

Saberes e fazeres identitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais

Knowledge and practice identities: the narrative constructing teachers' environmental educators

VANISE DOS SANTOS GOMES*
CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS**
MARIA DO CARMO GALIAZZI***



RESUMO – O texto reflete sobre a construção identitária de professores, de diferentes áreas do conhecimento, enquanto educadores, que vivenciam a Educação Ambiental, em nível de Pós-Graduação e que se constitui a única experiência em Universidade Brasileira. Analisa também as experiências costuradas na teorização sobre identidade docente e argumenta sobre a necessidade de, ao estar em um Programa de Educação Ambiental, assumir a identidade de professores educadores ambientais calcados na experiência. Revela, ainda, que por meio da narrativa em sala de aula, as vivências em construção vão tomando corpo e estruturando-se para a formação de professores neste novo ambiente.

Descritores – Identidade docente; educação ambiental; formação de professores.

ABSTRACT – The goal of this article is to propose discussions about the formation of the environmental-aware teacher. Firstly, it presents the context in which the authors were made up as environmental-aware educators. Then, some aspects of identity are discussed bringing some theoretical supplements that will support the argumentation about the formation of teachers. At the end of the article stories will be posed so as to make it possible for reader the “refiguration” of his own reality.

Key words – Docent identity; environmental education; formation of teachers.

COMO NOS CONSTITUÍMOS PROFESSORAS EDUCADORAS AMBIENTAIS

Este texto apresenta nossa construção enquanto professoras de um programa de pós-graduação em Educação Ambiental, único ainda no Brasil, embora cada vez mais se façam presentes na vida cotidiana discussões que dizem respeito à necessidade de intensificação de ações neste campo. Paralelamente a isso apresenta uma aposta de formação dos professores que chegam ao PPGA para fazer pesquisa e não se entendem como educadores ambientais: a aposta de constituição de professores educadores ambientais.

Somos educadoras ambientais? Como nos constituímos? Quais os percursos da identificação com a

Educação Ambiental que construímos? O que identifica um professor educador ambiental?

Antes de responder a estas questões é preciso apresentarmos nossas identidades docente que, de certa forma, se misturam com nossa vizinhança, moradia, história, processos formativos e memória. No dinamismo desta mistura realizamos encontros nunca antes pensados.

Se há um alinhavo nos encontros entre as identidades que nos tecem docentes e com as quais nos identificamos, é preciso registrar que é na PUCRS que estas identidades se apresentam mais intensamente, teorizadas em rede com outros professores e teóricos na Faculdade de Educação ao fazermos nossa formação enquanto professoras universitárias ou preparando-se para.

* Doutor em Educação pela PUCRS. Professora do Programa em Educação Ambiental da FURG. E-mail: sgomes@vetorial.net

** Doutor em Educação pela PUCRS. Professora do Programa em Educação Ambiental da FURG. E-mail: cleuza.dias@pq.cnpq.br

*** Doutor em Educação pela PUCRS. Professora do Programa em Educação Ambiental da FURG. E-mail: dqmmcg@furg.br

Artigo recebido em: maio/2009. Aprovado em: junho/2009.

E é de histórias e experiências costuradas na teorização sobre identidade docente que vamos argumentar sobre a necessidade de, ao estar em um Programa de Educação Ambiental, assumir a identidade de professores educadores ambientais. E isto tem uma razão na experiência.

Nós mesmas, enquanto professoras, nos constituímos inicialmente como pedagogas e química. Iniciamos a trabalhar no referido programa por conta da formação em Educação, sendo Educação Ambiental pertencente à área de Educação. Podemos afirmar, porém, que as temáticas da Educação Ambiental não eram as que tínhamos aprendido a investigar. Então foi preciso enxergá-las no que fazíamos, inventá-las, até mesmo, se ainda não estavam presentes, e neste empreendimento de fazer a articulação com o campo profissional da pesquisa em Educação Ambiental é que fomos sendo inventadas e nos inventamos como educadoras ambientais.

É disso que este texto fala. Ao contar, também expressa a aposta de formação que na narrativa se ampara para produzir tempos humanos de problematização das teorias que explicam o modelo societário que está produzindo esta sociedade. Ou seja, abordaremos aspectos referentes à identidade docente em que faremos aproximações com o processo de construção da identidade de professores para, na narrativa da nossa sala de aula, na experiência educativa de fazer pesquisa no campo da Educação Ambiental, mostrarmos esta identidade dinâmica que vamos assumindo como professoras educadoras ambientais que somos.

IDENTIDADE: UMA INVENÇÃO DINÂMICA

É para responder como fomos sendo inventadas (ou construídas) e nos inventamos (nos construímos) como professoras educadoras ambientais, em meio às socializações no campo conceitual desta área de conhecimento que buscamos em Nóvoa (1992), Hall (1997), Santos (1996), Miguel Arroyo (2000) fundamentos para expressar o que vivemos e entendemos como processo de construção de identidade, quer seja de professores e, ou de educadores ambientais. Entendemos, ainda, que o conectivo “e” marca mais a separação do que nossa pretensão de falar em singularidades que abarcam a identidade de professor e de educador ambiental. Por isso é que falamos no texto em professores educadores ambientais sem hífen, sem “e”!

