está sempre tentando, mas não acredita que exista “um ambientalista 100% ambientalista”. Ela também diz que:

Laura- Realmente, eu entrei em choque depois daquele curso [de formação continuada em educação ambiental]. Ele desestruturou o que eu achava que já estava bonitinho, o que já estava: “Não, eu sou...” Não sou nada! Continuo ainda produzindo, de repente, a mesma quantidade de lixo que eu produzia antes do curso. Tento não produzir mais tanto, mas ainda continuo! Então é uma questão pra tu estar te policiando diariamente. Tentar colocar na tua prática do dia-a-dia essas questões que tu vai aprendendo. E aí é difícil! (Diário de campo, 05/07/2004).

A necessidade de estar sempre se policiando, se vigiando, se regulando, se controlando, aparece, então, como uma característica constitutiva da identidade do educador ambiental. Contudo, enquanto algumas pessoas optam por aderir a essas premissas de vida (como as professoras e o professor entrevistados), há também a possibilidade de tais discursos que exigem do educador ambiental reiteradas demonstrações de coerência, gerarem repulsa em algumas pessoas. Como ressalta Carvalho (2001, p.92), em muitas ocasiões, “a correspondência com esse sujeito ideal é vivida como contradição pelos indivíduos reais, pois tratando-se de um sujeito utópico, que se constitui como contra-exemplo do modelo dominante, nunca é plenamente realizável”.

Esse traço identitário, atribuído ao educador ambiental, reforça a ênfase de que essa é uma identidade em andamento, remetendo às ideias de “progresso” ou “evolução”. Todavia, como argumentamos, é no narrar esse processo, ainda que em termos de conquista ou desvelamento, que tais identidades são fabricadas de forma sempre provisória, já que estão sempre sujeitas a serem narradas de modo diferente. Assim, ao perguntar às professoras se elas se consideravam educadoras ambientais, demos-lhes a oportunidade de, mais uma vez, atuarem na direção da construção narrativa de suas identidades – em suas encruzilhadas e seus transbordamentos. Não é de qualquer forma que se pode ser um educador ambiental, visto que há discursos mais incisivos e recorrentes do que outros na produção destas identidades. Em outras palavras, não existe um *modelo* único de identidade da qual o educador ambiental pode dispor, mas, ao mesmo tempo, não há um repertório ilimitado de possibilidades para ser educador ambiental. Mesmo que enfatizemos a impossibilidade de que as identidades sejam uniformes (por exemplo, que todos os educadores ambientais partilhem dos mesmos atributos), é necessário admitir que as identidades são constituídas dentro de um determinado horizonte de possibilidades, a partir das representações e discursos que estejam disponíveis em certos espaços e tempos.

Somos constituídos pelos discursos que nos subjetivaram e subjetivam, pelas representações que nos interpelaram e interpelam.

Referências

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. In: _____. (org.). **Identities, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

_____. Museos, aeropuertos y ventas de garage (las identidades culturales en un tiempo de desterritorialización). In: FONSECA, Cláudia (org.). **Fronteiras da cultura: horizontes e territórios da Antropologia**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1993.

CARVALHO, Isabel C.M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.

ESCOBAR, Ticio. Identidades en tránsito. 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.

FISCHMANN, Gustavo E.; LOPES, Sandra R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, jan./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

GARCIA, Maria Manuela. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GUIMARÃES, Leandro B. **O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental: uma história de descontinuidades**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: _____. **Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAMPAIO, Shaula M. V. **Notas sobre a "fabricação" de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.