

# Educação ambiental nas pedagogias do presente

Leandro Belinaso Guimarães

Shaula Máira Vicentini de Sampaio

123

---

## Resumo

Pesquisas que articulam em suas perspectivas teóricas e práticas os campos dos estudos culturais e da educação ambiental são acionadas para defender uma pedagogia que promova fissuras no que os autores denominam *dispositivo da sustentabilidade*. Esse *dispositivo* abrange uma trama de textos, imagens, *slogans*, projetos pedagógicos, artigos científicos e tantos outros artefatos ou práticas presentes nos discursos ambientalistas, midiáticos e cotidianos, produzindo efeitos nos processos formativos diretamente ligados à educação ambiental ou não. Na primeira seção, o ensaio marca alguns sentidos sobre as noções de “cultura” e de “pedagogias culturais”. Na segunda, focaliza a questão da formação profissional em educação ambiental, pontuando alguns entendimentos inspirados nos estudos culturais. Na terceira, destaca a potência dessa educação aberta para a multiplicidade, em contraste com a “educação para a sustentabilidade”, que parece seguir um receituário previamente traçado, planejado.

Palavras-chave: cultura e educação; educação ambiental; estudos culturais.

---

## **Abstract**

### ***Environmental Education in the pedagogies of the present***

*This article triggers off researches intertwined by the theoretical and practical fields of Cultural Studies and Environmental Education. It argues for a pedagogy that promotes cracks and grooves on what the authors call "device of sustainability". This "device" comprises a web of texts, images, slogans, pedagogical projects, scientific papers, and many other artifacts or practices present in environmentalist, media and everyday discourse, producing effects in the formative processes directly linked to environmental education or not. In the first section, the essay traces some meanings on the notions of "culture" and "cultural pedagogy". Then, it focuses on the issue of professional training in environmental education, highlighting some inspired understandings in cultural studies. Finally, the article points out the power of environmental education in its openness to multiplicity, in contrast to the "education for sustainability", which seems to follow a previously plotted, planned prescription.*

*Keywords: culture and education; environmental education; cultural studies.*

---

Estamos num curso de formação continuada oferecido para professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre (mas poderia ter acontecido em Florianópolis, no Rio de Janeiro, em Maceió), o ano é 2005 (mas poderia ser 2013), o tema do curso é educação ambiental.<sup>1</sup> O professor propõe que seja realizada uma aula em um cenário inusitado: um supermercado. Enquanto caminhávamos naquele espaço tão familiar, o professor buscava chamar a atenção para alguns elementos que habitualmente não integram as nossas principais preocupações quando percorremos os corredores com os mais variados produtos expostos, conferindo a nossa lista de compras, querendo nos livrar o mais rapidamente possível dessa [inglória] tarefa doméstica. O professor também enfatiza que devemos atentar especialmente para as estratégias usadas para vender os produtos, não só na disposição deles na "geografia" daquele lugar (o que estava na altura dos nossos olhos, o que estava colocado em locais de destaque, o que havia nas "ilhas"), como também no *design* das embalagens (cores, formatos, nomes dos produtos, imagens, informações contidas nos rótulos).

Depois, ao voltarmos para o auditório onde normalmente tínhamos as aulas, o professor explicou que precisávamos estar atentos ao que *estava por trás* desses aspectos que observamos. Ele frisou que, nos supermercados, há um intrincado conjunto de estratégias – desenvolvidas por publicitários, psicólogos, *designers*, arquitetos, entre outros profissionais envolvidos – destinadas a fazer as pessoas comprarem, de forma cada vez mais mecânica e menos "consciente", produtos

---

<sup>1</sup> Essa atividade foi acompanhada por uma das autoras do texto durante a realização do trabalho de campo para sua pesquisa de mestrado sobre os processos de constituição de identidades em educação ambiental (Sampaio, 2005).

supérfluos e nocivos à saúde e ao meio ambiente. Essas táticas de exposição dos produtos, somadas ao desenho das embalagens e, sobretudo, ao papel dos anúncios publicitários veiculados nos meios de comunicação, têm o objetivo de “manipular as pessoas”, transformando-as em consumidores compulsivos.

