

Fabricação de educadores/as ambientais e experiências: alguns olhares para a formação de professores/as

SAMPAIO¹, Shaula Maíra Vicentini; WORTMANN², Maria Lúcia Castagna

Neste trabalho, utilizando as lentes teóricas dos Estudos Culturais, focalizamos uma determinada instância do processo de constituição dos/as educadores/as ambientais: os *cursos de formação de professores/as em Educação Ambiental (EA)*. Os cursos são apenas uma das múltiplas vias de acesso em direção à EA, que atuam na atribuição de significados e representações e na constituição de identidades; mas, por serem momentos institucionais de formação, exercem um importante papel na "fabricação" de educadores/as ambientais. Discutimos algumas das questões relativas a esse processo a partir da análise de um curso de EA oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura Municipal de Porto Alegre, RS) para professores/as desta rede de ensino. Para pensar essa *formação*, valho-me da acepção de experiência provinda das discussões desenvolvidas por Jorge Larrosa, para quem a experiência não é simplesmente o que acontece, mas é aquilo que *nos* acontece e nos transforma. Na atividade que acompanhei, registro aspectos de uma EA engendrada, principalmente, a partir das ciências naturais, que aspira ao *status* de saber científico, tencionando capturar a experiência e restringir a sua pluralidade, convertendo-a em um caminho seguro rumo a um horizonte pré-estabelecido. Não obstante, apesar de todos esforços destinados a administrá-la, a experiência se faz sempre possível, visto que é intransitiva, escorregadia e inapreensível.

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil / ULBRA – RS

shaula_maira@yahoo.com.br; wortmann@terra.com.br

Introdução

Esse texto aborda a temática que é o fio condutor da pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo¹ - a constituição da(s) identidade(s) do/a educador/a ambiental. A educação ambiental (EA) vem difundindo-se de forma bastante acentuada, inserindo-se em uma vasta gama de instituições sociais e culturais, tais como escolas, empresas, instituições públicas, meios de comunicação etc. No entanto, essa proliferação não conduz a um consenso no que se refere à *qual* educação ambiental está se propondo. Talvez fosse mais apropriado usar o plural 'educações ambientais', tal a multiplicidade de orientações teóricas e direcionamentos práticos existentes, sendo preciso adjetivar a EA para dar pistas do que se está falando –EA conservacionista, EA popular, EA para a cidadania, EA política, EA para o desenvolvimento

¹ Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Prof. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann.

sustentável, entre outras - ou mesmo designar com outros nomes as novas tendências – por exemplo, a ecopedagogia e a ecoalfabetização (ou alfabetização ecológica). Tão diversificadas quanto as acepções dadas à EA, são as suas vias de acesso, isto é, os processos pelos quais as pessoas vão "assumindo" a identidade de 'educadores/as ambientais'. No livro "A invenção ecológica: trajetórias e narrativas da educação ambiental no Brasil", Carvalho (2001) discute a construção das identidades dos/as educadores/as ambientais por meio das histórias de vida de diversos/as educadores/as ambientais, que se entrelaçam à trajetória histórica de um suposto campo ambiental, forjada no seio dessas mesmas narrativas. Frente a esta multiplicidade que tem caracterizado a EA, a autora sinaliza que

fazer educação ambiental não garante uma identidade pacífica de educador ambiental (...). Ser educador ambiental é algo sempre definido provisoriamente (...), moldando-se de acordo com a percepção e a história de cada sujeito ou grupo envolvido com essa ação educativa. É uma identidade que comporta um espectro de variações na sua definição e apresenta um gradiente de intensidade de identificação" (Carvalho, 2001, p. 136).

Este gradiente, apontado por Carvalho (ib.), não se apresenta estável ou fixo, mas está em permanente fluxo, uma vez que, mediante aproximações (identificações) e distanciamentos (diferenciações), é sempre provisório e contingente. Instigada por estas questões, decidi, na minha pesquisa, focar uma determinada instância do complexo processo de produção de identidades de educadores/as ambientais: os *cursos de formação de educadores/as ambientais*, que são momentos institucionalizados especificamente endereçados à constituição/produção/fabricação destas identidades. Corroboro com a afirmação de Carvalho (op.cit.) de que são múltiplas (e, sem dúvida, sobrepostas) as vias de acesso em direção ao ambiental. Entretanto, estou colocando em evidência os cursos de formação porque: **a)** essas atividades têm proliferado e se diversificado bastante, sendo oferecidos cursos de especialização, extensão, formação continuada ou à distância por ONGs, órgãos públicos, universidades etc, para todo tipo de público; **b)** nos encontros (simpósios, congressos, seminários...) de educação ambiental dos quais tenho participado, a formação de educadores/as ambientais ou, mais especificamente, a formação de professores/as em educação ambiental, é uma temática para a qual direciona-se um número expressivo de trabalhos; **c)** a inserção da educação ambiental na escola tem se intensificado visivelmente, talvez devido à forte valorização do "meio ambiente" pela mídia, pelas ações das ONGs e até mesmo pelas ações do Estado, sendo esse incluído nos PCN e PCR como um tema transversal. Em decorrência disso (mas, certamente, não exclusivamente por este motivo), tem

sido propiciada uma sistemática realização de cursos e de atividades de formação continuada para professores/as sobre essa temática; **d**) a legislação (federal e estadual) que dispõe sobre educação ambiental, inclui o quesito "capacitação de recursos humanos" e está começando a ser executada; **e**) a progressiva expansão da profissionalização do campo ambiental tem favorecido o aumento tanto da procura, quanto da oferta por profissionais desta área no mercado de trabalho, criando a demanda por cursos de formação/capacitação.

