

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

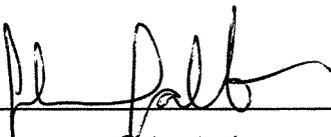
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Educação Ambiental enquanto campo de conhecimento: fatos ou fetiches?

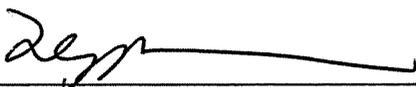
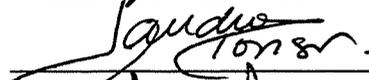
Autora: Luciana Aparecida Palharini
Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Luciana Aparecida Palharini, aprovada pela Comissão Julgadora.

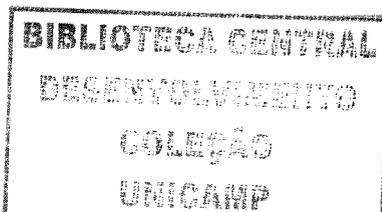
Data: 25/02/2005

Assinatura:  _____
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

 _____
 _____
 _____
 _____

Ano 2005



UNIDADE	PC
Nº CHAMADA	
	T/UNICAMP
	P175e
V	EX
TOMBO BC/	65635
PROC/	16-86-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	14.9.05
Nº CPD	

B5Jd 364422

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P175e	Palharini, Luciana Aparecida . A educação ambiental enquanto campo de conhecimento: fatos ou fetiches? / Luciana Aparecida Palharini. -- Campinas, SP : [111 p.], 2005.
	Orientador : Sílvio Donizette de Oliveira Gallo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Educação ambiental. 3. Discurso. 4. Verdade. 5. Poder (Ciências sociais). I. Gallo, Sílvio Donizette de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-40/FE

Keywords: Foucault, Michel, 1926-1984; Environmental Education; Discourse; Truth; Power (Social sciences)

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues Amorim,

Prof. Dr. Sandro Tonso,

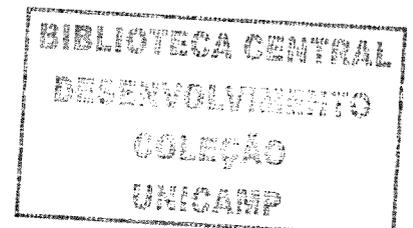
Profa. Dra. Regina Maria de Souza;

Prof. Dr. Márcio Danelon

Data da defesa: 28/02/2005

RESUMO

O propósito desta dissertação é o de apresentar alguns olhares sobre a Educação Ambiental enquanto um acontecimento histórico das últimas décadas. Acontecimento que nasce pelas diferenças entre discursos que começaram a constituir um ideário de questionamento dos valores da sociedade ocidental, anunciando uma crise ambiental e a necessidade de novos modos de existência. Emergindo nas margens dos espaços instituídos em nossa sociedade, os discursos desse fazer-educativo em relação às questões ambientais têm feito um esforço no sentido de singularizar-se, de delimitar suas fronteiras para que tenha um território próprio que se diferencie dos demais, constituindo um campo Educação Ambiental cada vez mais visível e legitimado pela sociedade. A partir de uma perspectiva foucaultiana sobre as formações discursivas e sua relação com os saberes e a articulação entre verdade e poder, proponho neste olhar uma certa desconfiança da naturalidade desses discursos que estão cada vez mais presentes em nosso dia-a-dia. Passo, portanto, por uma questão que é a de pensarmos na natureza da verdade: o que ela é, aos interesses de quem ela atende, que mecanismos são por ela acionados, o que a partir dela se torna possível? Esta desconfiança não tem o intuito de "desmascarar" os discursos da EA nem de anunciar a inutilidade do campo, mas de tentar entender o que significa sua constituição, bem como propor uma relação educativa que se guie pelas diferenças. Para tanto, trago conceitualizações de autores da Filosofia e da Educação, como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Bruno Latour, Isabelle Stengers, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sílvio Gallo e Jorge Larrosa.



ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to present some views about the Environmental Education like a historical event over the late decades. An event that bears from the differences among discourses that began to constitute into a questioning *ideation* of the western society values, announcing an environmental crises and the necessity of new modes of existence. Emerging from the borders into the spaces instituted into our society, the discourses about this educative know-how concerning to the environmental questions has made an effort in the sense of singularizing, of delimitating its frontiers in order to have a proper territory which differ from the other ones, constituting into an Environmental Education domain the more and more visible, and legitimated by the society. From a foucaultian perspective about the discursive formations and its relation to the knowledge and the articulation between truth and power, I propose into this look a certain mistrust of the naturalization of those discourses which are the more and more presented in our daily routine. Then I pass through a question that is to think of nature of the truth: what it is, the interests of whom it drives to, which tools are put in motion, what becomes possible from it? This mistrust has not the intent to "unmask" the EA discourses, nor even to announce the inutility of the champ, but to try to understand what it signify its constitution, also to propose an educative relation that guide itself through the differences. For this, I take the authors' conceptualizations issued from the Philosophy and the Education, like Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Bruno Latour, Isabelle Stengers, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sílvia Gallo and Jorge Larrosa.

(...) a vida não é só isso que se vê,
é um pouco mais,
que os olhos não conseguem perceber
e as mãos não ousam tocar
e os pés recusam pisar.
Sei lá, não sei.
Sei lá, não sei, não.
Não sei se toda beleza de que lhes falo
sai tão somente do meu coração.

(Paulinho da Viola)

Dedico esta Dissertação à vida.

Viver ultrapassa qualquer
entendimento.

(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

Aos **meus pais**, por acreditarem em mim, apoiando minhas decisões mesmo quando não entendiam o que elas significavam. Pelo amor grande que sempre tiveram por mim.

Ao Diêgo, **meu Prêto**, companheiro em todos os momentos, pelos cuidados nos dias que tanto precisei, pelas conversas filosóficas tão lúcidas, pelo samba que nunca faltou e por sua existência que transborda vida por onde passa.

Ao meu irmão, **Ricardo**, e minha cunhada, **Elaine**, por terem me dado a experiência de ser tia e por compreenderem a ausência da tia fisicamente distante. Aos meus dois sobrinhos, **Cá**, pela amizade tão linda que temos, **Ju**, por me ensinar tanto com sua ousadia.

Ao **Sílvio Gallo**, por me mostrar que a liberdade existe, por ter me proporcionado belos encontros com a filosofia, por seu companheirismo na orientação tão desinteressado de vaidades pessoais, pelo respeito a minha história.

Ao **grupo "nômade"**, nome cunhado pela **Cidinha**: ela, **Sílvio, Américo, Renata, Dione, Zé, Valéria, Daltro, Taitson, Fernando, Rosa, Fábio e Rafael** e agregados recentes dos últimos encontros, pelos momentos intensos e bem-humorados de exercício do pensamento.

Ao **Cassio Boechat**, por ter feito parte do que possibilitaria a existência desse percurso.

Ao **Gildemarks**, pela convivência rica que tivemos no início do Mestrado e pelas conversas sempre provocativas e estimulantes.

Ao **Walter Matias Lima**, pelo jeito delicioso de mostrar a filosofia, por apontar as belezas em mim em momentos que eu já não conseguia mais percebê-las.

Ao **Mauri**, pelas acalouradas conversas com seu jeito tão apaixonado pelas coisas em que acredita.

Às amigas, pela amizade tão intensa nascida no encontro do mesmo barco: **Edna**, pelas sábias palavras em todas as horas; **Jacqueline**, por sua mineirice bem-humorada e pelo espírito sempre solidário; **Lucelma**, pelo companheirismo verdadeiro e **Larissa**, por sua leveza contagiante.

À Entidade, pelas jacas e pelas pamonhas maravilhosas, acompanhadas pelos caldos e causos, do **Libério**, e pelos loqueteios do **Daltro**, no devir do mais puro teatro.

À Simone, **Guria** e **Cassio**, pela convivência maravilhosa e sempre cheia de "aventuras".

À **Cidinha**, por seu cuidado tão carinhoso comigo e pelas conversas sempre deliciosas.

À **Dione**, por sua autenticidade, pela amizade gostosa, pelo prazer que há sempre que nos encontramos.

À **Carmen**, amiga mais que irmã, que não se livrará de mim nunca, agradeço nossa amizade.

À **Danita**, pela convivência na P6A, nossa casinha na Moradia Estudantil da Unicamp, e por seu jeito sempre leve, sempre gostoso de estar por perto.

Ao **Turbo**, pelas aulas de Tai-chi-chuan e pelas conversas arejadas.

Ao **meu Pai Mário de Ogum**, pelos ensinamentos tão valiosos, pelo amor tão cuidadoso.

À **Rosa**, minha também irmãzinha, por encher a casa com sua potência criativa. Ao **Chico**, por suas lições "sem-querer" de paciência e sabedoria e pelo trabalho de tradução.

Ao **Vitor**, por nossas "viagens" filosóficas, sempre regadas com um bom vinho.

À **Virna**, por sua lucidez nas conversas, pelo carinho transbordante de intensidade.

À **Anne**, pela amizade que foi crescendo. Ao **Doido**, pelo carinho e pela atenção nos últimos dias desse percurso.

Ao **Fernando**, pelo grande apoio com a impressão.

Aos professores do Ibilce/UNESP, de São José do Rio Preto. **Edilson**, pelos primeiros contatos com a Educação, pelas tardes prazerosas de discussões. **César Frasseto**, pela descoberta da existência de Foucault, pelas aulas de Psicologia da Educação, pelo carinho. **Sombra**, pelos primeiros encontros com a filosofia.

Ao **Renê Trentin**, por ter me acolhido tão carinhosamente, pelos nossos bate-papos tão produtivos, pela amizade que se criou.

Ao **Sandro Tonso**, pelo encontro tão bonito, pela oportunidade de trabalharmos juntos.

Aos alunos que cursaram a **AM-016** no primeiro e segundo semestres de 2003, pela troca de experiências que muito me ensinou.

À **Regina de Souza**, por suas palavras sempre elegantes e amigas.

Ao **Antônio Carlos Amorim**, pelo carinho de sempre, pela força nos momentos difíceis, por captar o que se passa sempre com muita alegria.

Ao **Sílvio** e à **Regina**, pelos belos encontros em sala de aula nos estudos de Foucault.

À **Sônia** e **Walter**, pelo pequeno grupo de estudos sobre Foucault que formamos, cujos encontros foram sempre tão prazerosos.

À **Aline Viégas**, que me deu força no início dessa trajetória, uma das primeiras pessoas com quem compartilhei discussões a respeito de Educação Ambiental.

À **Maritza Maldonado**, pelo contato iniciado e por compartilhar seu trabalho de Mestrado.

Aos colegas da **APG/FE**: **Sérgio**, **Lalo**, **Cassio**, **Elza**, **Daltro**, **Libério**, **Simone** pela experiência na tentativa de avivar a participação dos alunos da pós da FE nas questões estudantis.

Aos amigos do Matula: as professoras, **Alice** e **Fabi**, o grupo, **Naiane**, **Gabi**, **Cauê**, **Flávio**, **Cleiton** e aqueles que não ficaram até o final, por termos compartilhado, cada um no seu tempo, o encontro com o teatro.

Às meninas da Secretaria da Pós-Graduação da FE: Gislaine - a **Gi** -, **Nadir**, **Wanda**, **Lúcia** e **Rita**. Ao pessoal do Laboratório de Informática da FE, com especial atenção ao **Ademilson**. Às meninas da Biblioteca, **Alice** e **Josi**. Ao pessoal da Direção da FE: **Sueli**, **Mike** e **Veridiana**. A todos esses, obrigada pela atenção certa e pelo tom carinhoso sempre que precisei de alguma coisa.

Ao **CNPq**, por ter sido responsável pelo fomento no último ano desta pesquisa.

SUMÁRIO

- 1 **APRESENTAÇÃO**

- 9 **CAPÍTULO 1: TRAÇANDO CENÁRIOS DE EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
- 13 O surgimento do movimento ambientalista no Brasil
- 17 A entrada em cena da Educação Ambiental no cenário político do ambientalismo
- 21 A constituição de um campo Educação Ambiental

- 27 **CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO CAMPO DE PRODUÇÃO DISCURSIVA**
- 27 O discurso na perspectiva foucaultiana

- 41 **CAPÍTULO 3: A VERDADE EM QUESTÃO: FATOS OU FETICHES?**
- 43 Friedrich Nietzsche: a verdade como valor
- 49 Michel Foucault: o par empírico-transcendental e a divisão da verdade na episteme moderna
- 57 A relação entre verdade e poder
- 63 Bruno Latour e a Constituição moderna: três duplas imanência-transcendência
- 69 Entre fatos e fetiches

- 71 **CAPÍTULO 4: A PRODUÇÃO DE VERDADES PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A**

VERDADE ENQUANTO ACONTECIMENTO

71 A relação entre saber e poder na Educação Ambiental

83 Profetismo ou militância?

91 **CAPÍTULO 5: UMA APOSTA EM UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVA**

93 Gilles Deleuze e Félix Guattari: pensar a Educação Ambiental enquanto máquina de guerra

99 Sílvio Gallo: a aposta em uma educação menor

103 A educação para o por-vir de Jorge Larrosa

109 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

115 **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APRESENTAÇÃO

*Grande no homem é ser ponte e não meta.
(Nietzsche - Assim falou Zaratustra)*

Gostaria de introduzir o leitor dizendo que há muitas possibilidades para se pensar a Educação Ambiental enquanto produções discursivas e me aconteceram algumas até chegar aqui. E não me sinto como se tivesse chegado agora a um porto seguro, com a bagagem, pronta para nele me instalar. Não penso minha trajetória como um caminho evolutivo que tem me levado a pontos cada vez mais nobres. As mudanças foram, para mim, principalmente mudanças de perspectiva, não tendo como sinônimo o "refinamento" das noções, mas a transformação na relação com o saber, que não me faz produzir mais ou melhor e, sim, de forma diferente. O ponto de chegada não me parece o mais importante, visto que é sempre provisório e inacabado, mas sim o percurso que realizei, os trajetos por onde passei, que me levaram e que, ao mesmo tempo, foram levados por mim. Caminhos nem sempre escolhidos racionalmente, mas intuitivamente, não em um sentido transcendental de intuição, mas no sentido de não ser movida por uma consciência, mas por um conjunto de sensações e pensamentos que me fizeram trilhar essa história e ser trilhada por ela. Este trabalho é, portanto, uma experimentação, um ensaio do pensamento, em que a regra mais marcante foi a de tentar criar: criar problemas, criar sistematizações acerca desses problemas, desconfiar dessas sistematizações e colocá-las em cheque novamente para, daí, criar novos problemas ou diferenças dentro deles. Brincar, não no sentido de uma

não-seriedade com a pesquisa, mas no sentido de tentar exercitar o pensamento a respeito das questões que me causaram estranhamento. Não também sem barreiras, pois elas estiveram presentes o tempo todo, os enquadramentos, os controles discursivos, mas, apesar delas, em alguns momentos subverter esses enquadramentos no sentido de usá-los estrategicamente. Tarefa um pouco difícil, embora possível.

Mas, é claro, que isso que estou contando é uma leitura do que se passou nos bastidores, do que aconteceu durante o processo da montagem à apresentação da peça, para usar uma linguagem metafórica. Esta apresentação é ao mesmo tempo extensão do fluxo que vem de longe e criação de um momento que mostra o que resultou do processo, o palco, os personagens, a trama, a cena... Cada palavra colocada em um lugar e não em outro vai formar uma trama com as outras que singulariza um contar a história. História que não será a mesma para ninguém. Nem para mim. As palavras passam como um rio que me atravessa carregando coisas que vêm de longe e que vão para um lugar que, apesar de dependerem do encontro que tiveram comigo, não está ao meu alcance. Minhas e autônomas ao mesmo tempo.

É um trabalho "interesseiro", como diria um grande amigo, que teve como objetivo atender necessidades minhas, do meu processo de vida, ainda que constituídas coletivamente, pois o "um" que aqui se expressa como "eu" é, na verdade, vários. Não quero dizer, portanto, que não tenha considerado a existência de possíveis contribuições às pessoas que terão acesso ao trabalho, mas penso que um trabalho de pesquisa não é realizado com o intuito de atender

àqueles aos quais se dirige. Insisto o tempo todo que as escolhas que foram surgindo são em detrimento de minhas necessidades de busca de saber, necessidades que, com certeza, serão interessantes para o processo de alguns, mas que são frutos dos desejos que me atravessaram e não de necessidades que, "para a área é relevante", sem me tocarem ou serem para mim estranhas ou indiferentes. E assim o é simplesmente por estar viva e por não separar os outros aspectos da minha vida do aspecto acadêmico. Inspiro-me em Eduardo Viveiros de Castro, antropólogo que estuda os ameríndios da região Amazônica, que, ao ser questionado em uma entrevista sobre o compromisso que seus estudos teriam com as sociedades indígenas, respondeu:

Escolhi estudar os índios, mas o meu compromisso com esses povos que estudo não é um compromisso político e sim um *compromisso vital*. Eu não faço do meu compromisso com os índios nem o objeto da minha pesquisa, nem sua justificativa. Ele não é nenhuma dessas coisas, ele é a condição do meu trabalho, que aceito e que nunca me pesou (Viveiro de Castro, 2002, p. 492 - grifos meus).

É mais ou menos isso que sinto em relação a essa pesquisa: meu compromisso é condição, não justificativa; ele não é escolhido porque é preciso escolher algo, mas porque pulsa em minhas veias.

E o que, então, têm pulsado em minhas veias?

Estou há um tempo lançando olhares sobre a Educação Ambiental para pensar nesse campo que tem se delimitado ao longo de pouco mais de três décadas. Mais especificamente, tenho olhado para a Educação Ambiental como campo discursivo. O encontro com Michel Foucault, filósofo francês que escreveu entre as décadas de 60 e 80, foi o que me trouxe a noção de discurso como

prática imbricada com a vida, construída *no* e *pelo* discurso, através dos objetos que ele cria e que faz falar, das subjetividades que ele traz consigo e que atravessa os indivíduos fazendo-os cúmplices de tramas coletivas.

O discurso da crise ambiental tem se inserido cada vez mais no nosso dia-a-dia, ocupando muitos espaços e abrangendo pessoas dos mais diversos meios. Assim, acabou se constituindo um *campo ambiental*, congregador de diferentes indivíduos e campos de saber, reunindo práticas de diferentes naturezas e movidas pelos interesses mais diversos.

Dentro deste campo, destaca-se um movimento particular que tem definido suas fronteiras e conquistado cada vez mais sua autonomia, que é a Educação Ambiental. Praticada também sob o signo da diferença, reúne concepções teórico-metodológicas e sujeitos bastante diversificados, compondo uma diversidade que, conseqüentemente, provoca esforços no sentido de tentar cercear seu território para criar uma singularidade que a distinga dos demais campos. Vimos, então, nas últimas três décadas, a Educação Ambiental emergir enquanto campo que produz discursos sobre as questões ambientais, cuja característica maior é a de questionar o modo de vida ocidental, propondo outras formas de relação com nosso meio.

A proposta deste trabalho é a de pensar a Educação Ambiental enquanto um acontecimento¹ histórico do século XX, o que significa pensar sua produção

¹ Trago este termo de Foucault, que opõe o *acontecimento* - singular, único e agudo - a uma continuidade ideal buscada pela tradição histórica. "O acontecimento não deve ser entendido como uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma

discursiva não como um conhecimento que representa um acúmulo e uma evolução do conhecimento, mas como verdades que são também históricas e cuja formação se dá por uma rede discursiva que ultrapassa a autoria de alguns indivíduos ou instituições, ainda que passe por eles. Trata-se de ver a história, o conhecimento e o sujeito com olhos que, talvez, não sejam aqueles aos quais se esteja acostumado. Esse olhar será criado a partir de meu encontro com alguns autores contemporâneos e com outros nem tão contemporâneos. Refiro-me a Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Bruno Latour, Isabelle Stengers, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Sílvio Gallo, Jorge Larrosa e Isabel Carvalho. Autores que, em sua maioria, não construíram suas abordagens a partir de problematizações no campo ambiental. Tomarei, portanto, certos conceitos, desterritorializando-os de suas problemáticas de origem para pensar o território da Educação Ambiental.

No *Capítulo 1*, faço brevemente uma apresentação do histórico de surgimento do campo ambiental e da Educação Ambiental a partir de alguns autores da área que têm contado essa história, com destaque à Isabel Carvalho, mas também a partir de Fábio Cascino, Mauro Grün e Maritza Maldonado. Nessa apresentação tenho a intenção de situar o leitor acerca da emergência² da Educação Ambiental e de mostrar porque se pode falar dela como um "campo". Daí, também, a razão de usar letras maiúsculas para essa denominação.

mecânica, mas ao acaso da luta" (Foucault, 2003b, p. 28).

