

Educação e Filosofia

*fissuras no pensamento
com Nietzsche, Foucault,
Deleuze e outros malditos*

*Organizadoras:
Paula Corrêa Henning
Gisele Ruiz Silva*


Editora da Furg

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA:
fissuras no pensamento com Nietzsche,
Foucault, Deleuze e outros malditos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIÁLE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à



Paula Corrêa Henning
Gisele Ruiz Silva
Organizadoras

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA:
fissuras no pensamento com Nietzsche,
Foucault, Deleuze e outros malditos



Rio Grande
2021

© Paula Corrêa Henning, Gisele Ruiz Silva

2021

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Cíntia Gruppelli da Silva

Fotografia da capa:

Juliana Pereira Schlee

Diagramação da capa:

Anael Macedo

Diagramação final:

João Balansin

Revisão Ortográfica e Linguística: Liliana Mendes

Ficha Catalográfica

E24 Educação e filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Paula Corrêa Henning, Gisele Ruiz Silva. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2021.
336 p. : il. color

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
ISBN 978-65-5754-092-3 (eletrônico)

1. Educação 2. Filosofia 3. Leitura 4. Educação Ambiental
I. Henning, Paula Corrêa II. Silva, Gisele Ruiz III. Título.

CDU 37:1

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

Sumário

Um convite ao pensamento: a modo de apresentação . 8
Paula Corrêa Henning e Gisele Ruiz Silva

Parte I – Educação, tensionamentos e experimentações

Educação e novas constelações de vida: criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas 17
Alexandre Filordi de Carvalho

Heterotopias e práticas de liberdade para pensar a educação 36
Cíntia Gruppelli da Silva, Jéssica Hencke e Luciana Gruppelli Loponte

Por que forçamos as crianças a irem à escola?..... 59
Mariano Narodowski e Delfina Campetella

Aprender na diferença: sob o signo da viagem 77
Sílvio Gallo

Entreter para educar? Problematizando o YouTube como plataforma de ensino 95
Andresa Silva da Costa Mutz, Raquel Salcedo Gomes e Elvis Patrik Katz

A pedagogização da literatura infantil como ferramenta útil na escolarização das crianças 113
Gisele Ruiz Silva, Bárbara Hees Garré e Camila da Silva Magalhães

Diversidade Étnico-Sociocultural na formação policial? Problematizando o currículo do curso de formação de soldados da PMPB 134
Mari Cristina de Freitas Fagundes e Rogério de Souza Medeiros

Visibilidades, fábulas e ficções: possibilidades de produção de vazios através da arte 155
Caroline Leal Bonilha e Shaula Maíra Vicentini de Sampaio

Parte II – Educação Ambiental, suas verdades e alguns respiros possíveis

Educação Ambiental: suspeição de verdades sobre a consolidação em um campo de saber 171
Isabel Ribeiro Marques, Jaira Picanço Duarte e Maria Cecília Lorea Leite

O discurso pedagógico ambiental no jogo eletrônico MinecraftEdu: modos de produzir sujeitos escolarizados na contemporaneidade 190
Elisângela Barbosa Madruga, Juliana Cotting Teixeira e Cristiane Maria Marinho

O conceito de Educação Ambiental como um campo disciplinar dos saberes 209
Sérgio Ronaldo Pinho Júnior e Elder dos Santos Oliveira Júnior

<i>O necessário indisciplinar das educações ambientais ..</i>	224
Rodrigo Barchi	
<i>Vidas infames: mulheres, pampa e natureza</i>	246
Juliana Corrêa Pereira Schlee, Paula Regina Costa Ribeiro e Ana Maria Colling	
<i>Um exercício crítico de formação docente através da arte e da filosofia</i>	268
Renata Lobato Schlee, Solana González e Virginia Tavares Vieira	
<i>Fragmentos de pesquisa em Educação: por uma democracia ecológica</i>	286
Fernanda Rezende e Martha Tristão	
<i>Educação Ambiental: o silêncio como potência criadora</i>	305
Paula Corrêa Henning	
<i>Sobre os Autores e as Autoras</i>	323

Um convite ao pensamento: a modo de apresentação

Paula Corrêa Henning
Gisele Ruiz Silva

Pensar acompanhados da turma da diferença pode multiplicar nossos modos de ver o mundo e as relações com a verdade que habita em nós e ao nosso redor. Fazer isso, no campo educacional, é um dos exercícios mais urgentes para nosso tempo. O desafio deste livro é pensar com os chamados malditos no campo da filosofia. Nietzsche, Foucault e Deleuze estão, aqui, para subverter os sólidos e já calcificados modos de vida que se estabelecem na seara da Educação.