Ocupo-me, portanto, dos cursos de formação, esses importantes espaços de "fabricação" de educadores e educadoras ambientais, valendo-me das seguintes questões: como se ensina a ser educador/a ambiental nesses cursos? Que características são configuradas como "desejáveis" neste sujeito imaginado? Como é caracterizada a educação ambiental nestes cursos? Que temas ou questões são neles privilegiados? Esclareço, no entanto, que estas perguntas funcionam muito mais como elementos norteadores de minhas discussões, até porque muitas delas permitem mais de uma resposta, em função desses cursos abrangerem uma grande diversidade de propostas, que é consonante com a multiplicidade de posições e modos diferenciados de lidar com o campo ambiental.

Neste trabalho, analiso um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (RS) para professores/as desta rede de ensino. Embora não vise dar conta de toda a trama discursiva pertinente à formação de educadores e educadoras ambientais, entendo que os discursos que circularam no curso que acompanhei podem ser pensados como fios que ajudam a tecer esta trama, neste dado momento histórico e social.

Gostaria, ainda, de dizer que a "forma de olhar" que empreendo neste trabalho, diferencia-se daquelas que lidam com a identidade como algo estanque e absoluto, pois meus olhares estão mais afinados com as perspectivas pós-estruturalistas, assumidas nos Estudos Culturais. Adianto que estas vertentes teóricas lidam com o conceito de identidade como estando em permanente reformulação e em articulação com outros processos identitários que nos constituem e que constituímos nas nossas práticas discursivas. Pode-se, portanto, dizer que o "ser educador/a ambiental" coexiste e entrelaça-se com outras identidades construídas culturalmente, que nos atribuímos, ou que nos atribuem, atravessando-nos e adquirindo tonalidades diferentes a partir das experiências que continuamente estão modulando nossas formas de estar no mundo. Lançando estes outros olhares para a formação em EA, não é meu propósito denunciar ou inviabilizar caminhos já trilhados, senão problematizar as representações que operam na "instituição/definição/reprodução/divulgação de formas e procedimentos que acabam sendo naturalizados e não mais questionados pelos grupos sociais"

(Wortmann, 2001a), para assim, quem sabe, contribuir com a invenção de novas e inesperadas trilhas.

Além desta introdução, este texto está organizado em outras três seções. Na primeira, apresento algumas contribuições dos Estudos Culturais, dando atenção especial às noções de representação cultural e identidade, tal como essas são assumidas por este campo de estudos. Na Segunda seção, discuto, a partir destes aportes teóricos, as representações que, no curso pesquisado, indico estarem atuando na constituição das identidades dos/as educadores/as ambientais. Essas representações relacionam-se a temáticas que atravessam freqüentemente as discussões em Educação Ambiental: uma delas, vinculada à Alfabetização Ecológica, levamos a pensar sobre histórias que são contadas pela Biologia; e a outra, remete-nos a discutir questões como consumo, globalização e massificação cultural. Na terceira e última seção do texto, abordo a perspectiva da *experiência*, a partir das discussões desenvolvidas por Jorge Larrosa (2002a, 2002b), que me auxilia a problematizar a idéia de "fabricação" de educadores e educadoras ambientais, explicitada no título desse texto.

Nos liames dos Estudos Culturais

Situados na confluência de vários campos do conhecimento já estabelecidos, os Estudos Culturais (EC) buscam inspiração em diferentes teorias, rompendo lógicas cristalizadas e hibridizando concepções consagradas (Costa, Sommer e Silveira, 2003). Sua relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas, chega a exceder a interdisciplinaridade, podendo ser concebida como pós-disciplinar ou até anti-disciplinar (ibid.). Além disso, tais estudos não possuem nenhuma metodologia própria, aproveitando-se de metodologias de quaisquer campos a fim de produzir o conhecimento exigido por um projeto particular, sendo que nenhuma delas pode ser empregada com total segurança e confiança, nem tampouco ser eliminada antecipadamente (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995).

Acredito que essa articulação com os Estudos Culturais possa ser bastante fecunda para a educação ambiental, por trazer alguns deslocamentos, possibilitando que algumas premissas tidas como "certezas" sejam problematizadas, uma vez os EC "obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento." (Costa, Sommer e Silveira, 2003). Os EC alinham-se às perspectivas pós-modernas que se propõem a

problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos, tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (Veiga-Neto, 2002a, p. 34).

O que impulsiona os trabalhos relacionados aos EC é "identificar e articular as relações entre cultura e sociedade" (Nelson, Treichler Grossberg, 1995, p.14). Mas, afinal, o que tem a ver essas discussões sobre cultura com educação ambiental? Para tentar visualizar estas interconexões, vale a pena buscar compreender – de forma bastante aligeirada aqui neste texto – alguns sentidos conferidos à cultura nos EC. Nelson, Treichler e Grossberg (op.cit.) indicam que a cultura é tanto "uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante" (idem). Em um artigo cujo título é "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo", Hall (1997a) sugere que a "cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea (...) mediando tudo" (p.22). Isso evidencia um alargamento da própria noção de cultura a "um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas" (ibid., p.32), levando à conclusão de que "*todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão "cultural" " (ib., grifo do autor).

