

Constance Russel
Lakehead University, Canada

Tema Sarick
York University, Canada

Jackie Kennely
Youth Net Vancouver, Canada

Tornando *queer* a educação ambiental¹

Resumo: O presente artigo propõe uma discussão em torno das possibilidades de uma educação ambiental *queer*. Tornar *queer* a educação ambiental significa mais que simplesmente adicionar conteúdo gay/lesbiano/bissexual/transgênero à educação ambiental, mas visa, em seu projeto, problematizar a heteronormatividade, a essencialização das identidades e a heterossexualização de nossas teorias e práticas. Apresentamos neste trabalho uma breve introdução à pedagogia *queer* e apontamos como a educação ambiental pode contribuir de maneira singular para a interrupção da heteronormatividade e para a problematização da identidade e da experiência. Também exemplificamos esforços por um ambientalismo *queer* em novos movimentos sociais e produções culturais.

Palavras-chave: educação ambiental; pedagogias *queer*; heteronormatividade.

Copyright © 2011 by Revista Estudos Feministas.

¹ Texto originalmente publicado como "Queering Environmental Education", *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 7, n. 1, 2002.

² BRITZMAN, 1995, p. 151.

³ Martha BELL, 1996 e 1997; Chip BRADISH, 1995; Mary MCCLINTOCK, 1994 e 1996; Denise MITTEN, 1997; Karen WARREN e Alison RHEINGOLD, 1996.

Deborah Britzman relembra a surpresa de algumas/alguns de suas/seus colegas ao ouvirem, pela primeira vez, sobre seu trabalho desenvolvido no campo, então emergente, da pedagogia *queer*: "era como se a/o ouvinte não acreditasse em seus ouvidos, como se eu tivesse falado em outra língua. Um problema a perpassar tais discussões é que, para muitas/os de minhas/meus colegas, questões relacionadas ao pensamento *gay* e *lesbiano* não são de modo algum consideradas".² Nós três encontramos-nos em situação semelhante, e exceto pelo pequeno grupo de educadoras/es ao ar livre feministas,³ a educação ambiental tem permanecido em forte silêncio quanto aos modos pelos quais nossas teorias, práticas e pesquisa foram heterossexualizadas.

⁴ Pamela COURTENAY-HALL e Steve LOTT, 1999; Annette GOUGH, 1999a e 1999b; Philip PAYNE, 2001.

⁵ HART, JICKLING e KOOL, 1999, p. 188.

⁶ Greta GAARD, 1997; Catriona SANDILANDS, 1994; 2001a e 2001b.

⁷ Suzanne LUHMANN, 1998, p. 142. Veja também: William TIERNET, 1997.

⁸ BRITZMAN, 1995, p. 153. Veja também: Mary BRYSON e Suzanne DE CASTELL, 1993.

⁹ Ruth GOLDMAN, 1996; Dennis SUMARA e Brent DAVIS, 1999.

¹⁰ LUHMANN, 1998, p. 146.

Enquanto críticas/os da área mostram sua preocupação com a marginalização de certas vozes, a sexualidade ainda está na lista de espera dos marcadores de identidade dignos de serem mencionados.⁴ Por exemplo, Paul Hart, Bob Jickling e Richard Kool perguntam: “– Onde estão os silêncios sobre questões relacionadas à raça, gênero, cultura, meio ambiente e assim por diante?”.⁵ *Queers*, de forma otimista, provavelmente fazem parte da comunidade “e assim por diante”, mas, como discutiremos neste artigo, há grande potencial em explícita e ativamente tornar *queer* a educação ambiental. Seguindo o rastro de teóricas/os que iluminaram as possibilidades criadas, quando se juntam a teoria *queer*, o ecofeminismo e o pensamento ambiental,⁶ esperamos quebrar o silêncio ao compartilhar algumas de nossas especulações, de modo a encorajar reflexão e debate.

Substantivos, adjetivos e essencialismo

Em primeiro lugar, é importante lembrar que a palavra inglesa “*queer*” possui significados divergentes, sendo, portanto, problemática. Utilizada normalmente em tom pejorativo, o termo tem sido retomado de forma desafiadora. Para algumas pessoas, “*queer*” significa um substantivo ou adjetivo que serve “como uma mera alternativa, ou uma maneira mais conveniente de se referir à sequência ‘lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e transexuais’”.⁷ Para outros, contudo, a palavra também pode ser um verbo (*to queer*) que “significa ações, não atores”.⁸

Na pedagogia *queer*, a mudança da palavra para a forma verbal denota uma abertura de alcance – da educação sobre *queers* e suas lutas contra a homofobia para a interrogação sustentável acerca de como nós construímos nossas identidades. As pessoas trabalhando com pedagogia *queer* estão cientes de que não há uma verdadeira identidade *queer* (nem nenhuma outra) totalmente imune das influências de outras categorias como raça, classe, gênero ou habilidade.⁹ Como Susanne Luhmann sugere,