Tais autores, por caminhos e estudos específicos as suas áreas de pesquisa, nos fazem acreditar que a formação de identidades está profundamente imbricada com as operações de práticas culturais, que fazem circular verdades e que nos interpelam diariamente das mais diferentes formas, “invadindo” nosso cotidiano

e quase tudo o que pensamos, dizemos e fazemos. Em outras palavras, seguindo a orientação de Hall (1997) a constituição de uma identidade está conectada a uma série de combinações que fazem as relações que estabelecemos com os outros (e conosco mesmos) serem extremamente “intertextuais”; está conectada a diferentes histórias, interesses, localizações sociais, enfim, ao entrelaçamento de diferentes mundos provados, num jogo sutil de cruzamentos, interseções e intercâmbios entre as formas de vivermos nossas identificações e os vários elementos que as possibilitam. Trata-se de dinâmicos e contínuos movimentos de identificações, que se constituem em mecanismos responsáveis por nos tornar aquilo que somos.

Este movimento de identificação pode ser retratado pela história vivida por nós e por cada um, professor ou educador ambiental, ou como apostamos a partir do PPGEA, professores educadores ambientais, na relação com as práticas culturais que fomos (se foram) produzindo socialmente pelos discursos em diversos contextos.

É isso que Hall (1997) quer dizer com:

O que denominamos “nossas identidades” poderia, provavelmente, ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiência única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (p. 26).

Por isso dizemos que a identidade profissional docente e, da mesma forma, a do educador ambiental é um processo dinâmico que remete às trajetórias pessoais e sociais de cada profissional e do seu coletivo. Trajetórias que implicam escolhas e ações referendadas pelos valores construídos e assumidos por cada um, e pelo coletivo, nas experiências de vida.

Neste sentido assumimos o fato de que o termo identidade pluraliza-se diante da diversidade a que está relacionado, não podendo ser, neste sentido, pensado como uma roupa a ser vestida para identificar um professor como tal. Os modos como professores e educadores ambientais têm sido representados socialmente e as formas como se identificam, ou não, com tais representações são fatores influentes e, de certo modo, podem ser decisivos neste movimento de identificação com a profissão. Talvez seja isso exatamente o que Arroyo (2000) quer dizer ao nos alertar para a compreensão das “imagens e auto-imagens de mestre e de seu ofício” que estão em construção nas últimas décadas. Ou o que diz McLaren (1995) a respeito da leitura crítica que precisamos fazer sobre as “narrativas que já estão nos lendo” (p. 29).

Também a partir das leituras dos escritos de Nóvoa é possível melhor compreender a idéia de que a identidade não é algo exterior ao sujeito, um elemento a ser por ele adquirido e que, supostamente, estaria pronto. Nem seria ela uma propriedade ou um produto. O autor diz que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1992, p. 16). Para assumir estas maneiras, entendemos que atuam de forma incisiva a linguagem e as nossas ações, por isso mesmo a necessidade de problematizar a partir do que sabemos e expressamos por palavras.

Falar em identidades, neste sentido, significa pensar nos modos como nós, enquanto professores educadores ambientais, fomos e somos constituídos. Aliada a esta temática, a formação de professores educadores ambientais dá à discussão um foco específico no momento em que se questiona: que professores educadores ambientais buscamos “formar” no PPGA? A partir de qual perspectiva, de quais teorias, para qual sociedade? Que saberes e que fazeres são valorizados nessa “formação”?

A problematização acerca da formação docente está intimamente ligada à discussão da identidade, bem como dos saberes e dos fazeres dos professores. Nóvoa (1992), Cunha (1995) Arroyo (2000), Pimenta (2005), Alarcão (1998) Engers (2007), Josso (1988, 2004), Dias (2003), Galiuzzi (2003), Galiuzzi, Auth, Moraes, Mancuso (2007, 2008), entre outros pesquisadores, tratam desta questão ao contextualizar tais temáticas em tempos e espaços históricos e sociais, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. As contribuições destes autores sinalizam para processos de compreensão dos percursos de vida como lugares de formação, o que implica dizer que a formação se faz em meio aos processos de socialização. Assim:

os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas (DOMINICÉ, 1988, p. 60).

Em consonância com as idéias de Dominicé, Nóvoa (1988) apresenta princípios fundamentais no processo de formação docente: um deles diz respeito à história de vida e da experiência de cada um. Neste sentido, as práticas educativas deveriam refletir mais sobre o modo como o sujeito se apropria das suas experiências de vida, do que pensar em *formá-lo*; outro pressupõe que o ato de formar implica um investimento coletivo em torno da resolução de problemas e não o simples ensino de conteúdos, o que para ele quer dizer que a formação deve centrar-se na

construção de saberes e não no consumo deles. Além disso, o autor destaca que na formação é fundamental o processo de transformação individual que abrange as dimensões do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).