A reunião desse coletivo de pesquisadores se deu para que pudéssemos “sacudir a quietude” (FOUCAULT, 2002) que amorna e apequena os espaços em que nos situamos enquanto professores, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior. É desse desconforto com a definição de morais e enrijecimento com a vida que os capítulos produzidos nos falam.

O convite é para, na companhia dos nossos malditos, observar as evidências educacionais e estranhá-las no limite do nosso pensamento; abrir passagem para a provocação, o tensionamento, o exercício político de criar fissuras lá onde a rigidez do pensamento e das práticas educativas insistem em se instalar.

Nosso coletivo fala a partir de diferentes universidades, grupos de pesquisa e regiões do Brasil e fora dele. São muitos e distintos olhares para as contribuições da chamada Filosofia da Diferença. Trata-se de múltiplos objetos discursivos que se encontram no campo educacional. O desejo, aqui, é que possamos experimentar diferentes modos de enxergar a produtividade de nossos interlocutores para pensar aquilo que nos inquieta. Com a seriedade e o estudo que exige esse pensamento, os pesquisadores que dão vida a esse livro nos convidam a fazer a crítica e mirar as frestas de ar que insistem em cavar espaços na solidificação do cotidiano.

Educação e Filosofia está organizado em dois grandes blocos. O primeiro trata de temas que se dedicam à educação de modo mais amplo e aberto. São exercícios políticos que têm, na educação, na escola e no currículo, seus objetos de estudo. O segundo bloco discute sobre Educação Ambiental, trazendo movimentos de estranhamento às verdades que produzem esse campo de saber e, também, possíveis apostas para multiplicá-lo, criando outras *educações ambientais* (HENNING, MUTZ e VIEIRA, 2018).

Na primeira parte, *Educação, tensionamentos e experimentações*, reúnem-se oito textos. Os autores, inquietados com os modos de vida que se estabelecem na seara educacional, nos convidam a estranhar verdades. “O que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?” (DELEUZE, 2008, p. 121). É desse exercício crítico sobre as verdades esparramadas a nossa volta que, talvez, fissuras possam ser criadas no interior da educação, da escola e do currículo.

O primeiro capítulo, de Alexandre Filordi de Carvalho, *Educação e novas constelações de vida: criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas*, nos convida a provocar as verdades estabelecidas pelo Estado através da

absolutização de um modo de vida determinado. Inquietado com a unificação das verdades, o autor nos provoca a estranhar o neurototalitarismo que nos abate em tempos de pandemia da COVID-19. A criação de outros mundos, encharcados de multiplicidades e, com isso, a possibilidade de novas constelações de vida é o que essa escrita convoca. Munido da filosofia, Filordi de Carvalho provoca o professor a pensar nos desafios da educação contemporânea.

As autoras Cíntia Silva, Jéssica Hencke e Luciana Loponte, em seu texto *Heterotopias e práticas de liberdade para pensar a educação*, articulam o conceito de heterotopias, de Michel Foucault, às práticas de liberdade e sua potência quando pensados para o campo educacional. Buscando criar fissuras, nos espaços já calejados da escola, as autoras nos provocam a estranhar o estabelecido e compor encontros de multiplicidades para produção de diferenças no campo escolar.

No capítulo, *Por que obrigamos as crianças a irem à escola?* de Mariano Narodowski e Delfina Campetella, temos um questionamento que nos cabe enquanto professores. Nas trilhas de Foucault, os autores colocam luz em elementos históricos para consolidação de uma máxima educacional moderna: a obrigatoriedade escolar. Exercícios de saber-poder se produzem para a fabricação de uma racionalidade governamental, com isso, para o desejo moderno do controle populacional dos infantis. É nessa esteira que os colegas argentinos nos convidam a olhar com desconfiança para a inquestionável escolarização compulsória da infância.

Em seu texto, *Aprender na diferença: sob o signo da viagem*, Sílvia Gallo nos abre as discussões a respeito de um tema caro à educação: o aprender. Sem a mistura com a alteridade, o aprender não ocorre, pelo menos não aquele aprender derivado das diferenças, das potências e

dos encontros. É preciso arriscar-se e sair do lugar, viajar numa travessia em que o encontro com o devir-outro possa acontecer e se tornar experiência. Deslocando o foco do lugar de chegada, é possível pensar no aprender em sua travessia. Essa é a aposta e o convite de Gallo.