Muito além de orgulhosamente retomar um espaço marginal, contra a mera adição de retratos autênticos ou agradáveis de ícones lésbicas/gays para um currículo de outro modo hétero e já lotado, ao invés de clamar pela normalidade de lésbicas e gays, a teoria *queer* se volta para o processo de formulação do sujeito (ironicamente) perguntando: Como normalidade e anormalidade se tornam posições designadas ao sujeito? Como podem ser subvertidas? Como a própria noção de um sujeito unificado pode ser parodiada e, junto a outros discursos, radicalmente desconstruída em um fluido, em permanente mudança, e em subjetividade ininteligível?¹⁰

A classificação de pessoas baseada em sua orientação sexual é um fenômeno relativamente recente na cultura ocidental. Jonathan Ned Katz,¹¹ seguindo o trabalho de Michel Foucault¹² e os movimentos feministas, gays e lesbianos, nota que o primeiro uso público da palavra “homossexual” foi em 1869, e a sua primeira aparição foi no dicionário inglês Oxford, em 1901. Durante esse período na cultura ocidental, a taxonomia sexual das espécies foi desenvolvida e descrita em textos médicos em que “a reprodução heterossexual veio a ser entendida como uma norma biologicamente inscrita da qual uma proliferação de desvios sexuais se diferenciava; portanto, não somente naturalizaram-se as categorias sexuais, como se ofereceu uma hierarquia, corroborada pela ciência, por meio da qual o controle das ‘minorias sexuais’ poderia ser justificado”.¹³ Rita Felski jocosamente oferece o retrato dos “íntegros pesquisadores vitorianos desenvolvendo listas de perversões sexuais com o mesmo zelo taxonômico de um entomologista examinando insetos”.¹⁴ Também se desenvolveu taxonomia similar de ‘raça’, considerando a raça branca como a norma biologicamente inscrita.¹⁵

Dorothy Nelkin e Susan Lindee sugerem que “argumentos biológicos, ao considerar o tratamento e status diferenciados de determinados grupos como uma consequência natural de traços essenciais e imutáveis, têm há muito servido para justificar desigualdades sociais”.¹⁶ Por exemplo, as suposições de que o cérebro de mulheres é menor e a genitália de negros é maior foram oferecidos como evidência da inferioridade dos dois grupos. Nelkin e Lindee apresentam um argumento convincente de como a atual busca por diferenças genéticas entre grupos tende ainda a criar outra versão de essencialismo.

Para Luhmann, um dos objetivos primordiais da pedagogia *queer* é identificar e barrar “os processos por cujos meios (alguns) sujeitos são normalizados e outros marginalizados”.¹⁷ Afirmamos que educadores ambientais estão em uma posição singular para proceder como tal, pois a heteronormatividade (e outros projetos essencialistas) dependem exatamente das construções particulares acerca do conceito de natural. Uma narrativa dominante na sociedade ocidental é a de que o sexo heterossexual reprodutivo é natural porque contribui para a perpetuação da espécie humana. Entretanto, como Greta Gaard aponta, “argumentos da ‘natureza’ [...] são frequentemente usados para justificar normas sociais ao invés de revelar algo de novo sobre a natureza”.¹⁸ De fato, a “heterossexualização da natureza”¹⁹ tem sido bem documentada.

Donna Haraway, em sua inovadora análise da primatologia, demonstrou de maneira contundente os vários

¹¹ KATZ, 1996 e 1997.

¹² FOUCAULT, 1980.

¹³ SANDILANDS, 2001a, p. 33.

¹⁴ FELSKI, 1998, p. 1.

¹⁵ George DEI, 1996.

¹⁶ NELKIN e LINDEE, 1997, p. 309.

¹⁷ LUHMANN, 1998, p. 143-144.

¹⁸ GAARD, 1997, p. 122.

¹⁹ SANDILANDS, 2001b, p. 179.

²⁰ HARAWAY, 1989, p. 33, 41.

²¹ HARAWAY, 1989, p. 78.

modos cujas vidas de primatas foram [mal] interpretadas por determinados filtros culturais. Gorilas, por exemplo, eram retratados como existindo em famílias nucleares²⁰ e chimpanzés como heterossexuais monogâmicos.²¹ Comportamentos e relacionamentos que iam de encontro a tais narrativas raramente chegavam ao discurso público. Ademais, como Bruce Baghemi afirma, evidências contrárias à norma heterossexista encontravam-se

[...] com frequência escondidas em revistas obscuras e dissertações não publicadas, ou soterradas por julgamentos morais ultrapassados e terminologia criptografada. A maior parte desta informação, contudo, simplesmente nunca foi publicada, sendo resultado de uma atmosfera de ignorância, desinteresse e até de medo e hostilidade [...]. De modo não menos desconcertante, trabalhos populares sobre animais rotineiramente omitem qualquer menção à homossexualidade, mesmo quando os autores estão nitidamente cientes de que tal informação está disponível no material científico original.²²

²² BAGHEMI, 1999, p. 87.