Na mesma direção, estudos de Engers e Gomes (2007) expressam que a identidade profissional constrói-se ao longo de nossa história não somente como professores, mas também como alunos que fomos. Idéia, esta, que segue a trilha dos estudos de autores como Arroyo quando diz que trazemos conosco traços dos professores que tivemos e que, por este ou aquele motivo, fazem-se presentes em nossa memória. Nas palavras do autor, “carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem do(a) professor(a) que internalizamos” (2000, p. 124).

De um modo ou de outro, nossos professores estão ali, em nossa sala de aula, presentes em nossas práticas. Questionar esta presença e o fato de estar na profissão ainda com o olhar do aluno que fomos, e não do professor que somos (ainda que estas identidades mesclam-se no cotidiano da profissão), é um desafio, de acordo com Pimenta (2005), posto aos cursos de formação inicial, colaborando “nesse processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam” (p. 20).

Na formação de professores, pensar sobre o tempo ido em que sentávamos nos bancos escolares contribui para a significação de nossas hoje teorias educacionais. Nossos discursos e práticas acerca da educação trazem à emergência muito destes tempos e espaços passados e que, por vezes, são apenas contados e lembrados sem serem problematizados e valorizados enquanto constituidores de identidades profissionais. Entra, aqui, um elemento importante a ser considerado nos cursos de formação e que pode ser sintetizado no dito por Freire quando se refere ao silenciamento da linguagem do aluno: “começar daqui”, e não de lá. Iniciar da linguagem do outro, de suas experiências, de suas representações a respeito do ser professor e dos modos como tais representações estão presentes na identidade profissional que cada um busca assumir para si. Nos cursos de formação, “ouvir” o que a memória dos professores guardam sobre o lugar da escola é de fundamental valor, uma vez que a formação docente, quer inicial, quer continuada:

é um fator de natureza epistemológica que perpassa o processo identitário. Escutar a palavra de quem exerce o ensino é deixar valer a autoridade daqueles que, muitas vezes, acabam no anonimato das pesquisas acadêmicas, mas que são também responsáveis pela construção do conhecimento no campo da educação (DIAS, 2003, p. 139).

Em um contexto em que novas perspectivas estão sendo pensadas no âmbito da formação de professores e das identidades profissionais, os cursos de formação são responsáveis por parte das imagens forjadas e por determinados tipos de sujeitos profissionais em detrimento de outros. Concordando com tal afirmação Pimenta (2005), esclarece que os saberes da docência podem ser pensados sob três perspectivas: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

A *experiência* abrange dois aspectos: os saberes trazidos pelos estudantes dos cursos de formação enquanto alunos que foram e que, como já foi dito anteriormente, estão presentes na construção de identidades profissionais; e os saberes cotidianos, aqueles vivenciados por estudantes que já exercem a profissão docente.

A respeito da experiência, também Arroyo salienta-a como importante para a problematização de temáticas relativas à escola. Ao dizer que “a escola está viva”, remete-se ao dinamismo que ali se faz presente, no cotidiano em que sempre novidades surgem, solicitando ao professor que lance mão de seus saberes, para além dos conhecimentos técnicos, para mediar conflitos e outras situações inesperadas. Encontra-se, aqui, um importante aspecto a ser considerado pelos cursos de formação, que é lembrado por Pimenta, a partir de seus estudos dos escritos de Schön, como reflexão sobre a prática.

No que se refere ao **conhecimento**, Pimenta chama a atenção para as discussões necessárias a respeito do conhecimento no contexto da contemporaneidade. Este aspecto ressalta a vinculação entre os conhecimentos sistemáticos aprendidos na escola com a vivência extra-escolar dos estudantes, significando, neste sentido, os saberes escolares.

Quanto ao último aspecto citado por Pimenta, *saberes pedagógicos*, reforça que os cursos de formação devem proporcionar a seus estudantes conhecerem a escola, estabelecendo com essa instituição um vínculo para que possam, a partir da prática, compreender elementos teóricos que constituem o cotidiano. Também, tal contato possibilitará que os futuros professores construam olhares sobre a escola não mais baseados em suas experiências enquanto alunos.

Ao levar em conta estes aspectos, os cursos de formação contribuem para a construção de identidades profissionais críticas e proporcionadoras de saberes e de fazeres responsáveis pela qualificação cada vez maior do espaço escolar.

No entanto, não basta discutirmos a formação tomando por referência as experiências vividas e revividas em nossas lembranças, pois elas não garantem a compreensão de nossa identidade profissional, tal como expressa Pimenta. Também não explicam, como diria Arroyo, “com exclusividade a imagem que cada um

de nós carregamos” (2000, p. 125). Isto porque somos constituídos em diferentes espaços, em culturas específicas que são atravessadas por momentos históricos também específicos. Participamos de instituições diversas, como a família, que se mostram presentes também nos modos como nos manifestamos.

