

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A ORDEM DO DISCURSO DA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Porto Alegre-RS  
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A ORDEM DO DISCURSO DA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Maritza Maciel Castrillon Maldonado  
Aluna

Alfredo Veiga-Neto  
Orientador

Porto Alegre-RS  
2001

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

M244o	<p>Maldonado, Maritza Maciel Castrillon A ordem do discurso da educação ambiental / Maritza Maciel Castrillon Maldonado. – Porto Alegre: UFRGS, 2001. f.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001</p> <p>1. Educação ambiental – Análise do discurso – Professor – Universidade do Estado de Mato Grosso 2. Estudos Culturais. 3. Foucault, Michel. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 37:574.3:801.73</p>
-------	--

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB – 10/463

Dedico

Ao amor, Hélio

Ao fruto do amor, Tainah

## AGRADEÇO

---

À minha mãe Paulina e minhas irmãs Léslie, Denise e Natalie que, além de acreditarem, sempre criaram condições que possibilitaram a realização dos meus sonhos.

À minha sogra, D. Idir, que não mediu esforços para suprir minhas ausências; ao meu sogro, Dr. Hênio, eterno desafiador de possibilidades - um grande exemplo de vida;

Às minhas amigas Jociane e Nina, pelas horas ao telefone, pelos constantes e-mails, pelas madrugadas de estudos, pelas longas viagens, pelo frio sentido, pelo medo vivido, pelas constantes trocas, pela saudade sentida em conjunto, pelos ombros amigos, pelas lágrimas derramadas, pelos risos constantes, pelo mútuo crescimento, enfim, pela concretização de uma convivência feliz.

Ao Alfredo, orientador sempre atento à minha *vontade de saber*; ao meu grupo de orientação, com quem compartilhei idéias incertas, textos, críticas, dúvidas, ansiedades, esperanças, alegrias, risos, enfim, esta Dissertação. Especialmente à Maria Izabel, Cristianne, Ana, João de Deus, Lavínia e Karyne.

Às professoras Maria Lúcia Wortmann e Rosa Hessel Silveira e ao Prof. Mauro Grün, pelas valiosas contribuições trazidas na defesa da proposta,

que foram substanciais para a realização desta Dissertação. Às primeiras, por novamente estarem comigo nesta banca de defesa.

Ao Prof. Edmundo Kanan Marques, por ter prontamente aceito ao convite para fazer parte da banca de defesa desta Dissertação.

À todas/os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta Dissertação.

9	RESUMO
10	ABSTRACT
11	APRESENTAÇÃO
14	CAPÍTULO I: A TRAVESSIA
25	O objeto enquanto acontecimento histórico
27	Descrevendo a paisagem e delimitando o objeto de análise
34	CAPÍTULO II: A INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA DAS ANÁLISES
37	Arqueologia
39	Genealogia
43	"A ordem do discurso"
56	CAPÍTULO III: MODERNIDADE E MEIO AMBIENTE
56	Ordem, Beleza e Limpeza
61	Ordem e poder disciplinar
66	Corpos adestrados
76	Espaços quadriculados
79	Sujeito e a <i>episteme</i> moderna

86	CAPÍTULO IV: A ORDEM DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
87	Desordem, Feiura e Sujeira
90	A interdiscursividade e a Educação Ambiental
103	Educação Ambiental: princípios e fins Iluministas Os Corpos Os Saberes
111	Educação Ambiental: um campo de saber que se abre aos comentários
116	CAPÍTULO V: PORTO SEGURO OU POSSIBILIDADE DE NOVAS TRAVESSIAS?
121	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Esta Dissertação apresenta um estudo sobre os discursos da Educação Ambiental proferidos por professoras e professores de uma Instituição de Ensino Superior — Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT. Inspirando-me na concepção de discurso desenvolvida pelo filósofo francês Michel Foucault, bem como em autoras e autores que realizam seus estudos na perspectiva pós-estruturalista, minha intenção é desnaturalizar a emergência desses discursos, concebendo-os como acontecimentos históricos. Preocupo-me em entender os *regimes de verdade* que engendraram e regularam a produção de tais discursos, propondo-me a uma tarefa eminentemente histórica. Assumo que, desconstruindo o discurso sobre a necessidade da Educação Ambiental, é possível perceber certas relações de poder que o possibilitaram.

Utilizo-me, como *corpus empírico* da análise, da descrição de alguns enunciados proferidos pelas professoras e professores daquela Universidade, bem como de algumas narrativas históricas engendradas pelo movimento ambientalista, desde suas primeiras manifestações, detendo-me, mais especialmente, nas proposições referentes à Educação Ambiental. Minha análise procura mostrar como se instituiu uma rede interdiscursiva que passa a se ocupar das questões relativas ao meio ambiente. Utilizo-me dos discursos constituídos nessa trama, para indicar como a Educação Ambiental está comprometida com o poder, vendo-a como um novo dispositivo que entra em funcionamento para governar as condutas dos indivíduos e instituir uma nova ordem: a ordem ambiental.

## ABSTRACT

---

This dissertation provides a study of Environmental Education discourses delivered by female and male professors at an institution of higher learning - Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Inspired by the discourse conception by French philosopher Michel Foucault, as well as by authoresses and authors performing their studies from a poststructuralist perspective, my intention is to denaturalise emergence of these discourses, conceiving of them as historical events. I am concerned with understanding some truth claims that have invented and regulated the production of these discourses, which has suggested me an eminently historical task. I assume that deconstructing the discourse on Environmental Education urgency enables perceiving particular power relations that have uncovered it. I use myself as empirical corpus for analysing, describing some statements uttered by male and female professors at that University, as well as some historical accounts invented by the environmental movement, concentrating upon proposals concerning Environmental Education. My analysis seeks to show how a network among discourses, which is made to deal with all questions concerning environment, is formed. I draw upon the discourses embedded in this web to show how Environmental Education is engaged to power, how it has become a new device to govern the individuals' conduct and establish a new order: the environmental order.

## APRESENTAÇÃO

---

Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum.

(Larrosa, 2000: 139).

O propósito deste texto é apresentar uma nova lição, uma lição que foi constituída a partir da minha liberdade em optar por aquilo que gostaria de estudar, bem como da amizade compartilhada com muitas pessoas que me apresentaram outras tantas lições.

Trata-se da minha Dissertação de Mestrado, um estudo sobre o discurso da Educação Ambiental proferido por professoras e professores de uma Instituição de Ensino Superior — Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Inspirando-me na concepção de discurso desenvolvida pelo filósofo francês Michel Foucault, bem como autoras e autores que realizam seus estudos na perspectiva pós-estruturalista, minha intenção é desnaturalizar a emergência desses discursos, concebendo-os como acontecimentos históricos. Para isso, preocupo-me em entender os *regimes de verdade* que engendraram e regularam a produção de tais discursos, propondo-me a uma tarefa eminentemente histórica. Acredito que desconstruindo o discurso sobre a necessidade da Educação Ambiental, é possível perceber as relações de poder que o possibilitaram.

Início esta Dissertação com o capítulo intitulado *A Travessia*, momento em que descrevo a trajetória da constituição do meu objeto de estudo — que se mistura a minha trajetória profissional — e defino, dentre várias lições que me foram apresentadas, aquela que optei em seguir: o pensamento pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana.

No segundo capítulo, apresento uma discussão sobre as pesquisas desenvolvidas por Michel Foucault, buscando, com isso, inspirações para desenvolver minhas análises. Foi fazendo essa incursão ao pensamento do filósofo que senti a necessidade de desnaturalizar a ordem dos discursos ora analisados, fato que me possibilitou o entendimento dos discursos proferidos pelas professoras e professores investigadas/os enquanto resultantes de relações de poder constituídas em um tempo que não é o nosso.

No terceiro capítulo, descrevo práticas discursivas e não discursivas engendradas no limiar da Modernidade, concebendo-as como condições que possibilitaram discursos sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental. É nesse momento da minha Dissertação que encontro o “nó górdio” que tento desatar. Foi neste capítulo que visualizei parte da teia da estruturação do mundo em que estamos inseridos e que regulou a nossa maneira de pensar. Encontrei a *vontade de ordem* através da qual nossos discursos foram sendo constituídos, ganhando visibilidade e dizibilidade. Encontrei o fio onde o nó se entrelaça: o fio da vontade de ordenamento do mundo. Parto do princípio de que esse fio — da vontade de ordem — foi a condição que possibilitou a produção de novos discursos, entre eles o discurso do “caos” ambiental. Para exemplificar o ordenamento inscrito na história dos corpos e dos espaços, recorro ao discurso produzido por um indivíduo que viveu no início do século XX e que

deixa transparecer em sua fala, os regimes de verdade que o levaram a apropriar-se eficazmente dos "vazios" espaciais.

No quarto capítulo retomo os *regimes de verdade* da Modernidade, principalmente aquele que instituiu a vontade de ordem como missão primeira de seu projeto, para dizer da impossibilidade de sua concretude. Faço essa afirmativa pautando minhas discussões no reconhecimento da ambigüidade do mundo, fato que, em meu entender, engendrou as condições necessárias para que novos discursos fossem gestados, dando início a um novo regime de verdade: o regime de verdade do movimento ambientalista. Discuto neste capítulo que embora a impossibilidade da ordem tenha sido reconhecida, o discurso da Educação Ambiental fora produzido tentando, novamente, instituí-la. Assim, concebo a produção do discurso da Educação Ambiental como um novo dispositivo de poder que foi engendrado para constituir uma nova vontade de ordem: *a vontade da ordem ambiental*. Nesse sentido, tomo os discursos da Educação Ambiental — resultantes de Conferências Internacionais e Nacionais, bem como discursos de Leis e regulamentações oficiais — como uma nova maneira de possibilitar a subjetivação dos indivíduos. Fato que é evidenciado através dos enunciados proferidos pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT, com os quais conversei. Trago suas falas no sentido de exemplificar como estas foram reguladas por ordens discursivas que foram produzidas com o fito de regulamentar as condutas e os discursos.

O quinto e último capítulo, intitulado *Porto seguro ou possibilidade de novas travessias?*, é o momento em que retomo sinteticamente os principais argumentos desenvolvidos no decorrer desta Dissertação.

## CAPÍTULO I

### A TRAVESSIA

---

Minha trajetória rumo à construção de meu objeto de pesquisa se iniciou com a convicção da existência de um porto seguro ao final do percurso que pretendia trilhar. No início, acreditava que, ao me lançar ao conhecimento, encontraria verdades que pudessem respaldar minha ação. Envolvida em meio a um ambiente paradisíaco que é o Pantanal matogrossense, minha terra natal, e concebendo a educação como componente indispensável para a "formação da consciência", deleitei-me com a idéia de contribuir para a "transformação" da problemática ambiental que assola nosso ecossistema. Enquanto professora de uma Instituição de Ensino Superior — Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) —, acreditava em minha capacidade de intervenção rumo à transformação de determinada realidade. Porém, faltava um ingrediente indispensável: a qualificação profissional.

Iniciei um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na tentativa de identificar a contribuição dos cursos de licenciatura da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres, em relação às questões ambientais. Ao lançar-me à aventura do conhecimento, me senti como alguém que tivesse que atravessar um rio<sup>1</sup>, abandonar as referências pré-existentes e lançar-me. Já no início do curso visualizei o outro lado do rio, o porto seguro a que tanto queria chegar. Após algumas braçadas, encontrei o objetivo que pretendia alcançar: "Identificar a

Representação Social de Meio Ambiente e Educação Ambiental das Professoras e Professores dos Cursos de Licenciaturas da UNEMAT". Para alcançar o objetivo traçado, optei por trilhar o caminho da investigação qualitativa, por refletir "uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra" (Bogdan, 1994: 98). Foi partindo desse princípio que realizei entrevistas semi-dirigidas, pautadas em conversas informais e não estruturadas, junto às professoras e professores dos cursos de licenciatura em História, Geografia e Ciências Biológicas. Optei por essa metodologia porque acreditava na possibilidade de "desenvolver um modelo descritivo que [englobasse] todas as instâncias do fenômeno" (ib.: 99).

Após a realização das entrevistas e baseando-me em um referencial teórico que vislumbra seis concepções paradigmáticas sobre meio ambiente e três escalas de gradação da consciência em relação à Educação Ambiental, concluí essa atividade — parte integrante do meu então projeto de Dissertação — "enquadrando" os discursos das professoras e professores nas respectivas representações.

A continuidade do meu nado rumo à qualificação estava assegurada: bastaria ampliar meu universo de investigação, enquadrá-lo e pronto, chegaria à outra margem do rio. Através da descrição dos discursos, bem como de sua categorização, criaria novos discursos que dariam conta de representar, verdadeiramente, o grau de consciência das professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT em relação ao Meio Ambiente e a Educação Ambiental.

---

<sup>1</sup> Utilizo-me, aqui, da metáfora do nadador, utilizada por Serres (1991).

Porém, no meio da travessia, outras águas — que não mais aquelas já conhecidas — cruzaram o leito do rio em que eu estava. Águas correntes e fortes, vindas de um lugar distante. Refiro-me ao Programa de Mestrado Interinstitucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que levou até aos rincões de Mato Grosso (Cáceres), o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estas “novas” águas foram atraentes o suficiente para que eu desviasse o rumo do meu nado. Iniciei um novo curso que propôs um nado diferente daquele que vinha me conduzindo. Um nado difícil de ser apreendido, posto que não apresenta técnicas que facilitem a aprendizagem. Com isso, aquela outra margem do rio, aparentemente tão próxima, ia ficando cada vez mais longínqua.

A linha de pesquisa que escolhi para desenvolver minha investigação foi a dos *Estudos Culturais em Educação*. Essa linha adota a perspectiva — que lança mão de uma nova tendência nos estudos sobre a cultura — denominada de Estudos Culturais, que começou a ser divulgada na década de 50, na Inglaterra, e gradativamente, repercutiu nos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Problematizando a tradição cultural<sup>2</sup>, os Estudos Culturais questionam a “concepção verdadeira” de cultura trazida pelos tradicionalistas, que a concebem como algo de pura harmonia e beleza, devendo ser preservada. A cultura, a partir dos trabalhos publicados por Richard Hoggart (1957) e Raymond Williams (1958), passou a ser vista de forma mais abrangente, ou seja, deixou de ser um modelo estático para se tornar própria das manifestações de todos os tipos de artes, crenças,

---

<sup>2</sup> Tal tradição é fortemente influenciada por Mathew Arnold; por isso é conhecida como tradição arnoldiana, e concebe a cultura como “o melhor que se tenha pensado e dito no mundo” (COSTA, 2000:15).

instituições e práticas comunicativas de uma sociedade, conforme atesta Nelson (1995).

Os Estudos Culturais se situam numa perspectiva que rompe com a idéia de investigação que procura um modelo "iluminado" e "verdadeiro", que sirva de parâmetro para o conhecimento. Segundo Costa (2000a: 13), "sua realização mais importante provavelmente seja a de celebrar o fim de um elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura". Os Estudos Culturais procuram evidenciar os matizes e as nuances das diversas formas de expressão cultural. Nesse sentido, situa-se em uma perspectiva anti-disciplinar, e questiona a forma binária de entender a cultura enquanto verdadeira/falsa, boa/má, legítima/ilegítima. Nos Estudos Culturais, as fronteiras são borradas, os binarismos questionados, as delimitações e os enquadramentos revistos. Esses matizes e nuances apresentam-se como instituidores de significação, ou seja, produzem sentido através da linguagem.

Para Costa (2000b), essa mudança na forma de entender a cultura — identificada como *virada cultural*<sup>3</sup> — relaciona-se diretamente com as mudanças na forma de entender a linguagem - *virada lingüística*. Podemos inferir, então, que a *virada cultural* está intrinsecamente relacionada com a *virada lingüística* e que ambas situam-se num paradigma que é oposto àquele — o iluminista — que caracterizou o pensamento moderno.

Vale ressaltar que, segundo Veiga-Neto (1996a), o Iluminismo é uma expressão cunhada no século XVIII, que atribui à Razão a capacidade de "iluminar o homem para libertá-lo das trevas, das superstições opressoras, dos mitos enganosos, etc" (ib.: 25). Nesta

---

<sup>3</sup> Para melhor discussão sobre a virada cultural, ver Hall (1997).

concepção iluminista, a linguagem exerce o papel de traduzir para o mundo as coisas que são por ele apresentadas. Ou seja, acredita-se que as coisas apresentadas pelo mundo constituem-se, por si mesmas, em problemas que "pairam no ar", "à espera de serem, antes, encontrados pela luz da razão" (ib.: 27). A razão traz à luz "uma realidade realmente real" sobre as coisas do mundo, através da linguagem. Através dos discursos, o mundo, nessa concepção, é representado de forma "verdadeira". Pinto (1998) diz que essa maneira de conceber a linguagem mostra que a sua suposta essência "está na descrição dos fatos do mundo e que todas as tentativas de dizer qualquer coisa que vá para além disso está condenada ao contra-senso" (ib.: 13). Convém ressaltar que essa é uma postura realista, na qual a razão ordena o mundo natural em estado bruto mas, existe também a postura idealista, na qual o sujeito imprime os dados da consciência no ambiente. O Iluminismo assume ambas não com uma só.

Percebemos, então, que é através do uso da razão que o sujeito moderno<sup>4</sup> — considerado como unificado, autônomo, poderoso e portador de uma identidade fixa e estável — acredita trazer dentro de si a capacidade de apreender e nomear os objetos presentes no mundo, externalizando uma verdade sobre essa apreensão através da linguagem. Nesse contexto, "a linguagem é tida como elemento suficiente pelo qual é possível enunciar proposições que, uma vez organizadas segundo regras lógicas, apreendem a realidade do mundo natural e social" (Veiga-Neto, 1996b: 45)

---

<sup>4</sup> A centralidade do sujeito moderno, iluminista, sofre influência, segundo Hall (1999), da Reforma Protestante, do Humanismo Renascentista, das Revoluções Científicas. O autor evidencia o papel do filósofo francês René Descartes (1596-1650), colocando-o como "uma figura importante, que deu a essa concepção sua formulação primária" (ib.:26).

Nessa concepção, segundo Rorty (1988), a filosofia é concebida como “uma teoria do conhecimento, ou um método para obter conhecimento, ou pelo menos um indício de onde poderia ser encontrado um gênero supremamente importante de conhecimento” (ib.: 277). Os filósofos que pensam dessa forma, considerados por esse autor como *sistemáticos*, ou estruturalistas, querem que suas verdades tenham a maior perenidade possível: “os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade” (ib.: 286).

Era nessa direção que meu nado me conduzia. Estando inserida na “Academia”, local por excelência de produção de verdades, acreditava que, enquadrando os discursos — das professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT — em categorias distintas — umas mais, outras menos “conscientes”—, chegaria a uma representação<sup>5</sup> verdadeira sobre a concepção de Meio Ambiente presente em seus discursos.

Porém, a partir do momento que comecei a entender a relação intrínseca que se estabeleceu entre os Estudos Culturais e a *virada lingüística*, pude perceber que a possibilidade de pensar a cultura enquanto presente em cada recanto da vida social — produzindo e veiculando significados — adquire novas dimensões devido à forma também diferenciada de pensar a linguagem. Nesse sentido, a linguagem

---

<sup>5</sup> Wortmann (2000) discute múltiplos significados atribuídos ao termo *representação* em relação à Educação em Ciências e aos Estudos Culturais. Segundo ela, no Brasil, ao longo dos anos noventa, foram realizados estudos concernentes às representações de alunos em relação a temas diversos do ensino de ciências. Nesse período estudou-se, também, as “representações que os/as professores/as têm sobre educação ambiental (...). Tais estudos, buscavam, geralmente, fazer uma descrição mais ou menos completa do ‘pensamento’ dos investigados (usualmente definidos como os sujeitos interessados nas ações) relativamente aos temas selecionados, para, a partir dessa descrição, buscar

se apresenta não mais enquanto dispositivos lingüísticos reveladores da realidade, mas, enquanto "um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada" (Silva, 1994: 249).

*A virada lingüística* é uma das cinco mudanças conceituais<sup>6</sup> descritas por Hall (1999), que propiciaram as concepções de descentramento do sujeito. Segundo ele "o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno" (ib.: 46). Nessa concepção, a constituição do sujeito não está mais centrada apenas e tão somente na razão e na racionalidade, posto que estas passam a ser vistas como componentes de sistemas de relações instituídas historicamente. Os seres humanos tornam-se sujeitos em sua relação com o mundo. Nascemos imersos num mundo de cultura, um mundo que é mediado por uma linguagem que foi instituída historicamente. Porém, muitas vezes, ignoramos tal realidade e "tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado" (Veiga-Neto, 1996b: 18). Ignoramos que os espaços discursivos são construídos de modo a organizar nossas maneiras de pensar e, assim fazendo, submete-nos a eles.

---

'atacar' os pontos que o/a investigador/a considerasse 'frágeis' e distanciados das compreensões sobre eles definidos na ciência e nas propostas educativas" (ib.:3).

<sup>6</sup> Para Hall (1999) os cinco grandes avanços na teoria social e nas Ciências Humanas ocorridos no pensamento na segunda metade do século XX foram: as tradições do pensamento marxista; a descoberta do inconsciente por Freud; a virada lingüística iniciada por Saussure; o poder disciplinar enquanto regulador do sujeito moderno, trabalhado por Michel Foucault e, por último, o impacto do movimento feminista — como parte integrante dos novos movimentos sociais — que emergiram nos anos sessenta.

Foram as reflexões propiciadas pela *virada lingüística* que possibilitaram o meu entendimento de que tudo o que dizemos é carregado por um "antes" e um "depois", como afirma Hall (1999). Foi fazendo as leituras inscritas no campo dos Estudos Culturais que comecei a perceber que a verdade que eu tanto buscava não tinha como ser "revelada" a partir daqueles discursos das professoras e professores, justamente porque ela, enquanto *a priori* — verdade transcendental — sequer existe. Aquelas representações que eu concebia como verdadeiras, não passavam de discursos que foram produzidos historicamente. Esta perspectiva, que assumi em minha pesquisa a partir de então, propiciou-me um entendimento diferenciado sobre *as práticas discursivas e não discursivas*<sup>7</sup> que são produzidas em determinados momentos da história. Pude perceber "o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a realidade é definida" (Silva, 1994: 248).