Embora esse clima tenha mudado consideravelmente e pesquisas sobre outros animais – as quais especificamente nomeiam e teorizam a respeito de práticas diferentes da norma heterossexual – finalmente aparecem tanto no campo acadêmico quanto na literatura popular,²³ o sexo não reprodutivo é geralmente explicado em termos de como contribui para a adaptabilidade evolucionária. Por exemplo, o sexo entre babuíños machos é visto como uma forma de estabelecer alianças que podem ajudá-los a evitar futuros agressores, assim como os preparativos do *ménage à trois* entre alguns gansos Greylag (anser) é visto como uma maneira de se conseguir mais comida para os filhotes famintos. Não é de surpreender, pois, que a pesquisa conduzida por Paul Vasey²⁴ sobre macacas japonesas adotando comportamento homossexual por prazer é tida como um trabalho inovador e gerou grande cobertura por parte da mídia, como um artigo na revista *Equinox*²⁵ e uma entrevista para o documentário *Out in Nature* (Natureza Fora do Armário),²⁶ recentemente exibido pelo Discovery Channel.

²³ BAGHEMI, 1999.

²⁴ VASEY, 1998 e 2002.

²⁵ VASEY, 2000.

²⁶ Bertrand LOYER, Jesica MENENDEZ e Stéphane ALEXANDRESCO, 2000.

Muitas/os educadoras/es ambientais já consideram vital, tanto para sua teoria quanto para a prática, desfazer-se de várias construções sobre a natureza.²⁷ Como exemplo, um grande esforço pedagógico vem sendo despendido para desestabilizar explicações reducionistas sobre as vidas de outros animais e a construção da natureza como 'Outra' e como mero instrumento da humanidade. Não estará, então, em nosso alcance analisar e questionar a heterossexualização da natureza e suas implicações?

²⁷ Anne C. BELL e Constance RUSSEL, 1999; Leesa FAWCETT, 2000; Noel GOUGH, 1993; David SELBY, 1995.

Educadoras/es ambientais influenciadas/os pelo ecofeminismo e pela justiça ambiental têm se interessado bastante pelos modos como várias construções acerca de natureza, raça e gênero se cruzam e como as formas de opressão estão interligadas.²⁸ Bell e Russel, por exemplo, examinam as implicações pedagógicas do medo antropocêntrico de se ligar demasiado à natureza.²⁹ Historicamente, a exploração de determinados grupos humanos, como mulheres, negras/os, povos indígenas e *queers*, foi justificada a partir da premissa de que tais grupos estariam mais próximos da natureza, em outras palavras, seriam animalescos,³⁰ irracionais, selvagens ou não civilizados.³¹ Julian Carter narra como, no começo do século XX, as pessoas que praticavam “perversão sexual” (ou seja, engajavam-se em relações sexuais fora do casamento heterossexual) eram consideradas um “retrocesso evolucionário”.³²

Problematizando a experiência e redefinindo o ambientalismo

Recentemente na educação ambiental, tem se dado mais atenção à problematização das experiências que oferecemos na prática e descrevemos em relatórios de pesquisa.³³ Aquelas/es preocupadas/os com as implicações educacionais do racismo ambiental e da justiça ambiental vêm fazendo um bom trabalho de demonstrar que as pessoas com quem aprendemos e ensinamos chegam a nós com diversas bagagens, influências e desejos.³⁴ Uma vez que tamanha diversidade é reconhecida, a experiência não pode ser universalizada, nem se pode esperar sua mesma interpretação por todas as pessoas em todas as épocas. Alguns programas de educação experiencial ao ar livre, assumindo tal fato, oferecem roteiros especiais para jovens *queers*, de modo a criar espaços seguros, onde suas necessidades particulares podem ser discutidas.³⁵

Reconhecer a diversidade também serve para expandir as noções do que conta como ambientalismo. E novamente foram, em geral, as pessoas trabalhando com justiça ambiental que abriram o caminho.³⁶ Um exemplo *queer* é a organização *EcoQueers* de Toronto, provedora de “espaços para aquelas/es procurando por caminhadas na natureza, acampamentos e dicas de jardinagem, mas também para aquelas/es com desejo de questionar mais criticamente os objetivos da libertação *gay* e do discurso *gay*”.³⁷ Tais organizações, de acordo com Andil Gosine, desafiam diretamente os estereótipos, como o do homem *gay* indiferente ou desinteressado em questões ambientais (“ser *gay* e homem significa deixar-se levar pelo consumismo capitalista, dizem”³⁸), sendo que a presença de ambientalistas

²⁸ BELL e RUSSELL, 1999; SELBY, 1995.

²⁹ BELL e RUSSELL, 2000.

³⁰ A ironia de *queers* serem ao mesmo tempo não naturais e animalescos não passou despercebida (GAARD, 1997).

³¹ Veja também: Anne BISHOP, 1994; GAARD, 1997; HARAWAY, 1989; SELBY, 1995.

³² CARTER, 1997, p. 155.

³³ GOUGH, 1999a; 1999b; PAYNE, 2001; RUSSELL, 1999.

³⁴ Nelleke BAK, 1995; Susan LEWIS e Kathy JAMES, 1995; Dorceta TAYLOR, 1996.

³⁵ BRADASH, 1995. Veja também: Beth KIVEL, 1997.

³⁶ LEWIS e JAMES, 1995; TAYLOR, 1996.

³⁷ GOSINE, 2001, p. 36.

³⁸ GOSINE, 2001, p. 35.