Arroyo, a partir de análises das imagens e auto-imagens docentes, contribui para a compreensão sobre o ato de tecer modos de ser professor(a) num mesclar entre o que fomos, o que ainda somos e a maneira como estamos sendo constituídos e percebidos nos discursos sociais, ou seja, o imaginário social a respeito dos professores. São imagens e autoimagens que, em muitos momentos, se desencontram e, em outros, acabam mesclando-se. A pluralidade de tais imagens e auto-imagens demonstra, como aponta Arroyo, a não existência de fronteiras bem definidas no campo da educação. O ser professor, neste sentido, não expressa, em si, uma caracterização identitária com a qual todos os profissionais deste campo se identificam, pois existem hierarquias, títulos, reconhecimentos, salários, etc; diferentes.

Há, reforça Arroyo (2000), imagens (representações sociais) e autoimagens diversas, tendo diferentes grupos docentes também diferentes experiências a respeito do reconhecimento social. Nesta dinâmica de pensamento, as imagens docentes são contextualizadas histórico-socio-culturalmente, o que significa dizer que são identidades socialmente construídas.

Na tensão entre as imagens sociais, aquelas que os docentes desejam para a categoria e para cada um, faz-se latente o questionamento sobre “quem são os professores” (ARROYO, *ibidem*). Percorrer este questionamento não significa caminhar ao encontro de uma única resposta, nem tampouco esgotar a discussão. Ao contrário, significa dar atenção à constituição da identidade, ou das identidades, profissional, buscando significados para o trabalho docente e para o ser-professor. Dito de outro modo, diz respeito à ocupação consciente de espaços profissionais com que os professores se identifiquem.

A identificação com a profissão docente encontra-se, por exemplo, nos conteúdos que cada professor dá conta em sua prática. São tais conteúdos, elementos que dão sentido ao saber-fazer do professor, justificando e valorizando sua “existência”, o que busca tornar inquestionável a função docente. Nas palavras de Arroyo (*ibidem*, p. 70) “interrogar-nos pelos conteúdos de nossa docência, é interrogar-nos por nossa função, por nós mesmos. O medo de perder o conteúdo é o medo de perder o sentido de nosso saber-fazer”.

É interessante pensar sobre este aspecto quando se fala de professores que chegam ao programa de Educação Ambiental e não sabem ou carregam uma imagem do que seja ser educador ambiental, o que também aconteceu

conosco. Isto acabam por construir, repensar, rearranjar, transformar e inclusive inventar uma identidade, no encontro diário com este campo denso, diverso e tenso nas suas tendências e teorizações.

Decorre desta argumentação, assim, a defesa de que a identidade é sempre multimoda, inacabada, em processo de reconstrução e de reinvenção, ou seja, um processo de identificação em curso, parafraseando Santos (1996). Ou seja, a identidade do educador ambiental é compreendida, também, como construída a partir da tessitura das relações vivenciadas nos âmbitos pessoal e social. Assim, a identificação com a educação ambiental é construída a partir dos diálogos dos professores com os pressupostos, temáticas, teorias, metodologias da Educação Ambiental, mesmo considerando-se a diversidade que tais pressupostos insinuam.

São estes pressupostos, os diálogos com os pares da Educação Ambiental – um outro lugar como educador – elementos da identidade que assumimos como professores educadores ambientais, ainda que não fixa, mas continuamente em movimento. Isso não quer dizer que defendemos uma identidade única para este profissional, pois como já foi dito, não é só o lugar que assumimos, mas o modo como assumimos este lugar; nossas escolhas e ações é que definem elementos de nossa identidade. Por isso, o que identifica um professor educador ambiental pode ser expresso por meio de seus múltiplos elementos, considerando a trajetória de vida de cada um.

No campo da formação de professores educadores ambientais, estas discussões ganham ênfase nos estudos realizados por Mauro Guimarães, Martha Tristão, Luiz Marcelo de Carvalho, Marília Tozoni-Reis, Valdo Barcelos, Marcos Reigota, Maria do Carmo Galiuzzi entre alguns dos que investigam de forma mais focalizada a educação ambiental na docência e que balizam nossas ações de formação na Educação Ambiental. Os tons das abordagens destes autores nem sempre se aproximam, mas fazem surgir uma densa paisagem de possibilidades de compreensões. E nós, onde nos situamos? Nossas ações na Educação Ambiental e na linha de formação de professores educadores ambientais estão em uma gama de pressupostos que entendemos que se aproximam de argumentações na perspectiva histórico-social.