Desse modo, não se atribui ao discurso o poder de representar uma realidade tida como verdadeira, fixa e imutável, exatamente porque ele está envolvido na produção dessa realidade. O discurso produz uma determinada realidade ao mesmo tempo em que é por ela produzido. É importante destacar que, de acordo com esta perspectiva, não existe um ponto fundacional chamado "realidade" — alguma suposta verdade única e absoluta —, a partir do qual pudéssemos derivar práticas ambientais mais

---

<sup>7</sup> Entendo *práticas discursivas* como sendo aquelas que se referem ao conjunto de enunciados produzidos historicamente e que tornam as ações inteligíveis. Segundo Bujes (2001) "Elas moldam a nossa maneira de construir o mundo, de compreendê-lo, de falar sobre ele". As *práticas não discursivas* podem ser concebidas como toda a outra ordem de coisas que se caracterizam como não discursos, tais como: "condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc" (Veiga-Neto, 1995: 22).

corretas do que outras, na intenção de transformarmos e melhorarmos o meio ambiente. Assim sendo, é a própria linguagem que institui a realidade em que o discurso está inserido e que se encontra em constante movimento. Estas concepções de linguagem e discurso modificam a idéia de representação concebida enquanto modo de se conhecer *como realmente é* determinada coisa, passando a compreender que *as palavras e as coisas* estão intrinsecamente relacionadas e que são concebidas de acordo com a *episteme*<sup>8</sup> em que são produzidas.

Essa maneira de conceber o conhecimento difere fortemente daquela dos filósofos sistemáticos. Ao grupo que propôs esse modo diferenciado de olhar para o ato de conhecer, Roty (1988) atribui o nome de *filósofos edificantes*, não por buscarem uma verdade última para as coisas mas, pelo contrário, por desconstruírem tais verdades com fim único de compreenderem como, quais condições de possibilidades permitiram ou engendraram a instituição de determinadas verdades. Esses filósofos edificantes, entre os quais estão os pós-estruturalistas, ao tentarem entender as "estruturas", as "grades" ou as "ordens" em que estão inseridos os conhecimentos, tornam evidentes tais procedimentos de produção, controle e classificação dos discursos. Segundo Silva (1994: 247), "estão claramente identificados com o pensamento pós-estruturalista: Foucault, Derrida, Barthes".

---

<sup>8</sup> O termo *episteme*, aqui utilizado, refere-se ao conjunto de regras e normas de determinados períodos históricos ou "rede única de necessidades" de sociedades distintas "na, pela e sobre a qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim" (Veiga-Neto, 19995: 23) e será melhor discutido no decorrer desta Dissertação.

Foi lendo Foucault que percebi a possibilidade de entender os discursos sobre a Educação Ambiental<sup>9</sup> proferidos pelas professoras e professores daquela Universidade como monumentos, ou, como ele próprio dizia, como um objeto histórico — como tronco de uma árvore que, para estar ali, precisou de tempo e espaço... Precisou talvez de um pássaro que levasse a semente, de um solo rico, da água da chuva, do calor do sol, enfim, das condições necessárias à possibilidade da sua existência. É assim que acontece, também, com os discursos. Foucault me ensinou a olhar além dos discursos, assim como ele fez ao escrever *As palavras e as coisas*, onde analisa a ciência dos sistemas de signo considerando suas condições de possibilidade, conforme atesta Dosse:

Por trás do descritivo da sucessão das diversas *epistemes* desde a idade clássica, ele procura o impensado de cada uma dessas etapas da cultura ocidental, sua modalidade da ordem, seu a priori histórico (...) decifra o impensado da base constitutiva do saber ocidental..."(Dosse, 1993: 377).

O grande desafio que o pensamento pós-estruturalista me apresentou — particularmente o de Foucault — foi entender que nossos discursos estão indissociavelmente conectados à nossa própria constituição enquanto sujeitos. Se a nossa constituição está enraizada no interior da história, nossos discursos também estão. Para Foucault, as sociedades, as culturas e as identidades são reguladas por ordens discursivas que controlam e dirigem o que deve e o que não deve ser dito,

---

<sup>9</sup> A partir deste momento delimito meu objeto de análise priorizando apenas os discursos sobre Educação Ambiental produzidos pelas professoras e professores daquela Universidade. Esta delimitação se deve ao fato de entender que as práticas discursivas e não discursivas sobre o meio ambiente foram as condições que possibilitaram a necessidade da Educação Ambiental.

tendo em vista que os discursos nos formam/instituem/delimitam. Nesse sentido, o que é dito provém de um *regime de verdades* — uma vontade de saber que gera poder. Segundo Foucault

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem um regime de verdade, sua "política geral de verdade": isto é, os tipos de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade: o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (1999b: 12).

Esta concepção de discurso levou-me a questionar de maneira diferenciada o meu objeto de estudo: "Os enunciados sobre a Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT". Ao invés de identificar a verdadeira representação de meio ambiente e educação ambiental das professoras e professores investigadas/os, passei a perguntar: quais foram as condições que possibilitaram a emergência daqueles enunciados da forma como se apresentam no contexto dessa Universidade?

A partir do entendimento que nossos discursos, para se constituírem enquanto tal, passaram por um processo de seleção, organização e controle, desloquei a preocupação de minha pesquisa — que pretendia chegar a uma verdade sobre concepção de Meio Ambiente e Educação Ambiental das professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT — passando a ocupar-me dos regimes de

verdade através dos quais o discurso da Educação Ambiental foi construído.

Pretendo enxergar quais os procedimentos que regularam a *construção* dos enunciados produzidos sobre a Educação Ambiental no âmbito do meu "ambiente de trabalho". Digo que tais enunciados foram "construídos" historicamente por entender o sentido de construção como a maneira pela qual os discursos foram engendrados/matizados por categorias e distinções de raciocínio — *episteme* — de cada época histórica.

## O objeto enquanto acontecimento histórico

Não considero meu objeto de análise como um acontecimento a ser retirado da realidade para ser dissecado, classificando-o, ordenando-o, distribuindo-o em categorias de análise previamente elaboradas. Penso este objeto enquanto um acontecimento que emergiu - neste período histórico - proveniente de um emaranhado de experiências e práticas que se encontram no passado. Para entendê-lo melhor proponho-me uma tarefa eminentemente histórica. Porém, é importante esclarecer que não pretendo construir uma história de "culpados", buscando grandes mentores que "mirabolaram" planos para que chegássemos na situação em que nos encontramos. Também não trago para meu trabalho a idéia de um progresso contínuo, linear, evolucionista que, em meu entender, mascara o emaranhado de significações, disparidades e diversidades que entremeiam as peculiaridades da história. A história que pretendo não se refere, ainda, àquela contada pelo historiador clássico — até porque não

sou historiadora —, que tem como eixo central de suas análises a periodização política, social e econômica. Pretendo, a partir uma situação presente — os discursos sobre a Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres-MT — retroceder na história e perseguir os rastros de práticas discursivas e não discursivas que possibilitaram a produção dos mesmos. Assim, pretendo vasculhar as camadas descontínuas que os constituíram objetivando “apreender o movimento de seu aparecimento, [aproximando-me] do momento em que foi ganhando consistência, visibilidade e dizibilidade, foi emergindo como as duras conchas emergem do trabalho lento de petrificações do lamaçal do mangue” (Albuquerque Jr., 2000: 120).

Para pensar a história dessa maneira, devo abandonar a idéia de origem metafísica, verdadeira e natural para a produção desses discursos. Concebê-los como algo naturalmente dado é não vê-los como uma invenção histórica e social, como produto histórico de práticas e discursos. A tarefa a que me proponho não é procurar uma verdade para explicar tal realidade, pretendo apenas (des)construir a história presente objetivando melhor entendê-la. Segundo Foucault, “o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações” (Foucault, 1997: 51). Para a realização desta pesquisa, fez-se necessário compreender o feixe complexo de relações que se processaram e que se constituíram em condições que possibilitaram a emergência dos discursos ora analisados.

Assim, procurei, nesta Dissertação, desnaturalizar a ordem dos discursos sobre a Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres-MT, inspirando minhas análises na (des)construção histórica trabalhada por Michel Foucault. Segundo ele,

"A história 'efetiva' se distingue daquela dos historiadores pelo fato de que ela não se apóia em nenhuma constância: nada no homem - nem mesmo seu corpo - é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles. Tudo em que o homem se apóia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retracá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa 'reencontrar' e sobretudo não significa 'reencontrar-nos'. A história será 'efetiva' na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranqüilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, é feito para contar. (Foucault, 1999c: 27-8).

## Descrevendo a paisagem e delimitando o objeto de análise

É de conhecimento notório que o pantanal matogrossense é palco de um desfile grandioso de cores e formas: águas abundantes e límpidas — sobre as quais se espalham vitórias régias verdes com flores brancas e exuberantemente belas, dentre outros aguapés e peixes de variadas

espécies — delimitadas por praias de areia fina e barrancos onde a vegetação se espalha; pássaros dos mais variados tamanhos e portadores de combinações de cores inusitadas; jacarés, capivaras, cervos e, com persistência e sorte, é possível deparar com o desfile de onças pintadas desavisadas...

É um local que convida, que atrai pessoas de todos os "cantos" do mundo a conhecê-lo, admirá-lo, usufruí-lo. Eu, encantada "por natureza", não me furto a tal desfrute e, em diversas situações, vi-me indignada com atitudes de desrespeito em relação a locais então visitados: jogar lixo nas águas e terras, arrancar plantas e flores, pescar em períodos da piracema, não devolver ao rio peixes fora da medida ou pescar além da quantidade necessária ao consumo e/ou autorizada por lei... Foram atitudes que causaram em mim revoltas internas, pois não conseguia entender como, nos tempos atuais, eram possíveis tais comportamentos. Essa indignação moveu-me a tentar resolver a problemática e, como professora da Faculdade de Educação de uma Instituição de Ensino Superior, não via outro caminho senão pensar na educação como forma de transformação da realidade em tela. Como já coloquei anteriormente, foi então que iniciei um curso de Mestrado em Educação e Meio Ambiente, momento em que percebi a Educação Ambiental como uma possível alternativa que pudesse levar "conscientização" às pessoas, alterando, por conseguinte, seu comportamento junto ao Meio Ambiente.

Naquele curso aprendi que o Meio Ambiente necessitava da sensibilização dos seres humanos para continuar vivo e que a incorporação da Educação Ambiental em todo sistema educativo seria fundamental para que isso ocorresse. No entanto, essa incorporação não poderia

acontecer com a instituição de uma disciplina intitulada Educação Ambiental, devendo ser trabalhada de maneira interdisciplinar.

Partindo do princípio de que os cursos de licenciatura formam as/os docentes que atuam no ensino fundamental e médio, acreditei ser necessário conhecer o grau de consciência ambiental das professoras e professores desses cursos, bem como perceber a responsabilidade que tinham no sentido de desenvolverem, em sala de aula, ações que despertassem a consciência ambiental de seus alunos. Acreditava que, se identificasse um grau elevado de consciência, bem como o desenvolvimento de atividades didáticas que priorizassem o despertar dessa consciência, seus alunos estariam sendo formados nesses princípios e, conseqüentemente, as crianças e adolescentes com os quais trabalhassem estariam, também, sendo conscientizados. Foi então que iniciei minha pesquisa.

O referencial teórico que utilizei para estruturar minha conversa com as professoras e professores continha concepções paradigmáticas sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental, capazes de identificar graus de consciência diferenciados nos meus interlocutores.

As concepções de Meio Ambiente seriam por mim analisadas enquadrando as falas nas seguintes categorias: como *natureza*, para ser apreciada, respeitada e preservada; como *recurso*, a ser apropriado e gestado pelo ser humano; como *problema*, que precisa ser resolvido; como *lugar para se viver*, para se conhecer, planejar, cuidar; como *biosfera*, interdependência entre os seres vivos e inanimados que clama pela solidariedade humana e como *projeto comunitário*, participativo, solidário, democrático, que requer a co-responsabilidade do ser humano para a

resolução de problemas comunitários (Sato,1997). Em relação à Educação Ambiental, o grau de consciência das professoras e professores seria medido segundo a seguinte classificação: educação *sobre* o ambiente, que favorece a aquisição de experiências e conhecimentos na área ambiental e seus problemas correlatos (cognitivo); educação *no* ambiente, que desperta valores e motivações que consideram um ambiente mais adequado (efetivo) e, educação *para* o ambiente, que promove a aquisição de habilidades e competências para agir e resolver problemas ambientais (participativo) (ib).

Munida desse referencial teórico, na primavera de 1999 realizei as entrevistas — semi-dirigidas, pautadas em conversas informais — com as professoras e professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Geografia e Ciências Biológicas da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres-MT, que foram selecionados aleatoriamente para compor uma amostra que representasse o universo dos mesmos. O resultado do trabalho que vinha desenvolvendo com essas entrevistas foi por mim concluído — parte do meu então projeto de Dissertação — “enquadrando” os discursos das professoras e professores naquelas categorias que subsidiaram a minha entrevista.

Utilizando-me novamente da metáfora do nadador, esse nado que vinha me conduzindo foi interrompido no momento em que outras águas cruzaram o leito do rio em que eu estava. As águas dos Estudos Culturais, da virada lingüística, do pós-estruturalismo, conduziram-me a uma maneira diferenciada de entender os discursos das professoras e professores, assim como os meus próprios discursos. A partir da mudança na forma de entender a constituição dos discursos passei a não mais priorizar aquela classificação que me levaria a uma suposta verdade sobre

a consciência ambiental naquela Universidade. Passei, a partir de então, a dedicar-me ao entendimento dos *regimes de verdade* que propiciaram com que os discursos se processassem no sentido de instituir a Educação Ambiental como uma nova verdade.

No momento em que mudei minha maneira de olhar para aqueles discursos, percebi que todos convergiam para uma mesma direção, todos atribuíam à Educação Ambiental a capacidade para equacionar a problemática do ambiente. Foi a percepção dessa unanimidade de pensamento — que coadunava, inclusive, com o meu — que me levou a querer problematizar, mais uma vez, parte dos discursos proferidos nessa mesma entrevista<sup>10</sup>.

Nesse contexto, passei a não mais querer evidenciar o discurso que melhor e mais verdadeiramente definisse o Meio Ambiente ou a Educação Ambiental. Diferentemente disso, a minha intenção se concentra em pensar sobre como viemos a pensar da forma como pensamos. No caso específico das falas proferidas pelas professoras e professores, naquela época investigados, passo a exercitar meu pensamento no sentido de tentar entender quais os *regimes de verdade* que as engendraram e as regularam de tal forma a serem expressas dessa maneira e não de outra.

Para isso descreverei como as professoras e professores investigados mostraram — através dos enunciados<sup>11</sup> que elaboraram para

---

<sup>10</sup> É válido salientar que — conforme concepção de discurso trazida por Foucault — os enunciados proferidos pelas professoras e professores foram, também, regulados por ordens discursivas e não discursivas que estavam presentes no momento daquela entrevista.

<sup>11</sup> Foucault(1997, 1999k), na fase arqueológica de suas pesquisas, define *enunciado* não por meio de seus elementos formais (gramaticais, lingüísticos ou proposicionais), "mas por suas conexões com um domínio epistemológico mais amplo que permite que certas

interagir comigo naquela entrevista — representar a Educação Ambiental. Valer-me-ei, também de algumas narrativas históricas engendradas pelo movimento ambientalista, desde as suas primeiras manifestações. Vou me deter mais especialmente nas proposições referentes à Educação Ambiental, presentes nos documentos advindos da 1ª Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente — Estocolmo/Suécia, 1972; do Encontro Internacional de Educação Ambiental — Belgrado/ Iugoslávia, 1975; da 1ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental — Tibilisi/Geórgia, 1977; da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento — ECO 92 — Rio de Janeiro/Brasil, 1992; produzidos no cenário internacional. Destacarei, também, os reflexos destas proposições e decisões na legislação brasileira sobre o meio ambiente e a Educação Ambiental: o Parecer 226/87 do Conselho Federal de Educação; o artigo 225, do Capítulo VI da Constituição Federal/1988 que trata da Educação Ambiental; a Lei Federal 9795/99 que dispõe sobre a necessidade da Educação Ambiental no país. Minha análise vai se preocupar em mostrar como se institui uma rede interdiscursiva que passa a se ocupar das questões relativas ao meio ambiente. Vou também me utilizar dos discursos constituídos nesta trama, engendrados a partir de novos regimes de verdade, para indicar como a Educação Ambiental está comprometida com o poder, vendo-a como um novo dispositivo que estaria

---

coisas sejam ditas e outras não, que certos enunciados sejam possíveis e outros não (...) o conceito de enunciado articula-se, em Foucault, com os de: 'arquivo' — conjunto das regras que definem a possibilidade de existência de determinados enunciados; 'discursos' — conjunto de enunciados que pertencem a um mesmo sistema de regras e leis de formação; e 'formação discursiva' — o sistema mais amplo de regras e leis de possibilidades no qual se inscrevem os enunciados e os discursos" (Silva, 2000: 50-51).

entrando em funcionamento, na maquinaria disciplinar, para governar as condutas dos indivíduos e instituir uma nova ordem: a ordem ambiental.

## CAPÍTULO II

### A INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA DAS ANÁLISES

---

A tarefa que me coloco é problematizar a ordem dos discursos sobre a Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres. Utilizo-me para o cumprimento dessa tarefa, de algumas peças do arsenal de ferramentas<sup>12</sup> oportunizadas pelo tipo de análise realizada por Foucault. Em suas pesquisas, ele se pergunta pelas condições de possibilidade dos sujeitos, dos discursos, dos objetos, "se pergunta também pela conformação dos indivíduos, das verdades e das objetividades" (Díaz, 1993: 12). Ele escuta a história considerando que atrás das coisas não se revela uma essência, mas as relações de poder que as possibilitaram.

Fazendo uma análise das pesquisas que realizou<sup>13</sup>, Foucault diz que estas não pretendem apontar um caminho que indique alguma direção pré-determinada, que leve a uma verdade, a uma essência. Segundo ele "estas pesquisas se arrastam, não avançam, se repetem e não se articulam; em uma palavra, não chegam a nenhum resultado" (Foucault, 1999f: 167).

---

<sup>12</sup> Em seus escritos Foucault deixa claro que seus textos não tem a intenção de servir de fundamento para nada, considerando-os como caixas de ferramentas que "se as pessoas [quiserem] abri-las, servir-se de uma frase, de uma idéia, de uma análise como se fossem torqueses ou alicates para cortar, desqualificar, romper os sistemas de poder, e eventualmente os mesmos sistemas de onde saíram meus livros, tanto melhor" (Foucault, 1995:88).

<sup>13</sup> Veiga-Neto (1995), realizando um apanhado dos principais objetos de estudos desenvolvidos por Foucault, diz o que segue: "lembro que suas pesquisas vão da história das prisões à história da sexualidade, dos estudos sobre os usos do corpo aos estudos sobre a instituição escolar, das análises sobre a loucura às análises sobre a religião e a polícia, dos estudos sobre lingüística à história das idéias científicas" (ib.:19)

Esse é um tipo de análise possível porque foi constituída em um período histórico que Foucault (ib.: 168) caracteriza como aquele que propiciou a eficácia das ofensivas dispersas e descontínuas. Dentre inúmeras eficácias deste tempo esse autor cita o entrave dos discursos globalizantes e totalizadores em favor do retorno do saber, ou, da insurreição dos saberes dominados<sup>14</sup>. Saberes locais, "uma espécie de produção teórica autônoma, não central, isto é, que não tem necessidade, para estabelecer sua validade, da concordância de um sistema comum" (ib.: 169). Um saber real, contingente, sem hierarquias e com vida.

Para Foucault, esses saberes dominados — que foram sepultados e mascarados por conteúdos e sistematizações formais — formando saberes sem vida — e os saberes vindos de baixo, particulares, regionais, locais, que foram "desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados" — reapareceram graças aos conteúdos históricos que permitiram "encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas têm por objetivo mascarar"(ib.: 170).

Mas, intrigava-me o fato de Foucault dizer que suas pesquisas não chegam a nenhum resultado e que, por isso, ficam impossibilitadas de avançar. Foucault se coloca grandes questões, que conseguem acomodar minha inquietação. Ele pergunta: os saberes desenterrados teriam força suficiente para prevalecer? Essa prevalência dos saberes dominados, tão sonhada, não corre o risco de constituir-se em um novo discurso unitário

---

<sup>14</sup> Por saberes dominados Foucault entende: "saberes históricos que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição. (...) um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz da unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam - que realizou a crítica." (Foucault, 1999f: 170)

e verdadeiro? Essas suas indagações aquietaram minha ansiedade de querer realizar algo pensando em um resultado metafísico. Suas pesquisas não pretendem servir de fundamento teórico para nada, querem apenas "evidenciar o problema que está em jogo nesta oposição, nesta luta, nesta insurreição dos saberes contra a instituição e os efeitos de poder e de saber do discurso científico" (ib.: 174).

Para fazer com que esses conteúdos históricos trouxessem à cena os saberes dominados, Foucault desenvolveu três tipos de análises que ora são denominados como três domínios, ora como três eixos, ora como três grandes campos discursivos "que guardam entre si uma rica variedade de laços de continuidades e descontinuidades, de diferenças e semelhanças, de identidades e rupturas" (Garibay, 1994: 17). O primeiro campo discursivo é o da *arqueologia* — que investiga as condições que possibilitaram o surgimento de determinado saber — 1954 a 1969<sup>15</sup>; o segundo se refere à *genealogia* — que analisa como o poder atua na constituição dos saberes — 1970 a 1976; e o terceiro campo se refere à *ética* — que procura elaborar uma ontologia histórica sobre as tecnologias do eu, ou seja, as relações dos indivíduos consigo mesmos — 1977 a 1984.