³⁹ O silêncio sobre orientação sexual pode ter sido, em parte, estratégico. Por exemplo, Roderick Nash relembra como proponentes do *Hetch Hetchy Dam* tentaram manchar a reputação de preservacionistas da natureza ao descrevê-los como “mulheres de cabelo curto e homens de cabelo grande” (NASH, 1982, p. 169). [Somos gratos a Anne Bell por chamar nossa atenção para este exemplo].

⁴⁰ SANDILANDS, 1994, p. 21.

⁴¹ SCOTT, 1991, p. 37, destaque da autora.

⁴² BELL, 1997.

⁴³ BELL, 1996, p. 152. Veja também: Linda EYRE, 1993, e Pat GRIFFIN, 1997, para uma análise similar da teoria e prática da educação física.

⁴⁴ WARREN e RHEINGOLD, 1996, p. 126.

queer foi, na maior parte das vezes, ignorada ou não identificada³⁹ (quão frequentemente ouvimos falar sobre a sexualidade de Rachel Carson ou Henry David Thoreau, por exemplo?), como diz Sandilands:

Não basta apontar um em dez ambientalistas, como se a mera presença de personagens *gays* em um grupo fosse uma forma suficiente de inclusão ou discussão. Não basta simplesmente adicionar “heterossexismo” à longa lista de dominações a formular nossas relações com a natureza para fingir que, ao apenas adicionarmos “as/os *queers*”, haverá mudanças.⁴⁰

Como o objetivo da pedagogia *queer* é desestabilizar identidades essencialistas de todas as pessoas, não apenas *queers*, a experiência também precisa ser problematizada de modo geral. Joan Scott defende a necessidade de focar-nos na “natureza discursiva da experiência”, pois se trata “sempre e em primeiro lugar de uma interpretação e requer interpretação. O que se considera experiência não é algo autoevidente, nem unívoco, sendo sempre passível de questionamento e, portanto, político”.⁴¹

Nesse sentido, feministas, trabalhando com e teorizando sobre educação experiencial ao ar livre, encontram-se na vanguarda de nossa área. Martha Bell, por exemplo, critica as noções essencialistas de gênero na teoria e prática da educação ao ar livre, mostrando a heteronormatividade dos papéis de gênero impostos.⁴² Ela também critica o *ethos* do macho implícito em grande parte da educação ao ar livre, onde “as práticas as quais definem um instrutor de educação ao ar livre competente são masculinas e eurocêtricas”.⁴³ Karen Warren e Alison Rheingold descrevem um exercício utilizado por elas para romper com a heteronormatividade implícita à prescrição de papéis de gênero tradicionais. Em passeios de canoa, ambas proporcionam um exercício de interpretação de papéis em que

[...] somente as mulheres (interpretando papéis masculinos) têm permissão para manusear a canoa, colocá-la no topo da *van* e remar para a ilha. O papel dos homens (interpretando o papel feminino) é o de dar apoio e encorajar. Enquanto esse exercício de troca de papéis de gênero geralmente cria ações extremamente estereotípicas das/os alunas/os, quando refletimos sobre a experiência [...], as/os estudantes ficam surpresos com suas reações e pelas questões levantadas.⁴⁴

Embora tais exercícios contenham risco de reificar os papéis de gênero, quando bem preparados podem promover um espaço em que “masculino” e “feminino” e a socialização heteronormativa dos papéis de gênero podem ser removidos.

Por que, por exemplo, um guia do acampamento que se sobressai em culinária é considerado “gay” e uma guia habilidosa ao carregar suprimentos é vista como uma “dyke” (gíria inglesa para lésbica, às vezes em tom pejorativo)?

A heteronormatividade tem ativamente impregnado a educação ao ar livre e a educação pela aventura. Denise Mitten descreve a transição da *Outward Bound*, de um bastião masculino para uma organização mista, de início resistente em contratar uma equipe feminina; alguns homens expressavam preocupação em saber que “tipos amazonas” (referindo-se implicitamente às lésbicas) seriam contratadas. Não é surpresa que alguns *queers* contratadas/os na época permaneceram no armário.⁴⁵ Este é um exemplo de perseguição a lésbicas, em que mulheres trabalhando na área, independente de sua orientação sexual, são rotuladas como lésbicas de modo a sofrerem descrédito, provocando negação e encorajando-as a adequarem-se às normas tradicionais de gênero.⁴⁶ A perseguição a lésbicas só funciona, claro, em contextos homofóbicos. McClintock pergunta: “Por que ocorre perseguição a lésbicas na educação ambiental e na educação pela aventura?”; e responde que “a primeira razão é que atividades na natureza e ao ar livre são tradicionalmente vistas como uma arena onde homens podem provar e exibir sua masculinidade”.⁴⁷

Outra maneira de problematizar a experiência e talvez romper com a heteronormatividade envolve centrarmos-nos em nossos corpos. Na educação ambiental, Philip Payne, em particular, aponta possibilidades de usarmos nossos corpos como uma fonte e como um campo para a produção de conhecimento.⁴⁸ Baseando-se no trabalho existente sobre a corporificação na educação ambiental, podemos ver o potencial em investigar as ideias de Sandilands em relação a como o sentido do tato é modelado pelos desejos e influências culturais. Ela escreve:

O prazer sensorial é culturalmente ativado e culturalmente confinado; aprendemos nossas atrações por outros seres humanos – e outras espécies, paisagens, ou organismos – em meio a poderosas convenções socialmente e culturalmente especificadas, as quais não somente moldam nossas noções de desejabilidade, mas influenciam em como nossos corpos respondem à presença de outra/o potencialmente desejável ou indesejável.⁴⁹

Desconstruir como se constitui a atratividade, ou a sua ausência, pode ser pedagogicamente enriquecedor. Por que, por exemplo, algumas espécies como os grandes macacos, elefantes, baleias e tigres caem na categoria que E. O. Wilson chama de “megafauna carismática” e são imediatamente tidos como dignos de proteção? Por que

⁴⁵ MITTEN, 1997.