² A emergência como a "entrada em cena das forças" que estão na origem das condições de surgimento da EA. Ninguém é "responsável por uma emergência, ninguém pode se autoglorificar com ela; ela sempre se produz no interstício" (Foucault, 2003b, p. 24).

No *Capítulo 2*, apresento algumas análises de Michel Foucault sobre o discurso e sua relação com a verdade, a partir do que o autor chama de *regime de verdade*, para pensar a Educação Ambiental enquanto campo de produção discursiva.

A partir do conceito de regime de verdade, apresento o problema que se coloca em relação à noção de verdade e o que ela implica ao campo, trazendo, no *Capítulo 3*, conceitualizações de Nietzsche, Foucault e Latour. Do primeiro, trago um texto de 1873, em que o autor faz uma defesa em torno da verdade enquanto um *valor* inventado ao longo da história do homem. Com Foucault, passamos por uma apresentação sobre a constituição da modernidade e do sujeito moderno, e, em seguida, por suas análises acerca da relação entre *verdade e poder*. Por fim, trago um pouco da análise de Bruno Latour sobre a Constituição moderna na produção do conhecimento; análise que deu origem à pergunta que compõe o título deste trabalho.

No *Capítulo 4*, realizo uma articulação entre os conceitos apresentados e algumas das posturas presentes no campo da Educação Ambiental para pensar na pretensão de *discurso verdadeiro* do campo e as implicações disso na relação da Educação Ambiental com suas diferentes concepções e com os demais discursos que povoam a sociedade.

Finalmente, no *Capítulo 5*, ofereço alguns olhares sobre a Educação Ambiental enquanto campo e enquanto prática pedagógica sob a perspectiva de Deleuze e Guattari, acerca da luta pela *máquina de guerra*; Sívio Gallo e seu

conceito de *educação menor*, criado a partir de Deleuze e Guattari, e Jorge Larrosa com a *educação para o por-vir*.

Deleuze, em *Conversações* (1992, p. 173), fala em uma das entrevistas que uma aula não é sobre aquilo que se sabe, mas sobre aquilo que se busca. É exatamente assim que me sinto em relação a este processo de pesquisa e de escrita desta Dissertação. Não escrevo para mostrar que sei, muito menos *o que sei* como fruto desse processo de pesquisa. Escrevo sobre aquilo que busco e essa busca, por ora, é bastante intensa ainda. Essa escrita é só o congelamento de um fluxo e que não é único, mas *um* congelamento possível, uma formalização de um fluxo que poderia ser congelado de várias formas.

O trabalho que apresento, então, ao leitor, como fruto de um projeto institucionalmente finalizado, é parte de um processo de vida em curso. Processo que congelo em texto, com palavras que jamais traduzirão o que me atravessa, mas que foram escolhidas por mim, assim como eu por elas, já que em muitos momentos elas me são estranhas e traidoras. No entanto, são palavras que exprimem de alguma forma o que tenho para compartilhar, o que permite, em certa medida, uma comunicação entre as idéias que me atravessam e as do interlocutor que ocupará o lugar de leitor deste texto. Posso dizer apenas que cheguei ao final do programa de Mestrado e que pari uma dissertação que não tem outra pretensão a não ser a de apresentar alguns devaneios propiciados por belos encontros que tive com a filosofia nesse meio-tempo. Atravessada por pensamentos incertos e inseguros, misturados à alegria, o que ofereço são

possibilidades para pensar a Educação Ambiental enquanto acontecimento histórico. Que o leitor aproveite as apresentações como desejar, pois que sua leitura jamais me pertencerá. Sobre o texto, faço de palavras de Michel Foucault, palavras minhas...

a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção a seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seu próprio caminho. A cada instante, denuncia a confusão possível. Declina sua identidade, não sem dizer previamente: não sou isto nem aquilo. Não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças; mais do que querer reduzir os outros ao silêncio, fingindo que seu propósito é vão - tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um discurso que sinto tão precário, tão incerto ainda. (Foucault, Introdução à Arqueologia do Saber).

CAPÍTULO 1

TRAÇANDO CENÁRIOS DE EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este capítulo tem o intuito de apresentar ao leitor um breve histórico do movimento ambientalista e da Educação Ambiental no Brasil, tendo em vista também o contexto internacional.

Contar a história do surgimento do movimento ambientalista é, para mim, sempre muito estranho porque significa contar uma história que não vivi, mas que me foi também contada. Enquanto todos os rebuliços que dariam abertura para que acontecesse um movimento em direção às questões do meio ambiente estavam acontecendo, eu estava nascendo ou nem isso ainda... E nos dias de hoje, ao me juntar a esse fluxo histórico que vem correndo o mundo há um tempo, quando participo dos encontros de Educação Ambiental, como o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, ocorrido no ano passado, minha mais recente participação, fico imaginando de que forma aquilo irá virar história, como vai ser contada e como eu poderei contá-la já que estava lá. Me parece muito claro que as narrativas oficiais que se encarregarão de fazer essa história formalizarão um Fórum que será, ao mesmo tempo, estranho e familiar àqueles que lá estavam. Estranho porque cada um viveu um Fórum diferente, familiar porque também cada um, de certa forma, compartilhou os enunciados que, desde as mesas-redondas até as conversas nos corredores, começavam a se formar para falar daquilo que estava acontecendo, formando já um Fórum que pudesse ser comum a todos. De

todos e de ninguém, ao mesmo tempo, as histórias que forem contadas sobre o V Fórum serão, também ao mesmo tempo, captura e criação de um acontecimento. A história que contarei agora será isso também: formalizações que não têm *correspondência* com um "acontecido em si", mas que criam um acontecimento estranho e familiar a tanta gente. Para essa tarefa, trago alguns poucos textos de autores com os quais tive encontros prazerosos, com especial atenção aos de Isabel Carvalho, por compartilhar bastante o estilo de "fazer história" da autora. Para a autora, não existe uma "*realidade factual*" do ambiental, sendo que a "interpretação ambiental" coincidiria com a "realidade ambiental" (Carvalho, 2001, p. 32). A partir da perspectiva interpretativa que orientou os estudos que resultaram no texto *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*³, de 2001, e que será a principal referência para nós, neste capítulo, Carvalho tenta traçar uma compreensão da constituição histórico-cultural do campo *ambiental*⁴ e da emergência de um *sujeito ecológico*⁵, a partir de trajetórias de vida narradas por diferentes educadores ambientais, a fim de

³ Nesse estudo, utilizando a perspectiva hermenêutica, a autora toma a questão ambiental como "configuradora de um universo de significados e de um espaço narrativo", assim, seu interesse é apontado como a tentativa de compreender o que "esse fenômeno [ambiental] produz em termos de construção social e histórica de uma rede de significados que se articulam num campo social" (Carvalho, 2001, p. 18). Duas dimensões, de acordo com a autora, são escolhidas para a análise: "o campo ambiental, como esfera que tende a ser mais estruturada e instituída; e as trajetórias de educadores ambientais, como feixe de processos estruturantes e dinâmicos dos agentes nesse campo" (Ibidem).

⁴ "Como espaço estruturado e estruturante, o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituída, seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais" (Idem, p. 18).

⁵ O *sujeito ecológico* não corresponde às narrativas pessoais de vida, mas àquilo que representa traços e tendências supostamente capazes de traduzir os ideais do campo, que configuram uma *identidade narrativa*, na qual esse sujeito é suposto a atuar segundo uma *ética ambiental*.

entender o jogo das interpretações que produzem sentidos do ambiental dentro desse campo e da educação ambiental em particular.

Por não se tratar de um trabalho que tem a história do movimento ambientalista como foco, minha intenção é a de trazer alguns elementos para que o leitor possa "se situar" e construir uma imagem do que se passou e que está na origem do campo ambiental e da Educação Ambiental como história oficial.

Daqui a diante, ao me referir aos termos *Meio Ambiente* e *Educação Ambiental*, farei uso das siglas MA e EA para designá-los, respectivamente.

O surgimento do movimento ambientalista no Brasil

O movimento ambientalista no contexto mundial é apontado como tendo início nos anos 50/60, ao lado de outros movimentos sociais, ditos "movimentos minoritários" ou "novos movimentos sociais" ou "movimentos alternativos", como o movimento dos *hippies*, o feminismo, o movimento negro *Black Power*, a liberação sexual, o *rock'n' roll*, o movimento operário de direito à greve, as reivindicações de direito à informação e à educação, o pacifismo, as manifestações anti-Guerra Fria e anti-bomba atômica, entre outros que podem ser citados (Carvalho, 2000; 2001; Cascino, 1999; Grün, 1996). A questão ecológica, ora associada à exigência de maior qualidade de vida, em termos de saúde, consumo, ora à melhor distribuição e gestão dos recursos naturais, passa a integrar a lista de reivindicações desses movimentos contribuindo para este clima de criação de novas esferas institucionais, de participação de novos setores da sociedade, constituindo um ideário ambientalista com discursos de cunho popular e emancipatório (Carvalho, 2001). O que uniu, até certo ponto, os atores envolvidos nesses diversos movimentos de militância foi um certo descontentamento em relação a valores associados ao modo de vida capitalista (Cascino, 1999; Grün, 1996; Reigota, 1998), manifesto em protestos ocorridos em todo o mundo a respeito do modo de produção industrial e de sua relação com os recursos naturais e com o homem, da existência da bomba atômica, dos males detectados pelos agrotóxicos, da poluição, da miséria crescente em todo o mundo, das desigualdades sócio-econômicas entre países e dentro deles, etc. Descontentamento este que, entre os diversos movimentos, foi manifesto por nuances muito diferentes, já que

movidos por necessidades também muito diferentes, contudo, unidos pelo ideário da necessidade de luta para a transformação social.

No início, o discurso ambientalista é pautado por tendências alarmantes a respeito das degradações causadas pela industrialização em todos os setores. Neste sentido, é emblemático o texto de 1962, *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, bióloga e jornalista norte-americana e ativista da preservação ambiental, que questiona o uso de pesticidas químicos na agricultura, alertando para os males causados à saúde, bem como a queda da qualidade de vida na Terra (Grün, 1996).

O ideário ambientalista no Brasil surge nos anos 60/70 movido, principalmente, por intelectuais que haviam sido exilados na Europa por conta do regime ditatorial (Carvalho, 2001), e que acabam por se juntar aos demais movimentos reivindicatórios que se formavam na época: sindicais, feministas, estudantis, etc. Essa união, contudo, não se deu sem conflitos, como aponta Isabel Carvalho (Idem, p. 147) acerca da resistência às "questões ecológicas" por parte dos movimentos sindicais no Brasil dos anos 80, que tendiam a vê-las como "exógenas", típicas da classe média. Nos anos 90, aconteceria um certo entrelaçamento dos movimentos popular e ambiental (Idem), mas resquícios de resistência dos movimentos "de esquerda", que viam o ambientalismo como um movimento despolitizado e burguês existem até hoje.

Essa existência marginal enquanto movimento militante não acontece senão ao lado de uma existência que vai ganhando os espaços institucionais da sociedade, tanto em nível nacional quanto internacional, desde muito cedo, uma

certa "mundialização" do ambientalismo (Carvalho, 2001, p. 79), contribuindo para a instituição de órgãos públicos voltados a ações em MA e EA, inaugurando uma história oficial da EA.

No ano de 1972, representantes de 113 países se reuniram em Estocolmo, na Suécia, para realizar a *Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente*, que resultou na *Declaração de Estocolmo*, documento que reúne, segundo Cascino (1999, p. 37),

um conjunto de princípios para o manejo ecologicamente racional do meio ambiente. Além de incorporar as questões ambientais na agenda internacional, esta Declaração representou o início de um diálogo entre países industrializados e países em desenvolvimento, a respeito da vinculação que existe entre o crescimento econômico, a poluição dos bens globais (ar, água e oceanos) e o bem-estar dos povos de todo o mundo.

As pressões exercidas por esse evento sobre os governos nacionais direcionaram a institucionalização das preocupações com as questões ambientais, resultando na criação, pelo governo brasileiro, de órgãos públicos em nível federal e estadual para inserir nas políticas públicas o MA. Carvalho (2001) lembra que a criação das primeiras agências governamentais ambientais⁶, entre elas, a Secretaria do Meio Ambiente, a SEMA, em 1973, se deu, talvez, mais pelas pressões externas advindas das resoluções da *Declaração de Estocolmo*. No

⁶ Agências governamentais são órgãos e instâncias do Estado brasileiro para intervir na formulação, regulamentação e execução de políticas relativas à proteção, conservação e exploração do patrimônio natural brasileiro. Segundo Carvalho (2001), além da SEMA, órgão federal, foram também criadas na década de 70 os primeiros organismos estaduais de Meio Ambiente: a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (Cetesb), a Fundação Estadual de Estudos do Meio Ambiente (Feema), no Rio de Janeiro, e a Surehma, no Paraná.

mesmo ano, houve a publicação do relatório do Clube de Roma⁷, *Limites do crescimento*, documento que provocou fortes impactos em todo o mundo denunciando a busca de crescimento "a qualquer custo" pela sociedade capitalista (Dias, 1992, p. 43).

Segundo Carvalho (2001, p. 87), "o atributo meio ambiente entra no organograma do aparelho governamental como uma espécie de apêndice sem endereço certo, que transita ao sabor dos interesses conjunturais e pressões externas". No entanto, apesar da descontinuidade das políticas ambientais, é a partir dos órgãos públicos que vão se dar várias contribuições ao debate sobre as questões ambientais no Brasil devido à presença de técnicos comprometidos com uma militância ecológica que ocupavam muitas vezes o cenário da crítica ambientalista, como é o caso de Paulo Nogueira Neto (SEMA) e Kazue Matsushima (Cetesb), citados pela autora⁸. A própria crença em um perfil despolitizado do movimento, nessa época, é apontado por Paulo Nogueira Neto como sendo o que permitiu, em plena ditadura, que alguns processos governamentais organizados em torno da questão ambiental passassem "desapercebidos" (Idem, p. 85).

⁷ Grupo de aproximadamente 30 especialistas de várias áreas e de vários países que passaram a se reunir em Roma para discutir "a crise atual e futura da humanidade" (Dias, 1992, p. 41).

⁸ Carvalho (2001) assinala a importância dos técnicos governamentais como ocupantes de cargos nas agências governamentais, nas décadas de 70/80, por serem muitos deles ativistas políticos do movimento ambientalista.

A entrada em cena da Educação Ambiental no cenário político do ambientalismo

No Brasil, as necessidades de levar ao campo educacional as questões apontadas pelo campo ambiental começam a ser apontadas nos anos 70, mas é na década seguinte que a EA passa a configurar um campo específico dentro do movimento ambientalista, em que termos como "cidadania" e "sociedade civil" passam a marcar as ações políticas (Carvalho, 2001, p. 147). De início, a EA está presente nos grandes eventos ambientais nacionais e mundiais no formato de Grupos de Trabalho (GT) e como temática distribuída entre as atividades programadas. É, também, a partir da Conferência de Estocolmo que a EA ganha status de assunto oficial na agenda internacional. Em 1975, por recomendação da *Declaração de Estocolmo*, é realizado em Belgrado, Iugoslávia, o *Encontro Internacional em Educação Ambiental*, que reuniu representantes de 65 países. Em 1977, ocorre o *Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental*, em Tbilise, Geórgia, ex-União Soviética (Cascino, 1999). Este evento foi o primeiro que, nas palavras de Maldonado (2001, p. 97), estabeleceu

as regularidades através das quais a EA deve permear. [...] 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.

Essas regularidades definiram, entre inúmeros princípios, um que distinguiria a EA de outros movimentos: o enfoque interdisciplinar (Idem). A partir desta

Conferência, "várias sementes do discurso da Educação Ambiental foram lançadas no mundo e, assim, a vontade de verdade desse saber foi se consolidando" (Idem, p. 100). No Brasil, é criada a primeira Lei que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, de nº 6938, sancionada em 1981, pelo então Presidente João Figueiredo. Em 1987, ano em que foi realizada a *Segunda Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental*, dez anos após a Primeira Conferência, em Moscou, após sucessivas reivindicações do movimento ambientalista, o Plenário do Conselho Federal de Educação aprova um parecer que inclui a EA nos programas curriculares de primeiro e segundo graus (Idem). Em 1988, na primeira Constituição Brasileira promulgada, é criado um capítulo específico sobre Meio Ambiente, cujo artigo 225, parágrafo primeiro, item VI, diz caber ao Poder Público: "promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (Constituição da República Federativa do Brasil *apud* Maldonado, 2001, p. 101).

No Brasil, a década de 90 é apontada por diversos autores como o período de maior expansão da discussão sobre a questão ambiental em diversos campos institucionais da sociedade civil, bem como a inclusão da dimensão ambiental nas políticas públicas nacionais e internacionais. Essa expansão se deu, principalmente, no período que antecedeu a *Conferência da ONU⁹ sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD)*, a *ECO-92*, que contou com a participação de 170 países, entre políticos, pesquisadores, ativistas, professores e estudantes (Carvalho, 2000; 2001; Maldonado, 2001). Da *Eco-92* resultou a

⁹ Organização das Nações Unidas.

Agenda 21, documento que institui princípios, bem como orientações de atitudes voltadas às questões do meio ambiente, sendo que um de seus capítulos, o 36, dispõe sobre a "Educação, capacitação e sensibilidade pública". Para Cascino (1999):

Com a Conferência de 1992, o planeta passou a ser mais olhado, e de maneira diferente. [...] Já não cabia apenas desvendar os limites do crescimento, mas, sim, pensar conjuntamente homens, mulheres e a natureza, porque fazem parte dos mesmos sistemas, existem pelas mesmas razões; porque há uma interdependência inquestionável (p. 42).

Nessa mesma época, foi fundada uma Rede Nacional de Educação Ambiental no Brasil, hoje conhecida como Rede Brasileira de EA (REBEA). A Rede foi uma das organizações não-governamentais (ONGs) que compôs o *Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais*, que se reuniu no *Fórum Internacional das ONGs*, paralelamente à realização da *Eco-92* e que deu origem à elaboração do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*.

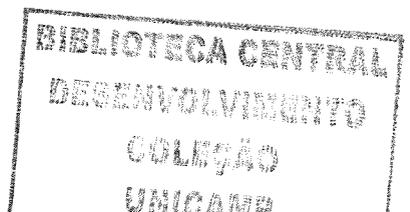
No final da década de 80, tiveram início os Fóruns de EA. Os primeiros Fóruns foram organizados pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (CECAE), da Universidade de São Paulo (USP), juntamente com várias instituições não-governamentais. Os três primeiros Fóruns ocorreram na cidade de São Paulo, sendo o *I Fórum*, em 1989, na Faculdade de Direito do Largo São Francisco; o *II Fórum*, em 1991, no Anhembi; o *III Fórum*, em 1994, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Neste período, começou a se consolidar a concepção de que os Fóruns deveriam

se espalhar pelo Brasil, já que havia participantes de quase todos os estados brasileiros. Em 1997, é realizado, então, o *IV Fórum de Educação Ambiental*, na cidade de Guarapari, Espírito Santo. A organização deste último contou com a participação da Secretaria de Estado para Assuntos de Meio Ambiente, do Espírito Santo, e da REBEA, que também realizou seu *I Encontro* paralelamente ao evento. O *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, o mais recente deles, foi realizado na cidade de Goiânia, Goiás, e contou com o apoio do Ministério do Meio Ambiente, da Secretaria de Meio Ambiente do Estado de Goiás, do governo do município e da REBEA, ao lado de outras instituições não-governamentais, reunindo mais de quatro mil participantes. Segundo Carvalho (2001), todas essas conferências foram possíveis devido a um estreito diálogo entre militantes, intelectuais e cientistas, que se intensificou a partir dos anos 80/ 90.

A constituição de um campo Educação Ambiental

Começa, então, a surgir um campo *Educação Ambiental*, um território que emerge de dentro de outros territórios, congregando intelectuais de várias áreas – das Ciências Naturais, da Ecologia, das Ciências Sociais, da Filosofia, da Educação –, militantes, educadores, técnicos governamentais, impulsionados por toda uma rede discursiva que começa a ver a dimensão da educação como uma necessidade para formar gerações futuras "conscientes" das questões ambientais.

Principalmente porque o ambientalismo surge a partir do respaldo das ciências naturais, como a Ecologia, a EA, emerge inicialmente como uma ação educativa para formar em relação aos conhecimentos científicos sobre as leis da natureza, seus mecanismos e relações. Mesmo naquelas perspectivas mais holísticas, essa racionalidade científica que tem como elemento norteador a *verdade através dos fatos*, foi referência de muitas das práticas discursivas em EA, dotando-a de uma "missão" de levar ao mundo o conhecimento sobre a natureza (Carvalho, 2001). Essa perspectiva não se deu somente no início do percurso histórico da EA, ela faz parte da multiplicidade de práticas que compõem esse campo hoje, sendo intitulada por alguns autores como uma EA de cunho "naturalista" ou "biologicista" (Idem). Essas correntes, segundo Carvalho (2001), têm estreita relação com o movimento conservacionista, cuja bandeira é a conservação de uma natureza intocada, e que tem até hoje - ainda que alguns autores coloquem-na como um passado da EA que foi superado - guiado não



somente diversas práticas no campo da EA, como também políticas públicas¹⁰ de MA e EA.