Nesta pesquisa inspirarei minhas análises nos estudos arqueológicos e genealógicos desenvolvidos por Foucault. A opção por estas duas formas de análise se deu por considerar que elas conseguem recuperar um elemento decisivo na constituição do mundo em que estamos vivendo. Refiro-me à disciplina, uma palavra que "pode designar a forma ou maneira pela qual nossos espaços e tempos, nossos ritmos, nossas

condutas, gestos e movimentos se organizam, se estabelecem, se tornam automáticos" (Veiga-Neto,1996b: 58). Na fase arqueológica de suas pesquisas, Foucault enfatizou o estudo da disciplina-saber (eixo cognitivo); na fase genealógica, a ênfase desloca-se para a disciplina-poder (eixo corporal). Sendo assim, considero pertinente, logo de início, oportunizar ao leitor uma breve discussão sobre esses dois tipos de análises realizadas por Foucault, e que serviram de sustentação para o desenvolvimento desta pesquisa.

## Arqueologia

A década de sessenta marcou decisivamente a fase arqueológica das pesquisas desenvolvidas<sup>16</sup> por Foucault. No período compreendido entre 1961 e 1969 o autor se dedica a entender como determinados textos chegaram a ser o que são, fazendo emergir as condições que possibilitaram o surgimento dos saberes. Segundo Veiga-Neto, "a arqueologia — ao investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação de um saber — pretende fazer uma investigação mais

---

<sup>15</sup> Faz-se necessário dizer que essa periodização não é algo tão "tranqüilo" e aceito em seu todo, porém, não é minha intenção, aqui, entrar na discussão sobre tal questão. Nesse sentido, a periodização é trazida apenas para situar o trabalho de Foucault.

<sup>16</sup> Em 1961 Foucault publicou *História da Loucura*, momento em que "estuda os saberes sobre a loucura para estabelecer o momento exato e as condições de possibilidade do nascimento da psiquiatria"; Em *O Nascimento da Clínica* - publicado em 1963 - Foucault "articula os saberes com o extra-discursivo, seja instituições como o hospital, a família e a escola, seja, em um nível mais global, as transformações político-sociais, sobretudo na época da Revolução Francesa"; Em *As Palavras e as Coisas*, de 1966, aprofunda e generaliza "interrelações conceituais capazes de situar os saberes constitutivos das ciências humanas" e, em 1969, publicou *A Arqueologia do Saber*, "que reflete sobre as precedentes análises históricas com o objetivo não só de explicitar ou sistematizar mas

profunda do que a empreendia pela própria ciência" (1996b: 158). O estudo do saber realizado por Foucault nesta fase arqueológica não se restringe ao estudo das ciências, deixando este legado como tarefa estrita da epistemologia — é ela que tem como objeto as ciências pois que se caracteriza enquanto uma "reflexão elaborada *por dentro* do conhecimento científico" (ib.). A epistemologia, olhando o conhecimento através dele próprio, não consegue — como pretende — encontrar a origem ou, fundamentar o conhecimento, até porque, foucaultianamente falando, um fundamento último, verdadeiro, metafísico, sequer é possível.

A arqueologia, diferentemente da epistemologia, olha o conhecimento, o saber, o discurso, do lado de fora, procurando compreender os porquês de sua existência. Ela concebe que "as coisas não se delimitam por si mesmas, nem mostram em si sua constituição interna ou o emaranhado de sua racionalidade imanente" (Díaz, 1993: 18). Assim sendo, a arqueologia pretende explicar o surgimento dos saberes "a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles - pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante - os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica" (Machado, 1999: X).

Foucault se atribuiu, em sua fase arqueológica, a missão de enxergar além dos discursos, dos saberes, dos conhecimentos, buscando as condições que possibilitaram a emergência dos mesmos, as relações desses com outras coisas e objetos, suas justaposições, suas diferenças. Díaz (1993), referindo-se à missão do arqueólogo diz que com seu

---

sobretudo de clarificar ou aperfeiçoar os princípios formulados a partir das próprias exigências das pesquisas"(Machado, 1999: VII-X)

trabalho, é possível enxergar "o invisível do *iceberg*" (ib.: 18) É possível enxergar os motivos que levaram à estruturação dos saberes.

Foi assim que Foucault nos mostrou que até o século XVII os saberes encontravam-se dispersos e apresentavam um caráter heterogêneo. Porém, a partir da consolidação dos Estados Modernos e da revolução industrial, "se desenvolveram processos de anexação e confisco de saberes locais e artesanais por saberes mais gerais ou industriais" (Varela, 1995: 44). Para Foucault "podemos, se não tivermos na cabeça senão conceitos prontos, dizer que o século XVII marca o desaparecimento das velhas crenças supersticiosas ou mágicas e a entrada, enfim, da natureza na ordem científica (1999k: 75).

O Estado intervém na luta dos saberes, eliminando aqueles que considerava "irredutíveis, inúteis ou economicamente muito custosos", hierarquizando/ normalizando os que eram considerados úteis ao sistema produtivo. Institui-se, então, aquilo que Foucault intitula como "projeto de uma ciência geral da ordem" (ib.: 99) dos saberes, da ordem da vida.

## Genealogia

Como vimos, nas pesquisas arqueológicas Foucault procurou uma maneira de libertar os saberes dominados pelo poder para melhor compreender o mundo em que estava vivendo. Preocupou-se com as regras que engendram discursos dos diferentes campos do saber. Adentrando na segunda fase de sua vasta e fecunda obra, Foucault desenvolve um tipo

de análise que denomina genealógica<sup>17</sup>, termo que toma emprestado de Nietzsche, "para designar uma metodologia cuja finalidade é a analítica do poder, seja qual for a máscara que esse assuma, seja qual for o campo em que se manifeste - da moral, da política, do conhecimento, do desejo, etc" (Veiga-Neto, 1995: 27). Trata-se de uma insurreição dos saberes dominados "contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa" (Foucault, 1999f: 171) A tarefa da genealogia é, para Foucault, fazer emergir os saberes históricos da sujeição, tornando-os capazes de lutar "contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico" (ib.: 172).

Percebemos, então, que suas análises continuam preocupadas com a questão dos saberes, dos discursos, dos conhecimentos, porém, agora, há uma nova preocupação a ser trabalhada, analisada, colocada em questão: o Poder. Nesta nova fase de suas pesquisas, o autor não se atém a dizer o que seja verdadeiramente o poder, mas, pelo contrário, analisa as relações de poder existentes no jogo de práticas sociais concretas que "buscam satisfazer interesses e acabam por conferir legitimidades" (Veiga-Neto, 1996: 168). Nesse sentido, para Foucault, mais do que apreender o que é o poder, devemos tentar compreender os diversos dispositivos de poder que se constituíram e se exercem a níveis diferentes da sociedade. Entender seus mecanismos, seus efeitos, suas relações. Esse entendimento nos leva a perceber que "o poder não se dá,

---

<sup>17</sup> Como marca da mutação da fase Arqueológica para a Genealógica, Machado (1999) assinala duas obras de Foucault: *Vigiar e Punir*, 1975 e *A Vontade de Saber*, 1976, primeiro volume da História da Sexualidade. Segundo Machado (Ib.:X) essas obras representaram a introdução do pensamento de Foucault "nas análises históricas da questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes".

não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação... não é princípio de manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força" (Foucault, 1999f: 175).

Para Foucault, na sociedade de tipo feudal os soberanos tomam para si o direito de vida e de morte dos seus súditos. Nessa relação o poder político centra-se nas mãos do soberano, satisfaz seus interesses e garante a sua legitimidade. Esse poder, assimétrico, soberano, ficara "inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade em via, a um só tempo, de explosão demográfica e de industrialização" (Foucault, 1997: 298). Os olhos do soberano estavam voltados para a terra e seus produtos, assim, o seu objetivo era o acúmulo de bens e riquezas. Todavia, o corpo econômico e político que estava sendo instituído a partir do século XVI voltava seus olhares para a produção. Necessitava de força produtiva.

Assim, no vácuo deixado pelo poder soberano gestou-se uma nova e diferenciada mecânica de poder, onde a relação de forças encontra-se difusa no tecido social e busca, incessantemente, o controle e a dominação. Essa relação de forças atua de maneira microscópica, no corpo dos indivíduos em particular - através dos mecanismos disciplinares de poder. Agindo assim, produz um tipo determinado de almas, de idéias, de saberes, de moral, dando origem a novos corpos: corpos manipulados, corpos políticos, corpos dóceis e úteis. Segundo Veiga Neto, "a genealogia é uma tecnologia política que trabalha sobre um corpo que é político; sendo assim, a genealogia é também uma anatomia política" (Veiga-Neto, 1996: 163). Uma anatomia que se instala no sentido de analisar os efeitos desse poder microscópico e manipulador dos corpos. Um poder existente dentro de todos e de cada um de nós, que nos governa e nos leva a querer

atuar sobre a ação dos outros, a querer governá-los. A esse querer governar impulsivo existente em cada um, Foucault dá o nome de *vontade de poder*, vontade de conduzir as próprias condutas e a dos outros.

Como disse anteriormente, enquanto vigiu o poder soberano, era ele quem governava os corpos em benefício de seus interesses. Porém, a partir do momento que as novas tecnologias de poder foram sendo instituídas, foram atravessando os corpos dos indivíduos, buscou-se "novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar"(Veiga-Neto, 2000: 180). Associado às novas práticas sociais, políticas e econômicas, a arte soberana de governar o Estado, que enfatizava o governo do território, perde espaço para uma nova dinâmica do poder. Um poder que passa a pensar na população, gerindo sua vida, potencializando sua força — instituindo os corpos de poder — e dominando-as, ao mesmo tempo, em benefício do novo Estado emergente. É nesse sentido que Foucault traz o conceito de governamentalidade, "que tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto, quanto denota o 'contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] do eu'" (ib.: 181).

Através do estudo genealógico que desenvolveu, Foucault nos mostrou como essas tecnologias de poder se instituíram, dando origem à razão política da Modernidade. Levou-nos a enxergar como os seres humanos foram capturados pela rede de poderes instituída no limiar da Modernidade, transformando seu corpo, seu tempo, seu espaço, seu mundo. Segundo Varela & Alvarez-Uria (1992: 69), aplicar o método genealógico significa "abordar o passado a partir de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente, a rastrear continuidades obscuras por

sua própria imediatez, e a determinar os processos de montagem das peças mestras, seus engates, para que servem e quem, a que sistemas de poder estão ligados, como se transformam e disfarçam, como contribuem, enfim, para tornar possíveis nossas condições atuais de existência”.

No discurso proferido por Foucault ao ingressar no Collège de France em 1970, publicado posteriormente no livro intitulado *A ordem do discurso*, além de perguntar sobre as condições de possibilidades dos discursos (arqueologia), analisa a vontade de poder que permeia sua produção (genealogia). Analisa como o poder que constrói os indivíduos se manifesta na constituição dos discursos, e como estes se constituem como mecanismos de poder. Essa obra significa o início do desenvolvimento de suas pesquisas genealógicas pois retoma a problemática dos discursos trabalhadas na *Arqueologia do Saber*, “relacionando pontualmente suas reflexões sobre o discurso com suas atuais preocupações sobre o poder” (Díaz, 1993: 23).

### “A ordem do discurso”

Em *A ordem do discurso*, Foucault questiona sobre os poderes e os perigos decorrentes do discurso e aponta uma lente diferenciada para enxergá-los. Ele não procura uma verdade, nem muito menos uma interpretação que revele “o que seja mesmo” o discurso. Ao analisar suas condições, seus jogos e seus efeitos, procura entender os “perigos” do discurso, como ele próprio diz:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (Foucault, 1999a: 9).

Entender que existem procedimentos que controlam os discursos pareceu-me, inicialmente, um tanto difícil, posto que, os discursos estão aí, sendo ditos ou escritos por mim e por todo mundo, sem que se pense nas regras que o controlam. Verdades, científicas ou empíricas, são ditas, escritas, comentadas - na academia ou na cozinha da minha casa -, como sendo imanentes ao discurso. Foi assim que nos fizeram crer, a mim e a tantos outros milhões de pessoas que propagam verdades, sem nos darmos conta que estas são estabelecidas pelos próprios discursos e, por isso, são apenas ilusões que, no dizer de Nietzsche, se esqueceram que o são.

Mas, por que sempre acreditei no discurso enquanto algo verdadeiro e não enquanto ilusão? Por que nunca enxerguei a "ordem" do meu e de tantos outros discursos? Para responder a esses questionamentos nada melhor do que recorrer àquele que os fizeram borbulhar em meu pensamento. Foi o próprio Foucault quem me apresentou a um dos grandes, se não o maior, protagonista da estruturação do pensamento. Refiro-me a Platão (426-347 a.C.), filósofo grego que, com sua teoria, influencia a história do pensamento Ocidental há mais de dois mil anos. Para Foucault (1999a), a divisão histórica iniciada por Platão — que exonerou o sofismo — "deu sua forma geral a nossa vontade de saber" (Ib.: 16).

O pensamento inaugurado por Platão se caracteriza pela *dualidade manifesta* de um mundo da aparência (sensível) e um outro mundo, superior, da essência (inteligível). Platão apresenta uma proposta pedagógica que está, necessariamente, associada ao seu projeto político. Para explicar sua teoria, utiliza-se da *alegoria da caverna*, e instaura o mundo sensível como lugar da representação, e conseqüentemente, da cegueira, da obscuridade, do erro; toma o sol como centro, a comandar o mundo que, para ele, é o mundo do visível, o mundo da aparência. Em contraponto a este mundo, propõe um outro lugar, em um patamar superior, onde o bem comanda: o mundo invisível, mundo do inteligível, da luz. O mundo material torna-se, na sua concepção, lugar do erro, das trevas, lugar em que os homens vivem em plena escravidão da alma. Para Platão (1994):

o antro subterrâneo é o mundo visível. O fogo que o ilumina é a luz do sol. O cativo que sobe à região superior e a contempla é a alma que se eleva ao mundo inteligível. Ou, antes, já que o queres saber, é este, pelo menos, meu modo de pensar, que só Deus sabe se é verdadeiro. Quanto a mim, a coisa é como passo a dizer-te. Nos extremos limites do mundo inteligível está a idéia do bem, a qual só se nos impõe à razão como a causa universal de tudo o que é belo e bom, criadora da luz e do sol no mundo visível, autora da inteligência e da verdade no mundo invisível, e sobre a qual, por isso mesmo, cumpre ter os olhos fixos para agir com sabedoria nos negócios particulares e públicos (p.266).

A *alegoria da caverna* pode ser analisada em sua dimensão epistemológica e em suas dimensões política e pedagógica. Do ponto de vista da teoria do conhecimento (dimensão epistemológica), Platão é idealista, posto que, para ele, "as idéias são mais reais que as coisas". Platão nega o mundo dos sentidos, das paixões, das contingências

cotidianas como produtoras do conhecimento. Segundo ele, apenas os filósofos conseguem se libertar das correntes que prendem todos ao fundo da caverna. Por isso, somente os filósofos atingem "o verdadeiro conhecimento, a *episteme*, a 'ciência', quando a razão ultrapassa o mundo sensível e atinge o mundo das idéias, lugar da essência imutável de todas as coisas, dos verdadeiros modelos ou arquétipos" (Aranha, 1996: 45). Mas, onde estão as dimensões política e pedagógica de Platão? Estas se situam exatamente nos papéis fundamentais que caberiam aos filósofos. São eles, nessa concepção, os detentores do conhecimento do mundo ideal, e, por isso, devem "dirigir" os homens que não conseguem enxergar o real, através da Educação. É por isso, então, que para Platão o verdadeiro filósofo é, ao mesmo tempo, político e pedagogo.

Para Platão, o pensamento é algo bom; porém, os malefícios de uma pedagogia mundana, "profana", é que podem torná-lo inútil, nocivo, tornando a alma humana mesquinha. O pensamento, portanto, não perde nunca sua qualidade, apenas pode ser modelado para o bem ou para o mal, dependendo do lugar/direção em que adquire seu aprendizado. A Educação, sendo assim, somente torna-se válida quando cumpre o papel de isolar o homem, desde a infância, do meio em que vive. Os saberes do cotidiano são considerados nocivos, carregados de elementos que "arrastam aos prazeres sensuais e grosseiros e fazem mirar sempre às coisas inferiores; e, liberta daqueles pendores e peso: fosse dirigida no mesmo sentido da verdade, te-la-ia percebido e penetrado com a mesma sagacidade com que ora percebe e penetra os objetos para os quais se volta" (Platão, 1994: 268).

Platão postula, com essa doutrina, uma realidade dual onde a essência encontra-se no mundo das idéias, restando a aparência para o mundo dos "mortais"<sup>18</sup>. Nesse contexto, podemos inferir que a tradição filosófica ocidental caracterizou-se por acreditar que o pensamento pode se dar de forma externa à prática social. Sofrendo constantes deslocamentos circunstanciados pelos seus momentos históricos, a busca do conhecimento estaria, mesmo que sob diferentes formas, subordinada a uma ordem que seria universal, estática, inexorável, imutável. Vale ressaltar outro fragmento de *A República*, onde Platão propõe os fins da Educação:

A educação é, portanto, a arte que se propõe a este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que esta já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça para levá-lo à boa direção (Platão, 1994: s/p).

Mas, qual é a boa direção? Para responder a essa questão volto a me valer do pensamento de Foucault. Segundo ele, Platão instituiu, com sua filosofia, uma distinção entre o discurso verdadeiro<sup>19</sup> - que existia até então e que encontrava-se fortemente ligado às vontades do exercício do poder (os discursos enunciados pelos sofistas) - e uma nova maneira de concebê-lo enquanto *vontade de verdade*. A partir das

---

<sup>18</sup> O pensamento platônico abre caminho para a dualidade: *civilitas*/bárbaros (Aristóteles); Cidade de Deus/Cidade dos Homens (Santo Agostinho); Cristão/Pagão (São Tomaz de Aquino); Razão/Emoção (Descartes),...

<sup>19</sup> "pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era um discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão de homens e se tramava assim como destino" (Id. 15)

proposições de Platão, o discurso, para ser considerado verdadeiro deve passar por uma clivagem que o legitime enquanto tal, que o distinga do falso. Foi essa divisão histórica que deu sua formatação "geral à nossa *vontade de saber*".

Segundo Foucault, existem procedimentos de seleção, organização e controle dos discursos que ora são *externos* e ora *internos*. Os procedimentos *externos* são caracterizados como mecanismos de exclusão daquilo que não deve ser dito perante o que é concebido como verdadeiro. Esses mecanismos são: a *palavra proibida*, a *segregação da loucura* e a *vontade de verdade*. O autor relata longamente o terceiro mecanismo por conceber que "os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção" (Foucault, 1999a: 19). Mas, o que tem a ver a "vontade de verdade" com o pensamento platônico que relatei, também, longamente?

Pois é, aquela "boa direção" de que Platão nos falava é caracterizada por Foucault como essa "vontade de verdade" que vem orientando nossas vidas desde a Antigüidade clássica. Vontade essa que Machado (1990) descreve como "de um inteligível superior, de um princípio absoluto de inteligibilidade, que é o que se pensa melhor e o que torna possível conceber o inferior, por conseguinte, o sensível" (ib.:26). Assim, entendo que foi essa vontade de verdade que levou as sociedades, a partir de Platão, a instituírem o que Foucault denomina por *episteme*, ou, "rede única de necessidades" de determinado período histórico, "na, pela e sobre a qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim" (Veiga-Neto, 1995: 23).

Nesse sentido, a *vontade de verdade* sustenta a separação que fazemos entre o discurso verdadeiro e o falso. Farei um breve relato

sobre os outros dois mecanismos que são atravessados pela vontade de verdade. O primeiro se refere à *palavra proibida*, ou interdição. É este mecanismo que proíbe o pronunciamento de discursos sobre determinados assuntos quando a "ordem" vigente diz o contrário. Segundo Foucault (1999a: 9) "sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa".

O segundo mecanismo externo de controle dos discursos é a *segregação da loucura*, ou seja, separação/rejeição, através dos discursos, daquele que merece, ou não, confiança. É através do discurso pronunciado que se define quem é quem, ou seja, se o discurso é dito fora da "ordem" - que rege a vontade de verdade - em que está inserido, deve ser segregado, já que fere os princípios considerados verdadeiros. Mais do que o discurso, a pessoa que discursa é segregada, considerada "louca" — diferente dos padrões de verdade.

Para Foucault, a *vontade de verdade* coloca em jogo uma relação intrínseca de *desejo e poder*. O desejo e o poder são reconhecidos enquanto mecanismos que atravessam os discursos. Essa vontade de verdade — movida pelo desejo e pelo poder — nos atravessa como se fosse a própria verdade. Nesse sentido, Foucault aponta para os perigos decorrentes dos discursos caso não entendamos a prodigiosa maquinaria que o produz. Segundo ele,

Só aparece aos nossos olhos uma vontade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos em contrapartida a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade

de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura" (Foucault, 1999a: 20).

Entendo, com essa citação, que para Foucault a vontade de verdade, atravessada pelo desejo e pelo poder, deve ser compreendida para que entendamos que as verdades não passam de invenções próprias dos seres humanos, em épocas distintas.

Além dos procedimentos externos que funcionam como sistemas de exclusão dos discursos, Foucault cita um outro grupo de procedimentos que denomina de *internos* — que se referem ao controle dos discursos pelos próprios discursos. Esses procedimentos funcionam como princípios de classificação, ordenação e distribuição, submetendo o discurso à dimensão do acontecimento e do acaso. Esse segundo grupo se subdivide em três procedimentos: o *comentário*, o *autor* e a *disciplina*.