⁴⁶ MCCLINTOCK, 1996; MITTEN, 1997. Veja também: GRIFFIN, 1997, que oferece exemplos extremamente parecidos de perseguição a lésbicas na educação física e no atletismo.

⁴⁷ MCCLINTOCK, 1996. p. 244.

⁴⁸ PAYNE, 1997. Veja também: RUSSEL e BELL, 1996.

⁴⁹ SANDILANDS, 2001b, p. 171.

algumas espécies, como cobras ou as plantas dente-de-leão, não o são? Ao tornarmos *queer* a educação ambiental, podemos nos ocupar com tais discussões comparativas e investigar como a atratividade pode ser filtrada por lentes heteronormativas.

Nossos corpos também podem ser vistos como campos de resistência. Kim Fry e Cheryl Lousley, relatando suas experiências com e como parte do grupo das *eco-grrls*, descrevem como essas jovens mulheres desafiam os papéis de gênero tradicionais. “A caricatura de uma *eco-grrl*,” escrevem, é a seguinte: “veste-se com roupas da Mountain Equipment Co-op (cooperativa canadense de roupas e utensílios para atividades ao ar livre e esportes radicais), usa uma mochila e botas para trilha, com pernas não depiladas, sem maquiagem e uma bandana cobrindo seus cabelos.”⁵⁰ Adotar um uniforme mais comumente associado às lésbicas⁵¹ permite às *eco-grrls* “rejeitar e subverter a esmagadora pressão dos padrões de beleza e do olhar masculino”.⁵² Ademais,

[...] Sua política se tornou mais brincalhona, mais performática e mais diretamente voltada para a indústria cultural do que o ambientalismo jamais esteve. Embora essa política performativa possa ser resultado do poderoso impacto da cultura popular na formação da identidade adolescente, as *eco-grrls* demonstram necessidade por um profundo entendimento e posicionamento da política cultural no ambientalismo de hoje.⁵³

Há outros exemplos de uso da cultura popular para subverter papéis de gênero tradicionais. As/os “*Radical Cheerleaders*” (Líderes de Torcida Radicais) são uma presença cada vez maior em protestos políticos por justiça social e ambiental. Kalma Gregory e Ayal Dinner descrevem um dos *cheerleaders* masculinos: “Corey veste uma camisa preta e uma saia vermelha e prende pompons de plástico ao seu par de coturnos militares [...] Corey junta-se ao grupo radical, um grupo de 25 jovens, homens e mulheres, com pernas *sexy* e sorriso desafiador”.⁵⁴ Estes jovens se apropriaram de um “ícone conservador” e “transformaram-no em uma forma de teatro político”.⁵⁵

Outro exemplo, ainda, é a produção de “*zines*” (uma brincadeira com a palavra inglesa para designar revista – “*magazine*”). Geralmente com baixo orçamento, produzidos em casa, adotando, em sua maioria, posicionamentos políticos radicais, os *zines* originaram-se na cena *punk* e são frequentemente utilizados por diversos grupos ou indivíduos com motivações políticas como um fórum para discutir ideias, questões, política e emoções por meio de arte, poesia e prosa.

⁵⁰ FRY e LOUSLEY, 2001, p. 25.

⁵¹ O que não necessariamente leva a um rompimento com o consumismo. Como Lousley comentou, “a apropriação do discurso machista acerca da natureza parece ter proporcionado às garotas [...] o espaço para rejeitar códigos de beleza dominantes nas relações sociais do ensino médio [...] não sendo uma rejeição do consumismo, entretanto, já que elas eram clientes do mercado burguês de artigos para recreação na natureza” (LOUSLEY, 1999).

⁵² FRY e LOUSLEY, 2001, p. 25.

⁵³ FRY e LOUSLEY, 2001, p. 28.

⁵⁴ GREGORY e DINNER, 2011, p. 26.

⁵⁵ GREGORY e DINNER, 2011, p. 26.

⁵⁶ SARICK, 2001.

Tema Sarick⁵⁶ relata a produção de um determinado *zine* por um grupo de colaboradoras do *Michigan Womyn's Music Festival* (Festival de Música de Mulheres de Michigan). Particularmente preocupadas com o tratamento de pessoas transgêneras no evento só para mulheres, o grupo criou um *zine* cheio de imagens provocadoras e palavras que questionavam e propositalmente desestabilizavam as noções de “mulher”, “homem” e “natureza” naquele contexto. Este processo de produção cultural não foi educacional somente para o grupo trabalhando no *zine*, mas também para frequentadores do festival do verão seguinte. O *zine* tornou-se disponível para análise e/ou compra e Sarick recebeu respostas muito positivas, considerando o espaço, criado pela publicação, para reflexão crítica e discussão sobre os modos como a ‘natureza’ era utilizada para construir gênero e regular as relações sociais no festival.