No entanto, sendo a EA uma dimensão que surge dentro do campo ambiental, ela constitui-se a partir das diferenças desse campo e configura um território composto pela pluralidade de seus atores e de suas práticas discursivas e não-discursivas. Diferenças essas que ora são vistas como dificuldades do campo, ora evidenciam a riqueza de um movimento que é pura diversidade, em que os educadores tentam se situar dentro de uma trama comum, através de uma subjetividade compartilhada que os congrega sob o adjetivo *ambiental*.

Marcos Sorrentino (1998), na tentativa de traçar um panorama sobre as práticas em EA que têm sido realizadas nas últimas décadas, destaca diferentes "correntes", que estariam, salvo poucas diferenças, entre as classificações: (1) "conservacionista", cuja presença é maior nos países ditos desenvolvidos, penetrando no Brasil nos anos 70/80; (2) "educação ao ar livre", encontrada nas práticas de "caminhadas ecológicas" e "ecoturismo"; (3) "gestão ambiental", cujas raízes são fortes na América Latina em reação aos regimes autoritários, à poluição e às atividades predadoras do ambiente, incluindo o homem, e (4) "economia ecológica", que surge com a repercussão, nos anos 80, a partir de textos de autores da Economia. Esta última, segundo o autor, deu origem às duas grandes vertentes do ambientalismo no século XX: a do "desenvolvimento sustentável", liderada por economistas, empresários e governantes, e a das "sociedades sustentáveis", aglutinando aqueles que se encontram na oposição ao

¹⁰ As "Áreas de Conservação", previstas na Legislação Ambiental Brasileira são herdeiras da

modelo econômico atual e que acreditam ser a primeira apenas uma “nova roupagem” para manter o *status quo* (Idem, p. 28/29). Dentro dessas correntes estariam objetivos diversos que o autor identifica como: “biológicos”, “espirituais/culturais”, “políticos” e “econômicos” (respectivamente à classificação anterior), mas que compartilham uma certa “tendência” dos projetos de educação e participação voltados à questão ambiental, que é a de contribuir para a conservação dos ecossistemas e da biodiversidade, para o autoconhecimento e o resgate de valores e para a auto-gestão política e econômica (Idem, p. 29).

Entretanto, para Carvalho (2000), enxergar o campo ambiental como estando unificado por um consenso pode conduzir a uma

diluição das contradições entre os interesses dos diversos setores da sociedade. Isso tenderia a corroborar um certo “realismo político”, que tem buscado afirmar uma posição pragmática “de resultados” em oposição aos ideais utópicos como motivação para a ação política (p. 121-122).

A autora aponta para a emergência de um campo contraditório e diversificado de discursos e valores que congregam um amplo ideário ambiental a que ela denomina “acontecimento ambiental” (Idem, p. 117-118), que atravessa as práticas educativas e que faz surgir as práticas de educação ambiental nos anos 70/80. Para ela, o movimento ecológico no Brasil deve ser entendido como uma “dinâmica complexa, nada linear, que não se configura como uma tendência de mão única”, mas como “forças em tensão que disputam, nas múltiplas práticas

concepção conservacionista.

e discursos constituintes do acontecimento ambiental, aqueles sentidos que buscam se tornar dominantes" (Idem, p. 123).

Mas o que significaria dizer que a EA forma um campo?

O conceito de *agenciamento*, de Deleuze e Guattari, pode ser interessante para pensarmos o que seria a constituição desse campo *Educação Ambiental*. Um agenciamento é uma composição de forças em tensão, "é um operador, algo que faz acontecer e que produz" (Gallo, 2003, p. 50). O agenciamento é sempre *coletivo*, não pode ser pensado a partir de um indivíduo, de uma Instituição, ainda que as atravesse. Ele é "direcionado para os estratos que fazem dele um organismo, ou bem uma totalidade significativa, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para um *corpo sem órgãos*, que não pára de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não pára de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de intensidade" (Deleuze e Guattari, 1995a, p. 12).

O campo seria, então, a visibilidade de um conjunto de práticas heterogêneas por agenciamentos coletivos de enunciação¹¹. Esse direcionamento que constrói uma unidade, um organismo é o que permite olhar para práticas diversas e encontrar em todas elas pontos comuns que possam congregá-las sob a denominação Educação Ambiental. Há o agenciamento de enunciados de uma forma própria, enunciados que podem não pertencer unicamente ao campo da

¹¹ "Os enunciados não são proposições, uma vez que uma mesma oração, com o mesmo sentido, pode representar diferentes enunciados, isto é, apresentar diferentes condições de verdade, dependendo do contexto em que está inserida" (Michel Foucault, in: Dreyfus & Rabinow, 1995, p.

EA, mas cuja forma de organização e a maneira como são colocados em relação cria uma singularidade que permite identificarmos como sendo "da" EA.

Um agenciamento não se reduz ao organismo, não é estável, ele é sempre aberto, decompõe-se e recompõe-se o tempo todo, tem múltiplas entradas. Assim pode ser visto o campo da EA: um cenário múltiplo, em que não param de se proliferar diferenças que desfazem o tempo todo suas identidades, multiplicando-as, refazendo-as. Identidades que não dão conta da multiplicidade que emerge no campo, que vaza, escapa a toda e qualquer definição.

A EA como campo tem um movimento de tentar delimitar-se, criar suas especificidades, seus princípios, mas quanto mais se esforça nessa direção, mais as diferenças proliferam incessantemente. O movimento de controle de suas práticas se dá ao lado, cruzado, sobreposto por um outro movimento: o da imprevisibilidade, o da falta de controle, aquele que acontece na microfísica das práticas cotidianas.

Já não é nem mesmo possível falar apenas em "Educação Ambiental", há hoje uma gama de "vertentes" que têm surgido para re-nomeá-la, complementá-la, para contrapor-se a ela sem, no entanto, dela se desvincular. Começa-se uma busca por outros nomes para "categorizar, qualificar, adjetivar" (Carvalho, 2004) a EA, para situar em lugares específicos práticas diversas que ressoam em algum momento em um plano comum.

Levando para uma linguagem foucaultiana, podemos dizer que essas especificações e diferenças passam por formações discursivas. É no *discurso* que

essas práticas se constroem, ganham visibilidade. Mas o que se pode entender por discurso?

Convido o leitor a tomar contato, no próximo capítulo, com a perspectiva do filósofo francês Michel Foucault sobre as formações discursivas para pensarmos a EA enquanto campo discursivo.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO CAMPO DE PRODUÇÃO DISCURSIVA

Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos.

Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego I*.

O discurso na perspectiva foucaultiana

O discurso, para Foucault, não pode ser pensado em relação a um sujeito moderno¹², autônomo, mas somente a partir de um sujeito visto como um *dispositivo*, atravessado por enunciados que constituem agenciamentos instáveis, móveis, sempre em movimento, nunca uma unidade estática. O dispositivo é um operador, uma maquinaria composta por "estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentada por eles"; é composto por elementos heterogêneos, discursivos e não discursivos (Foucault, 2003b, p. 246); ele é algo dinâmico, qualquer representação do dispositivo é uma imagem estática, é o congelamento de um fluxo (Deleuze, 1996).

Foucault trata os discursos não como "conjuntos de signos (de elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações); os discursos são *práticas* que formam sistematicamente os objetos sobre os quais falam"

¹² A concepção de Foucault em relação ao sujeito moderno será apresentada no Capítulo 3, p.49.

(Foucault, 2002a p. 56). O discurso não pode ser reduzido a um conjunto de signos, ainda que seja feito deles; também não se reduz a um ato de fala, ainda que passe por ela; não é uma ação concreta e individual, mas um conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível das ações. Ou seja, o discurso é uma *prática coletiva* que constrói nossa maneira de lidar com o mundo, de compreendê-lo, de falar sobre ele e sobre nós mesmos enquanto sujeitos. "Mais do que subjetivo, o discurso subjetiva" (Veiga-Neto, 2003, p. 120).

Nessa perspectiva, portanto, o discurso não é um instrumento que traduz o mundo ou os conhecimentos sobre o mundo, pois não há uma relação de correspondência entre mundo e conhecimento sobre o mundo (Foucault, 2001). O discurso é um operador, ele não é um código, é uma engrenagem que produz, que constrói o mundo. Ao acessar a história do surgimento de um campo por meio de seu próprio discurso, no caso, para nós, o da EA, não temos acesso a um conjunto de enunciados que corresponderiam aos episódios que aconteceram por serem esses frutos de relações que não são as mesmas que possibilitaram os discursos construídos para dizê-los. Pensar na emergência dos discursos de um campo, dos objetos que ele cria é sempre uma tarefa difícil, pois exige que se pense em relações que não são da sua ordem, mas que tornaram possível sua aparição: relações entre instituições, processos econômicos e sociais, modos de comportamento, sistemas de normas e condutas, saberes e os problemas suscitados em uma determinada época por essas relações.

Em *A ordem discurso*, aula inaugural ministrada por Foucault no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, o autor apresenta seu "teatro muito provisório" acerca do trabalho que vinha desenvolvendo: "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, 2001, p. 8 - grifos meus). O discurso é, ele também, um dispositivo, uma engrenagem que controla o que pode e o que não pode ser dito, já que "qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (Idem, p. 9).

Um dos mecanismos de controle do discurso que Foucault irá descrever e que me chama a atenção para pensarmos o campo da EA é o *regime de verdade*. O regime - ou a vontade - de verdade é o que desenha planos dos objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; o que impõe ao sujeito certo olhar, certa posição, certa função; o que prescreve o nível técnico; o que se desloca ao longo das modificações das condições históricas e se apóia sobre um suporte institucional, exercendo dessa forma uma pressão e uma coerção sobre os discursos:

[a vontade de verdade] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Idem, p. 17).

O regime de verdade atravessa os discursos de um campo de saber em determinada época e escolhe o que está "no verdadeiro" (Idem, p. 34):

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma "polícia" discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (Idem, p. 35).

A verdade é, então, produzida por procedimentos discursivos de controle do próprio discurso, que submetem a dimensão do "acaso"¹³ e do "acontecimento" do discurso (Idem, p. 21). Através de seus mecanismos de seleção, a verdade exclui os discursos que não se enquadram em suas regras, em seu regime de verdade (Foucault, 1995; Foucault; 2001; 2003a; 2003b).

Segundo Foucault, a conceituação de um objeto não tem como critério o "objeto em si", mas antes é regida pelas necessidades conceituais de um determinado período histórico que visam dar conta dos problemas suscitados por ele. Trata-se das motivações históricas que criam um campo epistemológico para a produção do conhecimento em articulação com a rede de possibilidades discursivas para a produção dos enunciados.

Foucault dá o nome de *episteme* a essa ordem discursiva que define as condições de possibilidade do conhecimento, ou seja, define o que pode e o que não pode ser dito, o que é verdadeiro e o que não é. A *episteme* não é sinônimo de saber, mas de um princípio de ordenação dos discursos a partir de um mesmo regime de verdade, ela é um mecanismo especificamente discursivo. "A *epistémè*

é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber" (Machado, 1982, p. 148).

Em uma prática discursiva o saber é o "domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico" [...]; "é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso" [...]; "é também o campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam" [...]; "finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso" (Foucault, 2002a, p. 206-207). O saber é o substrato cujos elementos, formados por uma prática discursiva, constituem a base para que ela forme certos objetos, certos tipos de enunciação, de conceitos e estratégias que serão utilizados: "não há saber sem uma prática discursiva definida e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma" (Idem, p. 207).

A articulação entre os enunciados é o que faz aparecer a visibilidade de um campo de saber, ainda que eles façam ver algo diferente do que dizem, pois, segundo Foucault, há entre os dois, o ver e o dizer, diferenças de natureza:

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas o que as sucessões da sintaxe definem (Idem, p. 25).

¹³ Acaso "não como um simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior" (Foucault, 2003b, p. 28).

Não porque haja no discurso uma obscuridade não revelada, cuja função da análise do discurso seria exatamente revelar os sentidos ocultos. Mas porque os enunciados são possíveis a partir de toda uma trama em que estão em jogo os recursos lingüísticos, o devir histórico daquele que fala, as circunstâncias no momento da enunciação e muitos outros elementos, de maneira que não há um sujeito intencional, consciente e controlador de um lado e os enunciados proferidos do outro que corresponderiam de forma precisa ao que se está "querendo dizer". O discurso seria como uma nota de rodapé de um texto apagado, como na epígrafe apresentada no início deste capítulo. Não no sentido de um subtexto do grande texto, mas no sentido de que as relações articuladas no texto é que lhe deram origem sem, contudo, aparecerem na nota. As relações que possibilitam um discurso não são da ordem do discurso mesmo, mas das condições contingentes que lhe possibilitaram, dos jogos de verdade que estavam na ordenação de seus enunciados.

Assim como as práticas discursivas, práticas não-discursivas também constituem o campo de possibilidade dos objetos, mas as relações discursivas desempenham papel principal, pois são elas que "oferecem os objetos dos quais ele [discurso] pode falar [...], elas determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais e tais objetos, para poder tratá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc." (Foucault, 2002a *apud* Araújo, 2001, p. 52). Como afirma Foucault (*Idem*, p. 49):

[...] quando falamos de um sistema de formação, compreendemos não apenas a justaposição, a coexistência ou a interação de elementos heterogêneos (instituições, técnicas, grupos sociais, organizações perceptivas, relações entre discursos), mas sua colocação em relação - e sob uma forma bem determinada - pela prática discursiva.

A necessidade da produção de uma especificidade da EA, defendida principalmente por acadêmicos, mas também por militantes, para que se diferencie dos demais movimentos e campos de saber, resulta na organização de enunciados que compõem práticas discursivas de uma maneira peculiar, de modo a singularizar um campo EA.

Os objetos de que trata a EA caracterizam-se não por serem exclusivos deste campo - o "meio ambiente", por exemplo, é objeto da Geografia, da Ecologia, da Botânica, etc. -, mas por serem organizados de uma maneira própria. De forma que, mesmo nascendo a partir de enunciados científicos de ciências como a Biologia e a Ecologia (Carvalho, 2001), a EA articula seus enunciados e os coloca em uma relação em que compartilham uma certa trama discursiva, uma rede de verdades que a distancia dessas ciências que estão na sua origem, constituindo uma singularidade na ordem de seus discursos que distinguiria o que é ou não da EA.

Isabel Carvalho (2001) encontra, por exemplo, na presença da EA no ensino superior um deslocamento da noção de meio ambiente associada às ciências mencionadas para uma noção que o enquadra como uma problemática contemporânea, a partir de um debate que centra a discussão nas relações sociedade e natureza. Esses deslocamentos produzem novas configurações entre os saberes criando uma especificidade do campo EA, como também

atravessando o território científico nos quais estes saberes encontram-se articulados tradicionalmente, reinventando-os.

Concordo com Carvalho (2001), ao afirmar que o fazer educativo no campo ambiental, que definiria a EA como campo específico, privilegia sua filiação mais a uma tradição ambiental do que a uma tradição pedagógica. A EA carrega, desde seu surgimento, discursos articulados em torno de uma crítica ao modelo tradicional da organização disciplinar da escola, e se propõe, diante disso, mais como um "estilo" de educação alternativo ao modelo vigente do que um conteúdo a ser inserido no currículo escolar. Reivindica, portanto, não apenas um espaço dentro da escola, mas uma mudança da configuração curricular, que resultaria em uma mudança de cunho teórico-metodológico da formação escolar. Certamente, esta postura não é consenso dentro da área, ao dizer que esta é uma posição "da" EA, estou considerando a produção discursiva do campo, o perfil construído por uma entidade desenhada como EA, que não quer ser conteúdo nos currículos de formação.

Entretanto, a EA também dialoga com o campo da Educação, tanto por um movimento que vai da primeira em direção à segunda - por ser a EA uma prática educativa - quanto um movimento de captura das temáticas ambientais por parte da Educação, transformando-as em objeto da prática e da teoria, como acontece com outras temáticas - sexualidade, questões de gênero, saberes populares, movimentos sociais, entre outros. Os currículos da Pedagogia e das Licenciaturas são também reinventados pelo campo na direção de introduzir a EA na formação

de professores. Como resultado, tem-se uma multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas que orientam o fazer educativo da EA.

Dizer que a EA surgiu em meados dos anos 80 não quer dizer que práticas que trabalhassem a questão de nossa relação com o meio já não existiam dentro da sala de aula e em outros espaços da sociedade. O que acontece é que se cria um rótulo epistemológico, um nome, para classificar este tipo de saber legitimado através de práticas discursivas que o delimitam como um campo cuja denominação é Educação Ambiental; se diz o que ele é, que práticas o compõem. A EA não é, portanto, uma disciplina em termos de espaço curricular, mas seu modo de funcionamento a configura como uma *maquinaria disciplinar*. A disciplina, segundo Foucault (2001), é um dispositivo de subjetivação que busca delimitar critérios de verdade, estabelecendo um campo de saber que torna administrável a produção do conhecimento, bem como os sujeitos que o produzem ou dele se utilizam; ela é uma forma de controle da produção discursiva e impõe limites ao discurso "pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras" (Idem, p. 36).

Assim, a não existência de uma disciplina intitulada Educação Ambiental no currículo escolar não livra o campo de uma constituição disciplinar simplesmente porque disciplinar é a maneira como o conhecimento é produzido e legitimado, é o que o faz ganhar o campo do visível, o campo da existência. O professor só sente que está fazendo EA quando leva para a sala de aula os discursos legitimados por certas instâncias institucionais do campo - os livros, as apostilas, as revistas de divulgação e científicas, as posturas defendidas, etc. - que o autorizam a dizer que

ele está realizando uma prática em Educação Ambiental. Nos ministérios e secretarias do Estado, nas instituições governamentais, não-governamentais e privadas, nos encontros acadêmicos e em tantas outras instituições é defendida a necessidade de se criar comissões, secretarias, coordenações, grupos de trabalho, enfim, instâncias disciplinares intituladas EA. Em uma sociedade disciplinar, ganha visibilidade o que está configurado sob a forma disciplinar. Se nas solicitações de fomento à pesquisa submetermos à avaliação um projeto de pesquisa que se enquadre apenas na categoria “Tópicos especiais em”, ele será analisado de uma maneira; se, entretanto, tivermos a opção de uma categoria “Educação Ambiental”, todo um arcabouço discursivo virá à tona, inclusive para a escolha de quem avaliará o projeto.

Atualmente, nos debates do campo em questão, há um certo mal-estar generalizado ao se pensar em confinar a EA em uma disciplina, seja na educação formal, seja na educação não-formal. Entretanto, recentemente, durante um debate no *V Fórum Brasileiro de EA*, um educador colocou uma questão relacionada à inserção da EA como disciplina no currículo escolar, no sentido de pensarmos se isso não seria interessante e vantajoso para a área. A reação geral foi tão contrária a sua fala, que houve uma manifestação na forma de vaias por parte de alguns presentes.

Esse episódio evidencia o modo disciplinar de operação do campo da EA. Criou-se um regime de verdade acerca da EA não ser uma disciplina - discurso

que acabou sendo incorporado pelo plano jurídico¹⁴ -, e se lhe transformou em "consenso", de forma a fazer com que as divergências, as posições contrárias a isso desapareçam por completo. Mais do que isso, essas divergências são transformadas em absurdo, em ridículo, em ingênuo e ultrapassado. "Já passamos desse ponto...", dizem alguns educadores. Mas, quem passou? E os "novos" educadores ambientais que estão chegando na área? Eles não estão autorizados a pensar fora das regras já instituídas, a resgatar "velhas" concepções dos entulhos. Com o tempo, aquilo que não mais se diz passa a não existir; do que não existe não é necessário que se fale. A EA faz, portanto, em seus agenciamentos enunciativos, surgir uma relação entre sujeitos, instituições governamentais, não-governamentais e privadas, práticas pedagógicas, concepções teóricas, que é própria de seu campo, criando modos de existência aceitáveis e criticando os que não o são. Porém, as questões "ultrapassadas" nunca se fecham, as diferenças sempre surgem, nascem, renascem, há sempre alguém que provoca o retorno daquilo que para uns já é consenso, fazendo ressurgir as velhas polêmicas do campo.