O texto *Entreter para educar? Problematizando o YouTube como plataforma de ensino*, de autoria de Andresa Mutz, Raquel Gomes e Elvis Katz, nos convida a pensar a respeito de uma problemática fortemente presente no contexto educacional contemporâneo: a emergência dos edutubers, os youtubers da educação. O trio coloca em questão a ânsia por uma aula que precisa entreter os estudantes a partir dos princípios da atratividade e conquista do interesse, aspectos que atravessam a cultura escolar há bastante tempo, colocando-nos à problematização sobre os novos contornos que assumem velhas técnicas educativas.

Na sequência do livro, em *A pedagogização da literatura infantil como ferramenta útil na escolarização das crianças*, as autoras Gisele Silva, Bárbara Garré e Camila Magalhães discutem sobre a proposta do catálogo *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento* (BRASIL, 2012) e os modos como a Literatura Infantil é tratada no interior das escolas. Uma certa pedagogização do olhar é insistentemente presente, e as autoras debruçam suas ácidas críticas frente ao apequenamento das possibilidades da literatura junto à infância.

O capítulo de Mari Fagundes e Rogério Medeiros, *Diversidade Étnico-Sociocultural na formação policial? Problematizando o currículo do curso de formação de soldados da PMPB*, questiona a formação policial militar no estado da Paraíba. A composição da análise se volta para a organização curricular da formação dos soldados. Provocados pelos jogos de poder e atravessamentos de

verdades, os autores nos convidam a mirar com desconfiança a constituição de uma “nova política”, mais arejada e com ideias democráticas e antirracistas.

No último capítulo, da Parte I, Caroline Bonilha e Shaula Sampaio assumem as contribuições da filosofia da diferença para problematizar a relação entre filosofia, educação e arte no texto *Visibilidades, fábulas e ficções: possibilidades de produção de vazios através da arte*. Nele, as autoras trilham pelas produções artísticas de Yoko Ono e Jonathas de Andrade, utilizando-se de potentes ferramentas foucaultianas que lhes permitem evidenciar a produção de visibilidades. Com isso, nos convidam a provocar rachaduras, desarrumar linhas e abrir espaço para a potência filosófica do vazio nas nossas relações com a educação e com a arte.

A seguir, abrimos a segunda parte deste livro, com a composição de oito capítulos que tratam, mais detidamente, de Educação Ambiental. Na Parte II, *Educação Ambiental, suas verdades e alguns respiros possíveis*, temos um composto de autores e autoras que se dedicam a estranhar as verdades que enraízam e tornam possível a consolidação do campo da Educação Ambiental. Aqui, uma vez mais, este livro intenta despedir-se das crenças que habitam nosso mundo. Fazendo isso, podemos dar passagem a outras educações ambientais, a outros modos de vida, a outros exercícios de pensamento que estranham o estabelecido e, na companhia de Nietzsche, aprendemos a nos equilibrarmos em cordas bambas. “Um tal espírito seria o espírito livre por excelência” (NIETZSCHE, 2002, p. 241).

O capítulo de Isabel Marques, Jaira Duarte e María Cecília Leite, *Educação Ambiental: suspeição de verdades sobre a consolidação em um campo de saber*, instiga o leitor a pensar, na proliferação discursiva, a respeito das questões verdes, ambientais e ecológicas que preenchem nosso cotidiano. Trata-se de suspeitar

das verdades que habitam esse campo de saber e colocar em xeque nossos modos de existir que, não raras vezes, são compostos de orientações e prescrições de como agir e conviver com o meio ambiente.

As autoras Elisângela Madruga, Juliana Teixeira e Cristiane Marinho nos apresentam o texto *O discurso pedagógico ambiental no jogo eletrônico MinecraftEdu: modos de produzir sujeitos escolarizados na contemporaneidade*. Nele, são discutidas as formas como os jogos digitais se embrenham de um discurso ecológico e se aliam ao campo educacional. Dessa maneira, atuam sobre os sujeitos escolarizados como produtores de subjetividades que se constituem pelo interesse na linguagem tecnológica, ao mesmo tempo em que aprendem a assumir práticas ambientalmente corretas.

O capítulo de Sérgio Pinho Junior e Elder Oliveira Júnior destaca as problematizações a respeito do campo disciplinar da Educação Ambiental. O texto se dedica a trazer ao leitor alguns elementos que dão contorno a essa afirmação. Munidos de autores como Foucault e Gallo, o texto provoca o leitor a pensar como esse campo de saber, articulando educação e questões ambientais, se coloca em funcionamento e opera a disciplina na articulação com o saber.