Os últimos exemplos mostram como algumas/alguns ativistas estão, de forma irônica e imediata, desestabilizando identidades, analisando as interconexões entre diferentes tipos de opressão e determinadas questões, trabalhando por entre diferenças. Uma consequência particular desses esforços manifesta-se como a disposição de se engajar em formações de coalizão. Enquanto no passado os movimentos sociais eram entendidos como coletivos de pessoas com identidade e política similares,⁵⁷ hoje há um crescente interesse e comprometimento com políticas de coalizão.⁵⁸ Como Lauren Corman sugere, em sua análise da preocupação cada vez maior com condições de trabalho e direitos dos animais em fazendas intensivas e abatedouros, “coalizões⁵⁹ tratam de utilizar tantos instrumentos quanto possível para dismantelar formas inter-relacionadas de opressão; opressões que trabalham juntas e apoiam umas às outras”.⁶⁰ Como educadoras ambientais, considerando a justiça ambiental e social intimamente ligadas, concordamos com Corman e afirmamos que há muito a se ganhar em aprender com outras pessoas engajadas em lutas relacionadas.

Conclusão

Em suma, defendemos que a pedagogia *queer* pode enriquecer a prática e a teoria da educação ambiental.⁶¹ As profundas investigações da pedagogia *queer* em torno dos perigos do essencialismo são inestimáveis para a investigação do papel da identidade na educação ambiental. O dismantelamento da heterossexualização da natureza e do que constitui atratividade oferece novos desafios àquelas/es interessadas/os nas implicações educacionais das várias construções a respeito do conceito de natureza. Nomear e resistir a táticas homofóbicas tal qual

⁵⁷ Samuel CLARK, Paul GRAYSON e Linda GRAYSON, 1975.

⁵⁸ SANDILANDS, 1999.

⁵⁹ Veja SANDILANDS, 1999, p. 99-124, para uma discussão cuidadosa sobre os *insights* oferecidos pelo ecofeminismo e pela teoria *queer* quanto à política de coalizão.

⁶⁰ CORMAN, 2001, p. 94.

⁶¹ Também consideramos que a pedagogia *queer* pode ser enriquecida por *insights* da educação ambiental, mas, como isso estaria além do alcance deste artigo, veja BELL e RUSSEL, 2000, para uma exposição sobre o profundo antropocentrismo da pedagogia crítica e como o diálogo com a educação ambiental poderia ser mutuamente benéfico.

a perseguição a lésbicas, assim como o treinamento de um olhar crítico sobre os modos como nossas práticas reforçam a heteronormatividade, ajudam-nos a assegurar que nossas intervenções educacionais são seguras e relevantes para todos os participantes. O abandono dos papéis de gênero tradicionais pelas *eco-grrls*, o rompimento com a heteronormatividade em meio aos esforços por justiça social e ambiental por parte das/os *Radical Cheerleaders* e a bem-humorada desestabilização de identidades no *zine* produzido pelas colaboradoras do *Womyn's Festival* servem de exemplos otimistas de como é possível nomear e resistir a formas interligadas de opressão. Supomos que haja muitas outras possibilidades para tornar *queer* a educação ambiental e esperamos que este artigo gere novas ideias, alimente o diálogo, encoraje a análise crítica de nossa teoria e prática, também inspirando pesquisas futuras.

AGRADECIMENTOS: gostaríamos de agradecer a Anne Bell, Janet Dymont e duas/dois revisoras/es anônimas/os por suas proveitosas sugestões editoriais. Conversas com Cate Sandilands e Paul Vasey contribuíram para a formulação de nossas ideias.

Referências bibliográficas

- BAGHEMI, Bruce. *Biological Exuberance: Animal Homosexuality and Natural Diversity*. New York: St. Martin's Press, 1999.
- BAK, Nelleke. "Green Doesn't Always Mean 'Go': Possible Tensions in the Desirability and Implementation of Environmental Education." *Environmental Education Research*, v. 1, n. 3, 1995. p. 345-352.
- BELL, Anne C., and RUSSELL, Constance L. "Life Ties: Disrupting Anthropocentrism in Language Arts Education." In: ROBERTSON, Judith (ed.). *Teaching for a Tolerant World, grades K-6: Essays and Resources*. Illinois: National Council of Teachers of English, 1999. p. 68-69.
- _____. "Beyond Human, Beyond Words: Anthropocentrism, Critical Pedagogy and the Poststructuralist Turn." *Canadian Journal of Education*, v. 25, n. 3, 2000. p. 188-203.
- BELL, Martha. "Feminists Challenging Assumptions about Outdoor Leadership." In: WARREN, Karen (ed.). *Women's Voices in Experiential Education*. Iowa: Kendall Hunt, 1996. p. 141-156.
- _____. "Gendered Experience: Social Theory and Experiential Practice." *Journal of Experiential Education*, v. 20. n. 3, 1997. p. 143-151.
- BISHOP, Anne. *Becoming an Ally: Breaking the Cycle of Oppression*. Halifax: Fernwood, 1994.