No final da aula, o professor ressaltou que, se nos valêssemos de um olhar mais cuidadoso para as questões que foram destacadas na “excursão ao supermercado”, conseguiríamos oferecer resistência a essas táticas de manipulação e, até mesmo, fazer pressão para que as coisas se modifiquem em direção a uma sociedade mais sustentável. Desse modo, uma das principais lições dessa aula era colocar em destaque o papel nocivo da mídia e da publicidade na produção de uma vida cada vez menos sustentável e mais padronizada, à medida que todas as pessoas do mundo eram levadas a comprar os mesmos produtos fabricados por empresas transnacionais, a usar as mesmas roupas, a gostar das mesmas músicas, a assistir os mesmos filmes, a pensar do mesmo jeito. Assim, as especificidades culturais locais estariam sendo eliminadas e substituídas por uma cultura globalizada, homogênea e agressiva e, claro, guardando muitas características em comum com a cultura dos Estados Unidos da América.

Ao lembrarmos essa cena – que aconteceu em um processo formativo de educadores ambientais –, buscamos fazer alusão a discursos e significações que usualmente marcam e constituem o que se entende por educação ambiental. Discursos e significações que, inclusive, estiveram presentes no repertório dos autores deste texto no começo de suas trajetórias profissionais, mas poderiam ser citados outros exemplos igualmente pertinentes, como a experiência de trabalhar com trilhas interpretativas em áreas preservadas, atuando na construção de determinadas leituras da natureza envolvidas desde o planejamento e a implantação do caminho a ser percorrido até o momento em que é desenvolvido um trabalho educativo nesses espaços, tal como salientaram Sampaio e Guimarães (2009). Nessas atividades também se costuma demarcar a “negatividade” de grande parte das ações dos seres humanos sobre o ambiente e, ao mesmo tempo, busca-se incentivar a adoção de outras atitudes, mais respeitosas, com relação ao mundo natural. Além disso, não raramente se afirma que fomos “perdendo” nossa capacidade de nos relacionarmos “harmonicamente” com o meio ambiente, à medida que a sociedade se tornou mais urbanizada, que nossa vida passou a ser cada vez mais dependente de produtos artificiais e que os processos industriais alteraram drasticamente a magnitude do que extraímos da natureza e do que nela descartamos.

Não queremos resumir a educação ambiental a essas práticas descritas, tendo em vista a pluralidade de definições, ferramentas conceituais e perspectivas teóricas e metodológicas que vêm sendo assumidas nesse campo. Por outro lado, não podemos desconsiderar que os elementos que colocamos em destaque na narrativa introdutória sobre a educação ambiental permeiam e conformam muito do que se pensa e se faz nessa área. São enunciações e visibilidades que se emaranham no que temos denominado de *dispositivo da sustentabilidade* para nos referirmos à complexa e polissêmica trama de textos, imagens, *slogans*, projetos pedagógicos, ações empresariais, programas televisivos, artigos científicos, entre tantos outros artefatos

ou práticas que se ocupam da construção de uma sociedade sustentável nos tempos atuais.<sup>2</sup> Delineada por Michel Foucault (2003), a noção de dispositivo compreende o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que coexistem em dado momento histórico e configuram as formas de ser e estar no mundo. A subjetividade contemporânea é, portanto, engendrada pelos dispositivos que atuam na promoção de visibilidades e enunciações que definem como nos constituímos, como nos vemos e como nos narramos.

