

Educação ambiental e Nordestinidade: Desafios à práxis ecologista

Marlécio Maknamara¹

RESUMO: Este artigo parte do pressuposto de que os modos de ver/ser visto, de dizer/ser dito e de reconhecer e ser reconhecido em relação a uma determinada ideia de Nordeste e de seus habitantes têm efeitos sobre aquilo que é possível experimentar em se tratando de educação ambiental. Ao reconhecer que o Nordeste é uma invenção, objetiva explorar problematizações nos cruzamentos entre nordestinidade e educação ambiental. Para tanto, apóia-se na noção de educação ambiental como prática desconstrucionista de reducionismos acerca da problemática ambiental e na ecosofia de Guattari. Conclui que “desaprender” a nordestinidade via educação ambiental é um problema de redefinição de fronteiras que inclui sair do estudo de parâmetros biológicos não apenas para problematizar nossas formas de sociabilidade, mas também para inventar narrativas que explorem liberdades e a vida em sua diversidade.

Palavras-chave: educação ambiental; nordestinidade; ecosofia.

INTRODUÇÃO

Disformes, encardidos, raquíticos, cariadados, flagelados, folclóricos, bregas, desprezíveis, desajustados, desgraçados, miseráveis, famintos, sujos, doentes, frágeis e sedentos por redenção... Haveria uma educação ambiental mais “marginal” e “excêntrica” do que aquela dirigida a pessoas com estas características? E se as pessoas assim descritas fossem genericamente chamadas de “nordestinos”, que significações estariam em jogo ao se pensar em práticas pedagógicas especificamente voltadas à “realidade deles”? Em contrapartida, que sentidos poderiam ser forjados ao se pensar numa educação ambiental que destituísse nordestinos/as de qualquer lugar-comum quando da interpretação de suas vidas?

Este trabalho parte do pressuposto de que os modos de ver/ ser visto, de dizer/ser dito e de reconhecer e ser reconhecido em relação a uma determinada ideia de Nordeste e de seus habitantes têm efeitos sobre aquilo que é possível experimentar em se tratando de educação ambiental. Ao reconhecer que o Nordeste é uma invenção (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006), o objetivo é explorar problematizações nos cruzamentos entre nordestinidade e educação ambiental. Para tanto, me apóio na noção de educação ambiental como prática de “desconstrução de clichês e slogans simplistas sobre as questões ambientais” e de “construção de um conhecimento mínimo (ou representações sociais qualitativamente melhores) sobre temas complexos e desafiadores de nossa época” (REIGOTA, 1999a, p. 83).

Ao mesmo tempo em que enfatizo meu desconforto com o silêncio do campo da educação ambiental diante do que se tem ensinado e aprendido em termos de nordestinidade,

1 Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lotado no Departamento de Práticas Educativas e Currículo. Licenciado em Ciências Biológicas (UFC), Mestre em Educação (UFPB) e Doutor em Educação (UFMG). E – mail: < escrevequeeuleio@yahoo.com.br >.

entendo que formas particulares de aprender a ver e dizer o Nordeste e seus habitantes constituem um objeto legítimo para educadores/as ambientais. Tal legitimidade é tributária das proposições de Guattari (2006) em torno de uma “perspectiva ecosófica”, a qual opera na confluência entre meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana (identificados como os “três registros fundamentais da ecologia”) e cujo aprofundamento constitui um desafio à práxis ecologista (REIGOTA, 1999b). Em atenção a esse desafio e procurando dar parcialmente conta do mesmo, aqui esboço um primeiro exercício analítico pensando em possibilidades de conexão entre a educação ambiental e aquilo que signifiquei como *dispositivo pedagógico da nordestinidade*.

A NORDESTINIDADE COMO INVENÇÃO

“Você nem parece nordestino!”. A cada vez que essa exclamação era a mim dirigida enquanto estava em Minas Gerais para cursar doutorado, perguntava-me sobre de quem seria a surpresa, afinal: de quem falava ou de quem ouvia algo desse tipo? Para minha sorte ou azar, não reconheciam em mim as características que iniciam este artigo e que continuam sendo acionadas por alguns materiais da mídia para pretensamente dizer das “pessoas do Nordeste”². Não por acaso, tenho-me interessado pelo que se convencionou denominar “produção discursiva do Nordeste” e de seus habitantes³.