Para finalizar, o discurso não seria, portanto, uma relação de correspondência com a verdade, mas uma relação de produção da própria verdade. Essa produção seria antes regulada por mecanismos de controle do discurso, que controlam o que pode ou não ser dito acerca de um objeto. No caso

¹⁴ A Lei de nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional da Educação Ambiental, em seu Capítulo I, Artigo 3º, afirma que as instituições educacionais devem "promover" a Educação Ambiental de maneira "integrada aos programas educativos que desenvolverem" e não como disciplina, salvo exceções no ensino superior.

da Educação Ambiental não é diferente, já que qualquer um não pode dizer qualquer coisa acerca desse fazer educativo. Há regras, princípios, valores, enunciados compartilhados dentro do campo de forma a não ser possível *toda e qualquer* verdade, mas aquelas que se enquadram nessa *ordem* discursiva.

Por regime de verdade e os saberes formados nessa rede epistêmica, entendo não apenas uma ordem que coloca em relação enunciados que têm status científico. O regime de verdade não diz respeito apenas ao conhecimento científico. O conceito de Foucault sobre a episteme pode ser pensado em relação a organizações de saberes que não necessariamente têm estatuto de ciência, mas que são também organizados dentro de certos regimes, ainda que não sejam os científicos. A cientificidade não tem relação com o "desenvolvimento do conhecimento" ou com a "tomada de consciência" ou com a "evolução" rumo à verdade. A pergunta foucaultiana não seria "por que a EA, por exemplo, pode ou não ser considerada um campo científico?", mas *a que e a quem interessa que ela seja ou não uma ciência? Que mecanismos são potencializados, quais as possibilidades que devêm de ela ser um campo de conhecimentos científicos ou não?*

Por isso, Foucault irá deslocar o eixo "consciência-conhecimento-ciência" para "formações discursivas-saberes-ciência". Os elementos deste último não são direcionados para uma relação de causa-consequência como se o destino - almejado ou conquistado - de todos os saberes que começam a se formar fosse a cientificidade; o que há entre eles é uma relação de coexistência e disputa.

Quando ofereço este olhar sobre a EA como um campo de saberes não defendo que ela seja um campo científico ou tenha que ser, nem que não deva almejar a constituição de um campo. Não se trata nem de defesa nem de acusação. O que vejo são movimentos na direção de constituir um campo em coexistência com movimentos que desfazem essas delimitações do campo. Os primeiros são responsáveis por uma certa ordenação das práticas, os segundos levam à multiplicação das diferenças.

Se falamos em "regime de verdade" em termos de acontecimento histórico e não de amadurecimento para se chegar ao conhecimento, o que é, então, a verdade? O que significa levar sua historicidade às últimas conseqüências? Que implicações poderia ter para o campo da EA essa historicidade da verdade?

Gostaria, então, de passar à apresentação que será realizada no próximo capítulo, que trata de uma proposta para pensarmos a verdade, sua natureza, seu surgimento tal como ela nos aparece nessa sociedade e os efeitos que ela traz consigo. Essa apresentação será produzida a partir de conceitualizações realizadas por três autores: Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Bruno Latour.

CAPÍTULO 3

A VERDADE EM QUESTÃO: FATOS OU FETICHES?

Parto da idéia que a EA, enquanto um campo de ação frente às questões ambientais, por meio do "fazer-educativo" (Carvalho, 2001), produz saberes em suas práticas diversas e por meios também variados. Ela constrói agenciamentos a partir de outros agenciamentos que a constituem, defendendo posturas políticas, questionando e propondo valores, e tudo isso se dá no campo discursivo, por meio da enunciação. Os discursos produzidos passam a almejar um status de verdade e todo um arcabouço de saberes vai se formando para dizer o que se deve pensar dessa verdade e como se deve lidar com ela.

Ainda que se pense que o conhecimento seja historicamente construído, a crença de que há formas de conhecimento mais válidas que outras; conhecimentos que expressam a verdade, ainda que uma verdade "parcial" e a distinção entre esses e os demais conhecimentos como fantasias, ilusões, imaginações, mitos, saberes populares, é bastante marcante no pensamento ocidental. A partir desse ponto, penso ser necessário perguntar o que significa a formação de um campo Educação Ambiental e sua relação com as verdades que ele cria; o que implica essa autorização de uns em detrimento de outros para falar sobre educação ambiental; que efeitos são gerados por esse mecanismo *disciplinar*, que disciplina *quem* e *o que* deve ser dito acerca desse fazer

educativo; pensar sobre o lugar da verdade, onde ela reside, o que torna possível o acesso a ela e a quem interessa acessá-la.

Friedrich Nietzsche: a verdade como valor

Antes de eleger hierarquias entre os conhecimentos produzidos ao longo da história, antes de se perguntar que métodos são "mais eficazes" na busca da verdade, Nietzsche interroga-se sobre o próprio conhecer e sobre o significado da noção de verdade, enfim, sobre esses valores calcados em nosso imaginário dos quais não se desconfia, não se questiona suas origens, não se busca sua história.

Nesse sentido, a crítica nietzscheana do conhecimento não se situa no plano epistemológico, trata-se antes de uma crítica aos *valores* humanos, pois, para ele, a busca da verdade pelo conhecimento, o privilégio da verdade em detrimento do erro, ao contrário de ser uma característica natural do homem, é, antes, um *valor*. "O conhecimento é um valor que deve ser situado entre uma pluralidade de valores e que não deve, entre eles, gozar de nenhum privilégio particular" (Machado, 2002, p. 52). Portanto, é preciso que se leve em conta outros valores, que se coloque a ciência em relação com uma exterioridade, que não é a de colocar a intuição e a experiência na posição de juízes da razão, mas a de fazer uma relação, intrínseca ao conhecimento, entre os valores morais e a produção do conhecimento sobre a vida, sobre o mundo, o homem e os modos pelos quais se deve viver para se tornar humano. "*Se a norma do conhecimento não é epistemológica mas moral, é porque a vida é o critério último de julgamento tanto do conhecimento quanto da moral*" (Idem, p. 53 - grifo meu).

Nietzsche faz um caminho na direção de comunicar o conhecimento com a moral, a moral com a vida, logo, o conhecimento está relacionado à vida. O juízo de valor é algo que surge nas malhas das redes discursivas. Dizer que o gosto

pela verdade surgiu em determinado momento é dizer que a verdade não é desde sempre um valor positivo, em algum momento ela não foi ou nem se pensou nela. Na trama da vida, dia-a-dia, ao longo de anos a verdade não tinha importância na vida do homem do Ocidente, mas passou a ter.

Para Nietzsche, a ilusão do homem reside em tentar distinguir essência e aparência, verdade e ilusão. Se a vida é demasiadamente humana, vista sempre a partir do olho humano, tudo é aparência. Vivemos a ilusão de acreditar que existe uma verdade, uma essência, que um dia será alcançada. A ironia está em que, segundo ele, a ilusão, a mentira, a invenção é nossa única verdade.

Em *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*, texto escrito em 1873, Nietzsche apresenta uma narrativa que brinca com a idéia de uma possível leitura da história da vida humana no universo posterior a sua desapareição:

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da "história universal": mas também foi somente um minuto. Passado poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro e os animais inteligentes tiveram de morrer. - Assim poderia alguém inventar uma fábula e nem por isso teria ilustrado suficientemente quão lamentável, quão fantasmagórico e fugaz, quão sem finalidade e gratuito fica o intelecto humano dentro da natureza. Houve eternidades em que ele não estava; quando de novo ele tiver passado, nada terá acontecido. Pois não há para aquele intelecto nenhuma missão mais vasta, que conduzisse para além da vida humana. Ao contrário, ele é humano, e somente seu possuidor e genitor o toma tão pateticamente, como se os gonços do mundo girassem nele (Nietzsche, 1991, p. 31).

O conhecimento na perspectiva nietzscheana é, portanto, algo que surge um dia na vida do homem como um *acontecimento* (Foucault, 1999). Como o macaco no filme de Stanley Kubrick (1994), *2001: Uma odisséia no espaço*, que, ao bater

no solo diversas vezes com o osso de um animal abatido, percebe que pode utilizá-lo como arma, tanto para a caça, quanto na guerra pela água com o outro bando. Obviamente, não há a consciência de arma, não há a palavra, mas a ação, a experiência e a percepção de algo ocorrido - por isso é que, para Nietzsche, o homem poderia livrar-se da consciência; ela não é imprescindível para a vida, já que esta está aí há muito mais tempo. O surgimento do conhecimento na história do homem, que, por sua vez, é também um acontecimento na história do universo, certamente alterou a história da espécie humana e, conseqüentemente, de todo o universo, mas não é de ordem natural, como nada o é na história humana ou, se preferirmos, na história. Não basta ter pernas para andar assim como não basta ser humano para conhecer.

Para Nietzsche, o conhecimento humano não é fruto de um instinto natural de conhecer, mas resultado da luta entre instintos diversos. Usando da linguagem metafórica, o autor assemelhará o conhecimento à centelha produzida no confronto entre duas espadas, que surge a partir delas, mas não é feita do mesmo material – ferro – que as constituem. O conhecimento é fruto do jogo, da luta, do estado de guerra entre instintos. Não há condições universais para o conhecimento; há sempre o resultado histórico e pontual de condições que não são de sua ordem. O conhecimento é sempre da ordem do *efeito*, do *resultado*, do *acontecimento* (Foucault, 1999, p. 24). Não se trata de conhecer por “parcelas”, não há semelhanças entre as condições de experiência *com o objeto* e as condições *do objeto* de experiência (Idem, p. 18). O conhecimento é sempre um acontecimento, não há correspondência entre o mundo a conhecer e o

conhecimento sobre o mundo, não há entre eles nenhuma afinidade, semelhança ou mesmo elos de natureza (Ibidem). O conhecimento é sempre uma *perspectiva*, não porque haja "limitações" da natureza humana ou da própria estrutura do conhecimento, mas por ser o conhecimento fruto de uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado.

Por todo o texto, o incômodo de Nietzsche será com o *impulso à verdade* que reina entre os homens - "De onde viria neste mundo, nessa constelação, o impulso à verdade!" (1991, p. 32) - o que, para ele, é tão inconcebível quanto "o bater de asas em torno dessa única chama que é a vaidade [humana]" (Ibidem). Para ele, existe um contrato de paz entre os homens e do homem consigo mesmo para que vivam em sociedade: a obrigação de dizer a verdade. É preciso descobrir "uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas" (Ibidem) e a primeira instituição desse contrato é, portanto, a linguagem. Por meio da linguagem é fixado o que *deve ser* verdade a partir das designações aceitas pelos discursos de uma determinada sociedade. O conceito é a transformação dos *não-iguais* em *iguais*. Quando uma palavra torna-se conceito seu sentido primordial, individualizado e único, dá lugar a uma *convenção*, que deve servir para designar casos mais ou menos semelhantes, ainda que nunca iguais. O conceito nasce pela igualação do não-igual:

Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo, que fosse "folha", uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que

nenhum exemplar tivesse saído fidedigno como cópia fiel da forma primordial (Idem, p. 34).

Assim é visto o conhecer humano: como mentiras, mas não quaisquer mentiras, somente aquelas aceitas socialmente, por isso, o conhecimento é moral. Portanto, somos todos mentirosos: "Mentimos em rebanho" (Ibidem), em um estilo comum e obrigatório a todos, segundo as convenções sólidas, as metáforas usuais, expressas moralmente. É somente por esquecimento desse contrato, dessas instituições da verdade, dirá Nietzsche, que o homem pode chegar a supor que possui *uma verdade*.

Mas, então, o que é a verdade para Nietzsche?

Um batalhão de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível [...] (Ibidem).

[...] Enquanto cada metáfora intuitiva é individual e sem igual e, por isso, sabe escapar a toda rubricação, o grande edifício dos conceitos ostenta a regularidade rígida de um columbário romano e respira na lógica aquele rigor e frieza, que são da própria matemática. [...] No interior desse jogo de dados do conceito, porém, chama-se "verdade" usar cada dado assim como ele é designado, contar exatamente seus pontos, formar rubricas corretas e nunca pecar contra a ordenação de castas e a seqüência das classes hierárquicas (Idem, p. 35).

Nietzsche chama a atenção para a arrogância da lógica racional em relação a outros conhecimentos, a outros valores, que não o da verdade essencial do mundo. O conhecimento como a busca de uma proximidade à verdade essencial do mundo é, pois, para ele, uma perda de tempo ou, melhor, uma ilusão, pois *tudo* é aparência. Nietzsche anuncia, então, a verdade da ilusão, não a ilusão

buscada e não percebida pelo pensamento ocidental, mas a ilusão como característica da própria vida e, conseqüentemente, do conhecimento, já que não se pode chegar nunca a uma essência. A vida é e sempre será uma ilusão construída pelo homem. É, portanto, sempre no plano antropomórfico, no plano demasiadamente humano, que se dá a existência humana. Assim pretende ele chamar a atenção para a importância da ilusão na vida do homem. Ao invés de tentar distinguir fato e invenção, projeto característico do ocidente, o homem deve voltar-se para outro projeto que é o de reconhecer que, se toda a vida é uma invenção humana, a invenção deve ter um papel muito importante na existência do homem. A perspectiva nietzscheana sobre a verdade vista como construção humana, e não como conquista da essência do mundo, não tem como proposta desmerecer o conhecimento, ao contrário, Nietzsche enaltece o homem devido a sua capacidade de construir conceitos, sua habilidade para criar, mas não por sua vaidade na busca de um conhecimento puro das coisas:

Pode-se muito bem, aqui, admirar o homem como um poderoso gênio construtivo, que consegue erigir sobre fundamentos móveis e como que sobre água corrente um domo conceitual infinitamente complicado: - sem dúvida, para encontrar apoio sobre tais fundamentos, tem de ser uma construção como que de fios de aranha, tão tênue a ponto de ser carregada pelas ondas, tão firme a ponto de não ser espedaçada pelo sopro de cada vento. [...] Ele é, aqui, muito admirável - mas só que não por seu impulso à verdade, ao conhecimento puro das coisas. Quando alguém esconde uma coisa atrás de um arbusto, vai procurá-la ali mesmo e a encontra, não há muito que gabar nesse procurar e encontrar: e é assim que se passa com o procurar e encontrar da "verdade" no interior do distrito da razão (Nietzsche, 1991, p. 36).

Michel Foucault: o par empírico-transcendental e a divisão da verdade na episteme moderna

A constituição da episteme moderna: a invenção do homem

Segundo Foucault, em *As palavras e as coisas* (1985), o que caracterizaria a episteme moderna seria o surgimento, a partir das ciências da vida, do trabalho e da linguagem, de algo que marcará para sempre o pensamento moderno: a possibilidade do ser humano de se pensar a si mesmo, que é, para ele, o surgimento do próprio *homem*:

O limiar da nossa modernidade não está situado no momento em que se pretendeu aplicar ao estudo do homem métodos objetivos, mas no dia em que se constituiu um *duplo empírico-transcendental* a que se chamou *homem* (Foucault, 1985, p. 335 - grifos meus).

O homem, este duplo empírico transcendental, torna-se objeto de estudo porque passa a ser pensado não mais a partir de um pensamento reflexivo que produz uma moral, mas por um pensamento *objetivo*, "que o percorre por inteiro" (Idem, p. 342). A análise transcendental¹⁵ modificara sua aplicação: "da possibilidade de uma ciência da natureza para a possibilidade que o homem tem de se pensar" (Idem, p. 341). E ele é duplo empírico-transcendental porque "é um ser tal que nele se tomará conhecimento do que torna possível todo

¹⁵ Referência à análise transcendental de Kant.

conhecimento. [...] trata-se de trazer à luz as condições do conhecimento a partir dos conteúdos empíricos que nele são dados." (Idem, p.334). Disso resultarão duas formas de análise: as que se encontram debruçadas sobre o espaço do *corpo* (da percepção, dos mecanismos sensoriais, dos esquemas neuromotores), de onde se pensa em uma *natureza* do conhecimento, dado as suas condições anatomofisiológicas, o fato de ter um lugar privilegiado onde se aloja, a partir do qual é pensado todo o seu funcionamento; e o estudo das *ilusões* da humanidade, que mostra que o conhecimento tem condições históricas, econômicas e sociais, que é dependente da teia construída pelos homens e que se manifesta de formas diferenciadas no tempo e no espaço, ou seja, que há uma *história* do conhecimento que pode, ao mesmo tempo, ser dada ao saber empírico e prescrever suas formas (Idem).

Essas análises não são, segundo Foucault, dependentes umas em relação às outras, mas seus conteúdos são tomados como reflexão transcendental. A linguagem, a vida e o trabalho ganham, na modernidade, uma história própria, uma identidade e uma nova relação com o homem: elas o designam, o requerem, pois ele é quem vive entre os animais - como ordenador de um conjunto em que ele é a ponta de uma longa série; é ele quem fala e ele que é, ao mesmo tempo, fim e meio de toda a produção das riquezas. Mas essa designação, é ambígua, pois o homem é dominado pelo trabalho, pela vida e pela linguagem:

Só se pode ter acesso a ele [homem] através de suas palavras, de seu organismo, dos objetos que ele fabrica - como se eles primeiramente (e somente eles talvez) detivessem a verdade; e ele próprio, desde que pensa, só se desvela a seus próprios olhos sob a forma de um ser que

[...] é já um ser vivo, um instrumento de produção, um veículo para as palavras que lhe preexistem. Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela exteriores a ele e mais velhos que seu nascimento antecipam-no [...] e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história (Idem, p.329).

Portanto, é o próprio conhecimento empírico sobre uma linguagem, sobre a vida e sobre o trabalho que determinam as condições de se pensar o homem. Daí, o caráter transcendental desses objetos, cujas historicidades são independentes da historicidade do homem, e são elas que indicam a identidade inacessível de sua origem, pois existem há muito mais tempo que ele. O homem está ligado a uma historicidade sempre já começada:

A origem é, bem antes, a maneira como o homem em geral, como todo e qualquer homem, se articula com o já começado do trabalho, da vida e da linguagem; deve ser procurada nessa dobra onde o homem trabalha com toda a ingenuidade um mundo laborado há milênios, vive, no frescor de sua existência única, recente e precária, uma vida que se entranha até as primeiras formações orgânicas, compõe em frases ainda não ditas (mesmo que gerações as tenham repetido) palavras mais velhas que toda a memória. (Idem, p. 346).

O pensamento descobre que o homem não é contemporâneo do que o faz ser - ou a partir daquilo a partir do qual ele é; [...] é porque o homem não é contemporâneo de seu ser que as coisas vêm se dar com um tempo que lhes é próprio (Idem, p. 350-351).

Nesse sentido, é que Foucault irá dizer que o nível do originário é aquele que está mais próximo do homem, aquilo que ele percorre sempre pela primeira vez descobrindo figuras "tão jovens quanto seu olhar [...] não porque sejam também sempre jovens, mas porque pertencem a um tempo que não tem nem as mesmas medidas, nem os mesmos fundamentos que ele" (Idem, p. 347). Sua origem não é, portanto, uma origem datada e eterna que habita um dia a partir do qual tudo se

deu, mas uma origem que se dá no seu ser. E este ser do homem se dá na relação paradoxal com os conteúdos empíricos do conhecimento que viabilizam, mas a partir dele, as condições que os tornam possíveis.

Assim como a configuração de duplo empírico-transcendental do homem não pode se dar a partir de uma análise transcendental que extrai certezas apenas da experiência com os objetos, também não é possível um cogito cartesiano, transparente e soberano, de onde sairia todo o conhecimento. O conhecimento não mais é alcançado somente a partir dos objetos empíricos tampouco somente a partir de um sujeito-fonte, pois que o próprio sujeito é agora dividido em duas esferas, uma empírica e uma transcendental. Há, portanto, um deslocamento na função do cogito, que, se anteriormente manifestava uma existência a partir de um pensamento que "se afirma por toda a parte em que ele pensa", passa a mostrar como o pensamento pode "escapar a si mesmo e conduzir a uma interrogação múltipla e proliferante sobre o ser" (Idem, p. 341). Esse pensamento entrará em relação com um *impensado*, com aquilo que é desconhecido, que escapa ao conhecimento do homem sobre ele mesmo. O homem agora é tanto sujeito do conhecimento quanto do desconhecimento e este impensado, que ora é interpretado "como uma região abissal na natureza do homem", ora como "uma história que nele se houvesse estratificado" (Idem, p. 342), é em relação ao homem, o Outro, um gêmeo fraterno "nascido não dele, nem nele, mas ao lado e ao mesmo tempo, numa idêntica novidade, numa dualidade sem apelo. [...] é-lhe ao mesmo tempo exterior e indispensável" (Ibidem). Essa figura do Outro, segundo Foucault, será tratada por todo o

pensamento moderno sob formas e denominações diversas - "de refletir, na forma do Para-si, os conteúdos do Em-si [Hegel], de desalienar o homem reconciliando-o com sua própria essência [Marx], [...] de levantar o véu do Inconsciente, de absorver-se no seu silêncio ou de pôr-se à escuta de seu murmúrio indefinido [Schopenhauer]" (Idem, p. 343). De qualquer maneira, o duplo que reflete a "*projeção confusa* do que é o homem na sua verdade, mas que desempenha igualmente o papel de *base prévia* a partir da qual o homem deve reunir-se a si mesmo e se interpelar até a sua verdade" (Ibidem - grifos meus).