Desta perspectiva ressaltamos a necessidade urgente de apostar na possibilidade de transformação do mundo. E como entendemos, na complexidade das problemáticas que assolam o mundo em sua grandiosidade, que pode ser feita esta diferença? A partir da compreensão problematizadora das teorias que fundamentam as práticas de professores educadores ambientais, problematização esta mediada pelas ferramentas culturais. A partir desta idéia, desenvolvemos, muitas vezes conjuntamente, práticas educativas visando à formação de professores

educadores ambientais em rodas de formação em rede em que o diálogo a partir das percepções da docência e da educação ambiental ganham espaço.

Esta proposta de trabalho desenvolvida e construída em aproximações que se fazem na nossa vivência e experiência enquanto professoras, colegas que compartilhamos a sala de aula, desenvolve-se no sentido de compreender a construção identitária como viabilizada a partir de diálogos, sempre ocorrendo, assim, diante de um processo coletivo. São rodas proporcionadoras de diálogos. Diálogos geradores de compreensões acerca das teorias pessoais. Teorias compartilhadas a partir da fluência dialógica que se constrói especialmente na divergência de compreensões, porque acreditamos que para o diálogo é preciso diferença.

É na inspiração de Freire que aprendemos a potencializar o diálogo em sala de aula, porque como ele afirma, o diálogo “impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens” (FREIRE, 1980, p. 83), já que estes, como seres na busca constante de ser mais, reconhecendo sua própria condição de inacabamento, vão ao encontro do outro, numa busca que “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (FREIRE, 1983, p. 28).

E nesta problematização das teorias das rodas de formação que estabelecemos um nó na rede de conceitos que se fortalece a cada vivência: a de compreensão que este modelo societário precisa ser questionado, discutido, transformado para que possa se fazer mais presente um mundo com mais justiça social, com mais sustentabilidade ambiental, com mais equilíbrio ecológico. Assim, contribuir para a produção de identidades de professores educadores ambientais, é na nossa forma de ver se situar em uma perspectiva crítica deste modelo societário com um pressuposto assumido: a necessidade de transformação pessoal, sem que esta seja suficiente para esta transformação, mas que se produza no sentido de compreender as relações sociais como causadoras das maiores injustiças, insustentabilidades e desequilíbrios ambientais.

As rodas de formação em rede tomadas como prática educativa, na busca de transformação pessoal e conseqüentemente de reconstrução e reinvenção permanente da identidade do professor e do educador ambiental são nas palavras de Arroyo (1999) “situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática...” (p. 153). As práticas pedagógicas e as imagens de professor, neste caso, também de educador ambiental, que cada um carrega para seu cotidiano educativo são aprendidas no diálogo com os autores e com seus pares, mas também são formadas pela imagem

social, um papel cultural, aprendido nas experiências pessoais, enquanto mãe, pai, filha, irmã, estudante, ou seja, em outros papéis sociais. “Na prática educativa socializamos os aprendizados que fizemos e fazemos o que a sociedade acumulou, que nós acumulamos como indivíduos e como coletivo” (ARROYO, 1999, p. 154).

SABERES E FAZERES DE PROFESSORES EDUCADORES AMBIENTAIS NAS HISTÓRIAS

Aproxima-se da compreensão de identidade que acima desenvolvemos a perspectiva apresentada por Brandão (2007), a qual se refere ao educador ambiental como um

educador dos sentidos, dos sentimentos, das sensibilidade e dos saberes. Um educador atento a recordar afetos, re-ordenar saberes e re-encantar o mundo. Um estudioso (aquém, dentro e além dos novos paradigmas), um pesquisador e um sujeito de diálogos imprevisíveis ... (p. 7).

É possível aproximar tais idéias ao que Santos (2000) vislumbra para o mundo contemporâneo: “um conhecimento prudente para uma vida decente”, segundo ele, “em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada” (p. 74). A defesa do autor vai na direção de superar o que para ele é o “desperdício da experiência” nos espaços de formação em prol do que ele chama de “monocultura do saber e do rigor”, que quer dizer: “idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos são têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p.29). Como alternativa ele propõe a construção uma “ecologia dos saberes”, ou seja, “uma ecologia mais ampla de saberes, que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular” (p.32-33).

Mas não é da mesma forma que construímos identidades de professores que nos constituímos educadores ambientais. Raramente temos a mesma imersão como a que temos na educação formal. Pode-se dizer que talvez seja até mesmo ao contrário para a maioria dos que chegam no PPGEA. Como campo que questiona a produção deste modelo societário, a Educação Ambiental é um movimento de contraposição ao que está posto e por isso ainda um movimento periférico, mais muito importante. No entanto aproxima-se novamente da formação de professores porque nossas ações são tecidas neste mundo e podem assim ser lembradas. Da mesma forma que fomos construindo teorias sobre ser professor a partir dos alunos que fomos, é possível, pensar em o que entendemos sobre Educação Ambiental a partir do

que recordamos de nossas relações com o ambiente entendido como espaço de relações sociais, nas múltiplas socializações em lugares ocupados nas trajetórias de vida.