Neste texto, em vez de se buscar uma definição pretensamente reveladora do que viria a ser o Nordeste, parte-se da ideia de que ele é uma região inventada historicamente. Como invenção, essa região é fruto de elaborações e repetições de textos e imagens que se voltam à produção do “Nordeste tal como ele é” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006). Em outras palavras, nas tentativas de se buscar explicitar aquilo que fidedignamente caracterizaria o Nordeste, termina-se por definir verdades para esta região. Foi assim que as elites agrárias da porção oriental do antigo “Norte” brasileiro, valendo-se dos efeitos estratégicos de definições que elas mesmas se empenharam em articular, participaram da composição de um espaço regional nordestino nos limiares do século XX (Ibidem).

A referida invenção levou à constituição de uma “experiência de Nordeste”, em cuja associação não apenas essa região foi produzida, como também novos ideais, valores e comportamentos foram postos em circulação e disponibilizados para seus habitantes. Dito de outra forma, em torno de tal experiência, os habitantes da região inventada não apenas passam a ser denominados de “nordestinos”, mas são levados a se reconhecer como sujeitos de uma “nordestinidade”. Dessa forma, produções discursivas que no início do século XX concorreram para a elaboração do Nordeste terminaram por preparar o espaço onde viria se constituir a ideia de nordestinidade. Tal elaboração foi tributária da “certeza da unidade regional e de seus habitantes” (Idem, 2003, p. 159) e se construiu por meio dos novos códigos de sociabilidade e de sensibilidade engendrados no âmbito da invenção do Nordeste.

A “nordestinidade”, portanto, é efeito de composições e de recomposições discursivas. Não é da ordem da essência e da natureza, mas da ordem da ficção e da cultura. Entretanto, ainda hoje o Nordeste é, para muitos/as, um referente espacial neutro ao qual se associam imagens igualmente estereotipadas acerca dos/as nordestinos/as. Há toda uma política cultural que historicamente tem reivindicado uma distinção, uma separação e uma identificação para aquilo que seria próprio à nordestinidade, reforçando e reafirmando mitologias em torno do espaço nordestino e de seus habitantes (Idem, 2007). Isto tem ocorrido pela “repetição regular de determinados enunciados que são tidos como

2 Os termos sobre nordestinos/as mencionados até aqui podem ser vistos circulando em diferentes artefatos culturais, tais como jornais, sites de relacionamento, filmes, livros, colunas sociais, músicas e pinturas, conforme mostram os trabalhos de Maknamara (2011; 2010), Silva (2010) e Albuquerque Júnior (2008; 2007; 2006).

3 Sob a orientação da Profa. Dra. Marlucey Alves Paraíso, defendi junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG a tese de doutorado intitulada “Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?”, a qual argumenta que o forró eletrônico concorre, via gênero, para uma erosão das linhas de continuidade que historicamente forjaram uma ideia de nordestinidade.

definidores do caráter da região e de seu povo, que falam de sua verdade mais interior” (Idem, 2006, p. 24).

A nordestinidade se configura em torno de uma série de sentimentos produzidos em meio à fabricação da própria região que lhe dá suporte. Toda essa composição tem ocorrido pela “repetição regular de determinados enunciados que são tidos como definidores do caráter da região e de seu povo, que falam de sua verdade mais interior” (Idem, 2006, p. 24). Como experiência intrinsecamente atrelada a tal invenção, a nordestinidade é também “uma poderosa arma de poder assentada sobre uma vasta produção de saber, de imagens e de textos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 219). Essa dimensão de produção traz consigo a possibilidade de que aquilo tido como modelo de nordestinidade seja historicamente ampliado, que algo anteriormente não considerado como nordestino passe a sê-lo, ou até que outras nordestinidades sejam forjadas, a depender do fluxo de forças envolvidas em tais modificações. É em decorrência desse caráter contingente que a nordestinidade pode ser pensada por meio da noção foucaultiana de dispositivo.