O homem é um modo de ser tal que nele se funda esta dimensão sempre aberta, jamais delimitada de uma vez por todas, mas indefinidamente percorrida, que vai, de uma parte dele mesmo que ele não reflete num *cogito*, ao ato de pensamento pelo qual a capta; e que, inversamente, vai desta pura captação ao atravancamento empírico, à ascensão desordenada dos conteúdos, ao desvio das experiências que escapam a si mesmas, a todo o horizonte silencioso do que se dá na extensão movediça do não-pensamento (Idem, p. 338-339).

O surgimento do homem no saber como uma relação com o impensado implicará, segundo Foucault, um imperativo para o pensamento moderno, seja ele concebido sob quaisquer formas - "de uma moral, de uma política, de um humanismo, de um dever de se incumbir do destino ocidental, ou da pura e simples consciência de realizar na história uma tarefa de funcionário" (Idem, p. 343): o pensamento deve ser ao mesmo tempo saber e modificação do que ele sabe, reflexão e transformação do modo de ser daquilo sobre o que ele reflete. O pensamento moderno é um "*modo de ação*" (Idem, p. 344), por isso, para Foucault, ele jamais pôde propor uma moral. Ainda que algumas práticas tenham ido nessa direção, para o pensamento moderno não há moral possível,

pois, desde o século XIX, o pensamento já 'saiu' de si mesmo em seu ser próprio, não é mais teoria; desde que ele pensa, fere ou reconcilia, aproxima ou afasta, rompe, dissocia, ata ou reata; não pode impedir-se de liberar e submeter. Antes mesmo de prescrever, de esboçar um futuro, de dizer o que é preciso fazer, antes mesmo de exortar ou somente de alertar, o pensamento, ao nível de sua existência, desde sua forma mais matinal, é, em si mesmo, uma ação - um ato perigoso (Ibidem).

Por ser uma interrogação múltipla e proliferante sobre o ser, o pensamento que sai de si para pensar o homem será sempre *político* e *ético* (Ibidem), mas nunca moral, pois o projeto de se chegar a uma essência do que é o homem, onde estaria o fundamento da verdade, não é possível de ser realizado na episteme moderna. Está anunciada a finitude do homem: o homem se constitui como ser vivo, falante e trabalhador, como aquele que conhece as positivities da vida, da linguagem e do trabalho e como aquele que pode ser conhecido por essas positivities; mas, desde que esses saberes são empíricos - ainda que funcionem como objetos transcendentais -, como pode o homem querer obter um fundamento sobre o seu ser a partir deles? É, portanto, somente a partir de objetos finitos, que têm suas histórias próprias, que o homem é capaz de se pensar, tornando-se também um ser finito.

Foucault reúne, então, a modernidade em torno desses quatro elementos que constituem o saber sobre o homem: a finitude, a relação do cogito com o impensado, a não-contemporaneidade da origem do homem e das coisas e a repetição do empírico no transcendental. Seu interesse é entender como se dá a passagem do saber ao longo da história, como é possível a emergência de determinados saberes e não de outros, e termina o texto evidenciando que há

uma ordem na configuração dos saberes em cada época histórica. Ele não chega a falar em *discurso*, que aparecerá na sua próxima obra, mas os conceitos a respeito deste "acontecimento do dizer na esfera do saber, típico do pensamento de uma época" (Araújo, 2001, p. 37) já estão presente.

Verdade: par empírico-transcendental

Com a analítica da finitude, um acontecimento se deu no que diz respeito às análises que dividem o conhecimento entre uma natureza e uma história: o surgimento de uma "certa crítica", que realizou uma série de divisões "relativamente elucidadas, mesmo se arbitrárias" (Foucault, 1985, p. 335). Primeiramente, uma divisão que distingue o conhecimento imperfeito, rudimentar, inacabado daquele que, mesmo ainda não acabado, tem formas mais estáveis e definitivas; divisão que possibilitou o estudo das condições naturais do conhecimento. A segunda divisão se dá entre a ilusão e a verdade, a quimera ideológica da teoria científica, que possibilitou o estudo das condições históricas do conhecimento. Mas a principal divisão ocorrida será a da própria verdade: deve haver uma *verdade objetiva*, que é alcançada pouco a pouco através do objeto - das manifestações do corpo ou da dissipação das ilusões no processo histórico; e deve haver uma verdade que é da ordem do *discurso*, a partir de uma linguagem verdadeira sobre a natureza ou a história do conhecimento. Esta última divisão resultará em uma análise de tipo positivista - em que a verdade do objeto prescreve a do discurso em formação - e uma análise de tipo escatológico - em que a verdade do discurso filosófico antecipa a verdade em formação do objeto.

Foucault irá dizer que se trata menos de uma alternativa que da "oscilação inerente a toda análise que faz valer o empírico ao nível do transcendental" (Ibidem). O positivismo e o marxismo oscilam entre o par empírico-transcendental, entre a verdade objetiva e a verdade crítica, ou "promessa de verdade" (Araújo, 2001, p. 46), de modo que não há como um discurso se pretender, ao mesmo tempo, empírico e crítico sem ser a um só tempo positivista e escatológico; assim, a escatologia é a verdade objetiva por vir do discurso sobre o homem e o positivismo a verdade do discurso definida a partir do objeto.

A relação entre verdade e poder

A historicidade da verdade, segundo a perspectiva de Foucault, não se dá devido ao processo de mudanças do conhecimento produzido ao longo da história a partir de um jogo de acerto e erro em que se tenta chegar o mais próximo possível da completude do conhecimento por meio de refutações e atualizações das descobertas - mudanças de "conteúdo" -, tampouco uma alteração dos métodos teóricos - mudanças de "paradigma" (Foucault, 2003b, p. 4). A verdade não é uma questão de *aproximação* - de uma essência; de *tempo* - que garante a aproximação; ou de *regionalidade* - que varia localmente, mas dentro de uma gama inscrita em uma universalidade (Veiga-Neto, 2003). A verdade não é "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas "o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se distribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder" (Foucault, 2003b, p. 13).

Para Foucault, há uma estreita relação entre verdade e poder, mas é preciso dizer, primeiramente, o que é o poder segundo o autor, já que se trata de uma análise do poder que se diferenciará bastante das leituras dominantes sobre o poder. Segundo estas leituras, o poder seria da ordem da interdição, da proibição e da censura, ou seja, é sempre a partir de uma relação negativa que se dão as análises do poder. "O poder como puro limite traçado à liberdade, pelo menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade" (Foucault, 2003a, p. 83).

Para Foucault, o poder é produtivo e não proibitivo; ele se exerce por mecanismos diversos, inclusive pela proibição, mas esta não é a única forma de poder. É dentro de uma gama de correlações de forças que Foucault situará os

mecanismos de poder. O poder não é uma estrutura, uma instituição, um potencial do qual alguns seriam dotados e outros não; ele é um nome que se dá a uma situação estratégica complexa em determinada sociedade (Idem). Foucault não nega que o poder esteja mais visível em algumas instituições, mas ele está presente em todas as relações, de forma que todos exercem poder. Ele não está apenas nos aparelhos de Estado ou na figura de alguns sujeitos - o governante, o professor, o pai de família, etc.; esses são apenas formas terminais, resultados do poder. O poder está disperso em toda parte, é onipresente, não porque se agrupa em uma unidade invencível, mas porque é produzido em todas as relações. Não há uma matriz geral congregadora daqueles que dominam os dominados. "Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social" (Idem, p. 90). As relações de poder não se encontram na exterioridade de outras relações (econômicas, jurídicas, de conhecimento, etc.), mas lhe são imanentes. E onde há poder, há resistência. Esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder, mas são também imanentes a este dispositivo. Dizer que o poder é aquele que sempre ganha por se exercer na forma da lei é, segundo Foucault, "desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão" (Idem, p. 91). Por último, o poder é intencional, mas não subjetivo: "não há poder que se

exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, de um indivíduo" (Idem, p. 90).

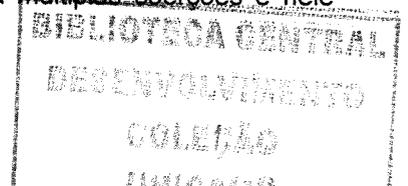
Deve-se compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Foucault faz alguns deslocamentos do poder: do privilégio da lei ao ponto de vista do objetivo; do privilégio da interdição ao ponto de vista da eficácia tática; do privilégio da soberania às múltiplas e móveis correlações de força; do modelo do direito ao modelo estratégico:

E isso, não por escolha especulativa ou preferência teórica; mas porque é efetivamente um dos traços fundamentais das sociedades ocidentais o fato de as correlações de força que, por muito tempo tinham encontrado sua principal forma de expressão na guerra, terem-se investido, pouco a pouco, na ordem do poder político (Idem, p. 97).

É no discurso que se dá a articulação entre o saber e o poder. Não há discurso do poder - discurso dominador de um lado e discurso dominado de outro; o discurso é instrumento e efeito do poder, ao mesmo tempo; ele veicula, produz e reforça o poder, mas também o mina, expõe, delimita e permite barrá-lo (Foucault, 2003b). E a verdade se dá neste mecanismo, ela é dependente do processo discursivo que a institui:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele



produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos 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 (Idem, p. 12).

Foucault irá falar de uma "política do enunciado científico" (Idem), que, ao contrário de direcionar a análise para identificar poderes externos que exercem pressão sobre a ciência, interesses de mercado, de status político, etc., que conduziram a produção do conhecimento a partir de fora do conhecimento, trata-se de pensar que esses efeitos de poder circulam dentro dele mesmo, entre seus enunciados, construindo uma mecânica interior de poder que possibilita certos objetos de estudo e não outros. Uma verdadeira "economia da verdade" em nossas sociedades, que tem cinco características: (1) a verdade é centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; (2) é necessária tanto ao poder econômico quanto ao poder político; (3) é imensamente distribuída e consumida sob várias formas, através dos aparelhos de educação e informação; (4) é difundida sob o controle, não dominante, mas exclusivo, de alguns grandes aparelhos econômicos e políticos; (5) é objeto de debate político e de confronto social (Idem, p. 13).

A questão que Foucault nos apresenta, não é, portanto, a de procurar as mudanças de critérios de cientificidade a fim de resolver se um campo de saber é ou não uma ciência, mas a de perguntar o que implica a um saber ser ou não considerado como ciência:

As questões a colocar são: que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que dizem "é uma ciência?" Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem "menorizar" quando dizem: "Eu que formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista"? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar para separá-la de todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber? (Idem, p. 172)

É esse esforço ocidental que atribui um poder à Ciência e àquele que formula um discurso científico que é interessante pensar. Os discursos científicos não são definidos por "interesses" (de mercado, de governo, de setores da sociedade, etc.); os interesses não são elementos externos que coagem a produção do conhecimento, mas habitantes da engrenagem que determina a cientificidade dos enunciados, escolhendo aqueles que se inserem nas regras do seu jogo. Um campo de saber funciona como um dispositivo: é composto por enunciados e por outros elementos; é discursivo e não-discursivo. Pensar no sujeito não mais como um duplo empírico transcendental, mas como um dispositivo, uma maquinaria agenciadora de enunciados e de elementos não-discursivos nos faz deslocar a procura de uma consciência para pensar no funcionamento desta engrenagem constituída por uma multiplicidade de elementos que ultrapassa uma existência que acontece sempre entre dois pólos, o da transcendência e o da imanência, o do sujeito-fonte e do sujeito determinado. A partir disso, não é mais possível pensar em interesses dos cientistas ou das instituições como algo exterior em relação à Ciência. A questão dos problemas políticos dos intelectuais e cientistas não deve ser pensada em termos de "ciência/ ideologia", mas em termos de "verdade/ poder" (Idem, p. 13).

O intelectual é aquele que ocupa uma posição específica, cuja especificidade está ligada ao dispositivo de verdade da sociedade em questão, e o problema político para o intelectual não seria o de libertar a verdade de todo sistema de poder, já que "a própria verdade é poder"; mas de libertar a verdade das formas de hegemonia no interior das quais ela funciona. "Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade" (Idem, p. 14).

Bruno Latour e a Constituição moderna: três duplas imanência-transcendência

O moderno, segundo Latour (1994) é aquele que se encontra diante de alguns impasses, que se passam entre dois pólos, o da imanência e o da transcendência: a natureza tem suas leis próprias, não é construída pelos humanos, sendo, portanto, transcendente; a sociedade é imanente à ação do homem, que é livre para decidir seu destino. A tarefa de traduzir a natureza cabe aos cientistas; a tarefa política a alguns homens representantes dos demais; está instaurada a divisão.

No entanto, ninguém mais duvida da historicidade dos fatos da natureza, que, fabricados no laboratório, transmutam através do tempo e do espaço - imanência da natureza. Ninguém também duvida da força que têm as leis sociais, do quanto são determinantes do destino do corpo social - transcendência das leis sociais. E ainda resta uma parte a ser tratada: onde estaria Deus nisso tudo? Na modernidade, ele não está na natureza, mas também não está presente no social, já que este é fruto da criação humana. Ele não existe? Existe, mas é um Deus suprimido, que habita, contudo, um lugar seguro: o coração, o íntimo do homem e é desse lugar que, em última instância, ele intervém.

Imanência ou transcendência? Natureza ou história? Humanidade ou não-humanidade? Os modernos estariam paralisados, "por demais impotentes diante das coisas e por demais potentes frente à sociedade" (Idem, p. 42). No entanto, a possibilidade de inverter os princípios, realizando a oscilação entre a imanência e

a transcendência, tanto da natureza quanto do social, permite a mediação, a proliferação de "híbridos" (Idem, p. 19), cuja existência é trabalhada arduamente para não existir.

A modernidade se definiria, portanto, não pela invenção do humanismo, pela irrupção das ciências, pela laicização da sociedade ou pela mecanização do mundo, mas por uma *Constituição* formada por três duplas de imanência-transcendência: (1) a natureza não é uma construção do homem, é transcendente e nos ultrapassa infinitamente, está, portanto, distante e inacessível; no entanto, somos capazes de construí-la no laboratório, de criar objetos empíricos; (2) a sociedade é uma construção social, é imanente à ação humana; contudo suas leis nos ultrapassam infinitamente, determinando nosso destino; (3) Deus não pertence nem à natureza, nem à sociedade, é exterior a esses dois campos e não intervém em seus processos; entretanto, ele está nos dois mundos, pois habita o íntimo do homem e é ele quem decide a batalha entre o homem e a natureza (Idem).

Latour usa a palavra *Constituição* para aproximar a separação entre o natural e o social daquela que existe entre o judiciário e o executivo: "Este última não teria como descrever os laços, as influências cruzadas, as negociações contínuas entre os juízes e os políticos. No entanto, aquele que negar a eficácia desta separação estará enganado" (1994, p. 19). O mesmo se passa com a *Constituição* moderna: não há como negar a mediação entre os dois pólos, a existência dos "híbridos", mas, ao mesmo tempo, seu trabalho consiste em manter tal separação, em negar a mediação em nome da "purificação": "os artigos

da lei fundamental que diz respeito à separação foram tão bem redigidos que nós a tomamos como uma dupla distinção ontológica" (Ibidem).

O dispositivo funcionará tanto melhor quanto mais as "garantias" que cada divisão é capaz de fornecer forem analisadas separadamente: (1) os cientistas não agem sobre a natureza, os fatos falam por si mesmos, os cientistas apenas os traduzem, são, portanto, os porta-vozes dos fatos da natureza (mas, quem fala quando eles falam: o homem ou a natureza?); (2) os homens criam sua própria sociedade e, através de seus porta-vozes, os representantes políticos que conhecem as leis sociais, decidem livremente acerca de seu destino (mas, quem age quando eles agem?); (3) Deus está ausente desse jogo, não intervém nem no processo natural nem no social (mas, ele existe)? Ao mesmo tempo que (4) os fatos da natureza são misturados com o destino da sociedade - imanência da natureza; (5) a estrutura social nos ultrapassa, nos determina, tem autonomia sobre a ação humana - transcendência da sociedade; (6) Deus está no coração e é ele quem decide a batalha entre a natureza e a sociedade.

Ao combinar as seis possibilidades, o mecanismo da Constituição aumenta sua eficácia. É uma "bela construção", nas palavras de Latour, um mecanismo capaz de "permitir tudo sem estar limitado por nada" (Idem, p. 38).

O ponto essencial desta Constituição moderna é o de tornar invisível, impensável, irrepresentável o trabalho de mediação que constrói os híbridos. Seria isto capaz de interromper este trabalho? Não, pois o mundo moderno pararia imediatamente de funcionar, uma vez que ele vive da mistura, como todos os outros coletivos. A beleza do dispositivo surge em toda sua intensidade. [...] Usando três vezes seguidas a mesma alternância entre transcendência e imanência, é possível mobilizar a natureza, coisificar o social, sentir a presença espiritual de Deus defendendo ferrenhamente, ao mesmo tempo, que a natureza nos

escapa, que a sociedade é nossa obra e que Deus não interfere mais (Idem, p. 40).

Pelo artifício da inversão dos princípios, a Constituição, mesmo trabalhando arduamente para purificar o que é da natureza e o que é do homem, possibilita uma proliferação de híbridos entre esses dois pólos, misturando cada vez mais as pessoas com as coisas - proliferação que ela nega, pois acredita estar separando pessoas e coisas.

Mas eis que veio a Crítica! No início, "as primeiras Luzes", que denunciavam as "pretensões mal fundamentadas dos preconceitos humanos" (Ibidem). A mistura entre as necessidades sociais e a realidade natural, que fora, até então, realizada, foi totalmente demolida pela separação clara entre os encadeamentos naturais, definidos pelas ciências naturais, e a fantasia dos homens. "Ninguém é moderno se não sentiu a beleza desta aurora e não vibrou com suas promessas" (Idem, p. 41).

No entanto, a crítica resolveu percorrer o trajeto na direção contrária: "das ciências sociais recém-fundadas rumo à falsa natureza . Estas foram as segundas Luzes, as do século XIX" (Ibidem). Era preciso purificar a mistura que ainda ocorria nas primeiras Luzes, separando "a parte que pertencia às coisas em si e a parte devida à economia, ao inconsciente, à linguagem ou aos símbolos. [...] As armadilhas da naturalização e da ideologia científica se dissipavam, finalmente" (Ibidem).

Mas não terminou aí, a Crítica apareceu sob outras roupagens, conciliando as duas formas anteriores, permitindo que se separasse a "parte de verdade" das

ciências naturais e sociais de sua "parte maldita, sua ideologia" (Ibidem). É nessa dupla potência crítica, portanto, que, para Latour, define o pensamento moderno: a crítica pelo desvelamento, "Revelar sob as falsas consciências os verdadeiros cálculos e sob os falsos cálculos os verdadeiros interesses" (Idem, p. 48).

No entanto, quando se olha em conjunto essas três duplas de imanência-transcendência e suas seis artimanhas, compreende-se que não há mais culpado nem inocente. Todo denunciador é agora "outro deles", já que a crítica se realiza nos mesmos moldes do que é criticado. Desvelar não cabe mais como sendo imprescindível para a alma humana, essencial dela. "O espírito crítico torna-se um recurso, uma competência entre outras, a gramática de nossas indignações" (Ibidem). Será o fim do homem?

Latour nos surpreenderá novamente ao dizer que, apesar de toda a artimanha descrita, a modernidade jamais existiu, visto que os híbridos nunca deixaram de se proliferar. A modernidade seria, então, uma ilusão? Não, ela é muito mais que uma ilusão e muito menos que uma essência. "É uma força acrescentada a outras, as quais por muito tempo teve o poder de representar, de acelerar ou de resumir [...] a Constituição moderna existe e age na história, de fato, porém não mais define aquilo que aconteceu conosco" (Idem, p. 45).

A partir da necessidade da verdade, os modernos saem pelo mundo fabricando fetiches¹⁶ em todos aqueles com quem entram em contato. *Nós*

¹⁶ Os termos em francês *faitiche* (feito) e *fétiche* (encantado) possuem o mesmo fonema, o que possibilita um trocadilho entre as duas palavras pelo autor em seu *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*, dando a idéia que o fetiche é o que é feito pelo homem (artefato) e, ao mesmo tempo, o que é encantado, transcendente (fato)mpo. Na tradução para o português esse trocadilho fonético não é possível, por isso a opção oferecida pelo tradutor: *fe(i)tiche*, o que é feito e, simultaneamente, um fetiche, uma entidade encantada com poderes próprios.

sabemos, os outros acreditam, essa é a fórmula do conhecimento moderno. Latour dirá que essa *crença na crença* dos outros é o que permite aos modernos não enxergarem mistura que realizam entre os pólos imanência e transcendência.