Nessa direção, argumentamos que o *dispositivo da sustentabilidade* está “fortemente implicado (em articulação com outros dispositivos) nos modos contemporâneos de compreender o mundo e a nós mesmos” (Sampaio, Guimarães, 2012, p. 401). Atividades de educação ambiental, como as que mencionamos antes, colocam em operação discursos, imagens e modos de subjetivação conectados ao *dispositivo da sustentabilidade*, com o propósito de produzir sujeitos conscientes do seu papel na construção de sociedades sustentáveis. Porém, as pedagogias desse dispositivo extrapolam a dimensão da escola ou das práticas de educação ambiental propriamente ditas: aprendemos a ser verdes nos mais diferentes espaços, mas vale sublinhar o eficaz papel da mídia ao reforçar e fazer reverberar enunciados e imagens de um mundo sustentável.

E, assim, o *dispositivo da sustentabilidade* nos traspassa, nos constitui, modula nossas ações e molda nossa subjetividade. Somos continuamente convidados e convocados a nos tornarmos sujeitos sustentáveis, a nos “esverdearmos”, tornando-nos responsáveis por nossos atos de consumo, nas mais simples escolhas que fazemos no nosso cotidiano.

Trata-se do valor econômico de ser “verde” (facilmente mensurável, consumível e controlável), que exige um sujeito responsável pelo planeta e, portanto, consumidor de produtos (e, principalmente, de mundos) certificadamente “verdes”. (Guimarães, 2012, p. 228).

De forma incisiva, a sustentabilidade adentra discursos ambientalistas, midiáticos e cotidianos, produzindo efeitos nos processos formativos, sejam eles diretamente ligados à educação ambiental ou não.

Cabe realçar que nos interessa combater as narrativas que produzem certa estabilidade, previsibilidade, homogeneidade nos modos de se pensar as práticas pedagógicas em torno das questões ambientais. Defendemos uma pedagogia que promova fissuras, ranhuras no *dispositivo da sustentabilidade*, depreendendo de sua rede um emaranhado de linhas que possam tecer o que alguns pesquisadores brasileiros vêm chamando de “ecologias outras” ou “ecologias inventivas” ou “ecologias menores” (Godoy, 2008; Preve *et al.*, 2012). Para isso, percorremos um caminho possível dentre vários. Decidimos revisitar e perscrutar um trajeto investigativo que tem inspirado as pesquisas com as quais temos nos envolvido ativamente nos últimos anos. Mais especificamente, pretendemos tecer algumas considerações sobre o encontro entre Educação Ambiental e Estudos Culturais,

<sup>2</sup> Desenvolvemos discussões mais aprofundadas sobre esse conceito nos textos “Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a produção de sujeitos ‘verdes’” (Guimarães, 2012) e “O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo” (Sampaio, Guimarães, 2012).

buscando delinear as principais contribuições (e desafios) que decorrem desse encontro.

Não faremos nenhum mapeamento ou “história da arte”; tampouco traçaremos uma narrativa supostamente definitiva ou completa de uma vertente de pesquisa específica. Vale também destacar que nos referimos a uma relação *entre* os Estudos Culturais e a Educação Ambiental. Sendo assim, não dirigimos nosso foco nem para uma nem para outra área – ambas multifacetadas e demasiadamente amplas. Não se trata de buscar uma definição, dizer mesmo o que é fazer Educação Ambiental com base nos Estudos Culturais ou vice-versa, mas compor algo, movimentar um conjunto de perguntas outras, pois, como nos diz Marcello (2012, p. 327), “a relação transforma o próprio conjunto que organiza”. Nesse encontro *entre* a Educação Ambiental e os Estudos Culturais, ambos vacilam, deslocam-se, abrindo espaços e tempos, quem sabe, para outras criações, para além deles mesmos.

Por fim, uma última consideração introdutória: delimitamos três tópicos para desenvolver neste ensaio, os quais nomeamos do seguinte modo:

- 1) “levar a sério a cultura” – marcamos, aqui, pontos relativos ao entendimento das noções de cultura e de pedagogias culturais;
- 2) “os diferentes lugares da teoria: o êxodo da autoridade” – nesse tópico, concentramo-nos em pensar a contribuição dos Estudos Culturais aos processos formativos em Educação Ambiental;
- 3) “ao encontro da multiplicidade” – apresentamos, em tom conclusivo, alguns questionamentos produtivos para pensarmos as possibilidades de pesquisar considerando o encontro entre os Estudos Culturais e a Educação Ambiental.