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA NORDESTINIDADE

Como a própria palavra sugere, um dispositivo dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular. Concorrendo para tal disposição, há toda uma rede que se estabelece entre “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2007, p. 244). Também, nesse sentido, um dispositivo pode ser visto como uma composição de linhas de diferentes tipos, as quais “se submetem a derivações”, se aproximam e se distanciam umas das outras (DELEUZE, 1999). Dessa forma, na malha da rede discursiva que instaura campos de racionalidade para uma determinada forma de visibilidade e dizibilidade da nordestinidade é possível identificar as linhas de um dispositivo, o *dispositivo da nordestinidade*.

Tratar do dispositivo da nordestinidade implica em esquadrihar a diversificação dos meios e a amplificação dos efeitos pelos quais o poder se exerce e se faz sentir em direcionamentos estratégicos acerca dessa nordestinidade. Isso porque em se tratando de qualquer dispositivo, deve-se considerar uma certa “manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc” (FOUCAULT, 2007, p. 246). É no sentido desses mecanismos de poder que as linhas do dispositivo da nordestinidade podem ser vistas direcionando formas de observar, de interpretar, de perguntar e de julgar aquilo que seria ou não típico do Nordeste. Tal direcionamento de um dispositivo, por sua vez, não prescinde de “configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (ibidem, p. 246). Assim, quando se tramam e acionam sentidos particulares acerca do que compõe ou deveria compor uma experiência da nordestinidade, vê-se tecer a rede de poder-saber do dispositivo que lhe é correlato.

Se do funcionamento do dispositivo da nordestinidade decorre a invenção daquilo que é próprio ao Nordeste, certamente tal invenção não se faz sem a produção de sujeitos particulares a essa mesma região. Para tanto, devem ser acionadas linhas que estrategicamente cuidem da aprendizagem calculada dos efeitos desejados no âmbito da racionalidade atrelada àquele dispositivo. Em outras palavras, se a experiência da nordestinidade é contingente, historicamente inventada e reinventada, ela deve ser transmitida e aprendida por meio de um *dispositivo pedagógico da nordestinidade*. Com “dispositivo pedagógico” quero destacar que nossas experiências não são meras decorrências de mediações pedagógicas. Há uma dimensão constitutiva naquilo que se aprende, em oposição à “crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos” (LARROSA, 1999, p. 37). Isso porque, numa apropriação do pensamento foucaultiano, o

pedagógico não se limita a um simples veículo por meio do qual os indivíduos acumulam “evidências” acerca das coisas do mundo. Nesse entendimento, um dispositivo pedagógico visa à “constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (ibidem, p. 57).

Um dispositivo pedagógico tem a ver com aquilo que pensamos e fazemos, com nossas aptidões e formas de comportamento, enfim, com aquilo que nos tornamos. Por conseguinte, o *dispositivo pedagógico da nordestinidade* não apenas ensina o que supostamente constitui a nordestinidade, o que é preciso para ser visto como nordestino, mas também ensina a cada um/uma o que é ser nordestino em sua individualidade. Dito de outra forma, tal dispositivo ensina indivíduos a aprenderem a serem sujeitos em relação às práticas que regulam a experiência da nordestinidade, a se reconhecerem como sujeitos dessa experiência e a exercerem sobre si mesmos um autogoverno de modo a selecionar e a controlar o que deve e o que não deve ser feito, dito e praticado para se tornar um sujeito nordestino. Em síntese, trata-se de aprender de que é constituída a dinâmica dessa experiência, de aprender a participar da mesma em termos de quem é cada um para os outros e para si mesmo, e de aprender o que é preciso pensar e fazer para ser reconhecido e reconhecer-se como nordestino.