Ao denunciar os fetiches¹⁷ do falso conhecimento - a religião, os saberes populares, a ideologia, a imaginação - para libertar a humanidade da ilusão, sentem-se, finalmente, autônomos, livres para sempre dos fetiches (Latour, 2002). No entanto, ao serem interrogados sobre a criação de sua existência dirão que não tem domínio sobre ela, visto que é a linguagem, a genética, as condições sócio-econômicas que determinam seu modo de ser (Idem). Novos fetiches, novas entidades autônomas? Mas é aí que a denúncia se inverte e o que até a pouco era criador passa a ser criatura. Eis que novamente sua lhes foi liberdade retirada.

¹⁷ Aqui, no sentido pejorativo, pois que são entidades ilusórias, fruto não da verdade, mas da imaginação humana, do pensamento não-crítico.

Entre fatos e fetiches

Entre Foucault e Latour, as especificidades de cada um, muitas diferenças; mas também, se o quisermos, muitas semelhanças no que um e outro dizem acerca do pensamento moderno: o jogo da duplicidade imanência-transcendência; a divisão das análises objetivas; a instituição da verdade; a divisão de poderes entre aqueles que sabem e aqueles que acreditam.

As análises de Foucault sobre a modernidade nos mostram como o ser humano moderno se torna um duplo empírico-transcendental, ou seja, um ser que é a medida de referência do conhecimento - pois é a partir dele que o conhecimento é possível - e, ao mesmo tempo, um ser determinado por uma natureza e por uma cultura - que se dão para ele nos objetos que ele encontra através do conhecimento. Por isso, na modernidade, é possível dizer tanto que o homem *descobre* a verdade quanto que a *constrói*, ou seja, que ela é transcendente e imanente. E é nessa perspectiva que será possível o saber na modernidade.

CAPÍTULO 4

A PRODUÇÃO DE VERDADES PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A VERDADE

ENQUANTO ACONTECIMENTO

As diferenças existem não para serem respeitadas, ignoradas ou subsumidas, mas para servirem de isca aos sentimentos, de alimento para o pensamento.

Bruno Latour

A relação entre saber e poder na Educação Ambiental

O que interessa aqui, neste trabalho, não é identificar os saberes produzidos pela EA e se eles têm ou não status científico ou se estão na direção de alcançá-lo; tampouco distinguir discursos que sejam verdadeiros daqueles que "mascaram" a crise ambiental. Trata-se de pensar na delimitação de um "campo EA" como uma questão *política*, que divide aqueles que são do campo daqueles que não são, instaurando uma separação entre os que têm direito de intervir nos debates sobre as questões ambientais e da EA, particularmente, e os que não têm.

Reconhecer uma dimensão política como constitutiva da EA permite compreender que é de se esperar que haja conflitos entre os discursos que fazem parte do campo - que tentarão construir uma identidade dos princípios que orientarão as práticas em EA e dos sujeitos cuja posição os educadores qualificados para tal deverão ocupar - daqueles que não fazem; ou mesmo, conflitos entre discursos do próprio campo, que criem julgamentos a respeito do que é dito sobre a EA e sobre a crise ambiental, distinguindo aqueles que podem

ser considerados legítimos dos que não podem. A acusação feita por alguns discursos da EA sobre outros discursos do mesmo campo que estariam se distanciando de ou distorcendo seus princípios revela uma disputa de poder, que é, segundo Carvalho (2001, p.155), "parte dos processos que caracterizam a constituição de um campo social".

Vejam, por exemplo, uma recente publicação do Ministério do Meio Ambiente, organizada por Layrargues (2004), intitulada *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Segundo o organizador, dada a grande diversidade de práticas pedagógicas e concepções políticas dentro do campo, o propósito do livro é apresentar novas nomenclaturas da EA que emergiram nos últimos anos "para permitir ao leitor simultaneamente reconhecer as identidades da educação ambiental brasileira e nelas identificar-se" (Layrargues, 2004, p. 8). O livro reúne nove ensaios escritos por educadores ambientais que são os formuladores e/ou disseminadores dessas novas denominações da EA, quais sejam: "Educação Ambiental Crítica", "Educação Ambiental Transformadora", "Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória", "Pedagogia libertadora para a Educação Ambiental", "Ecopedagogia" e "Alfabetização Ecológica" (Idem).

Para Layrargues, esses "segmentos" da EA representariam:

dois movimentos simultâneos mas distintos: um *refinamento* conceitual fruto do *amadurecimento* teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente seja bem demarcadas), não mais exclusivamente externas ao campo da Educação que não é ambiental (Idem, p. 8 - grifos meus).

Há, portanto, a diferenciação entre uma Educação que não é ambiental e uma Educação Ambiental e a distinção de *Educações Ambientais*, agora no plural, dentro do próprio campo. Mas o mais interessante é que esta diversidade de práticas pedagógicas é vista como "fruto do amadurecimento teórico do campo", do "refinamento conceitual" (Ibidem). Os novos segmentos seriam, então, mais maduros, situados em um nível superior em relação àqueles de uma "antiga" EA. Nos ensaios da obra citada, encontro também alguns discursos dessa ordem. Muitos desses educadores evidenciam uma vontade de distanciamento da "antiga" EA, criticada por seus valores "conservadores", dividem uma EA "conservadora" ou "convencional" de uma EA "crítica" (Guimarães, 2004; Lima, 2004; Loureiro, 2004).

Tem-se nesses discursos uma visão evolucionista da verdade e, conseqüentemente, das diferentes concepções que emergem no campo, consideradas como mais evoluídas, mais maduras do que as que lhe preexistem. Essa noção sobre os diferentes segmentos da EA a partir de um movimento evolutivo ascendente pode ser pensada segundo aquilo que Deleuze e Guattari (1996) chamam de *segmentaridade linear*, em que "cada segmento se encontra realçado, rectificado, homogeneizado no que o concerne, mas também em relação aos outros" (p. 88). Uma segmentaridade que tem como modo de operação o movimento pela "árvore do conhecimento": raízes que suportam um grande tronco do qual saem ramificações diversas, todas as partes têm o mesmo ancestral e, por isso, ressoam juntas. É também por isso que, apesar dos diferentes ramos, é possível uma equivalência que os distingam a partir de uma

mesma unidade de medida, umas em relação às outras, hierarquizando suas relações.

Esse tipo de segmentaridade atravessa os discursos que vêm as diferentes práticas pedagógicas em EA sempre a partir de um ponto de referência, permanentemente reatualizado, que será a unidade que julgará a legitimidade dos diferentes segmentos. As concepções mais novas, mais maduras, mais críticas passam a ser consideradas o ponto de partida, a referência que deve, a partir de agora, de um presente construído sobre os "erros" do passado, orientar as práticas do campo.

Claro que há também discursos que afirmam o diálogo e o respeito entre as diferentes concepções político-pedagógicas, mas, nesse tipo de segmentaridade, há sempre a visão de um trajeto evolutivo que tem um ponto a ser alcançado.

Esta noção opera dentro do campo, fazendo a distinção entre as várias "Educações Ambientais", mas também da EA em relação a outros saberes. Assim, por exemplo, afirma-se a necessidade de se conhecer as "representações sociais" sobre o meio ambiente que tem uma comunidade com a qual se desenvolverá um projeto em EA, mas, como defende Trevisol (2004, p.1), "para intervir em tais representações, reforçando os aspectos positivos e transformando os negativos". É precisamente aí que entraria o papel da EA nessa concepção: "conscientizar" a sociedade de que é preciso "avançar devagar" e contribuir para a elaboração e implementação de "medidas reparadoras" da degradação (Idem, p. 2). Há uma crença em uma mudança

social total, que pode surgir se a sociedade "tomar consciência" dos problemas causados pelo modo de vida atual. A EA seria o instrumento, que se não é o único, é, entre as "soluções" para tratar dos problemas ambientais, a "mais importante e eficaz" (Idem).

O discurso ambiental tem se legitimado cada vez mais e os novos regimes de verdade que com ele emergem circulam entre os agenciamentos coletivos de nosso tempo, transformando a EA em uma necessidade natural e inquestionável, como ilustra o trabalho deste mesmo autor, que envolve entrevistas com professores do Ensino Fundamental da rede municipal da região centro-oeste de Santa Catarina:

Os professores pesquisados revelam-se *conscientes* da problemática ambiental que os envolvem e *convictos* da importância de *educar para hábitos ambientalmente mais corretos*. [...] Num eventual programa de Educação Ambiental dirigido a esses professores não é mais necessário *convencê-los* da relevância do tema [Idem - grifos meus].

A consciência seria o par que complementa um conhecimento que é a expressão da verdade e que pode ou não atingir um status de cientificidade que dependerá de ter-se desenvolvido o suficiente para tal. Dessa forma, a "relevância" da EA é entendida como uma importância natural, fruto de uma historicidade que não é senão a evolução desse caminho que tem como meta a Verdade.

O que Foucault nos permite com suas análises é que deixamos de ver a disseminação das questões ambientais na sociedade como uma tomada de consciência dos indivíduos, mas como uma nova discursividade que vem

ganhando visibilidade e formando agenciamentos subjetivos que vivem hoje a necessidade da EA. Essa necessidade não é vista como uma vitória do conhecimento que significaria a captação ou aproximação de uma verdade que até a pouco não existia, mas que é comum a todos e cuja conquista se deu através do amadurecimento dos erros e acertos já vividos ao longo da história do homem. Pensar a Educação Ambiental enquanto produção de saberes pelo eixo do acontecimento é desfazer-se dessa pretensão de uma verdade absoluta, cuja legitimidade estaria na eficiência do conhecimento, hierarquizando a partir daí discursos mais competentes e menos competentes. É ver a verdade em sua relação com o poder que dela advém. Significa ver o campo como um palco de lutas entorno da produção discursiva; ver na própria constituição da pluralidade da EA uma disputa entre discursos que lutam por sua legitimidade e que constroem múltiplas entradas para o campo. O território constituído por cada um desses discursos, coloca em movimento toda uma engrenagem acionada para alcançar um estatuto de verdade, para produzir efeitos de verdade em sua orla de atuação.

Como dizer, por exemplo, que as empresas multinacionais mascaram a verdade sobre o desenvolvimento sustentável se, para elas, sustentabilidade só pode ser pensada a partir da conciliação entre o "meio ambiente" e a produção industrial capitalista? Uma verdade sobre o que é desenvolvimento sustentável é criada por esse "ramo empresarial" e trabalhada arduamente para que ela garanta seu espaço nesse campo discursivo. E os campos de visibilidade e disputa dos discursos são muitos: as mídias, as certificações de produção, os rótulos de seus produtos, as mesas de negociação com seus clientes, sejam eles empresas

privadas ou estatais, os circuitos de publicação editorial especializado, etc. E como ignorar também a multiplicidade dentro desse mesmo campo, ainda que possamos extrair tendências, princípios e experiências para identificá-lo? Há, por exemplo, empresas que não ousam sequer alguma iniciativa em EA e outras que financiam projetos em EA dirigidos a seus funcionários e/ou à comunidade do município onde se localizam. Ainda que possamos entender essas iniciativas como uma *captura* da EA pelo sistema de mercado, que possibilita a promoção da própria empresa pelo *marketing* proporcionado por um certo discurso de "consciência e responsabilidade" com relação às questões ambientais, o fato é que elas estão aí e suas práticas também constituem o campo chamado "Educação Ambiental". Muitos dos educadores que ocupam o lugar do fazer educativo nessas iniciativas participam de congressos da área, preocupam-se com sua formação, produzem publicações sobre a EA em empresas, enfim, são, muitas vezes, educadores também "comprometidos" com a EA.

Penso que estamos diante do problema político que nos surge quando colocada em evidência a historicidade do campo. É sempre nessa questão que se esbarra: se o campo é visto como "tradutor" das necessidades factuais que constituem a crise, uma autoridade indiscutível lhe é dada; se, ao contrário, é denunciada sua "invenção" histórica, essa autoridade é totalmente retirada, posto que passa a ser vista como artificial. O problema que Stengers (2002) aponta sobre as ciências: o crítico revela que a ciência é uma construção histórica e não um meio de acesso privilegiado à verdade, relativizando o conhecimento científico e colocando-o no mesmo plano da opinião, salvo as especificidades de seus

métodos; o cientista, na mesma direção, acusará o pensamento crítico de ser ele também uma construção humana, portanto, fruto de um processo histórico-cultural, tirando-lhe todo o poder (que ele pensava ter conquistado às custas da denúncia do privilégio do poder da ciência) de direito de dizer o significado da produção científica em relação às demais produções humanas. Como sair disso? Fatos ou fetiches? Essa é a dupla denúncia realizada pelos modernos, descrita por Latour (2002).

A questão não pode se resumir nem em desfazer as especificidades do campo, que dão a autoridade para que ele e somente ele fale "do assunto", pela denúncia dessa divisão de poderes que é o que o torna legítimo - e não o acesso privilegiado à verdade - nem reforçar sua autoridade, reconhecendo que somente seus especialistas sabem falar sobre a EA e que, portanto, somente eles deverão o fazer. A questão não é em termos de *ou* isso *ou* aquilo, mas de reconhecer que é isso e aquilo, que as duas dimensões compõem os desdobramentos desse acontecimento da EA, das diferenças que ela produz. Mais do que *optar* pela autoridade indiscutível ou pela flexibilização dessa autoridade, trata-se de vê-las como estando situadas em locais estrategicamente diferentes, de forma que cada uma age para efetivar objetivos diferentes.

A pergunta *fatos ou fetiches?* não deve ser respondida em termos de um *ou* outro. Latour irá dizer que tudo se passa no meio, na passagem entre os dois pólos, na mediação, de forma que a "prática" não se detém nem em um nem em outro, simplesmente "passa". "[O homem] *provém dos fe(i)tiches*. Ele morreria sem eles" (Idem, p. 102).

Aquele que age não tem o domínio daquilo que faz; outros, que o superam, passam à ação. Nada que autorize, contudo, a afogar o sujeito no mar do desespero. Não existe em lugar algum um ácido capaz de dissolver o sujeito. Este último ganha autonomia, *ao conceder a autonomia que não possui aos seres que advêm graças a ele* (Ibidem - grifo meu).

Os modernos, segundo Latour (Idem), resistem bravamente a aceitar que fabricam sua existência e que são ultrapassados por ela, insistem em manter os dois pólos da separação e ora dizem serem os criadores, ora assumem-se como criaturas.

"Eles têm um culto, o mais estranho de todos: eles negam às coisas que fabricam *a autonomia que conferem às mesmas*, ou negam àqueles que as fabricam, *a autonomia que estas conferem aos mesmos*" (Latour, 2002, p. 101).

Talvez, "o ponto decisivo" não seja negar as diferenças pretendidas pelos educadores ambientais que os singularizariam em relação à crise ambiental, mas ir, mais ou menos, na direção apontada por Isabelle Stengers (2002) para a saída do problema da distinção/ relativização das ciências: o de "evitar toda forma de descrevê-las que implique um conhecimento privilegiado dos cientistas quanto ao que *significam* essas diferenças que os singularizam" (p. 86). Levando para a EA, seria, então, evitar o privilégio de que ela tenha em suas mãos o poder de decidir o fazer educativo em relação ao ambiente garantido de antemão.

Se pensamos nos projetos de EA com comunidades locais, por exemplo, esse não-privilégio dos especialistas pode ser bastante interessante, já que grande parte dos discursos do campo defendem o respeito pelos saberes

populares e a inserção das comunidades nas decisões acerca de seu meio. Neste sentido, o trabalho apresentado no II Encontro da ANPPAS¹⁸, em 2004, por Maria Rita Avanzi, fruto de uma experiência própria vivida em um projeto de EA com comunidades do litoral-sul do estado de São Paulo, o *Floresta & Mar: usos e conflitos no Vale do Ribeira e no Litoral Sul*, contempla diretamente este ponto. Este projeto abrangeu três unidades de conservação: Estação Ecológica Juréia-Itatins (EEJI), Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR) e uma Área de Proteção Ambiental (APA) Cananéia-Iguape-Peruíbe. Conceitos ambientais, "como *sustentabilidade, meio ambiente e crise ambiental*", chegam à população "como imposição de uma concepção de ambiente que é alheia à compreensão que estes grupos sociais têm de seu meio" (Avanzi, 2004, p. 12). A autora conta que, logo nos primeiros contatos com a comunidade, ouviu expressões do tipo "*Depois que o meio ambiente chegou nossa vida virou um inferno*" (Ibidem).

Vejo submersa uma tentativa de *uniformizar desejos*, regulando o uso de recursos naturais nestas áreas em nome do "patrimônio da humanidade". Em nome do universal, silencia-se a particularidade de desejos e necessidades de cada indivíduo e cada grupo que ali reside (Ibidem).

Há, portanto, uma visão presente em algumas práticas de EA que transforma esses trabalhos coletivos com comunidades em monólogos, já que as decisões sobre uma dada situação ambiental ficariam apenas sob a responsabilidade daqueles que detêm o conhecimento legitimado para tal: os profissionais do meio ambiente. A comunidade é *ouvida*, mas nem sempre tem

¹⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. O encontro foi

espaço para *decidir junto*. O diálogo com a comunidade fica baseado em um ato de compaixão para com a comunidade, que terão seus problemas resolvidos graças aos conhecimentos levados pelos profissionais ambientais. Um certo descaso pela história de vida de quem vive em seu ambiente e conhece seus problemas a muito mais tempo do que qualquer um que chegue de fora. Se suas explicações para esses problemas não são as científicas é porque se trata menos de formalizações teóricas do que de viver realmente "com os pés na lama para sentir a frieira entre os dedos", como me disse Seo Toninho Pescador¹⁹, no ano passado, em Goiânia, no V Fórum Brasileiro de EA, num bate-papo que tivemos sobre a transposição do Rio São Francisco.

realizado na cidade de Jacareí/ SP, em 2003.

¹⁹ Seo Toninho é pescador, alagoano, e é um dos representantes no Comitê de Bacias do Rio São Francisco, que luta pela não realização da transposição das águas do Rio. Estava presente no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em Goiânia, compondo uma das mesas-redondas do evento.

Profetismo ou militância?

A emergência do movimento ambientalista se dá, como vimos no capítulo 1, pelo cruzamento de vários acontecimentos que vinham ocorrendo desde os anos 50/60, que congregaram um certo imaginário de mudança reunindo atores com reivindicações bastante diferentes, a partir das quais se têm também uma multiplicidade de discursos e de relação com o ambiental. O modo de questionamento do campo ambiental em relação à sociedade ocidental tende, para Carvalho (Idem, p. 89), a uma atitude de *militância*, cuja experiência é

menos atrelada a organizações partidário-ideológicas e mais voltada a uma militância de idéias e princípios. Representa sobretudo um compromisso pessoal com um amplo ideário político-existencial que reúne sensibilidades políticas emancipatórias, estéticas e afetivas, além de redes de contatos, eventos e organizações.

Militância que, ainda segundo a autora, inclui tanto uma ação política, quanto outras dimensões, como as práticas materiais cotidianas e as condutas morais, exigindo uma certa *coerência* entre as idéias defendidas e a experiência pessoal. Esse é um dos papéis que povoa a multiplicidade dentro do imaginário que compõe o "sujeito ecológico" (Idem, p. 92). Carvalho aponta essa correspondência, entre a atitude do ser-militante e a conduta moral do ser-individual como sendo, uma das características que compõe uma certa ética de ser dentro do movimento ambientalista, que distingue o sujeito ecológico.

Ser militante no cenário ecológico significa aderir ao ativismo *contracultural*, cuja marca é a contraposição aos ideais da sociedade capitalista e a autonomia e

a emancipação como valores centrais²⁰ (Idem). O campo ambiental tem como "tradição" esse "*ethos* contracultural", que atua como "referência orientadora e organizadora da experiência", compondo o sujeito ecológico (Idem, p.94).

A conduta individual aparece no movimento ambientalista e nas práticas em EA como um aspecto destacado. A prática pessoal é a "contra-face" da mudança social (Idem, p. 60), a mudança de hábitos individuais repercutirá na mudança coletiva da relação com o meio ambiente.

Alguns autores fazem uma observação a esse respeito, no sentido de evidenciar, em algumas práticas em EA, a ausência de uma crítica ao processo industrial e aos valores que movem tanto o espaço privado quanto as políticas públicas. Acusam essas práticas de darem um enfoque maior na conduta individual, deixando a impressão de que a crise ambiental é causada pelas "más" condutas pessoais e que uma mudança nesse aspecto resolveria a questão.