No que se refere ao *comentário*, Foucault coloca que não existe sociedade em que não apareçam conjuntos ritualizados de discursos que são contados, escritos, narrados, trocados, enfim, comentados. Para ele, existem dois tipos de discursos — o original e o comentado —, e estes estão em constante jogo. Nesse jogo, o comentário exerce dois papéis: construir novos discursos sobre aquele original e repetir "o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro" (Foucault, 1999a: 25). Essa repetição institui a possibilidade da criação de novos discursos/saberes/conhecimentos que estejam, obviamente, inseridos no regime de verdade vigente.

Referindo-se ao segundo procedimento — o *autor* —, Foucault enfatiza que sua função se caracteriza enquanto "princípio de

agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência" (ib.: 26). É o princípio do autor que limita o acaso do discurso à uma individualidade distinta.

O último procedimento de limitação interna do discurso apresentado pelo autor é a *disciplina*. Esse procedimento faz parte de um jogo restrito do discurso, que produz o que se pode chamar de "sujeitos disciplinados", ou, como diria Foucault (2000a), sujeitos produtivos e autogovernáveis.

Para Foucault (1999a), a disciplina se opõe ao princípio do *autor* por se constituir como um sistema anônimo "sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor" (ib.: 30). Opõe-se também ao princípio do *comentário* posto que não se vale da redescoberta de um sentido ao discurso que precisa ser repetido, mas se constitui naquilo que deve ser requerido para a construção de novos discursos: "para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas" (ib.).

Foucault discorre longamente sobre a constituição das disciplinas, colocando que os discursos eleitos para compô-la não advêm apenas de "verdades". São os "erros" que levam aos "acertos" de sua composição. Nesse sentido, para que uma determinada proposição faça parte de uma disciplina, é preciso que esta responda a condições que a inscrevam naquele horizonte teórico. Segundo Foucault, "uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, 'no verdadeiro'" (ib.: 34).

Para que determinada proposição seja considerada verdadeira, esta deve estar inserida no "verdadeiro" discurso da época. Assim sendo, para Foucault, todo discurso faz parte de uma política discursiva.

Além dos procedimentos externos e internos de controle dos discursos, existe, para Foucault, um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Nesse terceiro grupo, o autor atribui uma função crucial ao *sujeito* perante a produção dos discursos. Para que os sujeitos entrem na ordem discursiva, devem seguir um certo número de regras, que são seguidas por poucos.

O princípio da *rarefação* dos sujeitos diz que só está autorizado a entrar na ordem do discurso quem for devidamente qualificado para tal. Para isso, faz-se necessário um "ritual" que

(...) define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (...); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (Foucault, 1999a: 39).

Esse sujeito — que passa pelo ritual que lhe confere o direito de falar sobre determinado assunto — pertence a uma sociedade que se mantém segundo regras distintas, que devem ser respeitadas. Essas regras são "comentadas" tanto nos regimes doutrinários quanto na Educação. Assim como as doutrinas "ligam os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros" (ib.: 43), o discurso da Educação é mediado por escolhas e exclusões, de acordo com o tipo de sujeito que a sociedade espera. Nesse sentido, para Foucault,

"todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (ib.: 44). O sujeito — ritualizado, pertencente a uma sociedade e educado — apropria-se dos discursos que se formulam no decorrer da história e das sociedades e produz novos discursos segundo as "regras" que orientam tal produção — mecanismos externos e internos de controle dos discursos.

"E agora José?"

Pelo acima exposto, é possível compreender que os discursos ditos ou escritos não tragam consigo um apêndice que diga quais foram as interdições, supressões, fronteiras e limites que os criaram. Segundo Foucault, "tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua" (Foucault, 1999a: 50). Essa aparente logofilia — do latim *logos* = discurso e *philia* = amizade — é considerada por Foucault como logofobia — *logos* = discurso e *fobos* = medo —. Ou seja, os acontecimentos que fazem surgir os enunciados são temidos pela sociedade, pois, enxergando-os enquanto presentes nos discursos, podemos perceber "tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso" (ib.).

Para Foucault, se quisermos analisar esse temor, temos que tomar três decisões: "questionar a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante" (ib.: 51). Para isso, faz-se necessário partir de uma realidade presente e perseguir os rastros históricos que levaram a sua constituição. É preciso analisar as condições que possibilitaram a

emergência de determinado discurso. Nesse sentido, ao invés de construirmos uma teoria verdadeira sobre determinada realidade, o autor sugere a desconstrução daquela situação presente para podermos compreender a trama histórica que a compõe.

Para questionar a vontade de verdade, é preciso enxergar que no papel positivo que atribuímos ao autor, ao comentário, à disciplina e à própria "verdade", existe um jogo negativo de recorte, ou, ainda, de *rarefação* do discurso. Ou seja, o comentário, o autor e as disciplinas selecionam quais as verdades devem fazer parte da formação dos discursos.

Porém, para Foucault, o fato de existir a *rarefação* dos discursos, não quer dizer que "desocultando-o" chegaremos à uma verdade última, escondida atrás dos mesmos. Não existe esse tão sonhado "elo" unificador que tanto as filosofias da consciência pretendem alcançar. O que existem são "práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem" (ib.: 53).

Para restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, o autor sugere que seja questionado o jogo de significação prévia do mundo. O mundo não é cúmplice de nosso conhecimento. Somos nós que, violentamente, atribuímos significado às coisas do mundo através do discurso. Essas significações acontecem ao acaso da história, não são criações últimas e verdadeiras.

Para suspender a soberania do significante, o autor diz não à hermenêutica no sentido de que não devemos buscar a profundidade de um pensamento — uma suposta unidade que esteja escondida — mas sim, enxergar a sua exterioridade, as suas condições de possibilidade: "àquilo

que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras" (Foucault,1999a: 53).

Foucault apresenta quatro noções que dominaram a história tradicional das idéias — *significação, originalidade, unidade e criação*. Porém, essa história, de natureza formalista, é substituída por uma história radical, aquela que concebe a linguagem, os discursos, enquanto instituidores do conhecimento e da cultura.

Nesta outra concepção da História, aqueles quatro elementos instituidores de verdades são substituídos por: acontecimento, série, regularidade e condição de possibilidade. Nesse contexto, a linguagem, concebida enquanto constituída historicamente, é, ao mesmo tempo, produto e produtora dos sujeitos agentes, aqueles "que agem, que promovem a ação sobre o objeto por esse veículo (e não instrumento de comunicação) que vem a ser a linguagem" (Veiga-Neto, 1995: 47).

Através das temáticas a seguir, tentarei mostrar algumas condições que possibilitaram com que fossem produzidos os discursos sobre a Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres.

## CAPÍTULO III

### MODERNIDADE E MEIO AMBIENTE

---

Através de algumas ferramentas oportunizadas pelos estudos de Foucault, discutirei *a vontade de ordem, de beleza e de limpeza* como *regimes de verdade* do limiar da Modernidade, situando-os como condições que possibilitaram práticas discursivas e não discursivas sobre o Meio Ambiente, que contribuíram para a fabricação do sujeito moderno.

#### Ordem, Beleza e Limpeza

Imaginemos um mundo descuidado e irrefletido onde o ato de ouvir é tido como prazer de primeira ordem; ouvir uma vontade que é divina e que domina os espíritos apostos e obedientes... Um mundo dividido em vários mundos isolados em seus lugares distintos, desconhecidos entre si... Um mundo repleto de espaços "vazios"... Um mundo em que processos naturais - "o nascer e o pôr do Sol ou da Lua..." (Elias,1998: 40) - são suficientes para determinar o tempo... Um mundo em que a individualização é uma característica singular daqueles que detém o poder... Um mundo em que as multidões encontram-se confusas, móveis, desprovidas de poder.... Um mundo onde o direito de vida e de morte de seus habitantes encontra-se centralizado nas mãos de uma única pessoa, o soberano, indivíduo dotado de poder para decidir o destino de todos... Um mundo em que a arquitetura - palácios reais - foi feita para ser vista,

admirada, respeitada - arquitetura "do muro espesso, da porta sólida que impede entrar ou sair" (Foucault, 2000b: 144)... Um mundo ordenado "de modo divino, que não [conhece] a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas [é] sem *pensar* jamais em como ser" (Bauman, 1999: 12 grifo meu).

Pensar, eis a grande questão! Para Bauman, a partir do momento em que esse mundo começou a pensar/refletir sobre si enquanto mundo e enquanto habitat humano, ele deixou de ser o que era: o mundo medieval. Pensar, refletir, manipular, administrar, projetar, planejar são habilidades próprias de um mundo novo; um mundo racional que tem por característica peculiar o ato de atribuir-se tarefas impossíveis de serem cumpridas: mundo moderno.

Este capítulo tem como propósito analisar uma das tarefas que o mundo moderno se atribuiu: *a ordem*. Uma tarefa que servira de arquétipo, de modelo, de referência a várias outras. No dizer de Bauman: "uma tarefa que toma todas as demais metáforas de si mesma" (ib.) Mas, por que colocar ordem no mundo? Estaria o mundo desordenado antes da Modernidade?

Dizer que aquele mundo - que fizemos o exercício de imaginar - era desordenado, é uma tarefa possível apenas porque a definição de ordem - e seu oposto: desordem, caos - está contida nas categorias do pensamento<sup>20</sup> moderno. Porém, reclamar aos homens medievais sua desatenção à ordem torna-se uma falácia se atentarmos para o fato de que suas categorias de pensamento não comportam tal definição.

---

<sup>20</sup> Varela (1995), trabalhando com as concepções de categorias de pensamento, diz que para Elias as categorias são instituições sociais de caráter simbólico que "os homens as adquirem e utilizam como meio de orientação e de saber" (p. 38).

O momento em que se começa a pensar, a refletir sobre a ordem - e seu oposto, o caos - significa "o último suspiro do mundo agonizante e o primeiro grito da recém-nascida Modernidade" (ib.: 12). Até então o mundo vivia sem a alternativa de "pensar" a ordem — tal qual costumamos fazer hoje —, o que não significa que aquele mundo encontrava-se em um estado de caos. Sendo o contrário da ordem, o caos é, também, uma concepção moderna. Nesse sentido, podemos dizer que a existência torna-se moderna no momento em que começa a pensar as alternativas ordem e caos. Em nome da ordem, trava-se, no limiar da Modernidade, uma luta contra o caos.

Mas, o que tem a ver a guerra entre ordem e caos com o discurso sobre Meio Ambiente?

Esta é uma discussão que considero fundamental para quem pretende estudar o discurso ambiental pois, a partir da instituição da ordem moderna, a ordem natural, impensada, divina - da Idade Média - enfraquece, estreando no grande espetáculo histórico, uma nova ordem, que deixa de ser natural para ser artificial.

Essa questão de ordem natural e artificial apresenta-se um tanto complexa por dar a impressão de que estamos falando de dois tipos distintos de ordem, uma que é natural e outra artificial. Porém, como disse anteriormente, pensar a ordem é uma tarefa eminentemente moderna e, somente a partir deste momento histórico somos capazes de discernir entre o que está efetivamente em ordem e o que não está. A ordem moderna remete à idéia de pureza, de limpeza, de beleza. Remete à idéia de colocar as coisas em seus lugares justos e convenientes. Quem

"coloca as coisas no lugar"? Aqueles que procuram a instituição da ordem em detrimento do maculado, sujo, feio - em detrimento do caos.

São os instituidores da ordem, os modernos, quem travam a grande batalha entre ordem e caos. Para que as coisas fiquem em seu devido lugar, "eles" criam uma ordem que difere frontalmente daquela ordem natural.

A ordem natural significa o estado de ser das coisas como vieram ao mundo, sem nenhuma intervenção cultural. Ao referir-nos à natureza, por exemplo, freqüentemente nos reportamos a um local de existência pura, livre de intervenções humanas. Bauman (1998), assinala algumas distinções entre natureza, pureza e sujeira presentes nas perspectivas modernas. Nestas, um local, apenas torna-se impuro quando nele é inserido algo que fuja ao que é considerado como um estado natural. Por exemplo, o rio, o mar, as montanhas, as florestas são consideradas impuras apenas e tão somente quando a intervenção humana insere nesses locais algo que faça "a própria distinção entre pureza e imundice". Até que a jaça não chegue, o local não é puro nem impuro, é apenas natural. No momento em que esse local é maculado, cria-se a possibilidade de existência de um outro que não o seja. Passamos, então, a designar determinados locais como sujos, impuros e outros limpos, puros. E assim, o puro e o limpo passam a ser adjetivos de ordem enquanto que o sujo, o maculado, o feio, adjetivos de caos.

A partir do entendimento da ordem enquanto limpeza e do caos enquanto sujeira inicia-se uma incisiva batalha dos seres humanos em busca da ordem. Uma ordem que foi pensada para garantir o bem estar dos seres humanos no mundo. Um novo mundo, o mundo moderno, um

"mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita - de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis, alguns virtualmente impossíveis" (Bauman, 1998: 15). É uma ordem produzida pelos seres humanos, para que consigam viver, entender e apropriar-se da melhor maneira possível do seu meio. Assim, ela deixa de ser natural e passa a ser artificial - artefato humano.

Como fica a natureza nessa nova concepção de ordem?

Para a concepção moderna de ser, a natureza deixa de ser àquele local ordenado naturalmente, passando a ser concebido como um local desordenado, informe, inadequado para o desenvolvimento salutar dos seres humanos. Um local "a ser dominado, subordinado, remodelado de forma a se ajustar às necessidades humanas" (Bauman, 1999: 15). Assim, os seres humanos passam a pensar, projetar, planejar a melhor forma de viver de acordo com a natureza, instituindo uma nova ordem social. Uma ordem que não tolera o indeterminado, o imprevisível, o obscuro, o incerto, o indefinido, o incoerente, o incongruente, o incompatível, o ilógico, o irracional, o ambíguo, o confuso, o ambivalente (ib.). Todos esses adjetivos são atribuídos àquilo que a *vontade de ordem* moderna tenta eliminar. Todos são adjetivos do caos, a negatividade que a positividade da ordem tenta romper.

Se pensarmos na natureza - em seu estado natural, livre da intervenção humana - lá encontramos as características de um local tipicamente "caótico" do ponto de vista moderno, necessitando, portanto, ser ordenado para melhor acomodação humana. Acomodação humana? Qual a concepção de seres humanos do limiar da Modernidade? Para os

modernos, os seus predecessores mantinham uma relação estreita entre os fenômenos naturais, cósmicos e sobrenaturais. Varela, referindo-se à vida no Renascimento, diz que "o microcosmo era um reflexo do macrocosmo e o homem se relacionava com todos os seres do universo através de laços profundos e misteriosos" (1995: 40). O homem encontrava-se estritamente ligado à sua "natureza natural" e, portanto, para a concepção moderna, se encontravam em estado selvagem, animal, necessitando, assim como a natureza, ser ordenado. Esse ato de ordenação do homem é chamado de "civilização".

Em suma, a "natureza natural" ganha, no limiar da Modernidade, a característica de caótica e os seres humanos, que se encontram estritamente ligados a ela, são concebidos como multidões confusas, inúteis de corpos e forças, necessitando, portanto, serem, também, ordenados.

## Ordem e Poder Disciplinar

A tarefa de ordenação do mundo foi gestada para responder às necessidades de uma conjuntura histórica específica. A partir do século XVI, no mundo Ocidental, grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais aconteceram, contribuindo, substancialmente para a formação do Estado Moderno. Em princípio, não posso deixar de destacar que, a partir do final do século XVI e início do século XVII, a burguesia se tornou "classe dominante". Associadas de forma visceral a tal fato histórico, duas transformações decisivas aconteceram, contribuindo para que uma nova tática de poder se desenvolvesse,

paralela ao poder soberano — instituído na época -: a explosão demográfica do século XVIII e o desenvolvimento industrial.

O demasiado aumento da população no século XVII, culminou com "a grande explosão demográfica do século XVIII" (Foucault, 2000b: 180). Fez-se necessário fixar as populações flutuantes, controlar e manipular grupos populacionais em idades escolar e militar, bem como populações doentes. Aliado ao crescimento populacional, o aparelho de produção tornava-se "cada vez mais intenso e mais complexo, cada vez mais custoso também, e cuja rentabilidade [urgia] fazer crescer" (ib.). É válido notar que tais acontecimentos não devem ser vistos como causa anterior à disciplinaridade, mas, antes, como um fenômeno em conexão com a nova episteme que estava sendo gestada — é aquilo que Deleuze chama de *causa imanente*.

Nesse contexto - *burguesia, explosão demográfica e implementação industrial* -, desenvolveu-se aquilo que Foucault dá o nome de uma nova tática de poder: poder disciplinar. Mas, o que é o poder disciplinar? Essa é uma pergunta que Foucault não seria capaz de ajudar-me a responder. Porém, se perguntar sobre como se processou essa nova maquinaria de poder que contribuiu significativamente para o pleno desenvolvimento da sociedade burguesa, chegando à concepção moderna de ser, aí sim, posso encontrar em Foucault algumas ferramentas que contribuam para a recomposição dessa trama histórica.

A missão que agora assumo se traduz em tentar entender o poder disciplinar e, para isso, faz-se necessário recuar na história para reconstituir as condições que possibilitaram a instituição do mesmo.

A mecânica geral do poder em uma sociedade de tipo feudal pode ser chamada de Soberana, ou, aquela que rege seu poder "nos termos soberano-súdito" (Foucault, 1999g: 187). Para Foucault, "quanto mais o homem é detentor de poder ou privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas" (2000b: 160). Nesse sentido, na sociedade feudal a individualização é uma característica exclusiva dos soberanos, pois apenas eles exercem um tipo de poder sobre a população. Um poder que é eminentemente repressivo, que retira, exclui dos corpos sua força natural, atendendo exclusivamente aos interesses superiores.

Porém, segundo Foucault, o poder soberano, ficara "inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade em via, a um só tempo, de explosão demográfica e de industrialização" (Foucault, 1997: 298). Os olhos do soberano estavam voltados para a terra e seus produtos, assim, o seu objetivo era o acúmulo de bens e riquezas. Todavia, o corpo econômico e político que estava sendo instituído a partir do século XVI voltava seus olhares para a produção. Necessitava de força produtiva. Assim, no vácuo deixado pelo poder soberano gestou-se uma nova e diferenciada mecânica de poder, onde a relação de forças encontra-se difusa no tecido social. Foucault caracterizou essa nova formatação do poder como mecânica de poder disciplinar, por não se constituir enquanto aparelho, enquanto instituição ou enquanto soberania, mas como um mecanismo que funciona como uma rede repleta de técnicas e instrumentos de Poder. Segundo Foucault, "são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade" (*apud* Machado, 1999: XVII).

Estudando esses mecanismos disciplinares, Foucault percebeu que eles foram os grandes responsáveis pela mudança de foco do poder. O poder, que era de propriedade única e exclusiva do soberano, passa a basear-se em "dois pólos de desenvolvimento, interligados por todo um feixe complexo de relações" (Foucault, 1999j: 131). O primeiro centra-se no corpo dos indivíduos, adestrando-o, ampliando suas aptidões, extorquindo suas forças e, ao mesmo tempo, aumentando sua utilidade e docilidade, "tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo humano*" (Ib.); e o segundo pólo centra-se no corpo-espécie, ou seja, na população, criando táticas de poder para gerir a vida, controla-la e regula-la em todas os níveis de existência: "*uma bio-política da população*". Segundo Foucault, "as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida" (Ib.). Foucault chama de biopoder o poder que toma a população como objeto, para garantir a ela o direito à vida.

Nesse contexto, o poder deixa de ser eminentemente centralizador e repressivo, passando a não mais pesar somente "como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (Foucault, 1999b: 8). Essa nova formatação do poder permite fazer circular seus efeitos "de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e 'individualizada' em todo corpo social"(ib.).

Mas, que tecnologias de poder são essas?

Estas são as técnicas do poder disciplinar e do biopoder que, segundo Foucault, têm por tarefa "propiciar o crescimento das forças

dominadas, e o aumento das forças e da eficácia de quem as domina" (1999g: 188). Cabe a pergunta: a quem interessa o domínio de tais forças? Prosseguindo com Foucault, esse novo tipo de poder "é uma das grandes invenções da sociedade burguesa" e foi "instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente" (ib.).

O poder disciplinar dissemina-se no corpo social, minando, gradativamente, o poder soberano e criando condições para o pleno desenvolvimento da sociedade capitalista.

Quais condições foram propiciadas pelo poder disciplinar?

Considerando que "as disciplinas são técnicas para assegurar a *ordenação* das multiplicidades humanas (...) fazendo crescer, ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema" (Foucault, 2000b: 179-180 grifo meu), elas viabilizam, com eficiência, o campo de ação do sistema emergente.

A seguir, valer-me-ei de alguns mecanismos do poder disciplinar para evidenciar a tarefa de ordenação do mundo instituída pela concepção moderna de ser. Nesse contexto, relatarei como a tarefa ordeira entra em cena com a missão de eliminar a ambigüidade do mundo. Descreverei como, na Modernidade, o adestramento dos corpos tenta abolir com as multidões confusas e como o quadriculamento tenta eliminar com os vazios espaciais.

## Corpos adestrados

"O conceito de Natureza, na sua acepção Moderna, opõe-se ao conceito de Humanidade pelo qual foi gerado. Representa o outro da Humanidade"

(Bauman, 1999: 48).

A epígrafe acima nos remete ao limiar da Modernidade, momento em que os homens instituíram a ordenação do mundo como missão primeira de seu projeto. Um projeto que objetivava "submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão" (ib.: 29) Assim, interessava ao projeto moderno transformar a realidade da população, inserindo-a nos limites da razão.

A autoridade da razão torna-se suprema e fornece critérios para avaliar o "tipo" de população necessária ao pleno desenvolvimento do Estado Moderno. Um Estado em vias de Explosão Demográfica, Revolução Industrial, sedento por pessoas aptas para lidar com a nova realidade, necessitava romper com a condição presente da população. Esta mantinha uma relação intrínseca com a natureza e percebia o mundo e a vida humana, intimamente relacionados.