Há, portanto, um dispositivo pedagógico da nordestinidade por meio do qual se aprende a definir os outros e a si mesmo como nordestino. Tal atualização se dá por meio de inúmeros enunciados e imagens que circulam nos mais diferentes artefatos culturais: há livros, filmes, novelas, revistas, festividades, músicas, etc., que vêm historicamente definindo e redefinindo o que é ser nordestino e como é, “por excelência”, o seu ambiente de origem. Em contrapartida, autores como Silva (2010) e Albuquerque Júnior (2007) têm ressaltado o caráter simplificador, homogeneizante, cristizador e por vezes violento de determinadas formas de olhar para o Nordeste e para aquilo que lhe seria correlato. Sem negar a concretude de determinados eventos e situações que fomentam algumas das estereotipizações que incidem sobre nordestinos/as, estes mesmos autores questionam, por sua vez, a suposta suficiência de um olhar “que só consegue ver o mesmo, o repetitivo, o lugar-comum, quando se trata de dizer e de fazer ver o Nordeste e o nordestino” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 123). Assim, têm sido privilegiados por estes e outros/as pesquisadores/as estudos que tratam de suspender, historicizar e desconstruir formas de abordagem, descrição e vizibilização de uma determinada nordestinidade, cabendo aqui perguntar: como a educação ambiental pode ser posicionada após a emergência de estudos desse tipo?

SOBRE SECAS, CARANGUEJOS E FORRÓS: ALGUMAS QUESTÕES INICIAIS PARA NOVAS ECOLOGIAS

O Nordeste é a região do país onde mais cedo se atentou para a necessidade de intervenção pública e privada sobre as questões ambientais (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008). No entanto, considerando que na contramão dessa espécie de vanguardismo há mitos e discursos que dão suporte a uma visão restrita acerca dos problemas ambientais daquela região, há muito que fazer em se tratando de educação ambiental.

Se por um lado a temática da seca emerge como assunto privilegiado no âmbito da questão ambiental nordestina (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008), por outro lado práticas de educação ambiental podem ⁴fazer uso dos discursos que investem sobre tal temática, no sentido de explorar, desconstruir e subverter ideias de nordestinidade. Nesse sentido, caberia perguntar pelas construções discursivas que instituíram e instituem um modo de ver e de dizer as secas e de atrelá-las a determinadas regiões: no cenário das chamadas “mudanças

4 Estou ciente de que o território em que se movimentam as práticas em educação ambiental é um território contestado, ou seja, “situa-se em um espaço amplo de embate entre diferentes perspectivas” (GUIMARÃES, 2003, p. 335), predominando em algumas delas um tom prescritivo. Aqui, quando falo do que “podem” ou do que “caberia” a algumas práticas em educação ambiental, não quero indicar o que espero que seja feito, mas sinalizar para experiências das quais eu gostaria de participar e de compartilhar.

climáticas”, que modos de existência vêm sendo gestados individual e coletivamente, interna e externamente ao Nordeste, relativamente aos períodos de estiagem cada vez mais diversificados em intensidade e alcance? Que solidariedades podem ser forjadas ao sentirmos secas e enchentes como fenômenos que não são exclusivamente naturais e, tampouco, exclusividades regionais? Ainda sobre as múltiplas formas de convivência com a falta d’água, que efeitos subjetivos e formas de sociabilidade são forjados ao ver-se uma cidade inteira submergir na abundância das águas de mais um açude⁵ construído a pretexto da seca?

Em contrapartida, mesmo em se tratando de abundância de água, o Nordeste não é mais aquele lugar paradisíaco de virgens praias de águas claras e de imensos manguezais. Ainda que na região haja inúmeros esforços preservacionistas e conservacionistas reiterando de alguma forma o “mito moderno da natureza intocada” (DIEGUES, 2001), sabe-se que, na contramão de tais esforços, “o mar não está para peixe”, assim como é possível dizer que os mangues não estão para caranguejo. É fácil encontrar matérias jornalísticas informando que o consumo de “frutos do mar” tem aumentado enquanto sua disponibilidade tem diminuído. Esse parece ser um motivo a mais para se defender que precisamos preservar os manguezais porque são “berçários da vida” e reguladores da estabilidade térmica e dos fluxos de maré nas cidades que são construídas junto a eles. Entretanto, isso não é tudo quanto aos possíveis em educação ambiental: em cidades como Aracaju, Maceió e Recife, os manguezais continuam sendo muito importantes também porque há milhares de pessoas que para eles foram “empurradas” pela especulação imobiliária ou por força da miséria e da fome que as obriga a catar alguns dos moluscos e caranguejos que servirão uma classe média ávida por degustar a culinária local como prato privilegiado de seu modo empobrecido de ser elite ou de ser turista.