É intenso o estudo das representações na educação ambiental também por este motivo, mas nos distanciamos de pesquisa que mapeiam as representações. Isso vem sendo feito e muito bem feito por muitos pesquisadores. E porque não fazemos então se professoras educadoras ambientais? Talvez porque nosso espaço de construção identitária foi antes o da sala de aula e é nela que situamos nossa ação potencializadora de transformações. É na compreensão de uma das representações construídas na história nossa e de nossos estudantes que confrontamos teorias, representações e palavras que apresentam teorias diferentes.

É também no argumento de Moraes (2007) que articulamos esta nossa aposta de transformação via linguagem registrada por ferramentas culturais, quais sejam, diálogo, escrita, leitura, narrativa quando este autor argumenta que pelo linguagem nos apresentamos e trazemos nossa história, muitas vezes nunca antes pensada. Assim o registro deste nosso pensar favorece recursividade do pensamento e sua transformação.

Nossa aposta também é articulada na narrativa porque buscamos em Ricoeur (1997) a diferenciação de tempo cronológico, que nos assola, de tempo humano, esta propriedade que enquanto seres vivos temos de pensar sobre o passado, sobre e na fugacidade do presente que sempre se vai para um futuro que se dissipa a cada instante.

É em Benjamim que reforçamos a aposta na narrativa quando este autor se distancia da novidade da informação e aposta na atemporalidade da narrativa que se revigora a cada leitura em tempos outros, muitas vezes distantes de quem narra, do próprio narrador e de leitor.

A partir daí, é possível pensar em um programa de formação que, parafraseando Giroux e McLaren, estimulem sujeitos “a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória” (2000, p. 130).

Empenhados em defender uma educação de professores que “forme” profissionais capazes de criticar o sistema capitalista, gerador de injustiças sociais, os citados autores não se limitam a pensar a educação escolarizada no contexto norte americano, ampliando os horizontes de suas análises para países da América Latina. Defendendo uma escolarização vinculada à luta pela democracia radical, os autores acreditam ser o educador “progressista” aquele que tomará a frente no processo de reflexão sobre a escola e a lógica capitalista que a permeia, sendo capaz de questionar a reprodução social num ato intenso de luta pela justiça.

Giroux e McLaren trazem a discussão sobre formação de professores para o campo da política e da militância social em defesa de uma pedagogia baseada em princípios de esquerda. Posicionam-se, em seus escritos, de forma bastante clara em defesa de um pensamento crítico que instiga pensar as relações sociais para além daquelas estabelecidas pela lógica capitalista.

As idéias desses autores se articulam com os pressupostos de uma Educação Ambiental transformadora, consequentemente, naquelas que sustentam as propostas dos processos formativos do professor educador ambiental, defendido por nós neste texto em que ressaltamos que é preciso fazer de nossa sala de aula um espaço de produção de identidades de professores ao mesmo tempo que de educadores ambientais.

Neste conjunto de idéias e neste contexto de invenção de identidades que apresentamos nossa sala de aula de professoras pesquisadoras educadoras ambientais em que articulamos perspectivas teóricas de experiências construídas conjuntamente em diferentes momentos na atuação do PPGA. Foi nela que planejamos a escrita, a leitura, o diálogo nas histórias contadas e discutidas para produzir o tempo humano e assim possibilitar reconstruções das teorias que sustentam nossas ações.

A escrita de histórias favorece experiências formativas para quem conta e para quem ouve o que se diz e é dito das histórias. Diferentemente da explicação, a história não diz tudo ao leitor e por isso é possível que ao incluir sua interpretação ele próprio participe da história que também se torna sua. Considerando que a experiência de sala de aula é com professores e que a singularidade do narrador se faz presente, o professor enquanto identidade mostra-se em seu texto.

A disciplina desenvolvida chama-se Educação Ambiental no Ensino Formal, bem própria para esta discussão que apresentamos de articular identidades de professores e educadores ambientais. Nossos alunos, profissionais, a maioria professores, de diferentes áreas. Semanalmente nos encontramos para discutir histórias escritas e discutidas por pares de estudantes.

A aposta foi de que as histórias escritas estivessem relacionadas com contextos de ações e pressupostos da Educação Ambiental, também estes discutidos em sala de aula a partir de teóricos do campo, assim quinzenalmente os alunos tinham que escrever uma história e ler um texto com referências a conceitos importantes da Educação Ambiental.

Os títulos das histórias que cada estudante produziu foram: a) uma história de sala de aula de EA; b) Uma história de pertencimento; c) Uma história sobre uma aprendizagem de conteúdo de Educação Ambiental; d) Uma história de intervenção em EA; e) Uma história de aquecimento global; f) Uma história de professor

inesquecível; g) Uma história em que se configuraram atores sociais. Estes títulos estavam articulados com textos teóricos que trabalhavam diferentes conceitos como: comunidades aprendentes, atores socioambientais, teoria crítica, pedagogia da praxis, intervenção educacional, currículo, pertencimento. E aqui trazemos algumas destas histórias que foram lidas, discutidas, comentadas em sala de aula para serem pelo leitor deste texto, lidas no sentido da mimesis como posto por Ricoeur (1997) que é a produção de uma realidade no momento da leitura que favorece a refiguração da realidade do leitor configurada pelo escritor quando pensa no que escrever e figurada no momento da escrita porque se torna realidade.