O capítulo *O necessário indisciplinar das Educações Ambientais*, de Rodrigo Barchi, tensiona o engessamento que se faz a esse campo de saber ao limitar um abrigo, ao definir condições para que se possa arrolar ações sob o signo da Educação Ambiental. Por mais que busquemos aprisioná-la, ela escapa, foge para além de um saber científico arrolado em academias. A provocação de Barchi é para que possamos multiplicar as educações ambientais numa espécie de movimento indisciplinar e inverso.

Em *Vidas Infames: mulheres, pampa e natureza*, as

autoras Juliana Schlee, Paula Ribeiro e Ana Colling buscam, nos textos *Diário de Cecília de Assis Brasil*, escrito por Cecília de Assis Brasil, no início do século XX, e *Secreto Segredo*, de Aldyr Schlee, publicado no final deste mesmo século, algumas enunciações que evidenciam modos de vida da mulher gaúcha. O objetivo é problematizar as formas como a mulher vem, historicamente, construindo uma subjetividade na relação com o pampa e com a natureza.

No texto, *Um exercício crítico de formação docente através da arte e da filosofia*, as autoras Renata Schlee, Solana González e Virgínia Vieira nos brindam com a exposição das intervenções propostas por elas em um curso de formação permanente realizado na Universidade da República – Udelar, no Uruguai. A escrita assume o pensamento filosófico como perspectiva ao atrelar o campo da educação ambiental à música e à fotografia, utilizando-se desses artefatos como forma de disparar o pensamento sobre os nossos modos de ser e estar no mundo contemporâneo.

Em *Fragmentos de pesquisa em Educação: por uma democracia ecológica*, Fernanda Rezende e Martha Tristão nos convidam a pensar em práticas ecosóficas no interior de escolas no Espírito Santo. A aposta é em pensar, nas trilhas de Félix Guattari, numa democracia ecológica que invista nas múltiplas subjetividades e nos modos como podemos encher de potências os espaços escolares em que nos situamos como professores, gestão escolar, alunos, funcionários.

Por fim, no capítulo *Educação Ambiental: o silêncio como potência criadora*, Paula Corrêa Henning, inspirada pelos ensinamentos nietzscheanos, nos convida a escapar da tagarelice midiática por algum tempo, assumindo a possibilidade de, no silêncio da convalescença, potencializar o pensamento e a vida para, fortalecidos, retomar o combate. Chama-nos a atenção para a potência da criação

coletiva, múltipla, diversa, feita de encontros de uma ética amiga como instrumento de luta contra a enxurrada de discursos de verdade que nos subjetivam a determinadas ações ambientalmente corretas.

Com a reunião desses textos, nosso coletivo deseja possibilitar a criação de fissuras em nossos pensamentos. Que possamos multiplicá-los e, quiçá, expandir a potência de nossas ações educativas. Talvez, como as ramas, da capa do livro, puderam se instalar e criar espaços entre as rochas, nós possamos, minimamente, estranhar o pensamento e, quiçá, provocar críticas que levem nossos leitores ao limite dos seus. Essa é nossa aposta. Boa leitura!

Referências

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editoria 34, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org). *Educações Ambientais Possíveis: Ecos de Michel Foucault para pensar o Presente*. Curitiba: Appris Editora, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Parte I

educação, tensionamentos e experimentações



Educação e novas constelações de vida: criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas

Alexandre Filordi de Carvalho

*A esperança verdadeira é a
afirmação do improvável*
(BLANCHOT, 2010, p. 84).

Foucault e o céu das verdades: questões iniciais

Analisando um dos procedimentos pelos quais o imperador romano Sétimo Severo se valeu para governar Roma, entre 193 e 211 A.D., Foucault (2014) iniciou o curso *O governo dos vivos*, destacando a perspectiva sob a qual as verdades possuem céus próprios e as consequências daí extraídas.

Sob o teto do portentoso palácio de governo, Sétimo Severo ordenara que se pintasse a exata constelação zodiacal do instante de seu nascimento. A partir dela, sentenças e pronunciamentos eram proferidos. Conforme sugeriu Foucault, a grandiosidade do palácio já anunciava a força materializada de seu poder, símbolo visível da fortuna de seu detentor. Isso não era o suficiente para ensejar todo o seu poder.