Em nome da suprema autoridade da Razão — e representando às expectativas sociais dominantes — o Estado Moderno criou mecanismos para deslegitimar a condição "selvagem, inculta" da população, propiciando a segregação daqueles que persistissem em continuar nessas condições. Segundo Bauman, os critérios ditados pela Razão "dividiam a população

em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas" (1999: 29).

E, assim, o homem deixou de se perceber regido pelas leis naturais e religiosas, passando a dar importância maior ao tribunal da Razão. Um tribunal construído historicamente por intelectuais e políticos com o fito de instituir uma nova ordem que diferisse frontalmente daquela natural. Uma ordem artificial, projetada, planejada pela Razão para atender aos interesses do sistema capitalista emergente. É a partir da instituição da Razão que o homem se humaniza<sup>21</sup>, diferindo dos demais animais, diferindo e distanciando-se da "natureza natural".

O exercício da Razão desperta nos seres humanos o desejo de superação, fazendo-os controlar, administrar, e buscar com que as coisas sejam supostamente melhores do que são. "Ser melhor" para a situação presente consiste em tornar-se cada vez mais produtivo. Considerando que a natureza, deixada a seu "bel prazer", não traria os resultados esperados, esta passou a significar um objeto passivo, à espera das intervenções dos seres humanos.

"Natureza acabou por significar algo que deve ser subordinado à vontade e razão humanas - um objeto passivo da ação com um propósito, um objeto em si mesmo desprovido de propósito e portanto à espera de absorver o propósito injetado pelos senhores humanos" (Bauman, 1999: 48)

Numa indicação de apropriação eficaz da natureza os homens deveriam encontrar-se longe de seu estado natural, selvagem. Assim,

---

<sup>21</sup> Segundo Rocha (2000: 136) "às palavras 'humanização, humanizar', usualmente se associam todas aquelas qualidades modernas desejadas e utopicamente apregoadas:

necessitavam ser adestrados para melhor compreender/exercer sua função junto ao emergente Estado Moderno. Para assegurar o adestramento, uma nova mecânica de poder entra em cena, para tirar os homens de seu estado de selvageria e torná-los produtivos.

Segundo Foucault, durante a Época Clássica — que precedeu a moderna — houve uma redescoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Porém, isso não significa dizer que o corpo estivesse, até então, à margem do poder, pois, "em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (Foucault, 2000b: 118).

Conforme já mencionado no decorrer desta Dissertação, até o século XVII, o poder soberano, unilateral, assimétrico, repressivo e violento regia as populações. Apropriando-se dos corpos de seus súditos<sup>22</sup> mediante repressão e violência, os soberanos traziam para si o direito de vida e de morte sobre eles, com o qual o deixava viver ou o fazia morrer.

Nesse tipo de sociedade — da qual a Feudal é um bom exemplo —, a relação de poder existente era regida pela violência exercida pelo soberano — mais forte, ativo — agindo sobre os corpos de seus súditos — mais fracos, passivos. Estes últimos tinham sua força física sugada violentamente, submetendo-se, destruindo-se, fechando, assim, todas as possibilidades que o seu corpo poderia oferecer.

---

justiça, fraternidade, igualdade, irmandade, democracia, paz, serenidade, felicidade, amor, compaixão, entre outras que dizem respeito ao 'caráter' humano"

<sup>22</sup> Foucault, explicitando a teoria clássica da soberania diz que o fato do soberano ter direito de vida e de morte sobre seu súdito, transforma a morte em um fenômeno não natural, localizado no campo do poder político. Segundo ele, "o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou tem

No entanto, a partir do século XVII, uma redescoberta do corpo fez processar um deslocamento na forma de conceber o poder. O poder soberano, paulatinamente torna-se menos produtivo, menos eficiente, mais caro e, conseqüentemente, menos utilizado. Porém, o movimento da sociedade torna-se cada vez mais intenso, necessitando de formas eficazes de controle. Nesse contexto, aquela população confusa e inútil de corpos e forças foi capturada por uma rede de relações de poder denominada por Foucault como rede de poder disciplinar, um poder que foi se instituindo, se legitimando gradativamente, dando origem, também gradativamente, a uma nova época histórica, a uma nova sociedade, denominada por Foucault como sociedade disciplinar.

Veiga-Neto (1996b), realizando uma analítica da disciplinaridade, afirma que a disposição disciplinar se organiza em torno de dois eixos, o *cognitivo* — disciplina saber — e o *corporal* — disciplina corpo —, mostrando que ambos funcionam como dispositivos que asseguram a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. Segundo ele o eixo cognitivo refere-se a “cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes” (1996: 57); e o eixo corporal “inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos” (ib.). Porém, é válido salientar que o referido autor faz essa divisão para “estabelecer um campo argumentativo que [lhe] permita demonstrar (...) que ambos são as duas faces de uma mesma moeda” (ib.). E assim, diz que ambos estão subordinados um ao outro “e operam no sentido de inserir

---

direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeito da vontade soberana” (1997: 286)

todos os indivíduos nessa sociedade, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis" (ib.).

Nesse sentido, os dois eixos disciplinares — o cognitivo e o corporal — contribuíram, no limiar da Modernidade, no sentido de tirar o homem de seu estado de selvageria. As disciplinas corpo e saber engendraram juntas o processo de fabricação do sujeito burguês. Um sujeito que deveria aumentar sua utilidade, bem como sua obediência no sistema produtivo emergente. Para isso, a disciplina "[aumentou] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e [diminuiu] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (Foucault, 2000b: 119). Para isso, "o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe" (ib.). No entanto, esse processo não se deu por decreto, ou, como diria Foucault, não foi uma descoberta súbita. Inúmeros fatores contribuíram para a construção de técnicas que levassem a transformação da realidade selvagem dos seres humanos. Foram processos que atuaram ao nível do detalhe, investindo de poder os corpos daquela população até então tida como multidão confusa, inútil de corpos e forças.

A atuação dessas técnicas minuciosas no corpo dos indivíduos propiciou uma troca do eixo político da individualização. A partir da inserção daquela população, antes dominada pelo Soberano, na maquinaria disciplinar, os corpos humanos são instituídos de poderes que os tornam individualizados, diferenciados, dotados de marcas próprias. Assim, a individualização deixa de pertencer apenas ao soberano e insere-se no corpo de todos os que se submetem ao poder disciplinar, ou, a todos os que pretendem se inserir na sociedade produtiva. Nesse sentido, o poder deixa de se centrar mais especialmente no soberano e passa às mãos de

toda a população. E são as relações assimétricas de poder entre indivíduos e instituições que passam a produzir novas realidades. Segundo Foucault,

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a 'disciplina'. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos e poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2000b: 161).

Quais dispositivos de poder são utilizados pelas disciplinas na produção desses novos sujeitos, desses indivíduos?

Com vimos, associado ao advento/desenvolvimento da economia capitalista, engendraram-se bases para o surgimento de uma modalidade específica de poder, tornando-o menos custoso, com maior possibilidade de disseminação e maior eficiência dos mecanismos de controle da população. Essas são três características do Poder Disciplinar que foram instituídas, assegurando bases para a ordenação das multiplicidades humanas. Para Foucault "As disciplinas substituem o velho princípio 'retirada-violência' que regia a economia do poder pelo princípio 'suavidade-produção-lucro'". (ib.: 180).

Os dispositivos de poder que atuam no corpo dos indivíduos, tornando-os dóceis e produtivos, possibilitam uma re-definição do governo das condutas dos mesmos. Enquanto antes era o Soberano quem governava a conduta da população, a partir da constituição do poder disciplinar essa missão mudara de foco, sendo transferida não apenas

para um conjunto cada vez mais ampliado de instituições, mas para o próprio sujeito — que passou a se governar e a querer governar a conduta do outro. Segundo Foucault, é possível encontrar tais dispositivos de poder em funcionamento em diversos aparelhos ou instituições disciplinares, como por exemplo, a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão, entre outros. Esses dispositivos de poder agem no sentido de moldar as características dos indivíduos tornando-os aptos a viver no mercado competitivo. São locais fechados, que isolam os indivíduos protegendo-os “do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos” (Varela,1992: 76). O confinamento vivenciado nesses espaços, bem como a maquinaria que ali funciona, propiciam a transformação da personalidade dos indivíduos e passam a regulamentar todas as manifestações de sua vida. Mas como isso é possível?

Para responder a essa questão recorro à análise de uma das formas de confinamento que permeia a vida dos indivíduos desde que esses passaram a ser considerados enquanto tal. Refiro-me à escola, uma instituição que emergiu no século XVI e se encarregou de ocupar o tempo das crianças, bem como localizá-las em espaços justos e convenientes com vistas a romper com a realidade “selvagem” que lhe era peculiar. Vale transcrever aqui um trecho do livro *Vigiar e Punir*, onde Foucault descreve qual a função dos confinamentos a que os corpos eram submetidos. Segundo ele,

[era] preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como

encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (Foucault, 2000b: 123).

A escola — e também o exército, hospitais, prisões, etc —, valendo-se de dispositivos disciplinares, utilizou-se das novas configurações do espaço e do tempo para atuar no corpo da população ali inserida, redistribuindo-os e reorganizando-os no espaço, bem como potencializando sua força de trabalho. Cada indivíduo passou a ocupar o seu devido e justo lugar no espaço, de acordo com as suas características peculiares, fato que propiciou ao poder disciplinar uma *vigilância* contínua e funcional dos corpos, submetendo-os a *sanções normalizadoras* que controlam suas condutas no sentido de não deixar que se desviem daquelas tidas como normais, bem como a *exames* que passam a atuar ininterruptamente sobre os indivíduos, qualificando-os, classificando-os, punindo-os e tornando-os cada vez mais individualizados. Enfim, subjetivando-os como seres aptos a viver na nova sociedade marcada pela valorização do trabalho. Segundo Varela, "O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar [nos indivíduos] que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípio e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela" (Varela, 1992: 91).

Aliada à organização do corpo dos indivíduos, a disciplina passa a organizar, também, os saberes. Aqueles saberes locais e artesanais que regiam as populações foram, também, ordenados, sendo reduzidos a áreas do conhecimento, às ciências, às disciplinas.

Segundo Veiga-Neto, a partir do século XVI a disciplinaridade rompe com a função de apenas "organizar e veicular" saberes leigos, rígidos, estáveis e monótonos (*trivium e quadrivium*) — que atravessaram, de modo bastante estável, praticamente toda a Idade Média —, passando a funcionar "como uma condição de possibilidade para que se estabelecesse a episteme clássica e, mais tarde, até mesmo a episteme moderna" (1998: 108). As "novas" realidades econômicas, geográficas, culturais, étnicas, precisavam ser percebidas, apreciadas, selecionadas e transmitidas, fato que fora possível pela "dinâmica" da disciplinaridade. As disciplinas passam a estruturar o mundo no pensamento humano, representando, no pensamento, a "ordem" do mundo. A "ordem e a representação encontram na disciplinaridade o veículo de expressão mais eficiente e duradouro" (ib.: 106)

Com o declínio do pensamento cristão da Idade Média, quem toma o lugar de Deus é o conhecimento científico, o conhecimento verdadeiro aos quais os "homens" devem chegar. Para chegar a ele existe um caminho a ser trilhado que é concebido como disciplinaridade:

Na ausência do Rei/Pastor, será a disciplinaridade que orientará e facilitará o olhar do indivíduo para si mesmo e por si mesmo, de modo que cada um - conhecendo seu lugar, obrigações, limites, possibilidades na trama social - se transforma em sujeito, porque é, ao mesmo tempo, objeto de si mesmo (Veiga-Neto, 1995: 38).

Veiga-Neto (1996) chama este fenômeno, que se iniciou no século XVI e proliferou até os nossos dias, de *virada disciplinar*. Segundo ele, as disciplinas — enquanto saberes que se articulam — formam uma unidade de saber ou, a "Nova Ciência Moderna". Nesse contexto, a Ciência e a

disciplinaridade modernas, fundidas, tiram de cena "as coisas do espírito" e passam a compreender, explicar e dominar — sempre representando e ordenando —, as coisas da Natureza. Segundo Foucault, a organização da multiplicidade do conhecimento, sua colocação na ordem, foi crucial para a subjetivação do sujeito burguês e contou com a redistribuição espacial dos conhecimentos para sua efetividade.

A constituição do discurso da Ciência passa por um processo de seleção, organização e controle, processo esse que opera no sentido de inserir todos os indivíduos na sociedade moderna, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis (Foucault, 2000b). No dizer do próprio Foucault, as disciplinas funcionam como mecanismos de produção de "corpos dóceis", facilmente governáveis, manipuláveis.

Passando por esses mecanismos de individualização — novas configurações do saber e do poder — os seres humanos deixam de ser aquelas multidões confusas, inúteis ou perigosas (Foucault), ervas daninhas a serem extirpadas (Bauman), transformando-se em multiplicidades organizadas, racionais, produtivas, individuais, aptas para viver e agir *dentro* da sociedade sadia, produtiva e ordeira.

O adestramento dos homens e a organização dos saberes contribuíram significativamente para a consolidação do projeto de ordenamento do mundo, um dos grandes ideais da sociedade moderna. Tendo sido subjetivado para apropriar-se da natureza, colocando-a a seu serviço, o homem moderno inicia uma incansável batalha contra os espaços "vazios" da natureza, espaços a serem organizados de forma a atender às necessidades dos seres humanos.

## Espaços Quadriculados

A prática moderna (...) visa o preenchimento das manchas vazias no *compleat mappa mundi* (...) não tolera o vazio (Bauman, 1999: 15-16).

Como vimos na seção anterior, o Estado Moderno teve como uma de suas bases de sustentação a submissão das populações dominadas. Deslegitimando a condição "selvagem e inculta" da população, o Estado Moderno criou certas condições para o desenvolvimento das sociedades, adestrando os corpos no sentido de instituir uma nova ordem que fosse artificial, projetada. Tanto filósofos (Bacon, Locke, Descartes, Kant), quanto políticos (Frederico, o Grande, por exemplo), trabalharam no sentido de instituir e firmar o ordenamento.

Os corpos e os saberes foram ordenados ao mesmo tempo em que os espaços foram sendo apropriados segundo orientações da razão política e filosófica da época. Razão essa que tinha como premissa básica a convicção de que "o caminho para uma sociedade [boa, sadia e ordeira] passa pela domesticação final das forças naturais inerentemente caóticas e pela execução sistemática, se necessário impiedosa, de um plano racional cientificamente concebido" (ib.: 38).

Partindo dessa premissa, os homens do limiar da Modernidade passaram a acreditar que apenas conquistando totalmente a natureza — seus espaços vazios —, alcançariam a utópica sociedade ordeira. Foi assim que começaram a perceber a natureza como um objeto "maleável às liberdades do homem" (ib.: 48), passando a não mais tolerarem os vazios espaciais nela contidos.

Em que se caracterizam esses espaços vazios?

Essa é uma questão a ser respondida historicamente. Harvey (1989), analisando *O tempo e o espaço do projeto do Iluminismo* resgata o sentido de compressão dos espaços do mundo na atualidade e atribui à história do capitalismo fator que contribuiu preponderantemente para uma visão/ocupação diferenciada do espaço. Para esse autor, os espaços foram "comprimidos", acelerando os ritmos de vida e vencendo as "barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós"<sup>23</sup> (ib.: 219).

Compressão/encolhimento espaço-temporal é uma maneira de enxergar o mundo propiciada pela episteme moderna. No entanto, existiram condições históricas que propiciaram sua possibilidade e, considero necessário resgatar a forma de apropriação do espaço na racionalidade precedente pois foi ali que se instituíram as bases para essa transformação. Nesse sentido, buscarei na história da espacialidade as condições que possibilitaram a situação presente do espaço.

Entende-se que a sociedade feudal relacionava-se com o espaço de forma confusa frente aos moldes precisos que a atualidade nos propicia (satélites, mapas, etc). Naquele período o mundo era dividido em vários mundos, isolados e independentes entre si, e seus habitantes não compreendiam os espaços exteriores aos locais onde se situavam, conceituando-o "como uma cosmologia misteriosa povoada por alguma

---

<sup>23</sup> Harvey ilustra a compressão do espaço através da evolução dos meios de transportes dos últimos 500 anos. Segundo ele, enquanto nos anos de 1500-1840 "a melhor média de velocidade das carruagens e barcos a vela era de 16 km/ h", a partir de 1960, os aviões a jato, que transportam passageiros alcançam uma velocidade média de 800 a 1100 km por h. Essas transformações propiciaram um encolhimento do espaço através do tempo.

autoridade externa, hostes celestiais ou figuras mais sinistras do mito e da imaginação" (ib.).

Os espaços — lugares isolados — eram representados por artistas que acreditavam "traduzir convincentemente o que tinham diante de seus olhos (...)". No entanto, essa visão de mundo — que impedia o homem de aventurar-se rumo ao desconhecido — estava sendo minada por forças econômicas, sociais, políticas e culturais que, pouco a pouco, testemunharam uma reconstrução radical da visão do espaço. Harvey, apoiando-se em análises sobre o espaço realizadas por Bourdieu, diz que as experiências espaciais são veículos primários da codificação e reprodução das relações sociais. Nesse sentido, a configuração das experiências espaciais da Idade Média conduziram, gradativamente, a uma re-configuração. O complexo sistema de produção instituído a partir do século XVI engendrou a organização/ordenamento do espaço de forma que atendesse à sua demanda. Conforme diz Harvey, "A troca de mercadorias materiais envolve a mudança de localização e o movimento espacial (...) a eficiência na organização e no movimento espaciais é uma questão importante para todos os capitalistas" (ib.: 209).

Nessa mesma linha de pensamento, Foucault considera que o espaço é sempre um continente de poder social. Assim, considerando que o tempo então vivido era tido como tempo de produção, de circulação da troca, de giro do capital, o espaço se reorganizava de forma a se tornar uma nova estrutura na qual o poder social pudesse se movimentar. Nesse sentido, "os pensadores iluministas começaram a se ver às voltas com todo um problema de 'produção do espaço' como fenômeno econômico e político" (ib.: 233). Iniciou-se um processo de conquista e controle do espaço, um processo que o projeto iluminista chamou de domínio da natureza: "sendo

o espaço um 'fato' da natureza, a conquista e organização racional do espaço se tornou parte integrante do projeto modernizador" (ib.: 227). Não mais pensavam o espaço para refletir a glória de Deus — como era concebido na Idade Média — mas para propiciar a libertação do homem, tornando-o indivíduo autônomo, ativo e dotado de consciência e vontade.

Vimos, então, que não apenas os corpos, mas o tempo e o espaço foram se modificando para atender às necessidades de uma nova *episteme* que estava se constituindo, a *episteme* moderna. A partir daí o jogo do *regime de verdades* também muda. Não mais o medo do espaço vazio, mas a necessidade de ocupá-lo... Não mais multidões confusas, mas indivíduos aptos para ocuparem eficazmente seus lugares no espaço...

### Sujeito e *episteme* moderna

A título de ilustração, mais uma vez peço licença a meu leitor para inserir outra história que fez parte da minha vida, para exemplificar o que venho tentando dizer. Desde o início desta Dissertação trago firme a concepção de que nossas práticas, discursivas e não discursivas, são reguladas por um conjunto de regras, normas, padrões — que Foucault chama de *episteme* — que instituem *regimes de verdades* nas sociedades distintas. Lendo toda essa teoria e pensando num dos pontos focais da minha análise — os enunciados sobre Educação Ambiental proferidos por professoras e professores da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres — bem como em minha postura de indignação perante atitudes que prejudiquem o Meio Ambiente, comecei a pensar sobre o porque eu hoje penso assim, ou sobre o porque das professoras e professores

serem unânimes em seus discursos sobre a necessidade da Educação Ambiental. Por que pensamos assim? Ao final das entrevistas pareceu-me tão natural que tanto elas/eles como eu pensássemos da mesma maneira, ou seja, todos nós vislumbrávamos a possibilidade de um mundo melhor que poderia ser trazido pela Educação Ambiental.

Foi a partir dessa constatação que comecei a questionar essa postura de "todas/os", inclusive a minha, em relação aos discursos sobre a necessidade da Educação Ambiental. Nesse momento lembrei-me da minha infância e da convivência com uma pessoa muito significativa em minha vida — meu avô<sup>24</sup>. Um velho imigrante espanhol, de barbas brancas e longas, de tez clara marcada pela ação do tempo, olhos esverdeados e que tinha o hábito de contar histórias a suas netas e netos. Não histórias da "carochinha" ou contos de fada, mas histórias vividas efetivamente, histórias vivas de sua vida.

Sabedor da contribuição significativa da história de sua vida para o desenvolvimento da cidade que ajudou a construir — Cáceres-MT —, meu avô começou a gravá-las em fitas cassete, como ele mesmo diz: "para que meus netos saibam, depois que eu for, do valor do trabalho de um homem para o desenvolvimento de uma região inteira".

Dezessete anos após, eu, uma de suas netas, terminando um curso de especialização em História Moderna, lembrei-me de que essas fitas poderiam ser o *corpus empírico* que precisava para escrever minha monografia. A partir de um referencial teórico que rompia com a visão tradicional da história — estudando autores que viam na história do

---

<sup>24</sup> José Castrillon Lopez nasceu no ano de 1895, na Galícia, Espanha; imigrou para o Cáceres, Mato Grosso, Brasil no ano de 1911 — juntamente com mais cinco irmãos — onde viveu, trabalhou e constituiu família até o ano de 1981.

cotidiano, na história das mentalidades, na história vista de baixo<sup>25</sup>, outras possibilidades para produzir discursos sobre determinadas realidades — resgatei aquele material de meu avô, re-construindo, através de seus enunciados, um pouco da história de Cáceres no início do século passado. Esse trabalho resultou na monografia intitulada "Cotidiano da cidade de Cáceres através da memória de um imigrante espanhol". Nela, cito falas de meu avô que foram substanciais para que eu compreendesse as diferenciações dos *regimes de verdades* de acordo com cada sociedade ou, com cada *episteme*. Em seus discursos, regulados pelos regimes de verdades instituídos na Modernidade, foi possível perceber que ele tratava as questões ambientais de maneira diferente dessa que concebo hoje como sendo a "melhor". Os seus discursos falam por si mesmos...