- BRADISH, Chip. "Therapeutic Programming for Gay and Lesbian Youth: How Experiential Education can Support an At-Risk Population." *Journal of Experiential Education*, v. 18, n. 2, 1995. p. 91-94.
- BRITZMAN, Deborah. "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight." *Educational Theory*, v. 45, n. 2, 1995. p. 151-165.
- BRYSON, Mary, and DE CASTELL, Suzanne. "Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/perfect." *Canadian Journal of Education*, v. 18, n. 3, 1993. p. 285-305.
- CARTER, Julian. "Normality, Whiteness, Authorship: Evolutionary Sexology and the Primitive Pervert." In: ROSARIO, Vernon A. (ed.). *Science and Homosexualities*. New York: Routledge, 1997. p. 155-176.
- CLARK, Samuel, GRAYSON, Paul, and GRAYSON, Linda. *Prophecy and Protest: Social Movements in Twentieth-Century Canada*. Toronto: Gage, 1975.
- CORMAN, Lauren. *Animal and Human Lives within North American Factory Farms and Slaughterhouses: The Need for Social Movement Coalitions*. Unpublished M.E.S. Major Paper, Faculty of Environmental Studies, York University, 2001.
- COURTENAY-HALL, Pamela, and LOTT, Steve. "Issues of Inclusion in Developing Environmental Education Policy: Reflections on B.C. Experiences." *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 4, 1999. p. 83-103.
- DEI, George. *Principles of Anti-Racism Education*. Halifax: Fernwood, 1996.
- EYRE, Linda. "Compulsory Heterosexuality in a University Classroom." *Journal of Education*, v. 3, 1993. p. 273-284.
- FAWCETT, Leesa. "Ethical Imagining: Ecofeminist Possibilities and Environmental Learning." *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 5, 2000. p. 134-149.
- FELSKI, Rita. "Introduction." In: BLAND, Lucy, and DOAN, Laura (ed.). *Sexology in Culture: Bodies and Desires*. Chicago: University of Chicago Press, 1998. p. 1-8.
- FOUCAULT, Michel. *The History of Sexuality*. New York: Vintage, 1980. v. 1.
- FRY, Kim, and LOUSLEY, Cheryl. "Girls Just Want to Have Fun – With Politics." *Alternatives Journal: Environmental Thought, Policy and Action*, v. 27, n. 2, 2001. p. 24-28.
- GAARD, Greta. "Toward a Queer Ecofeminism." *Hypatia*, v. 12, n. 1, 1997. p. 114-137.
- GOLDMAN, Ruth. "Who is That Queer Queer? Exploring Norms Around Sexuality, Race, and Class in Queer Theory." In: BEEMYN, Brett, and ELIASON, Mickey (eds.). *Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Anthology*. New York: New York University Press, 1996. p. 169-182.

- GOSINE, Andil. "Pink Greens: EcoQueers Organize in Toronto." *Alternatives Journal: Environmental Thought, Policy and Action*, v. 27, n. 3, 2001. p. 35-36.
- GOUGH, Annette. "Recognising Women in Environmental Education Pedagogy and Research: Toward an Ecofeminist Poststructuralist Perspective." *Education Research*, v. 5, n. 2, 1999a. p. 143-161.
- _____. "Kids Don't Like Wearing the Same Jeans as Their Mums and Dads: So Whose 'Life' Should Be in Significant Life Experiences Research?" *Education Research*, v. 5, n. 4, 1999b. p. 383-394.
- GOUGH, Noel. "Environmental Education, Narrative Complexity and Postmodern Science/Fiction." *Journal of Science Education*, v. 15, n. 5, 1993. p. 607-625.
- GREGORY, Kalma, and DINNER, Ayal. "Gimme an R!" *Alternatives Journal: Environmental Thought, Policy and Action*, v. 27, n. 2, 2001. p. 26.
- GRIFFIN, Pat. "The Lesbian Athlete: Unlearning the Culture of the Closet." In: DUBERMAN, Martin (ed.). *Queer World*. New York: New York University Press, 1997. p. 563-571.
- HARAWAY, Donna. *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Primate Science*. New York: Routledge, 1989.
- HART, Paul, JICKLING, Bob, and KOOL, Richard. "Starting Points: Questions of Quality in Environmental Education." *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 4, 1999. p. 104-124.
- KATZ, Jonathan Ned. "'Homosexual' and 'Heterosexual': Questioning the Terms." In: DUBERMAN, Martin (ed.). *A Queer World*. New York: New York University Press, 1997. p. 177-180.
- _____. *The Invention of Heterosexuality*. New York: Plume, 1996.
- KIVEL, Beth D. "Leisure, Narratives and the Construction of Identity Among Lesbian, Gay and Bisexual Youth." *Journal of Leisurability*, v. 24, n. 4, 1997. [sem número de páginas].
- LEWIS, Susan, and JAMES, Kathy. "Whose Voice Sets the Agenda for Environmental Education? Misconceptions Inhibiting Racial and Cultural Diversity." *Journal of Environmental Education*, v. 26, n. 3, 1995. p. 5-12.
- LOUSLEY, Cheryl. "(De)Politicizing the Environment Club: Environmental Discourses and the Culture of Schooling." *Environmental Education Research*, v. 5, n. 3, 1999. p. 293-304.
- LOYER, Bertrand, MENENDEZ, Jessica, and ALEXANDRESCO, Stéphane. *Out in Nature: Homosexual Behaviour in the Animal Kingdom*. Video. [52 minutes] [www.saint-thomas.net]. France: Saint Thomas Productions, 2000.
- LUHMANN, Suzanne. "Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a Pretty Queer Thing." In: PINAR, William (ed.).