### **Levar a sério a cultura**

Logo nas páginas iniciais de *Ecologistas*, Marcos Reigota (1999, p. 26-27) argumenta em direção à necessária ampliação da noção de cultura, retirando dela certa aura de sofisticação, elaboração, erudição e marcando-a “como um processo ágil de deglutição cotidiana de inúmeras referências”. Estudar a cultura, defende o autor, seria mergulhar em ideias, experiências e sentimentos relativos às infinitas formas de expressão da vida.

Como argumenta Lawrence Grossberg (2012, p. 50),

os Estudos Culturais reconhecem que a cultura é importante como dimensão constitutiva de todas as realidades vividas e como uma poderosa prática articuladora que mapeia as relações cambiantes entre práticas discursivas e não-discursivas que formam um contexto.

Tal caráter constitutivo da cultura foi enfatizado por Maria Lúcia Wortmann (2001), que, com base em Stuart Hall, também ressaltou a ampliação da noção de cultura trazida pelos Estudos Culturais e, sobretudo, seu caráter “central” nas nossas vidas, já que penetra os inúmeros recantos do nosso cotidiano. À cultura não se liga, nessa acepção, apenas um conjunto de objetos, de artefatos, como romances, músicas,

pinturas, programas televisivos, jogos eletrônicos, entre outros. Cultura refere-se também às práticas e aos processos de produção e intercâmbio (atribuição e recepção) de significados. Essa forma de lidar com a noção de cultura e sua articulação com a educação vem sendo delineada em estudos bastante interessantes, como aqueles que buscam compreender o papel pedagógico de determinados artefatos culturais que não necessariamente circulam no ambiente escolar (pelo menos não de forma “oficial”). Assim, vêm sendo feitas interessantes *análises culturais* de filmes infanto-juvenis, anúncios publicitários, textos publicados em jornais ou revistas, parques temáticos, museus, *sites*, *games* etc.

Em importante artigo, Wortmann (2012) contou um pouco a história da entrada dos Estudos Culturais na área da pesquisa em educação no Brasil (considerando o cenário universitário gaúcho) em meados dos anos 1990. Um dos aspectos para o qual ela chama a atenção relaciona-se com a ampliação do sentido atribuído ao educativo, que se expandiu consideravelmente com a entrada dos Estudos Culturais em cena nas pesquisas sobre educação, ao incluir, para além das escolas e instituições notadamente educativas, inúmeras instâncias, práticas e artefatos da cultura vistos como envolvidos não só na instituição e compartilhamento de significados, como também na invenção de identidades sociais e modos de viver, ou seja, apresentando uma dimensão pedagógica.

A fim de situar mais cuidadosamente esses aportes e suas nada desprezíveis implicações para o campo da educação, abordamos o que alguns autores têm chamado de *virada cultural* para se referirem ao modo, cada vez mais acentuado, como as questões culturais vêm impregnando as mais distintas instâncias da vida social. O termo *virada cultural* também é usado para evidenciar as grandes mutações que se deram no próprio entendimento do que seria “cultura”. A esse respeito, convém salientar a importância da obra de Raymond Williams, um dos principais nomes dos Estudos Culturais. Williams diagnostica uma revolução cultural em curso na primeira metade do século 20 e que se intensifica na segunda metade desse século e primórdios do século 21, como vêm indicando estudiosos da cultura na contemporaneidade. De fato, nem é preciso ser especialista no tema para perceber as expressivas mudanças nas formas de sociabilidade, nos nossos desejos, nos novos modos como nos relacionamos com o espaço e o tempo. Essas transformações abrangem as mais diversas esferas da vida social, mas, sem dúvida, relacionam-se com o papel da *cultura de massa* nos modos como vivemos e pensamos. Nessa direção, talvez uma das maiores contribuições dos Estudos Culturais tenha sido proporcionar que se deixasse de ver os produtos e práticas dos meios de comunicação – incluindo seus “usuários” e seus criadores – a partir do vetor da simples manipulação ideológica ou mesmo da influência das mídias sobre os espectadores, ouvintes e leitores, como aponta Fischer (2010).