Os problemas supracitados interessam particularmente às práticas de educação ambiental, sobretudo quando há projetos que exploram, inclusive com apoio do governo federal, a noção de “turismo gastronômico” como fator de desenvolvimento e crescimento de localidades⁶. Mas que caranguejada será servida como “prato típico” quando cidades como Joinville⁷ ou Fortaleza⁸ são abastecidas com crustáceos oriundos de outros estados? Se “as práticas sociais e pedagógicas cotidianas precisam ser consideradas como espaços possíveis de devires, de redefinição da dimensão política de nossa existência” (REIGOTA, 2008a, p. 67), onde estão os projetos de educação ambiental que incentivem diferentes indivíduos a questionar seus hábitos de consumo (de caranguejos, de lagostas, de peixes, etc.) em vez de reclamar que as barracas de praia simplesmente não lhes servem mais iguarias “como antigamente”? Qual educação ambiental dará conta de estimular alunos e professores a entrar na carapaça dos caranguejos e produzir narrativas com aquilo que eles sentiriam caso fossem transportados amontoados entre si durante horas, para ao final ser ingeridos com cervejas e refrigerantes produzidos sob incentivo fiscal precisamente onde a disponibilidade de água foi historicamente significada como um “problema natural”?

Por falar em todos esses problemas, *o que você tem feito para ajudar a salvar o planeta?* Essa é a pergunta de uma enquete⁹ que o portal MSN, um dos mais acessados no Brasil, lançou em agosto de 2010. A título de curiosidade, observe-se que jovens de qualquer lugar do país, desde que sejam ouvintes de forró, provavelmente teriam uma resposta a dar àquele questionamento. É preciso respirar fundo, mesmo que o ar ao seu redor esteja poluído, pois o encaminhamento é “quentíssimo”. Os/as forrozeiros/as

5 Monte (2005), por exemplo, verificou a marginalização de amplos setores da população de Jaguaribara, cidade cearense que literalmente “sumiu do mapa” para dar lugar à Barragem do Castanhão e a Nova Jaguaribara. Ironicamente, em agosto de 2010, Nova Jaguaribara, cidade projetada junto ao maior reservatório de água doce do Ceará, figurava como uma das 77 cidades que eram atendidas por carros-pipa no estado. Cf. <<http://www.sertaocentral.com.br/2163.html>>. Acesso em: 27 set. 2010.

6 Cf. <<http://www.obsturpr.ufpr.br/artigos/alimbeb1.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2010.

7 Cf. <<http://www.clicrbs.com.br/anoticia/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2802358.xml&template=4187.dwt&edition=14066§ion=885>>. Acesso em: 21 set. 2010.

8 Cf. <<http://guiadosabor.verdesmares.com.br/materias/caranguejo-o-rei-das-quintas-feiras/>>. Acesso em: 21 set. 2010.

9 Disponível em: <<http://verde.br.msn.com/artigo.aspx?cp-documentid=25032371>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

comentariam a enquete convocando a todos/as: *vamos curtir, vamos sair, pra esfriar o aquecimento do planeta!*¹⁰. Sim, isso mesmo. Naquilo que pode haver de coletivo em uma decisão que atende ao individual, o encaminhamento forrozeiro para as mais recentes mudanças climáticas é a “curtição”, sobretudo na companhia de uma cerveja bem gelada: *oh garçom traz a cerveja, a mais gelada que tiver pra minha mesa!*. Afinal, eles e elas aparentam estar mais ocupados/as e preocupados/as com questões que lhes parecem mais “interessantes”: *andam dizendo, o mundo pode acabar/ então a vida eu quero aproveitar/ biritando, farreando, sem parar/ com tanta mulher pra a gente se agarrar, é uma sacanagem o mundo agora acabar*. Sacanagem, “apocalipse now”: parece que vai ficar cada vez mais difícil agarrar “as mulheres” em tempos de aquecimento global! Esses e outros problemas não seriam interessantes para educadores/as ambientais atentos/as ao fato de que a natureza tem sido “produzida discursivamente em diferentes práticas, instâncias, produtos e instituições culturais” (WORTMANN, 2001, p. 36).