Era necessário construir uma cidade ordeira...

*O que iam fazer seis irmãos em uma cidade como Cáceres? Era uma cidade que não tinha mais do que cinco ou seis casas de material, o resto era tudo de adobe. Então resolvemos que íamos construir casas. Meu irmão, Belarmino era construtor... Mas, na cidade não tinha energia para fazer funcionar a serra. Foi então que mandamos vir da Argentina, a primeira máquina a vapor. Essa foi a primeira vez que Cáceres viu energia elétrica em uma casa, e foi a nossa... Foi através dela, também, que movimentamos bombas para levar água encanada para a cidade... Nós tínhamos disposição para trabalhar pois o trabalho não nos assustava. A lenha, pra tocar a máquina vinha de canoa pelo rio, vinha por terra com carros com quatro burros, aqui também não tinha carros... Eu, que ainda não servia para nada, fui fabricar os tijolos. Eram aqueles tijolos*

---

<sup>25</sup> Peter Burke, diz em seu livro "A Escrita da História: novas perspectivas", que a história vista de baixo preenche duas funções importantes: "serve como corretivo à história da elite (...) e abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história" (1992: 53-54).

*grandes de quatro quilos... arrancava-se o barro com os pés, com a picareta, com a enxada...e, naquele forno na beira do rio, fabricávamos vinte mil tijolos para construir novas casas. Queimávamos o cal há quatro léguas dali, mas a areia já estava ali, na beira do rio. O rio foi de grande ajuda pois, sabe-se o valor da água. Cortávamos as cordilheiras do pantanal a dentro, rio acima e, desembarcávamos no lugar mais alto... dali púnhamos o atracado nos pés daquelas Piuveiras e Ipês que estouravam no comprimento... derrubávamos na água e vínhamos em duas canoas... amarrava aquelas toras e vinha para a serra... fazia-se caibros, ripas e pronto, já tinha toda a madeira da construção serrada... o Cedro não tinha por perto. Viajávamos rio Paraguai acima daqui 10 léguas e lá se tinham Cedros e Araputangas, eram as madeiras que precisávamos. Qual era a mata que encontrávamos e que quem plantou foi Deus!... Eram capões de Cedros que encontrávamos e, arrancávamos quinhentas, oitocentas, até mil madeiras na beira do rio...aquelas madeiras enormes, daquelas alturas enormes que não voltam mais...E assim era, porque naquela época as matas de Mato Grosso não queimavam, porque a chuva aqui era normal.*

*O primeiro que fizemos foi o matadouro municipal. ... Foi o que deu mais trabalho pois tínhamos que descobrir onde as coisas que precisávamos estavam... Elas estavam escondidas no pantanal, no brejo, na mata e tudo isso dava muito medo... depois fizemos aquele prédio da prefeitura antiga... na frente da prefeitura fizemos o Esporte Clube Humaitá e ao lado, aquela casa bonita da família [não entendi o nome da família] e o grupo escolar Esperidião Marques... As molduras das fachadas eram feitas todas pelo meu irmão, e as pessoas admiravam! Construímos também a pracinha, que na época era chamada de jardim e que tinha um lindo coreto de ferro que já veio pronto, de navio... É essa mesma que fica na beira do rio... Aquele cais, também fomos nós e a nossa loja ficava na frente...<sup>26</sup>*

---

<sup>26</sup> Sempre que me referir a discursos ou enunciados que se caracterizem como *corpus empírico*, utilizarei em itálico.

Era necessário extrair e exportar...

*E assim era aquela grande riqueza de madeira e a grande riqueza de poaia, e a grande riqueza da grande estrada que Deus criou, que é o Paraguai... O Paraguai, o Seputuba, o Cabaçal eram as nossas estradas... doce era a estrada, doce era empurrar madeira, doce era levar a poaia... Compramos uma lancha que fazia a carreteira de Cáceres à Corumbá... Comprávamos toda a poaia que tinha e levávamos até Corumbá... levávamos também a seringa, a madeira e peles de animais silvestres... e, de lá trazíamos o trigo para fazer funcionar nossa fábrica de macarrão, pão e bolacha. O trigo vinha da Argentina...*

Era necessário domar o medo que a natureza trazia...

*O dinheiro era difícil de movimentar pois aqui não havia banco... Tinha que levar o dinheiro para Cuiabá... viajava no lombo de um cavalo, levando na garupa nunca menos que setecentos réis, dinheiro que dava para construir sete prédios dos maiores desta terra... O medo sempre atormentava. Tínhamos medo dos espíritos da mata escura pela qual tínhamos que atravessar... Mas, eu confiava naquilo que o meu pai disse quando se despediu de mim. Eu tinha quinze anos e ele falou: nunca passes perigo, nunca queiras quem te defenda, que o homem não defende ninguém, quem defende é Deus. Então tem fé e faz sempre o sinal da cruz, e podes marchar com confiança que não te acontecerás nada, e é o que me salvou! E eu tenho hoje a certeza dos perigos que passei...*

Percebo que o corpo de meu avô — não só dele, mas de todos aqueles que tiveram seus corpos sujeitados aos mecanismos disciplinares de seu tempo — foi capturado pela rede de poder disciplinar que o tornou indivíduo autônomo e capaz de governar suas condutas e a dos outros. No entanto, essa liberdade que tinha para agir de acordo com a sua vontade estava controlada pela necessidade de sua época, uma época que instituiu

a ocupação dos espaços vazios como missão primeira. Ele estava agindo livremente (auto-governadamente), sem se dar conta de que sua liberdade para pensar, projetar e agir rumo a um futuro melhor, ou mais “civilizado” — como ele dizia —, encontrava-se limitada por convenções cúmplices com o regime de verdade vigente em seu tempo. Agia naturalmente, sem se dar conta das regulações que estavam imanentes às suas práticas.

Foucault, diz que o Estado Moderno se desenvolveu como uma estrutura muito bem elaborada à qual os indivíduos podem ser integrados segundo uma condição: “que se dê à individualidade uma nova forma e que se submeta a um conjunto de mecanismos específicos” (*apud* Rose, 1998: 30). São esses mecanismos que agem no corpo dos indivíduos tornando-os aptos para viverem no novo Estado. Nesse sentido, nossas ações, o nosso comportamento perante o mundo, os nossos discursos e, inclusive, as nossas emoções que acreditamos serem individuais e autônomas, são, na verdade, “intensivamente reguladas” pelo regime de verdade da época. Prosseguindo com Rose, encontro uma passagem que enfatiza que as práticas do meu avô foram reguladas por uma rede de poderes que o subjetivou segundo seus princípios.

“Durante os séculos XIX e XX, os territórios nacionais da Europa e da América do Norte se tornaram cruzados por programas para administração e reconstrução da vida social a fim de produzir segurança para a propriedade e para a riqueza, rentabilidade e eficiência da produção, virtude pública, tranqüilidade e até mesmo felicidade. E a subjetividade se tornou um recurso na administração dos problemas da nação” (Rose, 1998: 35)

A visão que o Ocidente tinha sobre a América, no início do século passado, era de um local repleto de espaços vazios que precisavam ser eficazmente ocupados. Um local onde a natureza precisava ser domesticada para servir ao homem. Foi nesse regime de verdade que meu avô foi subjetivado, e assim, suas práticas discursivas e não discursivas, encaminharam-se nessa direção. Nesse sentido, se pegarmos as lentes do nosso regime de verdades para olharmos as práticas dele, certamente as censuraríamos veementemente. No entanto, se deslocarmos-nos para o seu regime de verdades — o que é uma difícil, se não impossível, missão — veremos que suas ações vão ao encontro daquilo que a *episteme* em que viveu convencionou como sendo a verdadeira e mais correta maneira de agir. Tendo sido constituído segundo regimes de verdade que viam a natureza natural como o grande inimigo, que necessitava ser dominada pelos seres humanos, seria um contra-senso se ele fizesse o contrário.

Como vimos anteriormente, na seção "A Ordem do Discurso", os regimes de verdade de cada época histórica foram constituídos através da seleção, organização e controle dos discursos que tornam-se verdadeiros na medida em que diferem dos outros, então falsos. Meu avô não fugiu à regra. Suas práticas, discursivas e não discursivas, foram reguladas pela *episteme* moderna, foram atravessadas por um desejo e um poder de estar agindo de acordo com os princípios verdadeiros da época. Nesse sentido, suas ações representavam, aos seus olhos, a vontade de "ordem e progresso" que "seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal" (Foucault, 1999 a: 29).

## CAPÍTULO IV

### A ORDEM DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

---

No capítulo anterior busquei descrever as condições que possibilitaram as práticas discursivas e não discursivas sobre o meio ambiente na episteme moderna, ressaltando os regimes de verdade que engendraram a constituição do indivíduo de um certo tipo. Neste capítulo, retomo os regimes de verdade da Modernidade, principalmente aquele que institui a vontade de ordem como missão primeira de seu projeto, para dizer da impossibilidade de sua concretude. Faço essa afirmativa pautando minhas discussões no reconhecimento da predominância da ambigüidade do mundo, fato que engendrou as condições necessárias para que novos discursos fossem gestados, dando indícios de que um novo regime de verdade sobre natureza estaria por vir: o regime de verdade do movimento ambientalista.

Partindo desse princípio, problematizo certas condições que possibilitaram a emergência do campo discursivo da Educação Ambiental como alternativa para a resolução dos problemas Ambientais e para a colocação do homem na ordem da "ambientalidade"<sup>27</sup>. Utilizando-me das ferramentas oportunizadas por Foucault, a minha intenção não é tratar da Educação Ambiental como um fenômeno que foi naturalmente constituído, mas sim como um objeto histórico, ou seja, como um produto histórico de práticas discursivas e não discursivas; como uma invenção histórica e social. Nesse sentido, valho-me de narrativas históricas para

perceber que os discursos que “naturalmente” produzimos sobre a necessidade da Educação Ambiental, foram constituídos em um tempo que não é o nosso, porém, que regularam a nossa forma de pensar, ver e estar no mundo.

## Desordem, Feiura e Sujeira

Como vimos no capítulo anterior, a ordem, a beleza e a limpeza foram alguns dos ideais que os homens modernos almejavam alcançar. Nesse sentido, iniciaram uma batalha contínua com o fim de colocar todas as coisas em seus justos e devidos lugares. No entanto, há coisas para as quais não existe um lugar justo e devido, tornando, assim, o mundo dos que procuram a ordem, a beleza e a limpeza, “pequeno demais” para acomodá-las. A própria busca da ordem, da beleza e da limpeza revela a impossibilidade de sua existência pois elas geram desordens, feiúras e sujeiras. Ítalo Calvino, no livro *Cidades Invisíveis*, traduz, como ninguém, a idéia que venho tentando desenvolver. É uma citação longa, porém, oportuna para este momento da Dissertação:

A cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias: a população acorda todas as manhãs em lençóis frescos, lava-se com sabonetes recém-tirados da embalagem, veste roupões novíssimos, extrai das mais avançadas geladeiras latas ainda intatas, escutando as últimas lengalengas do último modelo de rádio.

Nas calçadas, envoltos em límpidos sacos plásticos, os restos da Leônia de ontem aguardam a carroça do lixeiro. Não só tubos

---

<sup>27</sup> Neologismo utilizado para enfatizar que, a partir de então, o Homem deve tornar-se partícipe da problemática ambiental.

retorcidos de pasta de dente, lâmpadas queimadas, jornais, recipientes, materiais de embalagens, mas também aquecedores, enciclopédias, pianos, aparelhos de jantar de porcelana: mais do que pelas coisas que todos os dias são fabricadas vendidas compradas, a opulência de Leônia se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas para dar lugar às novas. Tanto que se pergunta se a verdadeira paixão de Leônia é de fato, como dizem, o prazer das coisas novas e diferentes, e não o ato de expelir, de afastar de si, expurgar uma impureza recorrente. O certo é que os lixeiros são acolhidos como anjos e a sua tarefa de remover os restos da existência do dia anterior é circundada de um respeito silencioso, como um rito que inspira a devoção, ou talvez apenas porque, uma vez que as coisas são jogadas fora, ninguém mais quer pensar nelas.

Ninguém se pergunta para onde os lixeiros levam os seus carregamentos: para fora da cidade, sem dúvida; mas todos os anos a cidade se expande e os depósitos de lixo devem recuar para mais longe; a imponência dos tributos aumenta e os impostos elevam-se, estratificam-se, estendem-se por um perímetro mais amplo. Acrescenta-se que quanto mais Leônia se supera na arte de fabricar novos materiais, mais substancioso torna-se o lixo, resistindo ao tempo, às intempéries, à fermentação e à combustão. É uma fortaleza de rebotalhos indestrutíveis que circunda Leônia, domina-a de todos os lados como uma cadeia de montanhas.

O resultado é o seguinte: quanto mais Leônia se expande, mais coisas acumula; as escamas do seu passado se solidificam numa couraça impossível de se tirar; removendo-se todos os dias, a cidade conserva-se integralmente em sua forma definitiva: a do lixo de ontem que se junta ao lixo de anteontem e de todos os dias, anos e lustros (Calvino, 1995: 105-106).

Trouxe essa citação de Calvino por considerar que ele conseguiu captar as sutilezas da impossibilidade da consolidação da ordem idealizada no mundo moderno, um mundo notoriamente instável e que, na tentativa constante de alcançar a estabilidade — a ordem — cria sempre e cada vez mais incisivamente novas instabilidades, novas desordens.

A tarefa a que a Modernidade se conferiu foi, justamente, eliminar a desordem para instituir a ordem. Por isso, criou mecanismos para nomear, classificar, fixando sentidos às coisas do mundo, acreditando poder eliminar as possibilidades do imprevisto, acreditando poder eliminar toda a ambigüidade do mundo natural e social (Veiga-Neto, 2000c: 3). Tudo isso em busca de um outro mundo que sempre acreditaram existir: aquele mundo ideal, platônico, onde se pensa ser possível conhecer a perfeição das formas ordenadas, a verdade absoluta, a arte pura, a humanidade, a harmonia (Bauman, 1999: 17). No entanto, percebemos com a citação de Calvino, que essa possibilidade tornou-se impossível pois, quanto mais o homem buscou a ordem, a beleza, a limpeza de seu meio, mais ele produziu a desordem, a sujeira e a feiúra — estranhos, anomalias a serem retiradas, que viveram e sobreviveram “num estado de extinção contida”. Nesse sentido, prosseguindo com Bauman, os instituidores da ordem — dentre eles evidencio o papel dos precursores das ciências sociais nascidas na era do Iluminismo — não conseguiram cumprir com a tarefa que prometeram.

Ao mesmo tempo em que não cumpriram com as promessas de alcançar esse “mundo melhor”, produziram, sem consciência ou intenção, “o autoconhecimento da sociedade *moderna*, de uma sociedade *contingente*, de uma sociedade entre muitas, *a nossa sociedade*” (Heller, A. *apud* Bauman, 1999: 244). Como diz Bauman,

Houve a tarefa de aumentar as colheitas agrícolas — cumprida graças aos nitratos. E houve a tarefa de estabilizar o fornecimento de água — cumprida graças ao estancamento do fluxo dos rios por meio de represas. Depois veio a tarefa de purificar os reservatórios de água envenenados pelo despejo de nitratos não absorvidos — cumprida graças à aplicação de

fosfato em estações especialmente construídas para o processamento de águas servidas. Depois veio a tarefa de destruir as algas tóxicas que proliferam em reservatórios ricos de compostos de fosfato... (Bauman, 1999: 21).

Nesse contexto, considero o reconhecimento de ambigüidades desse tipo, presentes no mundo, como condição de possibilidade para se começar a instituir um novo *regime de verdade* para, novamente, governar nossas condutas em relação ao Meio Ambiente. Foi a partir do reconhecimento de que quanto mais se tentou instituir a ordem — buscando resolver problemas sociais e naturais — mais problemas foram criados<sup>28</sup>, que começaram a ser engendrados novos discursos no sentido de questionar as bases sobre as quais a sociedade moderna se instituiu, constituindo, assim, as condições de possibilidade para a criação de um novo regime de verdade: o regime de verdade do movimento ambientalista, que trouxe consigo a Educação Ambiental como um novo dispositivo disciplinar.

## A interdiscursividade e a Educação Ambiental

*Nós precisamos proteger o nosso pantanal. Ele é o nosso meio ambiente. Protegê-lo significa possibilidade de vida no futuro. Para isso, precisamos educar nossos alunos para que eles*

---

<sup>28</sup> Considero que o marco para que o reconhecimento do "caos" se processasse aconteceu quando, do outro lado deste nosso mundo, em Hiroshima e Nagasaki, populações inteiras sentiram seus olhos ofuscarem subitamente pelo clarão das bombas atômicas que caíam sobre si. A partir dessa experiência, os seres humanos tiveram ciência de que aquele dispositivo fabricado com fins de manter determinada ordem possibilitava a destruição total do Planeta Terra. Fazendo valer, assim, a teoria de que, quanto mais segura é a forma de ordenamento criada, "mais incoerente e menos controlável o caos resultante" (Bauman, 1999: 21)

*tenham consciência de que não podem praticar atos que prejudiquem o meio ambiente... Acho que através da Educação Ambiental é possível propiciar para as futuras gerações um ambiente de vida saudável. Devemos falar sobre isso com nossos alunos aqui na UNEMAT, pois assim estaremos sensibilizando-os em relação aos males que a humanidade já causou ao meio ambiente. (Prof. A - Geografia).*

Retirei a epígrafe acima de uma das falas proferidas pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT, por entender que ela expressa um sentimento comum entre todos os enunciados proferidos, coadunando, inclusive, com o meu pensamento<sup>29</sup> na época em que essa entrevista se processou. Trouxe-a, aqui, com o objetivo de marcar a similaridade dos discursos então proferidos — que trazem a Educação Ambiental como missão primeira — para, a partir daí, mapear a rede interdiscursiva que deu sustentação para que esse discurso fosse dito dessa maneira e não de outra.

Como aprendi com Foucault, nossos discursos são controlados, selecionados, organizados, distribuídos por um certo número de procedimentos que têm por função nos conduzir a pensar, comportar e agir da maneira que seja concebida como a mais correta e verdadeira, nos fazendo ser aceitos e compreendidos em nossos grupos. Nesse sentido, para entender o porque das professoras e professores estarem reivindicando a necessidade da Educação Ambiental, faz-se necessário entender a rede interdiscursiva que se estendeu sobre aquelas pessoas, e que alicerçou o terreno para que seus enunciados fossem proferidos nessa direção.

---

<sup>29</sup> Em todos os momentos em que me referir aos discursos das professoras e professores da UNEMAT, incluo-me nesse bojo por considerar que o meu pensamento, naquela época, não diferia do delas/eles.

Como já mencionei na seção anterior, considero que a partir do momento em que os homens reconheceram a ambigüidade do mundo, ocasionada centralmente pela busca compulsiva da ordem, progresso, bem estar, etc, esses passaram a produzir novos discursos no sentido de, mais uma vez, colocar o mundo em ordem. No entanto, esses novos discursos não mais requerem a ordem através da dominação/apropriação dos vazios espaciais — como aconteceu no limiar da Modernidade — requerendo, sim, o re-ordenamento daquilo que passam a conceber como “caos” ambiental. O reconhecimento das ambigüidades existentes no mundo começa a se processar discursivamente a partir da segunda metade do século XX, momento em que inicia o entrelaçamento de fios que mais tarde formarão a rede discursiva na qual a Educação Ambiental encontra-se inserida. Necessário se faz, então, puxar alguns desses fios para compreender a trama discursiva que se constituiu historicamente e que deu sustentação para que os enunciados das professoras e professores da UNEMAT se processassem no sentido de reivindicar a necessidade da Educação Ambiental.

A bióloga e jornalista norte-americana, Rachel Louise Carson (1907-1964), nascida em Springdale, Pennsylvania, especialista em preservação ambiental iniciou, na década de sessenta, um movimento de alerta mundial em relação à problemática ambiental. Escreveu, em 1962, o livro *Primavera Silenciosa*, onde questiona o uso de pesticidas químicos, relacionando-os à perda da qualidade de vida na Terra. Esse livro representou um alerta mundial sobre a necessidade de preservação do ambiente, suscitando discussões e inquietações a nível mundial sobre a problemática ambiental, tornando-se, segundo Grün, “um clássico do ambientalismo contemporâneo” (2000: 16).

A partir desse, vários outros discursos vieram à tona, fortalecendo um movimento ambientalista que começava a "alçar vôos". Em 1968, "um grupo de trinta especialistas de várias áreas (...) passou a se reunir em Roma para discutir a crise atual e futura da humanidade" (Dias, 1992: 41), fundando, assim, o Clube de Roma. No mesmo ano, a delegação da Suécia na ONU, alertou para a "crescente degradação do ambiente humano". Em 1971 é a vez da Grã-Bretanha tornar pública sua preocupação com o meio ambiente através do documento *A Blueprint for Survival* — Um Esquema para a Sobrevivência — e, em 1972 o Clube de Roma publica o relatório *The Limits of Growth* — Os limites do crescimento — que "denunciava a busca incessante do crescimento da sociedade a qualquer custo, e a meta de se tornar cada vez maior, mais rica e poderosa, sem levar em conta o custo final desse crescimento" (ib.: 43).