Passa-se, então, a olhar com mais atenção para práticas cotidianas antes consideradas banais (ou até mesmo alienadoras dos sujeitos). Em seus desdobramentos no campo pedagógico, os Estudos Culturais propiciam que novas variáveis sejam consideradas quando falamos de aprendizagens. Dito de outro modo, alguns estudiosos começaram a estudar como e o quê as crianças e jovens aprendem ao

assistir filmes, ao passar horas entretidos com *videogames*, ao ler gibis, entre tantos outros artefatos da cultura que acessamos despreocupada e constantemente no presente. Essas aprendizagens que se dão fora da escola – no cotidiano e de modo informal – vêm recebendo denominações como “currículo cultural”, “pedagogias da mídia”, “dispositivo pedagógico da mídia” ou “pedagogias culturais”, sendo que este último termo tem sido utilizado com mais frequência pelos pesquisadores brasileiros.

Ainda que todas as pedagogias possam ser entendidas como culturais, esse conceito tem sido bastante útil para fazer referência às práticas extraescolares que participam de forma incisiva na educação dos sujeitos (Costa, 2010). Wortmann (2010, p. 112) destaca que elas são consideradas culturais porque organizam e regulam processos simbólicos, “através dos quais os significados são absorvidos, reconhecidos, compreendidos, aceitos, contestados, distorcidos, ampliados ou descartados”. Com isso, os Estudos Culturais em Educação têm se proposto a analisar a

produtividade das pedagogias culturais na constituição dos sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade. Parte significativa das organizações que hoje educam crianças e jovens (e adultos também) não são educacionais, e sim comerciais. (Costa, 2010, p. 137).

Como podemos presumir, os artefatos culturais midiáticos tidos como pedagogias culturais estão mais voltados para o enredamento dos sujeitos nas malhas do consumo e da mercantilização da vida do que em qualquer outro propósito mais diretamente “pedagógico”. Ainda assim (ou talvez por causa disso), essas pedagogias culturais são extremamente eficientes tanto em seus propósitos declarados – engajar os sujeitos nas redes do consumo – quanto em *ensinar* as mais diversas lições sobre os mais variados temas (por exemplo, corpo, etnia, gênero, sexualidade, natureza e ambiente, entre muitos outros). Caberia dizer que as pedagogias culturais colocam em questão inclusive a própria compreensão que temos do que seria o “pedagógico”, que passa a assumir contornos muito mais diversificados do que aqueles que tradicionalmente são ensinados, por exemplo, nos cursos de formação de professores. Como afirma Wortmann (2010), a Pedagogia, a partir de seus encontros com a cultura, adquire uma multiplicidade de qualificações que vão além da noção de “pedagogia cultural”. Fala-se em “pedagogias do corpo”, “pedagogias da diferença”, “ecopedagogias”, “pedagogias inclusivas”, “pedagogia *queer*” etc. Essas várias pedagogias, por sua vez, não buscam se sobrepor às outras, nem se excluem, como ocorria em uma acepção moderna, em que alguém que aderisse à pedagogia crítica se contrapunha quase que automaticamente a outras perspectivas, como o tecnicismo, o construtivismo ou o behaviorismo.