A educação ambiental, ao produzir significados que influenciam, ou mesmo regulam, condutas e valores, penetrando na vida 'concreta' das pessoas - na mídia, nas escolas, nos lares -, pode ser entendida como uma produção cultural. As lutas por imposição de significados, tanto entre as diversas tendências da EA, quanto em relação a outros discursos e práticas, participam da configuração desse território contestado que é a cultura.

Estreitamente vinculada a esta dimensão dada à cultura pelos EC, está a idéia de linguagem que estes assumem, a qual é influenciada pelo que se designa como 'virada lingüística'. A virada lingüística problematiza justamente o entendimento de que a linguagem é um "espelho variavelmente translúcido de uma verdade anterior" (Silveira, 2002, p.120) ou simplesmente um veículo de comunicação entre os sujeitos, e passa a atribuir-lhe o papel de "constituidora das verdades" (op.cit.). Nesse sentido, "as linguagens são centrais para o significado e para a cultura (...), permitindo a construção de entendimentos partilhados, que possibilitam aos sujeitos interpretarem o mundo de maneira mais ou menos parecida" (Hall *apud* Wortmann, 2001a, p.36) em um determinado contexto sócio-cultural.

Quando passamos a entender a linguagem como constitutiva, afastamo-nos de uma concepção de representação como o reflexo de uma realidade anterior² (Silva, 1995) e nos aproximamos do conceito de *representação cultural*, que provém de uma abordagem 'construcionista', na qual, segundo Hall (1997b), "as coisas não *significam: construímos* o significado, utilizando sistemas de representação" (p.25, grifos do autor). Os significados são produzidos, então, pelas representações culturais que se manifestam através da cultura e da linguagem e circulam através de variados processos e práticas: na constituição de identidades, nas relações pessoais, na produção e no consumo e também na regulação das condutas sociais (Hall, op.cit.). Porém, o significado não costuma passar intacto pela representação, visto que está sempre sendo negociado e inflectido e, por vezes, até contestado e disputado nos diversos circuitos de significação que circulam e sobrepõem-se nas culturas (ibid.). Deste modo, não é a correspondência em relação a um suposto "real" que credita legitimidade às representações, mas as relações de poder que as sustentam e que as instituem como "realidade" (Silva, 1995). Torna-se necessário, portanto, analisar as relações de poder que conferem legitimidade às representações culturais e que acabam naturalizando-as, ou seja, ocultando o seu caráter construído.

O uso do conceito "representação" nos Estudos Culturais difere consideravelmente do que encontramos com frequência nos trabalhos vinculados à educação ambiental. Na EA emprega-se, em geral, os seguintes termos: representação, concepção, percepção ou representação social³. Estes lidam com a "descoberta e a interpretação de entendimentos dos sujeitos sobre o "mundo real", buscando aproximá-los de "modelos ou padrões" definidos na cultura" (Wortmann, 2001b, p.156). Por exemplo, diversas pesquisas em EA visam conhecer as representações dos sujeitos ou de grupos sociais (professores/as, alunos/as, moradores/as de comunidades, entre outros) sobre o ambiente ou sobre outras temáticas a esse relacionadas. Em geral, a partir dos resultados destes estudos, são dimensionadas ações com o intuito de modificar as representações – e as ações, pois geralmente estabelece-se que há uma correspondência direta entre representações e ações - destes sujeitos que sejam consideradas "nocivas"/ prejudiciais a uma "boa convivência" com o ambiente. Este seria, de acordo com Hall (1997b), um modo de pensar a representação, no qual o significado estaria no objeto,

² Stuart Hall (1997b) denomina este entendimento de 'teoria mimética da representação'.

³ Com isso não pretendo dizer que estes diferentes termos sejam usados indiscriminadamente. Cada qual refere, usualmente, a um tipo de abordagem teórica específico.

pessoa, idéia ou evento do mundo real e que a linguagem⁴, ao produzir a representação, *mimetizaria/refletiria* os verdadeiros significados existentes no mundo.

Na perspectiva dos EC, entretanto, a representação cultural é entendida como sistema de produção de significados, capaz de atribuir significados e, por conseguinte, é através "da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido" (Silva, 2000, p. 91). Woodward (2000) enfatiza que a representação cultural, como todas as práticas de significação, "envolve relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído" (op.cit., p. 18) e resume a relação entre identidade e sistemas de representação de forma bastante clara:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no que podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas (...) (ibid., p.17).

A temática das identidades culturais tem destacado-se na pauta das discussões atuais dos EC, que não as entendem como algo acabado, unificado ou auto-centrado. Ao invés disso, Veiga-Neto (2002b) sugere que se fale não em "identidades" mas em "processos identitários", para que se evite "cair na substantivação e reificação da identidade" (p.178) e se evidencie o seu caráter transiente pela ênfase no *processo*.

Frente ao exposto, cabe reforçar a importância de realizarem-se análises que questionem categorias consideradas "naturais", examinando as representações culturais com a intenção de ver que histórias têm sido narradas nas produções culturais, "não para inventariá-las, ou para traçar um mapa completo de tudo que tem sido dito (...), mas para ressaltar o modo como elas se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais" (Wortmann, 2002, p. 80).