Assim, que educadores/as ambientais têm investido/investirão na riqueza de experiências forjadas nas diversificadas interfaces cultura-natureza presentes no Nordeste (e cantadas em alto e bom [?] som no forró eletrônico, um estilo musical de projeção nacional), quando ainda se insiste em identificar a paisagem regional nordestina ao rural, a aspectos do semiárido e, particularmente, ao bioma Caatinga? Se as “questões” da natureza, segundo Latour (2001), não estão em posição de exterioridade relativamente ao mundo social, mas introduzem no nosso cotidiano incertezas e instabilidades quanto à importância dos seres, quem será a/o aluna/o a ensinar a seus tios e avós que o mico-leão-dourado, o pau-brasil e a ararinha-azul adquirem importância nas diferenciações e hierarquizações que historicamente se fazem deles relativamente a outros seres vivos, como a arribação, o jegue e o ser humano? Se, como Reigota (2008b, p. 18), considero que os resultados de nossas reflexões devem contribuir para “o aprendizado coletivo e a intervenção social no cotidiano para a superação de todos os totalitarismos, paternalismos, populismos, preconceitos e injustiças”, questiono, ainda: quais escolas e comunidades estão sendo incentivadas a perguntar pelas fogueiras de São João que será preciso reinventar ou dispensar para nos desfazermos das mesmas tradições que inventamos, sobretudo quando emergem conciliatórias fogueiras “ecologicamente corretas”¹¹?

À GUIA DE CONCLUSÃO: POR UMA DESEDUCAÇÃO AMBIENTAL NORDESTINA?

Há uma rede de discursos que tem, historicamente, contribuído para a incorporação de certas ideias sobre o Nordeste. Tais ideias são acionadas por meio de um dispositivo pedagógico da nordestinidade cujos ensinamentos incluem formas de observar-se, interpretar-se e julgar-se como nordestino, como um sujeito identificável a uma região, como se ela e/ou os modos de vida de seus habitantes fossem dados essenciais, imutáveis e homogêneos. Nas engrenagens desse dispositivo, representações e discursos sobre a natureza têm tido destaque para ensinar o repertório da nordestinidade, reiterando e incrementando toda uma cultura do mesmo (que é sempre uma cultura do menos), a qual termina por reverberar em uma educação ambiental praticada no Nordeste e fora dele.

Tal reverberação limita possibilidades de experiências em educação ambiental não apenas porque insiste em vincular nordestinidade-seca-caatinga-praia, mas também porque dificulta a visualização de outros problemas igualmente importantes em seus impactos sobre nossas vidas e as vidas de outros seres, tal como ocorre com o desmatamento dos brejos de altitude e das encostas das chapadas, com a destruição dos manguezais e dos recifes de corais, com a poluição sonora e intoxicação da vida associadas ao estilo de vida forrozeiro, problemas diretamente ligados à especulação imobiliária, à expansão da carcinicultura, a formas predatórias de geração de energia, de obtenção de renda e

10 Os fragmentos que vêm a seguir foram extraídos de uma só música, lançada pela banda Cavaleiros do Forró.

11 Cf. <<http://jc.uol.com.br/canal/cotidiano/pernambuco/noticia/2009/06/05/caruaru-faz-fogueira-ecologica-189704.php>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

de experimentação da vida, etc. Quando se quer sair da cultura do menos acionada por aquele dispositivo pedagógico, pode ser interessante explorar e abrir possibilidades com a educação ambiental, a começar pelas formas como olhamos e questionamos nossas representações e relações com a natureza.