Assim, os estudos que se ocupam de pensar o pedagógico em articulação com o cultural não têm se preocupado com a delimitação do que seria “mesmo” esse pedagógico, como destaca Wortmann (2010, p. 114-115): “ao deixar-se hibridar, e constantemente contaminar na busca de novos campos parceiros, entende-se que o pedagógico poderia, então, ampliar o escopo de suas possibilidades interpretativas”. Essas seriam as condições em que se engendram as Pedagogias do Presente, conforme sugere Viviane Camozzato (2012). Ao propor essa forma de nomear as pedagogias

que nos subjetivam na atualidade, sejam elas escolares ou não, a autora busca explicitar as novas ênfases e as reconfigurações que se processam nos discursos contemporâneos sobre educação, especialmente em função das transformações culturais que vivenciamos. Desse modo, a Pedagogia tem se transformado considerando as condições do presente, com base no imperativo de cumprir uma importante “missão”: produzir sujeitos conectados ao tempo em que vivem. A autora ainda comenta que podemos perceber uma multiplicidade de pedagogias atravessando e compondo o cotidiano de crianças e adolescentes, fazendo-os estar em uma movimentação constante, num permanente e sempre incompleto processo de subjetivação.

Essas crianças e adolescentes pós-modernos chegam às escolas, nas nossas aulas ou nas atividades de educação ambiental que desenvolvemos, com pleno domínio da gramática cultural do nosso tempo. Os “conhecimentos prévios”, tão valorizados nos discursos que formam professores, são modulados e mediados pelas pedagogias culturais do nosso tempo, sobretudo aquelas tão acessadas por jovens e crianças, como as redes sociais, os filmes de animação, as propagandas televisivas, os *sites* e programas televisivos destinados ao público infanto-juvenil, as histórias em quadrinhos, entre tantas outras. Por isso, não há como não se levar a sério a cultura para pensarmos e fazermos educação (e, claro, educação ambiental).

A cultura, podemos dizer, atravessa a docência, ou seja, ela percorre cada momento da nossa atuação como educadores ambientais, às vezes perfurando, outras tocando delicadamente nossos corpos, olhos, vozes, sensibilidades. Ela não ocupa, nas sociedades, um lugar nem privilegiado, nem minoritário. Ela ressoa nas frestas, nos silêncios, nos enunciados, nos pensamentos. A cultura, acreditamos, invade nossas práticas pedagógicas em Educação Ambiental sem que, muitas vezes, o percebamos. Ela nos inunda e nos faz sujeitos-mundo. Levar a sério a cultura é também compreender que nós, as crianças, os jovens, os adultos – que recebem o convite lançado por nossas práticas pedagógicas –, todos estão encharcados das aprendizagens tecidas com as mídias, com as conversas cotidianas, com os pedaços da cidade em que vivemos ou passamos.

### **Os diferentes lugares da teoria: o êxodo da autoridade**

Como destacou Lawrence Grossberg (2012, p. 54), “os Estudos Culturais tratam a teoria como ferramentas profanas que se adotam e descartam dependendo de sua capacidade de oferecer novos *insights* e entendimentos de um determinado contexto e para abrir novas possibilidades de lutar para rearticular esse contexto”. E mais, a teoria não emana de um lugar privilegiado nas sociedades. Assim, a academia “não é mais o único local fidedigno de produção de saber e ela não pode ser a vanguarda” (p. 53). Ao dizer isso, o renomado estudioso da cultura chama a atenção para o reconhecimento, pelos Estudos Culturais, das muitas formas de prática intelectual e de se entender os contextos, diríamos, socioambientais. E afirma que os “movimentos e as lutas sociais também constituem locais de produção de



saber” (p. 53). Tal entendimento sobre a inexistência de um lugar privilegiado para a teoria, reconhecendo que ela também emerge, por exemplo, dos movimentos sociais e da vida cotidiana, não é algo singular aos Estudos Culturais. De qualquer forma, se convencidos dela estivermos, tal compreensão impacta os modos como nos posicionamos enquanto educadores perante as pessoas a quem endereçamos nossas práticas pedagógicas. Se não nos vemos como disseminadores de um saber privilegiado ou detentores de uma teoria vanguardista ou, simplesmente, necessária, são outros os modos de falar, postar a voz, o corpo, o olhar na prática educativa.