Nossa aposta na narrativa se fortalece nas palavras de Benjamin (1996):

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive neste momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (p. 204).

Neste espaço-tempo educativo da disciplina é que algumas histórias foram escritas em ambiente virtual, postadas, dialogadas com um colega também no ambiente virtual e posteriormente discutidas em sala de aula, considerando o texto teórico que articulava a história. Trazemos três exemplos dessas histórias que discutem uma ação de Educação Ambiental, uma história de intervenção e uma história de atores socioambientais.

- Uma história de sala de aula de Educação Ambiental

Minha história de experiência com Educação Ambiental ocorreu na praia do Hermengildo, balneário de minha cidade natal, Santa Vitória do Palmar, e embora não tenha relação direta com uma vivência em ensino formal, acho que pode nos remeter a uma série de questionamentos, inclusive relacionados a debates que temos travado no ambiente de nossos encontros em sala de aula.

Um jovem veranista do Hermengildo conseguiu fotografar a referência de um barco de pesca, o qual estava avançando em muito o limite estabelecido pela lei, quanto a distância mínima para se exercer a pesca de arrasto, em relação a costa.

O fato é que esse tipo de pesca predatória, exercido por grandes empresas pesqueiras, no caso do referido barco, de empresa de Santos do litoral paulista, além de agredirem violentamente o ecossistema marinho, prejudica diretamente os pescadores artesanais, pois quase nada de peixe chega na costa para que estes possam realizar sua pesca.

A partir da identificação do barco, como a foto demonstrava claramente que ele desrespeitava os limites mínimos, foi encaminhada uma denúncia ao

Ministério Público que encaminhou uma audiência com o juiz. A partir do que pré-supunhamos, partimos para uma mobilização dos pescadores artesanais do Hermenegildo, no sentido de fazer pressão política no dia da audiência para que o juiz encaminhasse uma multa, e gerasse um precedente quanto a essa prática pesqueira na região. Depois de várias conversas, reuniões, onde tentamos exaustivamente “conscientizar” os pescadores quanto a necessidade de enfrentar essas empresas, de mobilizarem-se para garantir sua própria necessidade de sobrevivência.

Resumo da ópera, no dia da audiência, ficamos apenas meia-dúzia na frente do Fórum Municipal, os pescadores não compareceram, absolutamente nenhum.

- **Intervenção. Interviu.**

São José do Norte é cidade natal de José Américo Roig, pintor autodidata que retrata de memória o casario histórico da cidade, atividades produtivas tais como a pesca de arrasto no oceano, entre outras coisas que demarcam aspectos da identidade do nortense. Artista plástico de reconhecimento singular, verdadeiro “embaixador” da cidade para outras cidades do estado e até do exterior.

Pois que houve um momento em que a Secretaria Estadual de Educação promoveu atividades comemorativas do centenário de Érico Veríssimo, durante o ano de 2005-6 (não lembro ao certo). Valiosas iniciativas, estimularam estudantes da rede pública a participarem de concursos de escrita, etc. Muito digna iniciativa, afinal são marcas de nossa identidade enquanto sul-riograndenses. Vislumbrei um cartaz que promovia as atividades e comecei a refletir o que era proposto: artista, escritor de reconhecimento nacional, promotor de uma identidade englobante, globalizada, que remetia os estudantes à noção de pertencer a algo que se encontra além da mera presença física imediata, um estado, uma nação.

Refleti também sobre a existência de Zeméco, José Américo Roig, e sua presença no município. Zeméco não era visto, não era ouvido, passava ao largo de todas as iniciativas, todas as poucas iniciativas, que a Secretaria Municipal de Educação promovia. Um dos maiores artistas da cidade estava sendo esquecido em detrimento de promotores de identidades alheias, globais. O local mais uma vez estava sendo desprezado simplesmente por ser isso: local.

Num dos únicos lapsos de criatividade que me acometeram e me impulsionaram a tomar uma atitude, propus a um colega de Artes Visuais a produção de um documentário, e apresentei o projeto para a SMEC de São José do Norte. A secretaria forneceu as fitas que serviram para as gravações e fomos visitar Zeméco. Durante 3 meses fizemos visitas regulares, conversamos e filmamos nossas conversas, o que acabou resultando no documentário “Uma Vida de Artes”, produto que acabou por trazer certa visibilidade a Zeméco dentro e fora da cidade.