À luz dessas discussões, apresento mais algumas perguntas, visando discutir o que vi, ouvi e li no curso de formação em EA que acompanhei: que representações de EA foram postas em circulação neste curso? Como estas representações situam e, desse modo, constroem o/a educador/a ambiental?

⁴ É importante destacar, embora possa parecer óbvio, que esta noção de linguagem não se restringe aos códigos falados ou escritos, mas incorpora a linguagem corporal, a linguagem visual, ou seja, tudo o que funcione como código cultural (Hall, 1997b).

Justifico, especialmente, a proposição dessa última questão, pois estou considerando o curso pesquisado como um *artefato / texto cultural* que opera não apenas na constituição de visões de mundo, mas na constituição de sujeitos (Costa, 2000). Assim, pode-se sugerir que os textos culturais sobre EA, e entre esses estão os cursos, atuam na "fabricação"/produção discursiva do/a educador/a ambiental como um sujeito imaginado, com atributos idealizados, constituindo sobre eles/as representações culturais que posicionam de determinadas maneiras as pessoas que "lêem" estes textos (ou fazem estes cursos). No entanto, para falar na constituição de identidades do/a educador/a ambiental, é preciso "ir além" do texto (isto é: do curso) e trabalhar com o que Johnson (1999) referiu ser a "autoprodução discursiva dos sujeitos" (p.95). Para isso, faz-se necessário pensar neste curso como um texto que é mediado pelas experiências dos sujeitos e que se mescla a outros textos a que esses sujeitos já tiveram (e continuam tendo) acesso. Cabe ainda ressaltar, que as representações não são apreendidas da mesma forma que são produzidas, pois as pessoas não são como copos vazios, esvaziados e depois preenchidos a cada nova interpelação. Há um amplo espectro de representações culturais acessando-nos continuamente, o que requer um esforço de produção - de "autofabricação" - a partir do qual nos identificamos ou não com determinados discursos. Por este motivo, os/as educadores/as ambientais "produzidos/as" nesses processos, não correspondem necessariamente àqueles/as das representações contidas nos textos culturais, que, no caso específico deste trabalho, são os cursos de formação. Mas é preciso lembrar que, ainda assim, nos limitamos a optar para a produção de identidades apenas pelas representações que nos estejam disponíveis em dado momento e em dado local.

Representações que "fabricam" educadores/as ambientais

Como já indiquei anteriormente, o curso acompanhado constituiu uma atividade de formação continuada organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). A escolha das temáticas do curso (Ecopedagogia e Ecoalfabetização), bem como do professor que o ministrou, atendeu a sugestões feitas pela comunidade escolar. O curso foi oferecido aos/às professores/as de todas as disciplinas e níveis de ensino e a participação destes/as foi espontânea. Conforme pude observar, as alunas⁵ do curso (em torno de vinte) eram licenciadas em diferentes áreas de conhecimento (Português, Artes, Filosofia, Ciências, Pedagogia, entre outras) e lecionavam para níveis variados - da educação infantil à educação de jovens e adultos. A carga horária do curso foi de quarenta horas.

Destaco que a análise que estou efetuando centra-se no diário de campo que construí, a partir do que vivenciei neste curso, e, também, de alguns textos de autoria do professor que ministrou o curso, fornecidos às alunas como material complementar às aulas. Ao todo, foram encaminhados às alunas, por correio eletrônico, 8 textos, todos de autoria desse professor⁶. Apesar destes textos não terem sido diretamente utilizados nas aulas, estarei valendo-me deles na análise que apresento, porque muitos aspectos neles explanados, foram apresentados pelo professor nas aulas. Portanto, considero que também esses textos estão atuando na constituição/"fabricação" de educadores/as ambientais.

Vamos, então, atentar para algumas representações culturais de educação ambiental que circularam neste curso. Considero importante lembrar que estas participam de uma rede discursiva mais ampla, que abrange os significados referentes à EA disponíveis nos diversos circuitos sociais; destaco, no entanto, que as representações que circularam no curso não são exclusivas desta circunstância, nem tampouco foram inventadas pelo professor do curso.

Uma das representações de EA que circulou no curso pesquisado, e que eu quero colocar em evidência, refere-se à alfabetização ecológica, que foi o tema do curso. A alfabetização ecológica (ou ecoalfabetização) é uma vertente da Educação Ambiental que foi desenvolvida pelo físico Fritjof Capra, no Centro de Ecoalfabetização (Center for Ecoliteracy⁷), localizado em Berkeley, Califórnia, e está propagando-se rapidamente no Brasil.

A idéia de alfabetização ecológica dedica-se, basicamente, ao aprendizado dos princípios da organização dos ecossistemas naturais com o propósito de que estes princípios auxiliem na construção de comunidades humanas sustentáveis (Capra, 2003). Julgo relevante mencionar a crítica feita por Layrargues (2003)⁸ a este modelo de EA. Este autor argumenta que a alfabetização ecológica promove uma acentuada ênfase na dimensão biológica da questão ambiental, em detrimento das demais dimensões (ibid., p.1), atribuindo-lhe o uso de um "determinismo biológico", uma vez que aplica às formações sociais humanas conceitos da biologia. Para Layrargues (op.cit.), a alfabetização ecológica é a "dogmatização da dimensão virtuosa da natureza, transformada em valores morais positivos. Esse doutrinamento

⁵ Eram todas mulheres.