Carvalho (2001), no entanto, chama a atenção para outra dimensão, que é a de uma resignificação do individual pelos discursos ambientais, que o definiriam como "espaço de transgressão e recusa à normatização" (p. 60). O objetivo de transformar todo indivíduo em um ser-militante pronto para questionar e *agir* frente às problemáticas de seu tempo-espaço é, para autora, uma preocupação constante da EA, que redefine o lugar da política.

No entanto, muitos discursos militantes da EA me fazem pensar no que Gallo (2003), a partir do que escreveu Antonio Negri²¹, diz a respeito de uma

²⁰ Historicamente ligada aos valores e comportamentos dos jovens norte-americanos dos anos 60/70 contra uma sociedade que vê como sua proposta central o *boom* econômico pós-Segunda Guerra, a contracultura fez adeptos por todo o mundo, constituindo-se como característica de

distinção, feita por esse autor, entre a atitude do *profeta* e do *militante*. Gallo desloca esses conceitos para pensar o professor: o "professor-profeta" seria aquele "que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito" (Idem, p.71), aquele que "crítico, [...] consciente das suas relações sociais, de seu papel político [...], a partir da crítica do presente [...] *anuncia as possibilidades*, alguém que mostra um mundo novo" (Idem, p. 73 - grifos meus).

Mas como seria, então, o professor-militante? Seria aquele que antes de "anunciar" a possibilidade do novo, "procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*" (Ibidem):

Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma *construção coletiva*. Se o professor-profeta é aquele que age individualmente para mobilizar multidões, o professor militante é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos (Idem, p. 74).

O *educador ambiental profeta* seria aquele que anuncia a saída para os problemas, aquele que estuda o que é melhor para uma determinada comunidade, por deter o conhecimento necessário, o "mais importante e eficaz", como afirma Trevisol (2004).

Bruno Latour aqui pode nos fazer pensar um pouco mais sobre a relação desse "profetismo" com a autoridade conferida pelo saber acadêmico. Este autor faz uma leitura interessante a respeito da Alegoria da Caverna, de Platão²². Segundo o autor, este mito é mais um acontecimento *político* do que

vários movimentos sociais (já citados no texto) e instituindo-se como um modelo alternativo de vida (Carvalho, 2001).

²¹ Antonio Negri é um filósofo e cientista político de origem italiana. O texto deste autor, citado por Gallo (2003), é Negri, Antonio. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001, p. 23-24.

epistemológico, pois não se trata simplesmente de opor o mundo das sombras ao das Idéias, não se trata de idealismo, mas do mais "terra-a-terra" dos modos de organização política: o que há é uma repartição de poderes, que inventa ao mesmo tempo uma definição da ciência e uma definição da política (Latour, 2004, p. 33).

Esta divisão de poderes opera por duas "rupturas": (1) a distinção entre o *mundo social*, da vida pública, dos sentimentos humanos, da agitação vulgar, da política, e o *mundo absoluto*, soberano, iluminado pela verdade, por leis feitas por mãos não-humanas; (2) a possibilidade, restrita àqueles que conseguem se libertar das sombras e atingir o mundo da verdade, ou seja, ao Filósofo-Sábio, de retornar à Caverna a fim de pôr aí ordem, substituir a "tirania da ignorância" pela "indiscutível legislação de leis científicas" (Idem, p. 28).

Em suma, estes poucos eleitos poderiam ver-se dotados da mais fabulosa capacidade política inventada: *fazer falar o mundo mudo, dizer a verdade sem ser discutida, pôr fim aos debates intermináveis por uma forma indiscutível de autoridade, que se limitaria às próprias coisas* (Ibidem, p. 34).

Mas quem é a figura do Sábio hoje para nós?

Ao longo dos séculos, graças a Deus, a sorte do Filósofo que se torna Sábio, foi bastante melhorada... Importantes orçamentos, vastos laboratórios, imensas empresas, possantes equipamentos, permitem aos pesquisadores hoje ir e vir com toda segurança do mundo social àquele das idéias, e destas à Caverna obscura à qual eles vêm trazer a luz (Ibidem, p. 28-29).

²² Este mito pode ser encontrado em Platão. *A República, Livro 7*. Bauru: Edipro, 1994.

Trata-se, portanto, da Ciência²³ e a condição de sua sobrevivência reside na distinção "absoluta entre 'as coisas tais como elas são' e 'a representação que os humanos fazem delas'":

Sem esta divisão entre "questões ontológicas" e "questões epistemológicas", é o conjunto da vida moral e social que se encontrará ameaçado. Por que? Porque, sem ela, não haverá mais reserva indiscutível para pôr fim ao vozerio incessante do obscurantismo e da ignorância (Ibidem, p. 29).

Aí, reside, segundo o autor, a armadilha que resiste até hoje: ao situar a Ciência no estatuto da verdade, cria-se uma autoridade indiscutível e reduz-se a política a uma questão moral de valores e das dificuldades da vida coletiva. A própria divisão *política* entre os poderes da Ciência e os do mundo humano, não é vista como uma questão política, fazendo com que a Ciência escape desse jogo e passe a habitar o plano do puramente epistemológico, de tal forma que acusá-la de fazer parte de um jogo político, soa como blasfêmia, já que ela é pura e está acima do bem e do mal, ela é a verdade. "A filosofia política torna-se vesga para sempre" (Ibidem). Os humanos da Caverna estão condenados para sempre a serem governados pelos expertos que transitam entre um mundo e outro, o da pureza da Ciência, que diz a verdade sobre o mundo, e o das paixões e ignorância humanas que devem ser reveladas por ela. Foucault (2004) também indica o germe da instituição dessa noção política, ao trazer a questão do

²³ O autor faz uma distinção entre a Ciência e as ciências: "opomos a Ciência, definida como a politização das ciências pela epistemologia (política), para tornar impotente a vida pública, fazendo pesar sobre ela a ameaça de uma salvação por uma natureza já unificada, e as ciências, no plural e em minúsculo, definidas como um dos cinco métodos essenciais do coletivo à procura de proposições, com as quais deve constituir o mundo comum, encarregado da manutenção da pluralidade das realidades externas." (2004, p. 372 - Glossário).

conhecimento ligada ao governo dos outros; no diálogo entre Sócrates e Alcebíades, o cuidado de si e o conhece-te a ti mesmo estão ligados a uma necessidade de governar os outros; necessidade que não é mais satisfeita pela posição social daquele que irá governar, mas pelo conhecimento que aquele que irá decidir a vida pública deve possuir.

A vida pública é, portanto, organizada em duas câmaras: a primeira é o salão escuro povoado pelos ignorantes; a outra é a dos iluminados, daqueles que, insensíveis às ignorâncias, aos limites e às ficções humanas, fazem parte do mundo dos não-humanos. O modelo só resiste pela existência de alguns poucos *expertos* que realizam a ligação entre um mundo e outro.

É um pouco assim que me parece, muitas vezes, ser a prática "militante" da EA, que oscila entre discursos salvacionistas ou alarmantes, ou ambas as coisas. Um salvacionismo que não é aquele tão evitado pelos educadores ambientais que o descrevem como coisa do passado, cujo mote seria uma pretensão vaidosa de querer salvar sozinha o planeta ou uma ingenuidade por achar que poderia o fazer. Mas um salvacionismo legítimo, justificado pelos conhecimentos que constituem o alicerce do campo: as ciências, várias delas. A EA tem, e isso não se pode negar - mas não é a pretensão aqui totalizar as características como se fossem de todas as práticas - o caráter inovador de congregar o maior número possível de campos de saber. Ela une, ou pelo menos pretende unir, as ciências humanas e as naturais, traça diálogos entre especialidades diversas, reivindica a não-fragmentação no uso saber, questionando a "purificação" do conhecimento e discursando sobre a necessidade dos "híbridos" (Latour, 1994).

Mas há, entretanto, uma crença bastante forte na legitimidade da Ciência em relação aos demais conhecimentos para respaldar o fazer educativo da EA e o campo ambiental. Carvalho (2001) aponta, por exemplo, a predominância da formação acadêmica e, portanto, científica, entre os educadores ambientais que entrevistou em sua pesquisa e que constitui, também, o perfil dos responsáveis por um circuito editorial sobre a EA. Alguns discursos do campo carregam a concepção de uma necessidade de consolidação das "Ciências Ambientais" (Rocha, 2004). Enrique Leff é hoje um dos grandes nomes que representa esse esforço no sentido de afirmar a necessidade de uma *epistemologia ambiental*²⁴.

Essa crença na Ciência como o conhecimento mais capacitado para dar conta dos problemas sócio-ambientais vem acompanhada por uma concepção de que as diferentes vertentes da EA e os saberes que elas produzem são resultantes de um processo da acumulação de conhecimentos, "da soma dos caminhos percorridos no amadurecimento de nossa árvore do conhecimento" (Rocha, 2004). O campo da EA é, então, afirmado enquanto detentor da função de disseminar os conhecimentos alcançados, como uma conquista que se deu ao longo da história das ciências, por meio de um processo evolutivo ascendente, ou seja, que sempre caminha em direção ao conhecimento mais nobre, mais próximo da verdade. Noções como a de uma crise ambiental que necessita de uma "ciência que lida com o ambiente" para "balizar seus processos de tomada de decisão" (Schor e Demajorovic, 2002) ou de "mitos sem

²⁴ Enrique Leff é mexicano, Doutor em Economia do Desenvolvimento pela Universidade de Paris I, vinculado à Universidade Autônoma do México. Esse autor tem defendido a necessidade de uma racionalidade que supere o reducionismo economicista para tratar das questões ambientais e da

sustentação científica, mas generalizados no conhecimento da sociedade" sobre a "percepção" acerca das questões ambientais (Fernandes *et al.*, 2004) são bastante comuns e revelam a concepção de que a EA é uma questão de "conscientização" de pessoas em relação a saberes que refletem uma verdade essencial.

Tudo o que foi exposto até agora me parece interessante para pensarmos nos efeitos políticos da territorialização do campo da EA. Passo a entender um pouco mais sobre o que está na origem de alguns discursos da EA, das binaridades presentes na crítica que ela realiza; discursos configurados sob um regime de verdade moderno, que separa a natureza e o homem, apesar de viver diariamente com os híbridos; que acredita em um sujeito culpado ou inocente por tudo o que faz, ainda que perceba que as coisas lhe escapam; que quer controlar as diferenças mesmo dizendo que suas formas de existência não existem; enfim, este pensamento que está muito preso à distinção entre verdade e ilusão e às unidades fundantes (do sujeito, do objeto, do poder, do discurso).

gestão dos recursos naturais para um desenvolvimento sustentável, e que constituiria uma *epistemologia ambiental*.

CAPÍTULO 5

UMA APOSTA EM UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVA

*Assim nos criam burgueses.
Nosso caminho: traçado.
Por que morrer em
conjunto?
E se todos nós vivêssemos?*

Drummond

Como disse no final da Apresentação deste trabalho pelas palavras de Foucault, meu intuito é mais o de querer definir uma posição singular do que reduzir os outros ao silêncio, dizendo que seu propósito é vão.

Portanto, tomarei algumas conceitualizações de autores da Filosofia e da Educação, que não nasceram a partir de problemas no campo da EA, mas que podem nos proporcionar exercícios de pensar sobre eles. As perspectivas que serão apresentadas não são, obviamente, as únicas que podem nos propiciar ações interessantes. Não julgo que uma obra, uma teoria, uma perspectiva seja o que define uma prática. Há indivíduos que produzem a partir de autores com os quais, muitas vezes, não simpatizamos e, no entanto, não conseguimos deixar de encontrar práticas interessantíssimas que são feitas a partir de suas obras. Existe um hábito na Academia que é o do uso do "crachá teórico": "Diga-me o que lêis que eu te direi quem és". Prefiro ver os pensamentos como úteis para nos fazer

pensar ainda mais. Prefiro vê-los antes como *provocadores de ação* do que como referenciais teóricos.

Trago, portanto, para este capítulo alguns pensamentos de autores como Deleuze e Guattari, Sílvio Gallo e Jorge Larrosa para pensarmos a Educação Ambiental enquanto campo de saber e enquanto prática pedagógica.

Gilles Deleuze e Félix Guattari: pensar a Educação Ambiental enquanto máquina de guerra

Ver a EA como acontecimento é não procurar culpados, nem inocentes, nem heróis. É não ver em sua emergência um privilégio de nascimento que a coloque em uma posição de necessidade essencial da história, ou seja, sem que se pense nela como um *destino* que tinha de ser alcançado porque a única saída para os rumos do devir que a originou era o seu surgimento. As possibilidades abertas por um devir histórico são muitas, mas somente uma se realizará e não por uma necessidade essencial mas sim como desdobramento dos acontecimentos que configuram esse campo de possibilidades. Podemos tentar definir os acontecimentos que lhe deram origem, mas não podemos esquecer que qualquer leitura que se faça é apenas uma possibilidade, que os nossos olhos e o que se lhe aparece faz acontecer. O acontecimento ambiental é fruto de um devir minoritário e é muito mais do que o que ganha visibilidade para nós; a EA é muito mais do que o que captamos em todos os espaços de visibilidade em que ele acontece.

Vivemos em espaços maiores e menores, como Deleuze e Guattari nos mostram em *Tratado de Nomadologia* (1997): as malhas do Estado e as da máquina de guerra. Para eles, porém, o Estado não se reduz a seus aparelhos e os indivíduos que neles atuam, ele não se define "pela existência de chefes, e sim pela perpetuação e conservação de órgãos de poder" distintos do corpo social (p. 19). O Estado é uma *forma de operação do poder* que se dá por um movimento

"estriado" (Idem), que opera nas "linhas" e "segmentos" (Deleuze e Guattari, 1996, p. 95), nos espaços "estriados", estruturados, institucionalizados, legitimados pela sociedade. A máquina de guerra, ao contrário, opera por movimentos "lisos" (Deleuze e Guattari, 1997) que percorrem espaços invisíveis, indefinidos, não estruturados, não previsíveis pelo movimento do Estado.

Deleuze e Guattari (1997, p. 13; 14; 24) fazem algumas distinções comparativas entre o Estado e a máquina de guerra:

Estado	Máquina de guerra
<ul style="list-style-type: none">• tendência de se reproduzir <i>idêntico a si</i>;	<ul style="list-style-type: none">• mantém sua existência através de suas <i>metamorfoses</i>;
<ul style="list-style-type: none">• em suas variações busca sempre o <i>reconhecimento público</i>: o Estado não se oculta;	<ul style="list-style-type: none">• é uma guerra <i>surda</i>, invisível, que não se deixa capturar pelo Estado a não ser secundariamente;
<ul style="list-style-type: none">• espaço <i>estriado</i>, fechado, com movimentos de <i>codificação/ descodificação</i>, cuja função é <i>estrutural</i>;	<ul style="list-style-type: none">• espaço <i>liso</i>, aberto, com movimentos de <i>territorialização/ desterritorialização</i>, cuja função é de <i>situação</i>;
<ul style="list-style-type: none">• guerra institucionalizada, <i>regrada</i>;	<ul style="list-style-type: none">• guerra <i>estratégica</i>;

Para os autores, esses dois modos de operação do poder, centralizado em órgãos específicos e disperso no corpo social, não existem em termos de

independência de um em relação ao outro, mas de "coexistência" e de "concorrência", "*num campo perpétuo de interação*" entre as máquinas de guerra de metamorfose e os aparelhos indentitários de Estado (Idem, p.24). "Um mesmo campo circunscreve sua interioridade em Estados, mas descreve sua exterioridade naquilo que escapa aos Estados ou se erige contra os Estados" (Ibidem).

Sob essa perspectiva, podemos pensar que o campo da EA existe através desses dois movimentos. Há a delimitação de fronteiras, identidades, princípios, leis, mas essas não dão conta de realizar um controle total, suas práticas extravasam qualquer maquinaria identitária, fazem proliferar metamorfoses dessa EA instituída que escapa a qualquer identidade. A EA como campo que quer instituir-se, ganhar visibilidade, legitimidade necessita da forma Estado, é ela quem lhe garante lugar nos espaços instituídos - Ministérios, políticas públicas, escola, encontros nacionais e internacionais, decisões jurídicas em situações de conflito, etc. Mas é também através de suas metamorfoses que ela se torna possível, viva, dinâmica, hábil o suficiente para penetrar ainda mais nas malhas estriadas, mudando leis, propondo novos valores, reivindicando direitos de classe, formando redes que adquirem um lugar próprio na disputa com outros discursos da sociedade.

E, deste modo, passo a olhar o campo enquanto emergência que se deu nas margens dos sistemas instituídos, das minorias que, operando por um devir minoritário (Deleuze e Guattari, 1996), fez emergir novos discursos e novas subjetividades possíveis para atravessar os indivíduos. Movimento que, contudo,

acabou sendo capturado pelas malhas oficiais, tornando-se também ele uma prática oficializada pela sociedade, que está nas escolas, nas políticas públicas, no senso comum, nos circuitos editoriais. Essa captura o transforma em movimento duro, estruturado, movimento que busca delimitar suas fronteiras, constituir território, criar identidades, gerando, enfim, uma rede de verdades sobre a relação do homem com o meio e sobre a necessidade de um fazer educativo para orientar essa relação. Essa rede, cada vez mais autorizada pela sociedade, pertence, então, a este campo que vai também sendo legitimado como o mais autorizado a falar sobre essa relação, sobre como ela deve se efetuar para garantir um futuro sustentável à humanidade. A captura da EA pela máquina estatal, pelos espaços estruturados e institucionalizados da sociedade não reduz suas possibilidades, não condena sua existência, não enquadra definitivamente suas práticas. Há sempre uma minoria se formando, caminhando pelas margens, pelas brechas, provocando devires minoritários. A luta da EA não se resume a uma militância explícita, ou seja, ela não se dá apenas no plano institucional, pelas reivindicações que exigem a sua inserção no domínio do Estado - nos Ministérios, no ensino formal, nos programas governamentais -, luta que pede sua existência, sua participação nas malhas oficiais da sociedade civil. Há também lutas que se encontram no plano liso, difuso. Há toda uma rede de relações micropolíticas não capturadas nem pelas vias jurídicas nem pelas estrias da trama discursiva que constituem as engrenagens do campo.

A maioria da EA, modelo abstrato, "fato analítico de Ninguém"²⁵ (Deleuze e Guattari, 1995b, p. 52) é o modelo padrão da EA, suas formalidades, suas categorizações, suas leis. A maioria não se define em termos de número de práticas mais freqüentes, mas em termos do que aparece como tendência, do que é visível, do que é divulgado nos meios de comunicação, do que povoa as conversas e os imaginários das pessoas, do que é articulado pelas práticas discursivas de educadores e pesquisadores. São as estrias, que definem uma quadratura, um espaço amostral de possibilidades da EA, "um sistema homogêneo e constante" (Ibidem), as identidades oferecidas pela publicação do MMA para que os educadores "escolham" suas preferências.

As minorias da EA são seus subsistemas, aquilo que não se enquadra nas formalizações, mas que é, ao mesmo tempo, constitutivo do campo e previsto por ele. É controlado pela minoria, mas é também o que permite a existência do "minoritário", que opera por devir, por fluxo de acontecimentos. O devir minoritário só é possível pelas minorias, pela máquina de guerra metamorfoseante; ele é "potencial e criado, criativo" (Ibidem). É o deslocamento pelo espaço liso e, se é capturado pelo espaço estriado, subverte em algum momento suas direções estruturantes, criando um novo movimento liso através de suas rachaduras.

Maioria, minoria e devir-minoritário não dizem respeito a indivíduos ou Instituições, ainda que passem por eles, mas referem-se antes a estados de subjetivação e de organização que podem por eles ser ocupados. Um mesmo

²⁵ Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 52), "a maioria, na medida em que é analiticamente compreendida no padrão abstrato, não é nunca alguém, é sempre Ninguém, ao passo que a minoria é o devir de todo o mundo, seu devir potencial por desviar do modelo."

indivíduo ou uma mesma Instituição são atravessados tanto pelo movimento estriado, pelo Estado, quanto pelo devir minoritário, pela máquina de guerra, pelas metamorfoses que geram o novo, o autêntico, o estratégico, o criativo.

Sílvio Gallo: a aposta em uma educação menor

Gilles Deleuze e Félix Guattari escreveram uma obra, *Kafka - Por uma literatura menor*²⁶, a partir da obra de Franz Kafka, judeu-tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã em sua região. Segundo os filósofos, os escritos de Kafka são "revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã" (Gallo, 2003, p. 75). "Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior" (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25 *apud* Gallo, 2003, p. 75).

É através de Sílvio Gallo que tentarei trazer este conceito de "menor", já que ele o desloca para construir outro dispositivo a partir do qual se pode pensar a educação: a *educação menor* (Gallo, 2003, p. 71). Mas o que seria uma educação menor e sua "rival", uma educação maior?

Iniciemos pela segunda, uma educação maior é aquela dos documentos, dos parâmetros e diretrizes, da LDB, dos discursos legitimados pelos circuitos editoriais. "A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer" (Idem, p. 78).