A respeito das formas contemporâneas de ver, de dizer e de fazer política em relação à natureza, Latour (2001, p. 36) afirma que “somos obrigados a introduzir seriamente na política os não humanos, as minhocas e baleias que habitam nosso universo”. Essa obrigação amplia e diversifica os objetos e objetivos de qualquer educação ambiental que leve em conta o atual cenário de fragmentação da realidade e de erosão das metanarrativas que asseguravam certezas quanto à nossa essência e destino. Tal obrigação também passa pela necessidade de abandono da crença de que *a mudança de comportamento só ocorre quando há uma mudança de consciência/conhecimento das pessoas* (pressuposto ainda tão comum no campo da educação, em geral, e da educação ambiental, em particular), e pela possibilidade de investimento em desaprendizagens da natureza. O “desaprendizado”, segundo Zajdsznajder (1992, p. 160), “é a busca de um espaço mais livre, porque somos infestados de diretrizes, fórmulas e orientações, sem que os tenhamos solicitado”.

Desaprender nesse sentido não significa retroceder, mas talvez se aproxime da esperança de que “a escola e suas margens se transformem em laboratórios de possibilidades existenciais, de produção de conhecimentos e subjetividades e de intervenções social e política” (REIGOTA, 2010, p. 5). Desaprender a nordestinidade e suas ciladas via educação ambiental parece ser, portanto, mais um “problema da política de redefinição de fronteiras, de maneira a permitir conversas e conexões não inocentes” (HARAWAY, 1995, p. 11). Inclui sair do estudo de parâmetros biológicos não apenas para problematizar nossos estilos de vida, nossas festas e formas de sociabilidade e confraternização (e isso não é pouco!), mas também para inventar narrativas que explorem liberdades onde há praias privadas, que falem de novas matrizes energéticas que estão por ser forjadas onde ainda queima a lenha que vem da considerada pobre caatinga, que tragam a diversidade da vida nas conexões e solidariedades forjadas quando há forças querendo fazer crer que estamos tão distantes... Subverter, enfim, o que está acomodado e fazer um desserviço àquilo que se convencionou chamar de educação ambiental, para proveito dela mesma e daquilo que com ela podemos sonhar e conseguir. Seria possível, afinal, falar em uma *deseducação ambiental nordestina*?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **Nordestino**: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste -1920/1940). Maceió: Catavento, 2003. 256 p.

_____. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 3. ed. Recife: Massangana, 2006. 340 p.

_____. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007. 135 p.

_____. **Nos destinos de fronteira**: história, espaços e identidade regional. Recife: Bagaço, 2008. 514 p.

DELEUZE, G. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, E. et al. (Orgs.). **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-163.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. 169 p.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007, p. 243-276.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2006. 56 p.

Revbea, Rio Grande, Número Especial: 10-17, 2012.

GUIMARÃES, L. B. O educativo-ambiental construído sob o binarismo natureza/cultura nos limiares do terceiro milênio. In: NOAL, F. O.; BARCELOS, V. de L. (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 333-349.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 07 – 41, 1995.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 35 - 86.

LATOURETTE, B. A ecologia política sem a natureza? **Projeto História**, São Paulo, v. 23, p. 31-44, 2001.

MAKNAMARA, M. A produção de monstruosidades nordestinas em A Hora da Estrela. In: **Interdisciplinar** - Revista de estudos de língua e literatura. Itabaiana, v. 11, p. 111-123, 2010.

MAKNAMARA, M. **Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. 151 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MONTE, F. S. de S. **O uso e controle das águas no processo de modernização do estado do Ceará: o caso da Barragem do Castanhão**. 2005. 388 f. Tese (Doutorado), Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999a. 167 p.

_____. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999b. 211 p.

_____. Cidadania e educação ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. spe., p. 61 - 69, 2008a.

_____. A educação ambiental para além dela mesma. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 13, n.1, p. 11 – 22, 2008b.

_____. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1 - 6, 2010.

SILVA, D. do N. e. **Pragmática da violência: o Nordeste na mídia brasileira**. 2010. 192 f. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2010.

WORTMANN, M. L. C. Investigação e educação ambiental: uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16 – 17, p. 36 - 42, 2001.

ZAJDSZNAJDER, L. **A travessia do pós-moderno: nos tempos do vale-tudo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992. 192 p.