Esses discursos apontaram indícios de que um novo Regime de Verdade estava se engendrando com vistas à re-ordenar as esferas sociais e devolver aos indivíduos o "bem estar" e a "segurança" que precisavam para continuar desenvolvendo suas ações. Um regime que tomava como "verdade" a necessidade de questionar os modelos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade capitalista e engendrar uma nova formatação para o desenvolvimento. Era o regime de verdade do movimento ambientalista que chegava, constituído pela vontade de poder peculiar a todos os indivíduos ali envolvidos, querendo instituir a sua verdade através da produção de novos discursos, de novos saberes. Grün diz que "a proteção da natureza, o não-consumo, a autonomia, o pacifismo eram apenas algumas das muitas bandeiras empunhadas por aqueles que começavam a ser chamados de ecologistas" (2000: 16).

A partir da década setenta do século passado, grandes eventos ligados à questão ambiental não cessaram de acontecer e esses engendraram novos saberes ligados ao novo regime de verdade que foi se instituindo. Um campo de saber que fica evidente nesses novos discursos é a Educação Ambiental como forma de garantir a tão sonhada "consciência" das futuras gerações e, conseqüentemente, um mundo melhor.

No ano de 1972 representantes de 113 países participaram, na Suécia, da Conferência de Estocolmo — "Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente" —, momento em que a alarmante destruição ecológica causada pelos processos produtivos foi veementemente enfatizada, discutindo-se ainda a necessidade de tornar as práticas produtivas "ecologicamente sustentáveis, economicamente suportáveis e socialmente equitativas" (Leff, 1995: 11). Segundo a Declaração sobre o Ambiente Humano — dessa Conferência advinda —, essa atitude requeria uma mudança de mentalidade, e, conseqüentemente, de comportamento dos indivíduos, fato que somente seria possível a partir de uma sensibilização de todos os segmentos da sociedade através da incorporação da dimensão ambiental no sistema educativo e da formação de recursos humanos de alto nível.

*É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana (Declaração sobre o Ambiente Humano, apud Dias, 1992: 273 - grifo meu).*

A Educação Ambiental ganha, nessa Conferência, o "status de 'assunto oficial' na pauta dos organismos internacionais (...) [tendo] uma 'importância estratégica' na busca pela qualidade de vida" (Grün, 2000: 17). É possível perceber que a Educação Ambiental requerida nesse documento remete à necessidade de re-orientar a conduta dos indivíduos visando assegurar o seu próprio bem-estar no futuro. Rose (1999) realizando uma analítica da governamentalidade diz que essa deve ser analisada como um certo tipo de maquinaria intelectual capaz de tornar determinada realidade pensável. Segundo ele, "estabelecem-se tecnologias da subjetividade que permitem que as estratégias do poder se infiltrem nos interstícios da alma humana" (ib. 40) .

Analisando os enunciados proferidos pelas professoras e professores da UNEMAT, percebo que a Educação Ambiental pode ser considerada como uma nova tecnologia de subjetividade capaz de tornar a realidade — "caótica" — do meio ambiente, pensável. Percebo em seus enunciados que através do desenvolvimento da Educação Ambiental, eles/elas acreditam ser possível inserir o ser humano na ordem da ambientalidade e, com isso, gerir sua maneira de comportar perante o meio ambiente. Foi possível perceber em seus enunciados, que elas/eles foram subjetivados e estão subjetivando suas alunas e alunos na ordem da ambientalidade:

*...Acho que trabalhando com temas relacionados ao meio ambiente possibilito com que meus alunos vejam o mundo como um todo, incluindo todos os seus problemas... e tentamos, através da educação, resolvê-los... Desenvolvo atividades em sala de aula que chamo de Educação Ambiental pois propicio aos meus alunos a possibilidade de refletirem sobre seu comportamento perante o meio ambiente, levando-os a se*

*conscientizarem de seu papel para a resolução da problemática que assola o nosso ecossistema. Acho que estou cumprindo com o meu papel de educadora ambiental (Prof. A - Biologia).*

Percebo, então, que foi na Declaração de Estocolmo que a Educação Ambiental emergiu pela primeira vez, de modo sistemático, como um novo campo do saber que já na sua constituição fora dotado de um "superpoder" que seria capaz de equacionar a problemática ambiental. Fato que me fez começar a enxergá-la como um novo dispositivo de poder que estaria entrando em funcionamento na maquinaria disciplinar no sentido de governar as condutas dos indivíduos para instituir uma nova vontade de ordem: a vontade de ordem ambiental. O poder da Educação Ambiental torna-se, nesse sentido, um mecanismo de controle: está nela explícito um desejo de controlar a conduta das pessoas, desejo esse traduzido na vontade de explicar como deve se processar o comportamento dos indivíduos perante o Meio Ambiente. É um campo de saber, dotado de poder, que atribui a si próprio um lugar de destaque na constituição da nova ordem ambiental.

Dando prosseguimento às recomendações da Conferência de Estocolmo, em 1975 ocorre, em Belgrado, Iugoslávia, o Encontro Internacional em Educação Ambiental, que reuniu especialistas de 65 países, e culminou com a definição da necessidade de uma nova ética global, que priorize uma *distribuição equitativa dos recursos da Terra, e [atenda] as necessidades dos povos*. No entanto, a Carta de Belgrado, documento advindo desse Encontro, diz:

*Antes que essa e outras mudanças de prioridades sejam atingidas, milhões de indivíduos deverão ajustar as suas próprias prioridades e assumir uma ética global individualizada,*

*refletindo no seu comportamento o compromisso para a melhoria da qualidade de vida do meio ambiente e da vida de todas as pessoas.*

*A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento e ordem econômica mundial. Governantes e planejadores podem ordenar mudanças, e novas abordagens de desenvolvimento podem melhorar as condições do mundo, mas tudo isso se constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação (...).*

*Esta nova Educação Ambiental deve ser baseada e fortemente relacionada aos princípios básicos delineados na Declaração das Nações Unidas na Nova Ordem Econômica Mundial (Carta de Belgrado, apud Dias, 1992: 66 - grifos meus).*

Mais uma vez a Educação Ambiental é instituída de poderes que a tornam capaz de resolver a problemática ambiental e constituir uma nova ordem no mundo. Resolução essa que passa, necessariamente, pela transformação da conduta das pessoas, fato que se torna possível através da educação escolarizada<sup>30</sup>. Os corpos dos indivíduos devem passar pela maquinaria escolar para tornarem-se aptos a viver "harmonicamente" com o meio ambiente: *Eu acho que é através da Educação Ambiental que poderemos mudar a maneira que nos comportamos perante o meio ambiente. Eu desenvolvo minhas ações em sala de aula pensando que posso transformar a realidade dos meus alunos e, conseqüentemente, transformar a realidade ambiental onde vivemos* (Prof. B - Geografia).

Porém, os documentos até então analisados, ainda não deram conta de estabelecer as regularidades através das quais a Educação Ambiental deve permear. Mas isso não estaria longe de acontecer. Em 1977

---

<sup>30</sup> Analisarei mais detidamente o papel da maquinaria escolar na próxima seção.

aconteceu em Tibilisi, Geórgia, ex-URSS, a Primeira Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO, contando com a colaboração do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente — PNUMA. Reiterando os princípios estabelecidos na Conferência de Estocolmo, o documento tirado desta Conferência avança no sentido de estabelecer critérios que deveriam contribuir na orientação dos esforços para o desenvolvimento da Educação Ambiental, a nível regional, nacional e internacional. Vale transcrever aqui, partes da Recomendação n° 2 dessa Conferência:

*As finalidades da Educação Ambiental:*

- a) ajudar a fazer compreender, *claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais;*
- b) proporcionar, a todas as pessoas, *a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, as atitudes, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente;*
- c) induzir novas formas de conduta nos indivíduos, *nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, a respeito do meio ambiente.*

Para alcançar esses objetivos, foram instituídas as seguintes categorias para permear o trabalho da Educação Ambiental junto a indivíduos e grupos sociais: despertar a *consciência* do meio ambiente; ajudar a *conhecerem* o meio ambiente; mudar o *comportamento* perante meio ambiente; suscitar *habilidades* necessárias para determinar e resolver os problemas ambientais; proporcionar a *participação* ativa nas tarefas relativas ao equacionamento dos problemas do meio ambiente.

Dentre um emaranhado de princípios básicos dos discursos produzidos sobre a Educação Ambiental, surge um que a torna

diferenciada dos outros mecanismos disciplinares de controle dos corpos — a interdisciplinaridade. A Educação Ambiental deve *aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada* (item "c" da Recomendação 2). Essa é uma das características que foi evidenciada mais incisivamente nas falas das professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT:

*...entendo meio ambiente como exatamente tudo o que está em nossa vida, ao nosso redor... então, percebo as questões ambientais assim, não em uma visão fragmentada, mas, numa visão holística mesmo... e essa visão holística não é possível ser propiciada trabalhando disciplinarmente. Por isso, eu procuro trabalhar minha disciplina interdisciplinarmente. Busco conceitos de outras áreas, busco outros professores que estejam mais autorizados do que eu, mas não deixo que meus alunos saiam sem entender a interação dos conhecimentos e desses com o mundo em que estamos vivendo (Prof. A - Pedagogia).*

O documento é tão completo no sentido de instituir as regularidades do discurso da Educação Ambiental que, além de estabelecer os princípios acima mencionados, estabelece as responsabilidades de cada país para com o desenvolvimento da Educação Ambiental Interdisciplinar, ditando normas para sua organização à nível de: estrutura orgânica; setores da população aos quais está destinada a Educação Ambiental; conteúdos e métodos; formação de pessoal; material de ensino e aprendizagem; difusão da informação; pesquisa em Educação Ambiental e cooperação regional e internacional.

Após a Conferência de Tbilisi, várias sementes do discurso da Educação Ambiental foram lançadas no mundo<sup>31</sup> e, assim, a vontade desse saber foi se consolidando. No Brasil não foi diferente. No ano de 1981 o então Presidente João Figueiredo sancionou a Lei nº 6938 que dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação. Segundo Dias esse documento "constitui-se num importante instrumento de amadurecimento e consolidação da política ambiental no Brasil". Nesse documento, a especificidade da Educação Ambiental não foi agraciada. Entretanto, esse discurso já estava sendo veiculado em Seminários, encontros e debates oferecidos por Instituições governamentais e não governamentais.

Associada a essa vontade de poder que foi sendo constituída, a vontade de saber da Educação Ambiental também se processou. Nesse contexto, a consolidação do discurso da Educação Ambiental como a *verdade* do momento encaminhava-se nessa direção. No ano de 1987, após incisivas reivindicações do movimento ambientalista no Brasil, o Plenário do Conselho Federal de Educação (MEC) aprovou o parecer 226/87, que propõe a inclusão da Educação Ambiental nos conteúdos das propostas curriculares das escolas de primeiro e segundo graus. Esse documento sugere a *formação de uma equipe interdisciplinar e de um Centro de Educação Ambiental em cada unidade da Federação*, e estabelece alternativas de execução do planejamento para a Educação Ambiental. São evidenciados os seguintes problemas ambientais a serem enfocados nos currículos de 1º e 2º graus: saúde, higiene e nutrição; agrupamentos

---

<sup>31</sup> Dias (1992) realiza um apanhado cronológico sobre acontecimentos correlatos ao desenvolvimento da Educação Ambiental.

humanos e urbanismo; contaminação; organização e administração; catástrofes naturais e recuperação do patrimônio cultural.

Esse parecer é a manifestação daquela vontade de saber e de poder — do movimento ambientalista advindas — que alcançou seu *ápice* um ano depois. Em 1988 é promulgada a primeira Constituição Brasileira que traz em seu bojo um Capítulo específico sobre Meio Ambiente. Nesse momento, a vontade de verdade da Educação Ambiental passa a constituir-se, oficialmente, como a verdade do momento. Em seu Capítulo VI — Do Meio Ambiente —, art. 225, parágrafo primeiro, item VI, diz que cabe ao Poder Público: *promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.*

No decorrer da década de oitenta inúmeros outros eventos aconteceram no Brasil e no mundo, legitimando ainda mais o discurso da Educação Ambiental enquanto verdade que todos deveriam buscar — um novo campo do saber que deve permear o cotidiano dos sistemas educativo. No entanto, no final da década de oitenta a Assembléia Geral das Nações Unidas convocou um encontro global para elaborar estratégias que interrompessem e revertessem os efeitos da degradação ambiental. Como resposta à essa convocação, a comunidade internacional se reuniu no Rio de Janeiro, Brasil, no ano de 1992 para discutir e deliberar sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. O evento foi denominado Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento — ou simplesmente ECO-92 — e contou com a participação de 170 países. Políticos, cientistas, pesquisadores, ativistas, professores, estudantes, entre outros, discutiram uma agenda de compromissos que fossem consensuais em relação ao ambiente e ao

desenvolvimento mais sustentável para o século XXI, resultando no documento intitulado "Agenda 21". O Capítulo 36 desse documento dispõe sobre a *Educação, capacitação e sensibilização pública*. Nessa seção é possível perceber que seus gestores partiram do princípio de que *a maioria das pessoas não entende a íntima relação entre as atividades humanas e o ambiente, por ignorância ou informação inadequada*, atribuindo ao processo educacional a responsabilidade para modificar valores e atitudes nos seres humanos, propiciando habilidades necessárias para o processar do desenvolvimento sustentável — requerido nesse mesmo documento.

De volta ao cenário nacional, acatando inúmeras manifestações no sentido de legitimar a necessidade da Educação Ambiental e fazendo valer a Constituição Brasileira, no ano de 1999 o Presidente da República sancionou a Lei nº 9795 que dispõe sobre a necessidade da Educação Ambiental no País. Diz a Lei:

*Cap.I Art. 2º - A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.*

*Cap. I Art. 3º - (...) todos têm direito a Educação Ambiental, incumbindo (...) às instituições educativas, promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolverem.*

Vimos, então, um novo regime de verdade nascer graças à vontade de poder do movimento ambientalista. Juntas, pessoas do mundo inteiro expressaram essa vontade — que foi gestada após a produção do discurso da ambigüidade — instituindo um novo regime de verdade na episteme

moderna: o regime de verdade do movimento ambientalista. Regime esse que quer romper com o modelo desenvolvimentista, pautando-se na mudança de comportamento das pessoas. Como forma de garantir sua legitimidade, esse movimento instituiu o campo discursivo da Educação Ambiental. Assim, é possível perceber, ainda, que os discursos da Educação Ambiental advindos dos grandes eventos nacionais e internacionais, bem como as leis nacionais, foram entrelaçados, formando uma rede interdiscursiva pela qual passaram as professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT, delimitando de que maneira seus enunciados a esse respeito deveriam ser proferidos.

### Educação Ambiental: princípios e fins Iluministas

Como vimos em Foucault, "cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política de verdade': isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros" (Foucault, 1999b: 12). Vimos também que a sociedade moderna, atenta à problemática ambiental que produziu, na tentativa de instituir uma nova ordem, engendrou um novo regime de verdade para instituir um novo ordenamento. Esse novo regime pautou-se, novamente, no re-ordenamento dos corpos dos indivíduos, no re-ordenamento dos saberes. O indivíduo precisava conceber o modo de conduzir a sua conduta de maneira diferenciada: precisava romper com certos aspectos do pensamento cartesiano, principalmente ao que se refere à idéia de que a Natureza deve significar algo a ser subordinado à

vontade e à razão humana, ou seja, de que ela é um objeto<sup>32</sup> maleável às liberdades dos seres humanos.

Assim sendo, foram produzidos os novos discursos no sentido de re-conduzir as condutas dos corpos e dos saberes dos indivíduos, na tentativa de instituir uma nova ordem: a ordem da preservação ambiental.

## Os Corpos

A teorização educacional moderna parte do princípio de que, para o "homem" tornar-se sujeito individual, autônomo, unitário, ele deve ser "disciplinado", "ordenado", deve sair do estado de selvageria em que se encontra no seu estado natural. Assim, ele vai para a escola para "... formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, porque ele não tem capacidade imediata de o realizar, pois vem ao mundo em estado bruto, os outros devem fazê-lo por ele" (Kant, 1996: 442).

Nessa concepção, o sujeito é percebido como um artefato que é produzido através de uma complexa interação de forças e relações múltiplas — dos sujeitos com os conhecimentos, com os outros sujeitos e consigo mesmos — que os tornam autogovernáveis. É nessa relação que o indivíduo se subjetiva, dando forma à sua identidade pessoal. A razão torna-se, segundo Larrosa (1999) a liderança da alma, constituindo nos indivíduos subjetividades estáveis, unitárias e centradas.

Nos discursos sobre a Educação Ambiental, relatados na seção anterior, concebe-se que os sujeitos devam ser subjetivados pelos conhecimentos, na relação com outros sujeitos e consigo mesmos,

---

<sup>32</sup> Bauman (1999) discutindo essa questão diz: "os objetos podem ser rios correndo sem sentido na direção errada, 'onde não são necessários'. Ou plantas que nascem em lugares 'onde comprometem a harmonia'. Ou animais que não põem o número de ovos ou não desenvolvem úberes grandes bastante 'para torna-los úteis'..." (p. 48)

garantindo uma conduta desejável em relação ao Meio Ambiente. Os sujeitos devem mudar sua concepção atual de Meio Ambiente — “necessidade de apropriação e domínio do ambiente natural” — e isso deve ser possibilitado pelos mecanismos disciplinares desenvolvidos na escola. É possível perceber essa concepção já nos objetivos da Educação Ambiental, que trazem como princípio básico *induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, respeitando o Meio Ambiente* (Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental - Tbilisi, 1977). Esse objetivo é explícito nas falas das professoras e professores com os quais conversei.

*Eu trabalho com temáticas interdisciplinares que despertam uma mudança de comportamento dos meus alunos. Quer um exemplo? ... neste semestre trabalhei com a temática do lixo. Levei meus alunos a lerem muita teoria a respeito dessa temática. Após isso, elaboramos quatro sub-projetos que iam ao encontro da temática maior. Eles foram em quatro bairros distintos da cidade e voltaram perplexos com o resultado... a partir daí percebi nos mesmos um maior interesse sobre a necessidade de consumir menos, utilizar ao máximo aquilo que os bens de consumo podem nos oferecer... Acho que consegui mudar um pouco a cabeça e as ações deles pois, ao final das atividades eles quiseram desenvolver um outro projeto de intervenção naqueles bairros, entende... (Prof. B - Biologia).*

Essa maneira de conceber o processo de subjetivação dos indivíduos também é encontrada nos documentos precedentes à Conferência de Tbilisi. A Declaração sobre o Ambiente Humano já dizia que *é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais... para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos...* (Estocolmo, 1972). Na Carta de Belgrado também é possível perceber que através da Educação Ambiental

*milhões de indivíduos deverão ajustar as suas próprias prioridades e assumir uma ética global individual, refletindo no seu comportamento o compromisso para a melhoria da qualidade de vida do meio Ambiente e da vida de todas as pessoas (Belgrado, 1975).*

Esses discursos atribuem à Educação Ambiental a missão de "iluminar" os sujeitos, instituindo-os como portadores de saberes que os tornariam autônomos para enfrentar a incansável batalha de defesa do Meio Ambiente. Através da Educação Ambiental, tornar-se-ia possível reconduzir a conduta dos indivíduos para instituir nos mesmos uma nova maneira de agir perante o Meio Ambiente. Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser entendida como um dispositivo de poder pois, através dela, torna-se possível, além do autogoverno, o governo das ações dos outros.

Como vimos anteriormente, para Foucault, "conduzir conduta", "governar", é um ato explícito de relação de poder. Segundo ele a "conduta" e o "governo" referem-se à maneira de moldar, guiar, dirigir as ações dos indivíduos ou de grupos sociais. Para Foucault, o governo é o modo de estruturar o eventual campo de ação dos outros — a conduta da conduta do outro. A Educação Ambiental insere-se nessa perspectiva pois ela traz para si a missão de transformar a realidade ambiental do Planeta Terra, transformando a conduta "ordeira" em conduta "protetora" dos espaços vazios.

### Os saberes

O saber é tradicionalmente concebido como direcionamento da razão para a descoberta da verdade na realidade. Nessa concepção, através do conhecimento seria possível representamos o mundo no

pensamento. Em se tratando do discurso da Educação Ambiental, seria necessário que os seus conteúdos demonstrassem a realidade do meio ambiente. Seria necessário saber sobre o ambiente, representá-lo no pensamento para depois transformá-lo.

Essa necessidade de conhecer para transformar é um dos princípios da Educação Ambiental. Na Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental, as primeiras categorias que aparecem para permear o trabalho da Educação Ambiental junto aos indivíduos e aos grupos sociais são a consciência e o conhecimento do Meio Ambiente:

*a) consciência: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirir consciência do Meio Ambiente global e ajudar-lhes a sensibilizar-se por essas questões;*

*b) conhecimento: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirir diversidade de experiências e compreensão fundamental do Meio Ambiente e a dos problemas anexos.*

Nesse contexto, é possível perceber que a Educação Ambiental, assim como a educação escolarizada de modo geral, parte do princípio de que o conhecimento conduz à verdade sobre o mundo. Parte-se da premissa de que há uma "realidade lá fora" (o ambiente), que pode ser conhecida graças à nossa "inteligência", ao nosso entendimento; trata-se de uma premissa que não se dá conta de que é o nosso próprio entendimento que institui o sentido da "realidade lá fora", que não se dá conta de que o entendimento e a realidade estão imbricados um com o outro, de um modo inseparável. Acredita-se que, apropriando do conhecimento, seria possível sair da escuridão da caverna — Platão —, do

estado de animalidade — Kant — para transformar em seres “superiores”, iluminados pela razão e aptos para enfrentar autonomamente os problemas que afligem. No caso específico da Educação Ambiental, concebe-se que o conhecimento sobre Meio Ambiente produzirá a consciência verdadeira sobre suas reais necessidades sendo possível, a partir daí, intervir e transformar a sua realidade.