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior esforça-se por construir-se como uma máquina de controle, máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série (Idem, p. 79).

Levando ao nosso campo, uma EA maior é aquela oficializada pelos regimes de verdade do campo, por órgãos de governo, por grupos organizados. É aquela

cujo regime de verdade caminha na direção de formar uma identidade do que "deva ser" a EA, procurando agregar desejos em massa, não porque seja falaciosa mas por acreditar que a formalização, a identidade, a marcha são os operadores mais eficientes para a sua luta: a luta pela forma Estado, pelos movimentos regradados.

A educação menor é um ato de revolta e resistência, mas não em marcha de forma a uniformizar desejos, ainda que forme coletividades. Uma forma de resistência que está sempre pronta a lutar contra os fluxos impostos, a escapar de uma tradição forçada.

Gallo (2003) relaciona três características que estariam presentes em uma educação menor. A primeira delas é a *desterritorialização*. Desterritorializar significa libertar-se sempre das práticas instituídas que, longe de seu contexto de surgimento tornam-se convenções, consensos; é buscar sempre novos rearranjos, novas organizações²⁷, novos agenciamentos, que surjam do vivido e não do instituído.

Uma segunda característica da educação menor é a *ramificação política*. A educação menor pelo modo com que age só pode ser política, não porque traz consigo conteúdos expressos *sobre* política, mas porque seu fazer de resistência, de embate e criação é uma disputa pelo poder: poder fazer, poder falar, poder transformar, poder existir.

²⁶ Deleuze, G. e Guattari, F. *Kafka - Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

²⁷ Michael Hardt (1996) faz uma distinção entre ordem e organização. A primeira opera por uma verticalidade, por um plano, uma estrutura pré-determinada "de cima e a partir de espaços externos

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas sobre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais (Idem, p. 82).

É a luta do cotidiano para não ser engolida pelas instituições, pelas falsas totalidades, pelos consensos, pelas uniformizações do desejo. É tentar não vestir crachá de nenhuma natureza, é impor singularidade e esta, conseqüentemente, reforça a multiplicidade das formas existentes.

A terceira e última característica é a do *valor coletivo*. Aqui, precisamos, para entender melhor o que é esse valor coletivo, trazer novamente a noção de agenciamento. O agenciamento é sempre coletivo; ele pode se individualizar, mas não é nunca individual, mesmo quando fruto de um indivíduo, "pois o um que aí se expressa faz parte de *muitos*" (Idem, p. 77).

Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor não há possibilidade de atos isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será ao mesmo tempo singularização coletiva.

A educação menor não está ligada a uma educação maior como uma prática inferior ou menos produtiva, ela é o que uma minoria faz dentro da educação maior. Ela opera por dentro da máquina, mas não para reforçá-la. Ela *acontece* e esse acontecimento se dá nas brechas dessa maquinaria maior. Foucault nos mostrou que estando o poder em toda parte, a resistência está também por todos os lados. O controle nunca é possível de se realizar, ainda que seja trabalhado

transcendentais" (p. 183.). A organização é "um processo contínuo de composição e decomposição por meio de encontros sociais em um campo imanente de forças (Ibidem).

arduamente. E é nas brechas, nas linhas de fuga²⁸ da engrenagem de controle que a resistência se efetua como ação criativa que se apodera do momento para transformar tudo ao seu redor.

A educação menor não é uma proposta a ser feita, pois ela já existe. É mais uma *aposta* a ser feita. Toda prática opera por esses dois modos, o maior e o menor, o estriado e o liso, o Estado e a máquina de guerra. Não se trata de optar por um *ou* outro, mas de fazer um e outro. Apostar na menor, criar trincheiras, brechas, rachaduras para que um devir singular aconteça; para que o devir dos moradores do Vale do Ribeira em sua relação com o ambiente se realize criativamente. Mas também saber utilizar a EA maior enquanto estratégia.

²⁸ As linhas de fuga são linhas de desterritorialização, que desfazem uma segmentaridade, um organismo, uma articulação; são linhas que se dão em uma brecha, um buraco, em um momento que escapa ao controle, permitindo a diferença (Deleuze, 1995).

A educação para o por-vir de Jorge Larrosa

À educação menor aproximo a *educação para o por-vir*, de Jorge Larrosa. Essa educação seria aquela que se realiza ao dar a palavra sem o controle daquilo que ela possa dizer, sem que o educador almeje uma conservação, em seu educando, daquilo que ela lhe traz. Dá-la num ato de "generosidade", onde não é a continuidade entre o educador e o educando o que interessa, mas, ao contrário, a descontinuidade, a possibilidade do novo, do diferente.

Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar a alteridade constitutiva da palavra. A força atuante do dar a palavra só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar (Larrosa e Skliar, 2001, p. 291).

É não desejar, portanto, fazer de meu educando uma conservação de mim, mas antes comprometer-se com uma falta de controle que é própria da aprendizagem e que permite a singularidade daquele que está sendo educado.

O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas as fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades (Gallo, 2003, p. 104).

Larrosa oferece várias "figuras" para pensarmos a educação. Entre elas a figura da infância como acontecimento, que não é uma figura de ponto de partida de um processo de amadurecimento, nem do passado, nem de proximidade com a natureza, mas como figura do *por-vir*. Aquilo que está por vir ninguém sabe, é

imprevisível, imprescindível, imprescritível. O futuro se *conquista*, o por-vir se *abre* para o incerto, para o risco.

Uma EA que aposte nessa perspectiva é aquela que não se vê como imprescindível, como fruto do amadurecimento de uma árvore do conhecimento que deve ser transmitida a toda a humanidade. É aquela que não quer fazer de seus educandos robôs que separam lixo sem nem entender porquê, sem que haja em seu contexto um programa de coleta seletiva que destine esses resíduos. Não é uma EA que prescreve condutas morais, nem de conscientização, mas uma educação comprometida com a não pretensão de transformar seus educandos em conservação do mesmo com discursos cansados, gastos. Uma EA que se abre para o novo, que assuma sua finitude, sua historicidade como acontecimento, que não se faz por um discurso do "ecologicamente correto", não uniformiza os desejos em nome de um "meio ambiente" abstrato, não ensina a trabalhar com os problemas de uma comunidade abstrata, uma entidade transcendental, através de modelos instituídos. Militância não se ensina, se faz. Uma relação educador-educando que reproduz a velha figura de ensinar o "verdadeiro" saber sobre a conduta moral com relação ao meio já começa mal. A educação menor e a educação para o por-vir pedem uma postura diferente desde o modo como se apresenta um determinado saber, do modo como se dá a palavra. Uma educação para o por-vir da palavra não institui forçosamente nenhum saber, não traça definitiva e previamente os limites e as possibilidades sobre os saberes que quer compartilhar. É uma educação que não se pretende como verdade, uma verdade última adquirida por uma consciência. Ela se faz

verdade no acontecimento que opera em cada um. E esse acontecimento é atravessado não apenas por uma árvore do conhecimento, mas por relações de naturezas, por fluxos que escapam aos caminhos delimitados, por rizomas de saberes, de histórias de vida, de afetos, de sentimentos, etc.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio das coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze e Guattari, 1995a, p. 37).

Uma pergunta surge sem cessar: como fazer para a partir desses conceitos apresentados tirar ações políticas, transformá-los em ações concretas?

Esta é uma pergunta impossível de se responder através de um "como fazer". Como afirma Michael Hardt (1996, p. 181) sobre a filosofia de Deleuze:

Não se deveria, naturalmente, procurar a posição política que se segue necessariamente do corpo teórico de uma obra. Não há apenas um, mas inúmeros corredores que se pode seguir para efetuar a passagem para a ação. [...] É mais apropriado e produtivo perguntarmo-nos: o que pode nos proporcionar o pensamento de Deleuze?

Penso que, antes de mais nada, nós, educadores ambientais, temos que abrir mão do poder da verdade da EA. É preciso estar aberto ao risco e ao desapego dos saberes que se quer ensinar e pelo qual se quer lutar. Afirmá-los como verdade nos faz colocar um sistema homogêneo no lugar de outros. É preciso ver nesse movimento da EA algo diferente do que seria a posse de alguns

sobre a verdade do meio ambiente, que têm autoridade exclusiva para dizer como a sociedade deve agir. Isso não significa de forma alguma abdicar daquilo que se acredita e daquilo que se quer questionar. Não se trata de um "vale-tudo" em lugar de um vale-nada. Trata-se apenas de não ter nenhuma *garantia* definida previamente, pois não há nada que garanta uma verdade a não ser as relações de poder que em torno dela se travam.

Penso que uma trajetória interessante é aquela que afirma seus valores por eles mesmos, sem desqualificar os discursos contrários. Afirmar pela positividade, pela singularidade de si e não pela destruição do outro. Disputar espaço, mas sem que uma das partes tenha uma autoridade garantida. Fazer política é isso: jogar, guerrear; "a política é a guerra prolongada por outros meios" (Foucault, 2003a).

O que proponho, então, é que devemos opor resistência não só aos discursos contrários à EA, como também a qualquer tipo de discurso ambiental que afirme uma tradição forçada. Desconfiar de toda instituição²⁹ generalizante, uniformizante em nome de quem quer que seja. Educar como quem não sabe, pois quem sabe não se deixa ser afetado pelos saberes de outros: "dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe" (Deleuze, 1992, p. 173). Deixar-se ser afetado por saberes que colocam em cheque todo nosso edifício conceitual para permitir um devir criativo em nossas ações. Permitir um ensinar que não se baseia em ações pré-definidas, preparadas, pois quando se

²⁹ Instituição, segundo Foucault (2003b, p. 247), é "todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição".

age preparado (para algo que nunca se sabe o que será) se "age" pela defensiva, pela reatividade, deixa-se passar uma linha de fuga que poderia dar origem a um momento criativo, transformador. Devemos estar abertos ao risco de ser confrontados: relação pedagógica como uma batalha entre diferentes e não submissão de um – educando – ao outro – educador (ou vice-versa). Educação pela afirmação de si *diante* do outro e não por sua ausência. Assim penso ser o que chamo *educação ambiental*. Não é necessário fugir da busca de uma identidade, podemos traçar mapas sobre quem somos e o que fazemos, desde que se tire a identidade das diferenças e não o contrário.

Entretanto, é preciso nos perguntar se estamos dispostos realmente a abrir mão desse poder garantido de antemão por um conhecimento que se diz verdadeiro; se estamos dispostos a arcar com as conseqüências e os riscos que essa perspectiva, como qualquer outra, nos traz. Se estamos abertos a viver sem medo de enfrentar o incerto da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O real não está nem na chegada, nem na saída. Ele se dispõe pra gente na travessia.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão)

Ao longo desses três anos me desloquei de uma leitura da Educação Ambiental como uma necessidade óbvia, que via sua historicidade como tendo causalidades externas a sua imanência. A EA era, então, uma prática que finalmente havia sido revelada já que implícita em uma Educação, que só não era *ambiental* porque excluía o meio ambiente. Para onde me desloquei? Para um lugar de onde vejo que a Educação não excluía o "meio ambiente" justamente porque ele não existia. E não existe ainda para muitas pessoas, ainda que esteja bastante dispersado. Para a comunidade do Alto Vale do Ribeira, por exemplo, existe há pouco tempo, pois seu contato com o meio era em termos de uma coexistência com o rio, com o mato, com a cachoeira, com a cobra, com a poeira, etc., mas não com um "meio ambiente". Interessante pensar que o contemporâneo é um conceito que transforma toda a sociedade em uma massa, como se todos os indivíduos estivessem vivendo os mesmos espaços-tempos. Mas há tempos e espaços diversos sendo convivendo lado a lado, em relações de disputa, relações de complementaridade, relações de dispersão. Dependendo em que cidade se reside, ver uma carroça passando nas ruas pode ser entendido com o espanto de quem vê um fantasma ou com uma naturalidade imensa.

O recado que gostaria de deixar nessas últimas linhas é o de que temos que ensinar os olhos a ver as diferenças. Sair de um lugar seguro para experimentar outros modos de existência. É preciso permitir aos nossos educandos que eles exerçam autonomia, que falem em nome próprio e, para isso, temos que abrir mão realmente da pretensão de controle da aprendizagem. Ensinar para a liberdade. A seguir transcrevo um poema de Oliverio Girondo, que, certamente, diz mais do que eu poderia dizer aqui.

Transmigración

Oliviero Girondo

A unos les gusta el alpinismo. A otros les entretiene el dominó. A mí me encanta la transmigración.

Mientras aquéllos se pasan la vida colgados de una soga o pegando puñetazos sobre una mesa, yo me la paso transmigrando de un cuerpo a otro, yo no me canso nunca de transmigrar.

Desde el amanecer, me instalo en algún eucalipto a respirar la brisa de la mañana. Durmo una siesta mineral, dentro de la primera piedra que hallo en mi camino, y antes de anochecer, ya estoy pensando la noche y las chimeneas con un espíritu de gato.

¡Qué delicia la de metamorfosearse en aberrojo, la de sorber el polen de las rosas! ¡Qué voluptuosidad la de ser tierra, la de sentirse penetrado de tubérculos, de raíces, de una vida latente que nos fecunda.... y nos hace cosquillas!

Para apreciar el jamón ¿no es indispensable ser chancho? Quien no logre transformarse en caballo ¿podrá saborear el gusto de los valles y darse cuenta de lo que significa "tirar el carro"?.....

Poseer una virgen es muy distinto a experimentar las sensaciones de la virgen mientras la estamos poseyendo, y una cosa es mirar el mar desde la playa, otra contemplarlo con ojos de cangrejo.

Por eso a mí me gusta meterme en las vidas ajenas, vivir todas sus secreciones, todas sus esperanzas, sus buenos y malos humores.

Por eso a mí me gusta rumiar la pampa y el crepúsculo personificado en una

vaca, sentir la gravitación y los ramajes con un cerebro de nuez o de castaña, arrodillarme en pleno campo, para cantarle, con una voz de sapo las estrellas.

¡ Ah, el encanto de haber sido camello, zanahoria, manzana, y la satisfacción de comprender, a fondo, la pereza de los remansos... y de los camaleones!...

¡ Pensar que durante toda su existencia, la mayoría de los hombres no han sido ni siquiera mujer!... ¿Cómo es posible que no se aburran de sus apetitos, de sus espasmos y que no necesiten experimentar, de vez en cuando, los de las cucarachas.... los de las madre selvas?

Aunque me he puesto, muchas veces, un cerebro de imbécil, jamás he comprendido que se pueda vivir, eternamente, con un mismo esqueleto y un mismo sexo.

Cuando la vida es demasiado humana - ¡únicamente humana!- el mecanismo de pensar ¿no resulta una enfermedad más larga y más aburrida que cualquier otra?

Yo, al menos, tengo la certidumbre que no hubiera podido soportarla sin esa aptitud de evasión, que me permite trasladarme adonde yo no estoy: ser hormiga, jirafa, poner un huevo, y lo que es más importante aún, encontrarme conmigo mismo en el momento en que me había olvidado, casi completamente, de mi propia existencia.

Transmigração

Oliviero Girondo

Uns gostam de alpinismo. Outros se entretém com o dominó. A mim, o que me encanta é a transmigração.

Enquanto aqueles passam a vida pendurados numa corda ou dando porradas numa mesa, eu passo a minha transmigrando de um corpo a outro, eu nunca me canso de transmigrar.

Desde o amanhecer, me instalo em algum eucalipto para respirar a brisa da manhã. Durmo a soneca mineral, dentro da primeira pedra que encontro em meu caminho e, antes do anoitecer, já eu estou pensando a noite e as chaminés com um espírito de gato.

Que delícia metamorfosear-se numa abelha e sorver o pólen das rosas! Que voluptuosidade a de ser a terra, e sentir-se penetrado por tubérculos, por raízes, por uma vida latente que nos fecunda... e nos faz cócegas!

Para apreciar o presunto, não é indispensável ser um porco? Quem não consegue transformar-se num cavalo, poderá saborear o gosto dos vales e compreender o que significa "puxar a carroça"?

Possuir uma virgem é muito distinto de experimentar as sensações da virgem enquanto a estamos possuindo e, uma coisa é ver o mar da praia, outra é contemplá-lo com os olhos de um caranguejo.

Por isso eu gosto de me meter nas vidas alheias, viver todas suas secreções, todas suas esperanças, seus bons e maus humores.

Por isso eu gosto de ruminar no campo e no crepúsculo personificado em uma

vaca, sentir a gravitação e as ramagens com um cérebro de uma noz ou de uma castanha, ajoelhar-me em pleno campo, para cantar, com uma voz de sapo, para as estrelas.

Ah, o encanto de ter sido camelo, cenoura, maçã e a satisfação de compreender, a fundo, a preguiça dos remansos... e dos camaleões!...

E pensar que durante toda sua existência, a maioria dos homens não tenha sido nem sequer mulher!... Como é possível que não se aborreçam com seus apetites, seus espasmos e que não necessitem experimentar, de vez em quando, os das baratas... os das samambaias?

Ainda que tenha me colocado, muitas vezes, num cérebro de um imbecil, jamais compreendi como se possa viver, eternamente, num mesmo esqueleto e num mesmo sexo.

Quando a vida é demasiadamente humana - unicamente humana! - o mecanismo de pensar, não se transforma numa doença maior e mais aborrecida que qualquer outra?

Eu, pelo menos, tenho a certeza que não poderia suportá-la sem esta aptidão de evasão, que me permite transferir-me onde não estou: ser formiga, girafa, pôr um ovo e, o que é mais importante ainda, encontrar-me comigo mesmo no momento em que havia me esquecido, quase completamente, de minha própria existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

AVANZI, Maria Rita. Mirando a educação ambiental sob a perspectiva das comunidades interpretativas. (CD-ROM) In: *II Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente & Sociedade*. ANPPAS, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M. & BARCELOS, V. H. L. (orgs.). *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

_____ *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2001.

_____ *Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação*. In: *Identities da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CASCINO, Fábio. *Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: SENAC, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____ Sobre a filosofia. In: *Conversações*. 1ª edição. 4ª reimpressão - 2004. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____ *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996a.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. 1ª edição. 1ª reimpressão - 1996. São Paulo: Editora 34, 1995a.

_____ 20 de novembro de 1923 - Postulados da Lingüística. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. 1ª edição. 1ª reimpressão - 1997. São Paulo: Editora 34, 1995b.

_____ Micropolítica e segmentaridade. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. 1ª edição. 1ª reimpressão - 1999. São Paulo: Editora 34, 1996b.

_____ Tratado de Nomadologia: a Máquina de Guerra. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. 1ª edição. 1ª reimpressão - 2002. São Paulo: Editora 34, 1997.

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

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____ O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____ *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____ *A ordem do discurso*. 7a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____ *A arqueologia do saber*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____ *Isto não é um cachimbo*. 3ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002b.

_____ *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003a.

_____ *Microfísica do poder*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003b.

_____ *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11^a ed. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

HARDT, Michael. *Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

KUBRICK, Stanley. *2001: Uma odisséia no espaço*. MGM/ UA Home Entertainment WC. & Turner Entertainment CO. Distr. EXCL. Warner Bros. (South) Inc. Stereo, VHS, NTSC, 53103, 149 min. 1994.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. 2^a Reimpressão, 2000. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____ *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Baurul/ SP: EDUSC, 2002.

_____ *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia.*
Bauru: Edusc, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____ *Nietzsche e a verdade.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

MALDONADO, Maritza. *A ordem do discurso da educação ambiental.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral - 1873. In: *Obras incompletas (Os Pensadores).* 5a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. O Nascimento da Tragédia e Acerca da Verdade e da Mentira. In: *Obras Escolhidas de F. Nietzsche*, vol. 1. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

ROCHA, Paulo Ernesto Diaz. Interdisciplinaridade & Ciências Ambientais: a articulação disciplinar e o potencial sócio-participativo da universidade. (CD-ROM) In: *II Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente & Sociedade*. ANPPAS, 2004.

SCHOR, Tatiana; DEMAJOROVIC, Jacques. Interdisciplinaridade em educação ambiental: utopia e prática. (CD-ROM) In: *I Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente & Sociedade*. ANPPAS, 2002.

SILVA, Alberto Luiz Teixeira da. Reflexividade e Educação Ambiental: bases para uma sociedade sustentável. (CD-ROM) In: *I Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente & Sociedade*. ANPPAS, 2002.

SORRENTINO, M. De Tbilise a Thessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: CASCINO, F.; JACOBI, P. & OLIVEIRA, J. F. (orgs.). *Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências*. São Paulo: SMA/CEAM, 1998.

STENGERS, Isabelle. *A invenção da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

TREVISOL, Joviles Vítório. Os professores e a Educação Ambiental: um estudo de representações sociais em docentes das Séries Iniciais do Ensino

Fundamental. (CD-ROM) In: *II Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente & Sociedade*. ANPPAS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