⁶ Alguns destes textos já haviam sido publicados (em veículos de circulação local) e outros não.

⁷ Mais informações em www.ecoliteracy.org. No site do Instituto Ecoar podem ser encontrados alguns materiais do Centro de Ecoalfabetização traduzidos para o português (www.ecoar.org.br).

corresponde à função ideológica de inculcação de valores que dissimulam a naturalidade do conflito nas sociedades humanas" (ibid., p.10).

O curso pesquisado foi disposto em torno dos princípios de organização dos sistemas vivos que orientam a alfabetização ecológica, que são: ciclos naturais e transformação de matéria; energia; a organização em rede; energia; diversidade e resiliência; e cooperações e parcerias. Essa abordagem é tributária, sobretudo, da Biologia e esteve bastante marcada no curso, como podemos observar nos excertos de falas do professor, que retirei de meu diário de campo, e que transcrevo a seguir.

O professor iniciou, falando sobre o conceito de parceria, destacando que, da teoria da evolução, o que é mais ressaltado é a competição, assemelhando-se à organização de nossa sociedade capitalista, onde “quem vence é o mais forte”. Ele, então, disse que isso é “uma mentira”, “uma leitura humana errada”, já que “força não tem nada a ver com aptidão”. (Diário de campo, 08/10/2003, p.13)

O professor explicou que “o que manda é a cooperação”, que faz com que “todos se acomodem sem precisar competir” e que isso é “exatamente o contrário do que aprendemos”. Usou como exemplo os ‘carnívoros’, dizendo que eles “não competem entre si, apesar de utilizarem os mesmos recursos, pois trabalham em horários diferentes”. Em seguida perguntou às alunas: “você sabem o que é nicho ecológico?” (Diário de campo, 08/10/2003, p.14)

Esta representação cultural de EA, que alguns chamam de 'biologizante' ou 'biologicista', antes de ser apontada como "certa" ou "errada" frente a algum modelo desejado de educação ambiental, como, de certa maneira, o faz Layrargues (2003) na discussão mencionada acima, pode ser vista como *produtora* de significados e identidades. Duramente criticada por diversos/as teóricos/as da EA, essa representação é, não obstante, muito freqüente nas práticas da EA, especialmente naquelas que se desenrolam no ambiente escolar.

Argumento que, ao invés de simplesmente descartar-se essas tendências por considerar que elas estão na contramão das direções assumidas pela EA atualmente, é preciso problematizá-las, tentando entender como se instituem, que significados estão produzindo e como atuam na constituição das identidades dos/as educadores/as ambientais. Essa necessidade acentua-se diante do "sucesso" que a proposta da alfabetização ecológica vem alcançando, o que certamente não pode ser desconsiderado.

Lançando um olhar através das lentes dos Estudos Culturais, no texto chamado "A Biologia tem uma história que não é natural", Santos (2000) fala do conhecimento biológico como um "conhecimento interessado" que, por meio de suas narrativas, constrói: fronteiras

⁸ Essa crítica acendeu uma polêmica, já que Fritjof Capra (2003) respondeu ao ataque, assim como outros intelectuais saíram em sua defesa em textos disponíveis na homepage da Rede Brasileira de Educação

entre os sexos, entendimentos sobre as raças, representações sobre o corpo e sobre a natureza etc. Os EC propiciam que se entendam as categorias que aprendemos serem próprias ou inerentes à biologia como construções / invenções operadas na cultura (ibid.). Por outro lado, "a biologia não está sozinha na produção do mundo, mas suas narrativas dão substrato a outras narrativas que, se não partem dela, utilizam-se dela e se reforçam com seus elementos"(p.243). Assim, essas narrativas da biologia e de outras ciências estão atravessando a educação ambiental não "por acaso" e, por isso, seus efeitos merecem ser estudados. A partir do exemplo que estou trazendo por meio do trecho do diário de campo que transcrevi acima (e de outros discursos relativos à alfabetização ecológica a que tive acesso), quando se sugere que seja feita outra leitura da teoria da evolução, está explicitando-se a necessidade de se contar outras histórias sobre a natureza, com novos objetivos. Podemos dizer, portanto, que a alfabetização ecológica, ao apelar para certos conceitos ecológicos afim de influenciar condutas sociais (e morais) que, neste caso, relacionam-se à importância da cooperação, está naturalizando atributos construídos culturalmente, aproveitando-se do caráter de veracidade conferido à ciência.