E se, enquanto formadores de professores nos perguntássemos, tal como propôs Marcos Reigota (2010, p. 3):

Quem são essas pessoas que vêm das margens? Que histórias e conhecimentos trazem? Como chegam ali, como permanecem e como saem de um curso de pós-graduação em educação?

[...] A exposição pública da trajetória escolar e pessoal dos que vêm das margens, elaborada por eles mesmos, contribui para se entender e teorizar sobre a educação contemporânea brasileira?

Tal profusão de perguntas nos remete a uma formação e a uma política formativa e pedagógica muito distintas daquelas que tomariam os professores da educação básica como uma espécie de “massa” homogênea, coletivizada pela ingenuidade de suas práticas educativo-ambientais, pela ínfima leitura dos textos acadêmicos da Educação Ambiental.

Raymond Williams (1969) aponta, no capítulo conclusivo de uma de suas obras de maior fôlego, um esgotamento da noção de “massa” como modo de agrupar pessoas tidas como “comuns”. A “massa”, diz o estudioso da cultura, seria sempre enunciadora de *um outro distante*. Nessa categoria, estaria toda a ameaça à cultura, entendida, aristocraticamente, como aquilo que valeria a pena se adquirir e saber. E argumenta não haver efetivamente a “massa”, mas um modo de ver um conjunto amplo de diferenças como algo homogêneo, volúvel, vulgar.

O problema não seriam as práticas de Educação Ambiental em si mesmas, experimentadas, criadas e teorizadas no cotidiano pelos anônimos professores das escolas públicas brasileiras, tomadas muitas vezes como ingênuas, simplistas, apolíticas. O problema estaria na visão daqueles que “massificam” tais ações instituindo-as com tais atributos, pois “o desprezo [...] sempre latente no altamente letrado é um sinal das limitações do observador e não das limitações das atividades em si mesmas” (Williams, 1969, p. 318).

Caso se deseje *comunicar* aos professores da educação básica o acúmulo da pesquisa no campo da Educação Ambiental, seria importante que nós, pesquisadores acadêmicos (destacamos essa adjetivação, já que professores da educação básica teorizam cotidianamente suas práticas), atentássemos para o que Williams (1969) argumentava nos fins dos anos 1950: a leitura está atravessada pela experiência. Ela não é apreendida para ser repetida, passivamente transmitida; “ela acontece para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras experiências” (Lopes, 2007, p. 26). Eis um modo de ver o trabalho da formação: escutar e potencializar experiências; um processo formativo que se costure a partir da criação, não da

reprodução, seja de um pensamento cristalizado na academia, seja de uma prática pedagógica fixada na escola. Dessa maneira e nessa acepção teórica e política, nós, que trabalhamos com a formação docente, estaríamos atentos ao que irrompe como modos singulares de sentir, viver, relacionar-se, praticar a vida, teorizar o cotidiano.

O que nos ensinam os professores das escolas públicas que investem tempo e afeto nos projetos educativo-ambientais que desenvolvem? Quais os efeitos de suas ações nas vidas de crianças e jovens? Como estabelecer conversas e escutas com os professores das escolas públicas para que possamos construir uma educação ambiental que expresse diferentes trajetórias e experiências? Como promover um processo formativo que intensifique os espaços de passagem, entre como chegamos e como, agora, nos diferimos? É, quem sabe, nesse processo formativo que podemos entrar em choque com os lugares-comuns que nos habitam.