No entanto, só isso não bastava para trazer o artista aos focos que lhe eram devidos. Só a produção do documentário não asseguraria a sua audiência. Pois que durante o mês de junho de 2007 visitei todas as escolas municipais e estaduais da cidade e exibi em várias turmas o produto das entrevistas reduzido, que foi chamado de “Uma Vida de Artes nas Escolas”. Zeméco foi levado a algumas escolas por iniciativa de professores/as e a proposta de divulgação da vida e obra do artista começou a ter seus subprodutos, começou a andar com as próprias pernas.

- **Uma história em que se configuraram atores socioambientais**

Quando ouvi pela primeira vez e expressão “atores socioambientais” pensei logo nos sujeitos que, de uma forma ou outra, participam desse engajamento premente que trata a educação ambiental. Então, lendo o texto de Ruscheinsky, que tem o título da expressão acima referida, pude constatar que estava na direção congruente com os teóricos que utilizam tal terminologia, porém percebi a complexidade de tal terminologia no que diz respeito, principalmente, à constituição de sujeitos emancipatórios.

Assim, o autor resgata importantes reflexões sobre o papel dos cidadãos na sociedade na sua ontogênese e filogênese. Penso que constantemente vivenciamos esse movimento que é, ao mesmo tempo, social e individual. Feita essa introdução, resgato algumas histórias que, de certa forma, se enquadram nos aspectos mencionados até aqui.

Experiências marcantes e significativas no que trata de educação ambiental pude verificar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Francisco de Campos Barreto. Naquela ocasião, enquanto professor de ciências recém-chegado, vivenciei o envolvimento de muitos sujeitos na questão da reciclagem do lixo, apesar de especificidade do tema. Esses sujeitos eram alguns alunos e professores, mas o que mais me chamou a atenção foi o envolvimento da comunidade nesse projeto que há muito tem sido executado, gerando, inclusive, recursos para a própria escola.

Trago as lembranças desse período, pois agora estamos em fase de construção de um novo projeto que visa a resgatar outros aspectos que tratam da educação ambiental, ou em outras palavras, aliar o que tem sido feito até então (um trabalho voltado para a reciclagem de lixo) com a busca pela conscientização dos sujeitos, refletindo sobre o papel do homem na sociedade, sobre a interação com o ambiente, entre outros. Dessa maneira, acredito que trataremos de questões que envolvem política, sociedade, educação, ambiente, ciências, história, geografia – um trabalho que se pretende sem “amarras” com as fronteiras das disciplinas, buscando diversificação metodológica para o entendimento do homem no ambiente, usando, para isso, outros sentidos, relatos de experiências etc.

Nesta trama de histórias contadas em que personagens são apresentados, lugares desconhecidos de muitos são imaginados, ações educativas são desenvolvidas e que apostamos na produção de professores educadores ambientais que discutem a importância de pertencer ao lugar onde vivem e por ele se responsabilizar, a de atuar na escola buscando propostas que superem compreensões supérfluas, buscando desenvolver propostas emancipatórias que tenham como premissa compreender o modelo societário contemporâneo produtor de desigualdades, injustiças e desequilíbrios.

AINDA ALGUMAS PALAVRAS

As idéias e experiências aqui trazidas contribuem para problematizar o processo de construção de identidades profissionais e os saberes e fazeres numa aproximação com os processos identitários de educadores ambientais.

Reafirmamos aqui que falar em identidade é um processo que remete aos cursos de formação, suas problematizações e também a histórias pessoais e coletivas. Saberes e fazeres, assim, são constituídos a partir de um processo trilhado nos percursos pessoais de cada sujeito.

Produzir-nos como professoras educadoras ambientais é, pois, uma aposta de o fazer com nossos alunos em sala de aula em que as histórias tem gente dentro, lugares, saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 99-122.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- _____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica. Arte e Política**. Brasiliense, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: FERRARO Jr, Luis Antonio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 85-91.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom Professor e sua Prática**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- DIAS, Cleuza Maria S. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos espaços e tempos**. Porto Alegre, 2003. 201f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988. p. 53-61.
- ENGERS, Maria Emília Amaral; GOMES, Vanise dos Santos. **Conselhos de Classe como espaço de Educação Continuada de Professores**. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 517-529, set./dez. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa – Ambiente de formação de professores de ciências**. Editora UNIJUÍ, Ijuí, 2003.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Escrevendo das margens: geografia de identidade, pedagogia e poder. In: **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro, 1998.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardiã Resende [et al.]. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 35-50.
- MCLAREN, Peter. Estrutura da narrativa, amnésia colonial e sujeitos descentrados: rumo a uma pedagogia crítica de formação de identidade pós-moderna. **Educação**, Porto Alegre, n. 28, p. 27-55, 1995.
- MORAES, Roque. Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton Antônio; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. **Construção curricular em rede na Educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994. Tomo I.
- _____. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1995. Tomo II.

_____. **Tempo e narrativa.** São Paulo: Papyrus, 1997. Tomo I.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000. Vol. I – A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: BOINTEMPO, 2007.

WOODMARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000a.

_____. **Questioning identity:** gender, class, nation. London; New York: Routledge, 2000b.