As representações de EA que destaquei, apesar de estarem bem marcadas neste curso, não eram unívocas, mas conviviam com outras representações, emaranhando-se a essas. Sobre isso, Hall (1997b) acentua que o significado "está sempre sendo negociado e inflectido, para ressoar em novas situações" (p.9/10), sendo, inclusive, freqüentemente contestado e disputado, havendo "sempre diferentes circuitos de significação circulando em toda e qualquer cultura no mesmo período" (op.cit., p.10). Nesta rede de significações, a representação de EA que abordamos acima, coexistiu neste curso com, pelo menos, outra representação: a de uma educação ambiental que se associa às escolhas que as pessoas fazem nas suas vidas cotidianas, principalmente as que concernem ao consumo. Esta EA, além de orientar-se na linha da construção de um "consumidor consciente", assume contornos mais radicais ao "estimular o boicote" (Diário de Campo, 23/10/2003, p.23) de produtos que sejam ecologicamente inadequados. Os trechos a seguir colocam em evidência essa representação de EA:

A educação ambiental é uma grande chance que temos de rever nosso dia a dia e encontrar muitas pequenas coisas que não nos foram ditas e que estavam influenciando diretamente em nossa qualidade de vida. Elas vão desde a nossa alimentação, onde químicos de todos os tipos são inseridos no nosso organismo através de bebidas artificiais, enlatados, compostos alimentares, balas, chicletes e muitas outras coisas que nem nos damos conta e que estão pouco a pouco destruindo a harmonia interna

de nosso organismo. (...) Como é possível exercer a moderna cidadania sem saber nada sobre as coisas que condicionam nossa qualidade de vida, seja nossa saúde ou nosso bem estar? (Texto 3, p.3)⁹

O ensino da educação ambiental centrado na construção da qualidade de vida deve ser baseado no desenvolvimento da autoconfiança porque só através dela o cidadão pode conseguir sobreviver a uma sociedade que tenta conduzir a sua vida e impõe comportamentos de consumo quase sempre alicerçados no gerar insegurança como sendo a melhor forma de controlar as pessoas e manipulá-las. Uma das maiores bases da sociedade de consumo é a insegurança das pessoas (...) (Texto3, p.2).

A articulação entre cidadania e consumo presente nesta citação é um terreno bastante fértil para as discussões em EA, comportando desde concepções que julgam os comportamentos dos consumidores irracionais, supérfluos e manipulados pelas mídias e pelo mercado, até uma perspectiva, advogada principalmente por García Canclini (1999), que propõe que "o consumo serve para pensar" (p.75), por entender o consumo como um lugar de distinção simbólica, de afirmação de pertencimento de grupos sociais e de construção de identidades que está estreitamente vinculado à cidadania.

Assim, para García Canclini, as

ações, *políticas*, pelas quais os consumidores ascendem à condição de cidadãos, implicam numa concepção do mercado não como simples lugar de troca de mercadorias, mas como parte de interações socioculturais complexas. Da mesma maneira, o consumo é visto não como uma mera posse individual de objetos isolados mas como a apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas e simbólicas, que servem para enviar e receber mensagens" (p.90)

Indo em direção divergente da explicitada acima por García Canclini (ibid.), a vinculação da EA ao consumo materializou-se, no curso acompanhado, na forma de crítica à sociedade de consumo e à globalização que homogeneizam as culturas e afastam as pessoas da natureza e de seu suposto 'modo harmônico de vida', conforme vemos nesta passagem do diário de campo que transcrevo a seguir.

O professor reiterou que a gente acha que criou a cultura, mas quem criou foi o meio ambiente, nós fomos só ferramenta e então "o maior crime que nós estamos fazendo no mundo é a pasteurização cultural" pois todo o conhecimento cultural que temos está sendo perdido em troca de uma "globalização cultural", que acaba não sendo "boa para ninguém" (Diário de campo, 29/10/2003, p.24).

Estas representações, que possuem grande penetração, não apenas na EA, mas também em boa parte dos discursos relacionados à questão ambiental, entrecruzam-se com o que

⁹ Esses excertos foram extraídos de um texto intitulado: "Por uma educação ambiental transformadora" de autoria do professor do curso, que foi enviado às alunas para servir como material complementar.

Mauro Grün (1996) designou como discurso *arcaico-naturalista*, no qual andam lado a lado "a apologia das culturas primitivas e a idealização do passado" (ibid., p.76). García Canclini, no livro "Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade" (2003), "põe ao chão" essa representação que compreende as culturas como "puras", presente no trecho do Diário de Campo reproduzido acima. Este autor (ibid.) refuta veementemente a oposição que algumas pessoas estabelecem entre um *passado sacro*, onde residiria a "verdadeira cultura" e um *presente profano*, caracterizado pela "cultura adulterada" da sociedade de massas.

García Canclini indica que esta postura conservadora

esquece que toda cultura é resultado de uma seleção e de uma combinação, sempre renovada, de suas fontes. Dito de outra forma: é produto de uma encenação, na qual se escolhe e se adapta o que vai ser representado, de acordo com o que os receptores podem escutar, ver e compreender. As representações culturais (...) nunca apresentam *os fatos*, nem cotidianos nem transcendentais; são sempre re-representações, teatro, simulacro. Só a fé cega fetichiza os objetos e as imagens acreditando que neles está depositada a verdade (op.cit., p.200/201, grifo do autor).

O que García Canclini (2003) pretende reforçar é o caráter eminentemente híbrido das culturas, que dificulta o estabelecimento de fronteiras nítidas entre o culto e o popular e entre o tradicional e o moderno. Assim, "nem a modernização exige abolir as tradições, nem o destino fatal dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade" (ibid., p.239). Essa ambigüidade é apontada por outros teóricos que, tal como García Canclini (ibid.), falam dos efeitos da globalização os quais, ao mesmo tempo que, provocam a homogeneização (ou "pasteurização" como foi salientado no curso), produzem também uma reelaboração do "próprio" e uma redefinição do senso de pertencimento e identidade (García Canclini, 1999).