Olhando para os documentos, foi possível perceber que uma nova organização dos saberes fazia-se necessária e que a maneira encontrada para equacionar essa necessidade foi a instituição da necessidade dos discursos da Educação Ambiental em todo o sistema de ensino. Nesse contexto, considero que a Educação Ambiental entra na maquinaria escolar como um novo dispositivo de governo destinado a engendrar novas condutas nos indivíduos em relação ao Meio Ambiente. Os documentos partem do princípio de que a Educação Ambiental deve

*...proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, as atitudes, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o ambiente... (Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental - Tibilisi, 1977).*

Percebo, então, que os discursos da Educação Ambiental proferidos nesses documentos não estariam longe dos discursos da educação escolarizada, de modo geral. Ambos confiam na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. O saber transcendental e o sujeito fundante — bases do Iluminismo — estão na

base, também, da Educação Ambiental. É possível perceber essa premissa nas falas das professoras e professores investigados:

*A interdisciplinaridade que me refiro não deixa, de forma alguma, de lado os conhecimentos científicos que foram produzidos na história para que compreendamos melhor a realidade em que estamos inseridos. Por isso, eu não abro mão que meus alunos conheçam os conteúdos científicos para depois relacionarem com a prática. Eu acho que a Educação Ambiental é uma maneira de despertar a consciência dos alunos e por isso, é preciso mostrar para eles como é que as coisas acontecem de verdade. Ou seja, como os pesquisadores concebem que as coisas do mundo acontecem. Sem esse conhecimento científico, é impossível conhecer a realidade que queremos transformar (Prof. A - História).*

Veiga-Neto, analisando o papel da escola para a razão do Estado Moderno, diz que a "escola moderna e ideais iluministas estão historicamente articulados e emaranhados numa mesma episteme..." (2000d: 191). Nessa relação eu acrescento a Educação Ambiental, salientando, ainda, que esses discursos são alicerçados em duas fundações que se tornaram universais pelo projeto Iluminista: o conhecimento e o sujeito. Deacon & Parker trabalhando essa relação dizem que

*o conhecimento é conceptualizado como razão dirigida a descobrir a verdade inerente na realidade, representando-a à consciência através do meio referencial da linguagem; o sujeito é concebido como unitário, coerente, autopresente, racional, autônomo, ativo e intencional (1999: 99).*

A Educação Ambiental traz como princípio a capacidade de "iluminar" os sujeitos da educação, fortalecendo-os em seu poder, e tornando-os aptos a melhorar o mundo em que vivem. Nesse sentido, analisando os discursos da Educação Ambiental, percebo se processar nesse campo discursivo uma relação de imanência entre saber e poder. Para Foucault, temos que admitir que o "poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo essas relações de poder" (2000 a: 27).

Percebo, com essa citação, que para Foucault, não há mais um lugar para um sujeito fundante, instituidor de verdade, "intelectual universal" que consegue se "iluminar" pelo conhecimento e alcançar "a verdade" pois que, para ele, a verdade e os sujeitos são produzidos e o saber, passa a ser concebido como uma peça que possibilita a atuação do poder. Trazendo essa concepção para o discurso da Educação Ambiental, é possível perceber a relação entre saber e poder ali contida. Os discursos da Educação Ambiental nos fizeram acreditar na possibilidade de transformação da realidade na medida em que trouxeram em seu bojo novos aspectos para serem contemplados no discurso educacional. Ele prega um saber que se pretende global, holístico, interdisciplinar, capaz de gerar sujeitos autônomos e livres para agirem em benefício do Meio Ambiente. Nesse sentido, esse discurso distribui seus efeitos de poder e verdade sobre os indivíduos, chegando até nós, professoras e professores, como possibilidade de "salvação". Nós, sempre sedentos por novas "porções mágicas de conhecimento" que nos conduzam ao

esclarecimento, à luz da verdade, recebemos tais discursos com a reconfortante esperança de transformação.

## Educação Ambiental: um campo de saber que se abre aos comentários

Foucault (1999 a), supõe que não haja sociedade onde não existam narrativas maiores, ou textos primeiros, que se contam, se repetem e se fazem variar. Trazendo essa sua suposição para a sociedade moderna, passo a supor que a narrativa da Educação Ambiental — “a Educação Ambiental tem por finalidade induzir novas formas de conduta nos indivíduos”, por exemplo — pode ser concebida como uma dessas “narrativas maiores” que devem ser recitadas, permitindo-lhe ir além de si mesma, “com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (ib.: 26). A esse processo de recitação do texto primeiro Foucault dá o nome de *comentário*, um dos procedimentos internos de controle dos discursos. Os comentários processam-se em dois níveis de discurso:

os discursos que 'se dizem' no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (ib.: 22).

Essa maneira de “comentar” os discursos é conhecida em nosso sistema de cultura através dos textos religiosos, jurídicos, literários e

científicos. Nesse contexto, concebo que as narrativas da Educação Ambiental estão contidas na rede interdiscursiva onde o comentário exerce a função de fazer renascer o seu próprio discurso, através da construção e recitação de novos discursos.

Díaz (1998), fazendo uma aproximação dos discursos pedagógicos à concepção que Foucault traz de comentário, diz que os discursos produzidos pelos professores têm por função comentar, "dizer outra coisa além do próprio texto, mas com a condição de que seja esse mesmo texto o que se diga e, de certa forma, o que se realize" (Foucault *apud* ib.: 21). Nesse sentido, Díaz se pergunta: "São os professores comentaristas? Ou recontextualizadores? Ou, simplesmente, reprodutores?" (Ib.). Esse autor argumenta que para os professores o comentário entra no campo da opinião pessoal e contra-argumenta dizendo que "a opinião pessoal é opinião institucional. O comentário estende o corpo do discurso até à instituição. O comentário não opera de maneira autônoma, mas se articula num processo produtivo do 'dito' (o legitimamente dito)" (ib.). Assim, podemos inferir que os discursos sobre a Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT podem ser concebidos como comentários daquilo que o campo do conhecimento da Educação Ambiental autorizou-os a dizer e que a Instituição onde se encontram localizados concebeu como necessário e verdadeiro de ser constantemente "redito".

Através das entrevistas pude perceber que as professoras e professores estão, efetivamente, cumprindo a sua função de comentaristas da necessidade do discurso da Educação Ambiental. Não existindo a delimitação da Educação Ambiental em disciplinas específicas que reproduzam os discursos do novo campo de saber, as professoras e

professores — legitimadas pelo poder atribuído pela rede interdiscursiva advinda das grandes Conferências, bem como pela Lei Nacional de Educação Ambiental — reproduzem, através dos discursos contidos nos *textos primeiros*, o campo discursivo da Educação Ambiental. Todas as falas produzidas por elas/eles foram unânimes em considerar necessário o desenvolvimento desse campo discursivo em suas áreas específicas de conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar.

#### *GEOGRAFIA*

*Acho que a Educação Ambiental é uma questão de mais alerta porque alertando, é uma maneira de você fazer com que as pessoas conheçam mais sobre essa questão... É fundamental trabalharmos, aqui na UNEMAT, com nossos alunos, sobre Meio Ambiente e essas coisas... Mas acho também que esse alerta deve ser feito de forma global, interdisciplinar. A vida no Planeta não está separada e a Educação Ambiental trata da vida, por isso, ela vislumbra a possibilidade de um mundo melhor.*

#### *HISTÓRIA*

*...às vezes eu achava que era consciência, às vezes que era educação [referindo-se à Educação Ambiental]... A idéia de educação soma-se à consciência, pois, se você tiver consciência você pode viver no Meio Ambiente. Então, uma coisa está associada à outra e isso só é possível se pensar em todas as áreas do conhecimento desempenhando esse papel conscientizador.*

#### *PEDAGOGIA*

*Eu entendo que a Educação Ambiental não se restringe às áreas do conhecimento específicas que tratam a questão da natureza... necessariamente passa por todas as áreas do conhecimento do homem...*

Vimos, no decorrer desta Dissertação, que os discursos produzidos sobre a Educação Ambiental não instituíram nenhuma área de conhecimento específica para legitimá-la, para produzir maiores

conhecimentos sobre ela e comentá-la. Nenhuma "disciplina" foi criada para fazer veicular o discurso da Educação Ambiental, por se considerar que esse é um campo do saber que deve permear todas as áreas do conhecimento. A perspectiva interdisciplinar, já apontada na Conferência de Tibilisi, aqui no Brasil foi regulamentada quando o Presidente da República sancionou a Lei 9795/99 que dispõe sobre a necessidade da Educação Ambiental. A Lei diz que *todos têm direito a Educação Ambiental, incumbindo (...) às instituições educativas, de promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolverem.*

Assim, considerando que a Educação Ambiental é um campo discursivo que não conta com "disciplinas" específicas para (re)produzir seus discursos, esse poder foi conferido diretamente aos sujeitos encarregados de reproduzi-las na escola — as professoras e os professores —, que passaram a exercer a função de "comentaristas" daquilo que está dito no campo do saber da Educação Ambiental. Nesse sentido, concebo que o campo discursivo da Educação Ambiental entrou no contexto da UNEMAT afetando, diretamente, os sujeitos ali inseridos que, a partir de então, passaram a reproduzi-lo discursivamente.

Esses discursos, emoldurados pelos princípios Iluministas, apresentam uma postura "otimista e ambiciosa" que vislumbra a possibilidade de dias melhores. Assim, torna-se evidente, no discurso da Educação Ambiental, um caráter normativo e prescritivo que concebe o conhecimento como a possibilidade de alcançar um mundo melhor. O discurso da Educação Ambiental é caracterizado como um conhecimento, um campo de saber capaz de organizar e ordenar o mundo que "se tornou" — a partir dos discursos produzidos sobre ele — ambivalente. Esse saber

carrega em si um "tom" de harmonia, posto que tem a missão de "esclarecer" os indivíduos e à sociedade, desde que estes sigam o caminho que seja concebido como o melhor, mais justo e "verdadeiro".

Nesse sentido, constata-se nesse discurso um caráter um tanto profético, religioso, posto que ele traz em si a missão de propiciar a paz e a harmonia que fora perdida no mundo. Aliada a essa missão ordeira, a Educação Ambiental arroga para si exercícios de poder pois ela cria um saber que requer a transformação das condutas dos indivíduos e da sociedade. Seus discursos prescrevem a maneira correta de conhecer, ser e estar no mundo. Assim, valendo-me novamente dos mecanismos de controle dos discursos trabalhados por Foucault, penso que o discurso da Educação Ambiental pode ser concebido como um mecanismo de *doutrina*, posto que, mesmo tentando romper com a disciplinaridade dos saberes, consegue *ritualizar a palavra*, definindo

os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; [fixando], enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (Foucault, 1999a: 39).

Assim, os discursos da Educação Ambiental podem ser associados à prática do ritual, que conferiu às professoras e professores da minha universidade, assim como a mim mesma, propriedades singulares e papéis preestabelecidos, autorizando-nos a emitir nossos enunciados em favor da Educação Ambiental, e não o contrário.

CAPÍTULO V

PORTO SEGURO OU POSSIBILIDADE DE NOVAS  
TRAVESSIAS?

---

Após aproximadamente dois anos de braçadas ora a favor, ora contra a correnteza, cheguei ao capítulo final da minha Dissertação. Alcancei aquele tão sonhado porto seguro? Impossível. A perspectiva teórica que escolhi para desenvolver minha pesquisa me levou a questionar a concepção ingênua de que a "Verdade", com "V" maiúsculo, exterior, única e inquestionável, existe, levando-me a perceber que os discursos produzidos não passam de meras construções pontuais (Dreyfus & Rabinow, 1995: 97). Assim, no momento em que passei a duvidar das minhas certezas, no momento em que passei a querer entender, além do *porque*, o *como* se processam os acontecimentos, foi o momento em que o meu "sonho feliz de cidade" — como Caetano canta — se desfez. Foi nesse momento que percebi que "não há um modelo *a priori* de mundo, uma metanarrativa a nos guiar (...) uma suposta estrutura de fundo ou de um final-feliz a ser atingido" (Veiga-Neto, 2000 a: 48).

Assim, passei a compreender que a minha busca pelo entendimento do mundo onde vivo não deve sair dele mesmo, não deve procurar algo exterior para explicar esta realidade. Esta realidade só pode ser explicada, compreendida, exercitada através dela própria, ou seja, "cada passo [deve ser] decidido pelo exame das condições históricas e das condições de possibilidade, todas elas condições que são deste mundo"

(ib). Ao contrário de um porto seguro, acredito ter chegado, apenas, ao momento de tomar fôlego para enfrentar novas travessias, enfrentar as corredeiras que se abriram após a realização deste estudo. Neste momento — uma pausa para respirar — necessário se faz resgatar um pouco do que pude compreender nestes quase dois anos de nado.

Como vimos, esta Dissertação tratou de tentar entender as condições que possibilitaram a produção de discursos sobre a Educação Ambiental proferidos por professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT. A concepção de discurso que trouxe para discutir meu objeto é inspirada pela concepção foucaultiana, que coloca o discurso “como condição de possibilidade tanto do mundo das coisas quanto da constituição de um falante singular ou de uma comunidade de falantes” (Larrosa 1999: 66). A partir desse entendimento, foi possível perceber que os objetos, os conceitos, as idéias, os sujeitos, são variáveis da ordem discursiva — da *episteme* — onde estão constituídos. Segundo Larrosa, “são esses posicionamentos, essas posições discursivas que constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (Id).

Essa compreensão do discurso levou-me a enxergar os enunciados sobre Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores da UNEMAT — e por mim requeridos — de maneira diferenciada. A impressão que eu tinha era a de que tais enunciados eram provenientes da nossa vontade, liberdade e autonomia; concebia nossos discursos em seu estado mais original e puro. Concebia que nós, professoras e professores — ou mesmo nós, sujeitos de um modo geral — éramos a origem do discurso e não o seu efeito. No entanto, a partir do entendimento da concepção de discurso trazida por Foucault, essa impressão se deslocou,

pois, a partir daí, pude compreender que a nossa enunciação é delimitada por campos discursivos, ordens discursivas, que produzem determinados discursos que passam a ser considerados verdadeiros a partir de procedimentos de controle, seleção e exclusão dos discursos. Essa outra forma de compreender propicia o entendimento de que nós, professoras e professores — então sujeitos do processo educativo — somos efeito do discurso, e não o contrário.

A partir desse entendimento, foi possível compreender que, no momento em que o discurso da Educação Ambiental passa a ocupar um lugar de destaque na nova ordem discursiva, constituindo-se como um campo de saber que se pretende "verdadeiro"; no momento em que ele ganhou o *status* de verdadeiro na nova ordem discursiva, ele passou a regular alguns outros discursos que foram produzidos.

Eu e as professoras e professores com os quais conversei, movidas/os pela vontade de verdade, fomos capturadas/os por essa nova ordem discursiva na qual a Educação Ambiental encontra-se inserida e passamos a produzir nossos discursos de acordo com seus princípios. Acreditamos na possibilidade de, através da Educação Ambiental, transformar as ambigüidades do Meio Ambiente em uma nova ordem. Transformar a realidade atual do mundo através da "conscientização", através do conhecimento de um novo campo do saber, a Educação Ambiental.

Percebemos, então, que falar dos discursos produzidos pelas professoras e professores, na perspectiva foucaultiana, significa falar da relação entre elas/eles — sujeitos —, o discurso e o poder. Isto significa romper com a visão de que os discursos existem em seu estado puro.

Significa pensar que os discursos sobre a necessidade da Educação Ambiental produzidos pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT, são re-produções de campos discursivos que estabeleceram que a escola é, também, o local legítimo para processar a Educação Ambiental, que as professoras e professores devem apropriar-se desse novo campo do saber para re-passar às alunas e alunos e esses, por sua vez, devem receber essa formação para agir "responsavelmente" junto ao Meio Ambiente. Percebi, então, que os discursos da Educação Ambiental proferidos pelas professoras e professores da minha universidade encontram-se imersos em um complexo campo de relações de poder que procurei descrever, exercitar, analisar, desconstruir no decorrer desta Dissertação, para melhor compreender a ordem de sua existência.

Assim, concebo que o campo discursivo da Educação Ambiental traz consigo uma vontade de mudança de postura, uma vontade de re-ordenamento de corpos que foi gestada a partir do momento em que os saberes sobre a ambigüidade produzida pelos humanos emergiu. No entanto, é válido ainda, para finalizar, considerar que continuamos vivendo em um mundo onde a ambigüidade prevalece. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que procuramos, através da Educação Ambiental, instituir uma nova ordem, vivemos em um mundo onde o critério básico para estar nele inserido é "mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação produzida pelo mercado consumidor" (Bauman, 1998: 23). O mundo em que vivemos requer que nós, humanos, sejamos "consumidores competentes", e isso significa que devemos cada vez mais adquirir coisas provisórias, para, logo em seguida, descartar. E aquela montanha de lixo petrificada ao redor das cidades, como fica? No

caso específico da cidade onde moro, Cáceres-MT, o seu entorno é o Pantanal. Pantanal, natureza natural e ambigüidades - essa é uma apenas uma das tantas travessias que proponho que todos os meus interlocutores façam por si mesmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. *O Mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUGES, Maria Isabel. *Infância e Maquinaria*. UFRGS: 2001 - Tese de Doutorado.

BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental/I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental. INESC: Rio de Janeiro, 1997.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. Trad. Diogo Mainardi. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CONDÉ, Mauro. Introdução. Considerações Finais. In: \_\_\_\_\_. *Wittgenstein Linguagem e Mundo*. São Paulo: Annablume, 2000. p. 17-19, p. 133-140

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais - Para Além das Fronteiras Disciplinares. In: \_\_\_\_\_. *Estudos Culturais em Educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a. p.13-36.

\_\_\_\_\_. Sujeitos e Subjetividades nas Tramas da Linguagem e da Cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1996.

DEACON Roger & PARKER, Ben. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1992.

DÍAZ, Esther. *La Filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos, 1995.

\_\_\_\_\_. *Michel Foucault los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto, 1993.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas: a pedagogia e outras formas de governamentalidade do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DOSSE, François. A Representação do Representado...A Era do Relativismo. In: \_\_\_\_\_. *A História do Estruturalismo: O campo do signo (1945-1966)*. São Paulo: Ensaio; Campinas: UNICAMP, 1993. p. 374-378

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FONSECA, Marcio Alves da. Normalização e direito. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

FOUCAULT, Michel. O Corpo dos Condenados. In: *Vigiar e Punir: História da Violência nas prisões*. 23 ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2000 a.

\_\_\_\_\_. Disciplina. In: *Vigiar e Punir: História da Violência nas prisões*. 23 ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2000 b.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999a.

\_\_\_\_\_. Verdade e Poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999b.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, A Genealogia e a História. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999c.

\_\_\_\_\_. Poder - Corpo. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999d.

\_\_\_\_\_. Sobre a Geografia. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999e.

\_\_\_\_\_. Genealogia e Poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999f.

\_\_\_\_\_. Soberania e Disciplina. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999g.

\_\_\_\_\_. A Governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999h.

\_\_\_\_\_. Conferência V. In: \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999i.

\_\_\_\_\_. Direito de morte e poder sobre a vida. In: \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999j.

\_\_\_\_\_. Representar. In: \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999k.

\_\_\_\_\_. Aula 11 (17 de março de 1976). In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1082)*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1997.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GARIBAY, Héctor. De la arqueología a la genealogía. Definición general del poder. La teoría del poder nel capitalismo. *Foucault y el Poder*. México: Diálogo Abierto, 1994. p. 15-28. p. 29-87.

GRÜN, Mauro. A Produção Discursiva sobre Educação Ambiental: Terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 159-85.

\_\_\_\_\_. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.

\_\_\_\_\_. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARVEY, David. Condição Pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LARROSA, Jorge. Sobre a Lição. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 139-148.

\_\_\_\_\_. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KANT, I. *Sobre pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

LEFF, Henrique. As Universidades e a Formação Ambiental na América Latina. In: *Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente*. n2, UFPR, 1995. p. 11-20.

MACHADO, Roberto. A Geografia do Pensamento. O Nascimento da Representação. In: \_\_\_\_\_. *Deleuze e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 1-22. p. 23-44.

\_\_\_\_\_. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: Da antigüidade aos nossos dias*. 6ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. (org.). *Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38

NIETZSCHE, F. Sobre mentiras e verdades no sentido extra-moral. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural. 1978. p.45-52

PINTO, Paulo R.M. Apresentação. In: CONDÉ, Mauro L. *Wittgenstein: Linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998. p. 13-16.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

PLATÃO, *A República*. Livro 7. Bauru, Edipro, 1994.

RAJCHMAN, John. A. Transformação da Crítica; A Liberdade da Filosofia. In: \_\_\_\_\_. *Foucault: A Liberdade da Filosofia*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. p. 68-105.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. Porto Alegre: UFRGS, 2000 - Dissertação de Mestrado.

RORTY, Richard. Introdução. Hermenêutica e Edificação; Filosofia Sistemática e Filosofia Edificante. In: \_\_\_\_\_. *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Trad. Jorge Pires. Lisboa: Dom Quixote, 1988. p. 15-22; p. 277-288.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a modelação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SATO, Michèle. *Educação para o Ambiente Amazônico* (Tese de doutorado). São Carlos: UFSC, 1997.

SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça*. Le tiers-instruit. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1991. p. 7-44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos e Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. O Projeto Educacional Moderno: Identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: \_\_\_\_\_. *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa (org.). *Escola básica na virada do século: cultura política, currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VARELA, Júlia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: Revista Teoria & Educação n. 6. Porto Alegre: 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000a. p. 37-72.

\_\_\_\_\_. As Idades do Corpo: (Material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis et alii (org.) *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000b.

\_\_\_\_\_. Currículo e Exclusão Social. Sevilla: *KikiriKí*, n.15, jul-dez, 2000c. no prelo.

\_\_\_\_\_. Educação e Governamentalidade Neoliberal: Novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera et alii. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2000d.

\_\_\_\_\_. Conexões... In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.) *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996a. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *A Ordem das Disciplinas*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: PPGEDU/FAGED/UFRGS, 1996b.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e Educação: Há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_. *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais*. III Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (texto digitado).