### **Ao encontro da multiplicidade**

Neste último e mais breve tópico desejamos marcar, em caráter conclusivo, que um dos efeitos dos Estudos Culturais na Educação Ambiental é sua abertura à multiplicidade, quando se trata de contar histórias sobre as relações socioambientais, sobre os nossos modos de viver. Como diz Grossberg (2012, p. 51), “nada jamais é [para um praticante de Estudos Culturais] totalmente redutível a um único plano de efeitos.” Nenhuma relação é necessária, e, ao mesmo tempo, todas têm uma aplicabilidade concreta no cotidiano em que se vive. Em outras palavras, relação causal alguma é buscada e, sim, a proliferação das muitas histórias a serem narradas a partir das articulações contingentes e não necessárias que vão se processando na pesquisa.

Nesse espaço marginal entre educações ambientais e estudos culturais – no qual nos movimentamos ao longo deste ensaio para demarcar certos entendimentos em jogo nas nossas pesquisas sobre cultura, pedagogia cultural e formação docente –, mundos, narrativas, imagens, ambientes, cidades, sujeitos se inventam e se reinventam sem cessar. Ao contrário da aula que descrevemos na introdução deste texto, esperamos que possamos contar histórias – mesmo que mais modestas e muito pouco interessadas na correção do mundo – repletas de afetos, encontros, delicadezas, vidas e sonhos.

Desejamos instigar a criação de ficções pedagógicas desestabilizadoras do que nomeamos ao longo do texto como *dispositivo da sustentabilidade*. Defendemos uma educação ambiental aberta à multiplicidade, à invenção. A chamada “educação para a sustentabilidade”, a nosso ver, flerta com um receituário já previamente traçado, planejado, objetivado para o mundo. Por isso, nas nossas pesquisas e produções textuais subjaz (mesmo que de um modo não explícito) a intenção de promover tensões nos enunciados, nas visibilidades e nas subjetividades produzidas pelo que nomeamos de *dispositivo da sustentabilidade*. Nessa intencionalidade reside nosso interesse por uma educação ambiental expansiva do pensamento, criativa nas composições de ficções pedagógicas intensificadoras da vida, dos encontros e dos

afetos. Enfim, uma educação ambiental mergulhada nas pedagogias do presente e nos sonhos inventivos do futuro.

### Referências bibliográficas

---

- CAMOZZATO, Viviane C. *Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- COSTA, Marisa V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores no início do século XXI. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.
- FISCHER, Rosa M. B. Cultura e educação, tensão nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel E.; BONIN, Iara T. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ulbra, 2010. p. 9-19.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 243-276.
- GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: USP, 2008.
- GROSSBERG, Lawrence. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012. p. 21-65.
- GUIMARÃES, Leandro B. Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a produção de sujeitos “verdes”. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012. p. 219-232.
- LOPES. Denílson. *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília, DF: UNB, 2007.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. O efeito cinema na educação. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012. p. 325-332.
- PREVE, Ana M. et al. (Org.). *Ecologias inventivas: conversas sobre educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.
- REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 1-6, jan./abr. 2010.
- REIGOTA, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- SAMPAIO, Shaula M. V. *Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SAMPAIO, Shaula M. V.; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, p. 395-409, 2012.

SAMPAIO, Shaula M. V.; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Educação Ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, p. 353-368, 2009.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WORTMANN, Maria Lúcia. (Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012. p. 111-133.

WORTMANN, Maria Lúcia. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel E.; BONIN, Iara T. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ulbra, 2010. p.105-122.

WORTMANN, Maria Lúcia. 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.

---

Leandro Belinaso Guimarães, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), do Centro das Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na linha de pesquisa Educação e Comunicação. Atua nas áreas da formação de professores/as e da Educação Ambiental, trabalhando com questões relativas à imagem, ao cotidiano, à narrativa, à arte.

lebelinaso@gmail.com

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, estando vinculada ao campo de confluência Ciências, Sociedade e Educação. Atua na área de formação de professores (especialmente de Ciências e Biologia), Educação Ambiental e Estudos Culturais.

shaula.maira@gmail.com

Recebido em 10 de fevereiro de 2014

Aprovado em 31 março de 2014