Podemos ver que questões como globalização, consumo, manipulação pela mídia, erosão cultural, entre outras, mesmo quando não figuram explicitamente na pauta de temas tratados pela EA, atravessam-na reiteradamente. A meu ver, faz-se necessário trazer-las para o debate em EA de forma que possamos problematizar os discursos arcaizantes (Grün, 1996), marcados pelo essencialismo, que não costumam levar em consideração a complexidade de tais questões, ao engendrar posicionamentos que optam simplesmente pelo repúdio / boicote (à sociedade de consumo, à mídia, à globalização etc).

Para concluir esta seção, gostaria de enfatizar que o trabalho de problematizar as representações culturais de EA que circulam na formação de professores/as possibilita que seja dada atenção redobrada às redes de significações nas quais estão sendo "fabricados/as" os/as educadores/as ambientais. Esclareço, finalmente, que uso o termo "fabricação" no sentido de tensionar os modos como, nestas redes de significações, estão sendo instituídos os

educadores e as educadoras ambientais, definindo-se, por exemplo, o que faz um/a educador/a ambiental ou sobre o que fala um/a educador/a ambiental. As representações culturais, que atravessam essas redes não são arbitrárias (ainda mais em se tratando de um curso de formação), visto que envolvem decisões que se processam na abordagem de alguns temas e não de outros, na escolha dos exemplos, na realização de determinadas atividades de grupo. E é, então, por isso, que afirmo que, ao veicular preferencialmente determinadas representações de EA, os cursos de formação atuam no processo de produção de identidades dos/as educadores/as ambientais.

Entretanto, é preciso considerar que as identidades "flutuam", pois "somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha" (Hall, 2003a, p.75). Pode-se dizer, então, que as variadas representações de EA, nos interpelam de diferentes formas e, às vezes, elas até competem entre si, resultando em uma pletera de identidades do/a educador/a ambiental, que convivem com outras identidades culturais (por exemplo: ser professor/a, pai/mãe, telespectador/a, consumidor/a etc).

Na última seção do texto trago algumas discussões sobre o saber da experiência, noção que tem sido abordada por Larrosa (2002a, 2002b), pois ela pode contribuir para que a idéia de "fabricação" possa ser pensada como um processo complexo e dinâmico – como a manufatura do artesanato - e não como algo finito e padronizado – como a fabricação em série industrial.

Fios da experiência na formação

O uso da acepção de experiência - não como algo que simplesmente acontece, mas como aquilo que *nos* acontece (Larrosa, 2002a e Larrosa, 2002b) - está sendo extremamente importante no tecer deste trabalho. Isso porque, atualmente, muitas coisas passam por nós: livros, filmes, cursos, pessoas; contudo, essas passagens não são experiências, se não nos desestabilizam e se não provocam trans-formações naquilo que somos. Para Larrosa (2002a), a formação só acontece se houver experiência, se as coisas que acontecerem nos atravessarem de modo a fundirem os limites entre o que sabemos e o que somos. Além disso, a formação implica a "nossa capacidade de *escutar* (ou de ler) o que as coisas têm para nos dizer" (op.cit., p. 137, grifo meu); para Larrosa (ib.), quando alguém escuta, "dispõe-se a transformar-se numa direção desconhecida" (ibid., p.138). E, assim, o *saber da experiência* "se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando

o que alguém é" (p. 141), em contínuo fluxo e transformação. Penso, então, nas experiências que levam alguns/algumas professores/as a trabalharem com educação ambiental, formando-os/as e transformando-os/as: em cursos, leituras, encontros... Nas experiências que os marcam no seu cotidiano, nas suas práticas, mas, também, participando de cursos, saindo do seu cotidiano. É passo a entender, a partir desse viés, os saberes, não como algo que se acumula, que se soma, mas em constante transmutação: saberes como passagens (Wunder, 2002).

Engendrando-se a partir das ciências naturais ou das humanas, a educação ambiental – e conseqüentemente a formação de professores/as em EA -, costuma aspirar ao *status* de saber científico, que tenciona capturar a experiência e restringir a sua pluralidade, convertendo-a em um "caminho seguro e assegurado na direção de um modelo prescritivo de formação" (Larrosa, op.cit., 148). Mas a experiência é intransitiva, "não é um caminho até um objetivo pré-visto, até uma meta que se conhece de antemão, senão que é uma abertura em direção ao desconhecido, em direção ao que não é possível antecipar e pré-ver" (p.147). A experiência diferencia-se do experimento – calcado no saber científico -, no qual sabe-se exatamente onde se quer chegar, planeja-se com detalhes e concebe-se a possibilidade da repetição. Já a experiência não se repete, posto que é singular, incontrolável e imprevisível. Não obstante, embora a formação em educação ambiental seja em muitos aspectos tributária de um conhecimento científico, estrategicamente planejada e avaliada por métodos e indicadores, a experiência se faz sempre possível, escorregadia e inapreensível, "nos interstícios de todos os aparatos encaminhados a reduzi-la" (ibid.).