- Queer Theory in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 141-155.
- MCCLINTOCK, Mary. "Our Lives are Our Best Teaching Tools." *Journal of Experiential Education*, v. 17, n. 2, 1994. p. 40-43.
- _____. "Lesbian Baiting Hurts All Women." In: WARREN, Karen (ed.). *Women's Voices in Experiential Education*. Iowa: Kendall Hunt, 1996. p. 241-250.
- MITTEN, Denise. "In the Light: Sexual Diversity and Women's Outdoor Trips." *Journal of Leisurability*, v. 24, n. 4, 1997. [sem número de páginas].
- NASH, Roderick. *Wilderness and the American Mind*. 3. ed. Conn: Yale University Press, 1982.
- NELKIN, Dorothy, and LINDEE, Susan. "Creating Natural Distinction." In: DUBERMAN, Martin (ed.). *A Queer World*. New York: New York University Press, 1997. p. 309-317.
- PAYNE, Philip. "Embodiment and Environmental Education." *Environmental Education Research*, n. 2, 1997. p. 133-153.
- _____. "Identity and Environmental Education." *Education Research*, v. 7, n. 1, 2001. p. 68-88.
- RUSSELL, Constance L. "Problematising Nature Experience in Environmental Education: The Interrelationship of Experience and Story." *Journal of Experiential Education*, v. 22, n. 3, 1999. p. 123-128, 137.
- SANDILANDS, Catriona. "Lavender's Green? Some Thoughts on Queer(y)ing Environmental Politics." *UnderCurrents*, v. 6, 1994. p. 20-24.
- _____. *The Good-Natured Feminist: Ecofeminism and the Quest for Democracy*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.
- _____. "From Unnatural Passions to Queer Nature." *Alternatives Journal: Environmental Thought, Policy and Action*, v. 27, n. 3, 2001a. p. 30-34.
- _____. "Desiring Nature, Queering Ethics: Adventures in Erotogenic EnviRonments." *Environmental Ethics*, v. 23, n. 2, 2001b. p. 169-188.
- SARICK, Tema. *This Zine is 100% Naturally Queer*. Unpublished M.E.S. Major Project Report, Faculty of Environmental Studies, York University, 2001.
- SCOTT, Joan. "Experience." In: BUTLER, Judith, and SCOTT, Joan (ed.). *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge, 1991. p. 22-40.
- SELBY, David. *Earthkind: A Teachers' Handbok on Humane Education*. London: Trentham Books, 1995.
- SUMARA, Dennis, and DAVIS, Brent. "Interrupting Heteronormativity: Toward a Queer Curriculum Theory." *Curriculum Inquiry*, v. 29, n. 2, 1999. p. 191-208.
- TAYLOR, Dorceta E. "Making Multicultural Environmental Education a Reality." *Race, Poverty and Environment*, v. 6. n. 2/3, 1996. p. 3-6.

- TIERNEY, William. *Academic Outlaws: Queer Theory and Cultural Studies in the Academy*. London: Sage, 1997.
- VASEY, Paul. "Female Choice and Inter-Sexual Competition for Female Sexual Partners in Japanese Macaques." *Behaviour*, v. 135, 1998. p. 579-597.
- _____. "Kama Sutra Primates." *Equinox*, v. 110, 2000. p. 32-33.
- _____. "Sexual Partner Preference in Female Japanese Macaques." *Archives of Sexual Behaviour*, v. 31, n. 1, 2002. p. 51-62.
- WARREN, Karen, and RHEINGOLD, Alison. "Feminist Pedagogy and Experiential Education: A Critical Look." In: WARREN, Karen (ed.). *Women's Voices in Experiential Education*. Iowa: Kendall Hunt, 1996. p. 118-129.

[Recebido em agosto de 2010 e aceito para publicação em dezembro de 2010]

Traduzido por Bruno Carlucci

Queering Environmental Education

Abstract: *We wish to initiate discussion on the possibilities for queering environmental education. As a verb, "to queer" means more than simply adding gay/lesbian/bisexual/transgendered content to environmental education. Rather, queering has, at its heart, the project of problematizing heteronormativity, essentialized identities and the heterosexualization of our theories and practices. In this paper, we provide a brief introduction to queer pedagogy, point to the unique ways in which environmental education can contribute to the disruption of heteronormativity and the problematization of identity and of experience, and describe efforts to queer environmentalism in new social movements and cultural productions.*

Key Words: *Environmental Education; Queer Pedagogies; Heteronormativity.*