Quando acompanhava as aulas do curso de formação em EA, notava, com interesse, as fissuras que se abriam entre o que era mostrado na aula do professor e as falas das alunas¹⁰, levando-me a considerar o "caráter escorregadio da prática do endereçamento" (Ellsworth, 2001, p.44), que é o desajuste entre o endereçamento e a resposta resultante da interação entre os saberes da experiência de cada professora com os saberes colocados em circulação naquele curso. Isto aguçou minha vontade de conversar com aquelas professoras, de ouvi-las narrar suas experiências com EA, bem como de buscar saber quais práticas desenvolvem nas suas escolas, o que as levou a procurar este curso e, ainda, como os saberes adquiridos no curso se entrelaçam e se confrontam com suas experiências, dando lugar a novas experiências.

Durante o curso, em alguns momentos emergiram relatos das experiências das alunas (como professoras), poucas vezes articulando-se aos discursos do professor; fragmentos de

¹⁰ Para referir-me às professoras da Secretaria Municipal de Educação que participaram do curso, estarei chamando-as de "alunas". Já quando falo do "professor", estou remetendo à pessoa que ministrou o curso.

histórias que irrompiam no curto período em que as alunas tomavam o turno da conversação, como podemos observar nos excertos abaixo.

(...) as alunas começaram a relatar alguns trabalhos que vinham realizando com seus alunos. Sheila¹¹ contou que está trabalhando o corpo dentro de uma perspectiva ecológica. Bianca disse que trabalhou sobre como cuidar do nosso ambiente (corpo), antes do meio ambiente; ela narrou que levou os alunos para cortar o cabelo, cuidar das unhas, trabalhou alimentação e higiene da casa, até chegar à água e ao lixo. Sheila disse que trabalhou com o tema 'drogas', mas que o maior interesse dos alunos é o tema sexualidade (Diário de campo, p.10).

Outras falavam sobre dificuldades e expectativas...

O professor falou que a gente devia se analisar constantemente como professores, porque a nossa responsabilidade social é a maior de todas, nós estamos construindo a futura geração. Bianca falou que às vezes os professores estão cheio de idéias, projetos, mas não sabem o que fazer com aquele aluno que é agressivo. (Diário de campo, p.26).

Laura replicou que isto é recente, que há dez anos ela está aproximando-se disso [da questão ambiental], argumentando que “nós aprendemos a trabalhar de um jeito e agora precisamos trabalhar com os alunos de outro”. Olga disse que elas necessitam de um auxílio, pois agora no curso estão aprendendo várias coisas, mas seria necessário um acompanhamento mais sistemático, senão se sentirão muito desamparadas para inovar. (Diário de campo, p.8).

Depoimentos como estes, bem como a própria participação das professoras, não foram muito freqüentes durante o curso, o que me levou a planejar uma próxima etapa da pesquisa que ainda está em andamento, na qual as professoras que fizeram este curso estão sendo entrevistadas. E, dessa forma, busco lidar com a formação em educação ambiental alimentada por essa noção de experiência que aqui comentei brevemente, pensando a formação como trans-formação, como algo sempre *em processo*, e as identidades como passíveis de serem reformuladas pela narrativa, pelo autonarrar-se, no qual contam-se e recontam-se histórias de experiências e de transformações. A partir destas entrevistas pretendo discutir aspectos relacionados a como as professoras lidaram com as representações culturais de EA que tiveram acesso e como produziram outras significações através delas.

Gostaria de também ressaltar que, ao trilhar este caminho que me instiga a pensar na "fabricação" do/a educador/a ambiental, não penso esta fabricação como algo terminado, mas como sempre se fazendo, acontecendo, em curso...

¹¹ Estou usando nomes fictícios para preservar o anonimato das alunas do curso.

Referências Bibliográficas

- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação já passou: entrevista com Fritjof Capra*. Entrevista concedida à EcoAgência de Notícias. Disponível em <http://univali.br/rebea/entrevista_capra.htm>. Acesso em 22 out. 2003.
- CARVALHO, Isabel C.M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- COSTA, Marisa V., SOMMER, Luís H., SILVEIRA, Rosa H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, nº23, p.36-60, maio/jun/jul/ago, 2003.
- COSTA, Marisa. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. Texto apresentado no 10º ENDIPE – *Simpósio Sujeitos e Subjetividades na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros dos sujeitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- _____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papyrus, 1996.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v.22, nº2, jul/dez, 1997a.
- _____. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997b.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz, T. (org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002b.
- LAYRARGUES, Philippe P. Determinismo biológico: o desafio da Alfabetização Ecológica na concepção de Fritjof Capra. *Anais do 2º Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA* (cd rom), São Carlos, SP, 2003.
- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula, GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Luís H. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- SILVEIRA, Rosa M.H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometria, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, nº79, p.163-186, 2002b.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- WORTMANN, Maria L.C. Investigação e educação ambiental: uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. *Educação: teoria e prática*, v.9, n. 16 e 17, p. 36-42, jan/jun e jul/dez, 2001a.
- _____. O uso do termo representação na Educação em Ciência e nos Estudos Culturais. *Pro-posições*, vol.12, nº1 (34), p.151-161, março, 2001b.
- _____. Análises culturais – um modo de lidar com as histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WUNDER, Alik. *"Encontro de águas" na Barra do Ribeira – imagens entre experiências e identidades na escola*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UNICAMP, Campinas, 2002.