Assim, o céu pintado com a constelação astral fazia expandir a irrecusável força de seu detentor em três conjunturas. Na primeira, forjava o sentido de que o seu lugar cumpria a sentença de um destino, logo, o seu poder

era irrecusável. Em seguida, e por ser o portador daquele destino, suas sentenças, decisões e pronunciamentos eram frutos de uma ordem que emanava de cima, isto é, da superior materialidade divina prefigurada na própria encarnação do poder imperial. Não à toa, os imperadores eram considerados deuses. Finalmente, revelava-se a dimensão mais enfatizada por Foucault: toda manifestação de poder se dá a ver senão por lugares de manifestações da verdade.

Nem tudo, todavia, era revelado nessa trama por Sétimo Severo. Em seus aposentos, estava pintada, no teto, outra constelação: a que revelava a sua morte, vedada ao conhecimento de seus súditos, portanto reservada à intimidade de seu poder.

Para Foucault, a presente cena indicia o núcleo problematizador em torno da hipótese lançada: não há exercício de poder sem manifestação da verdade. Por sua vez, nada alcança o estatuto de verdadeiro senão à medida em que haja sinais evidentes da verdade consubstanciada no anúncio próprio do coeficiente de poder. Com efeito, “onde há poder, onde é preciso que haja poder, onde se quer mostrar efetivamente que é aqui ou lá que reside o poder, é preciso haver a manifestação do verdadeiro” (FOUCAULT, 2014, p. 20).

A hipótese de Foucault é sensível aos meandros menores das relações de verdade e de poder que se dispõem ao longo do tecido social e de modo bem cotidiano. Como ele mesmo ressaltou, considerar as manifestações de verdade colocam-se em questão as análises que consideram a presença do poder somente a partir de grandes “focos da cultura”. Uma fala qualquer, nessa ótica, é, antes de tudo, um procedimento de quem detém, em certo momento, o poder de falar, ou seja, se não há poder sem a manifestação da verdade, a palavra falada indica uma geopolítica inteira de poder-verdade a

ser colocada em situação.

Indagar, portanto, pelo que está em jogo quando não podemos falar; pelos coeficientes de controle de fala, com seus tamponamentos, reservas, estigmas, exclusões etc., convoca-nos a problematizar o modo preciso de como certas constelações são produzidas com a disposição dual de autorizar ou não certas verdades, de incluir e de excluir, de submeter e de obedecer, por sua vez, a certos poderes. O que está do lado da manifestação de uma determinada verdade? Quem está do lado ou articula uma verdade específica? Que produções de sentidos de poder são daí derivados? O que ocorre quando recusamos a manifestação de certa verdade? O que seria, hoje, uma política de vida capaz de resistir às verdades que se nos impõem como destino manifesto? Quais implicações podem ser suscitadas para as experiências com a educação na contemporaneidade quando pensamos considerá-las como campo de luta e de resistência das verdades imperiais?

O objetivo deste capítulo é duplo. De um lado, ressalta a ideia de que os poderes vigentes não se distanciaram das manifestações das verdades advindas do céu imperial de Roma. Ao desenvolver o que isso quer dizer, busco mostrar que, para se combater as relações de poder que se organizam como manifestação absolutas de referenciais existenciais, relações sociais, modos de se pensar, desejar e viver, faz-se necessário constranger as formas como a verdade ritualiza seus procedimentos, visando a dar sentido ao próprio poder. Viver fora das constelações das verdades imperiais demanda a criação de outros signos e composições com a verdade.

Assim, de outro lado, o texto procura sustentar que as experiências com a educação são importantes para se criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas, produzindo vida fora dos determinismos que são pintados

ao nosso horizonte como os únicos modos de se viver, relacionar-se e de desejar a vida.

Verdades imperiais: o múltiplo contra as manifestações de verdade do Um

Verdades imperiais são aquelas que se manifestam por intermédio de feixes de poder que convergem para um centro. Na sociedade contemporânea, o Estado é o centro de onde se emana as manifestações de verdade e, por isso mesmo, a sua racionalidade burocrática tende a controlar tudo.

Não seria exagero sustentar que o Estado é um espelho do céu das verdades imperiais englobantes. Nesse caso, o império romano foi para o Ocidente a função matricial precípua de organização e estruturação de condições de poderes. Tais poderes ainda incidem nas formas como pensamos, nos relacionamos; concebemos a política, reconhecemos as autoridades, assumimos relações íntimas, profissionalizamos a violência do Estado, atualizamos o ímpeto colonizador.

Sobre a nossa língua lateja a vitalidade do *latim*, com toda a sua gramatologia de poder. A linguagem que sai da língua é sempre a delirante, a esquizofrênica, a onírica, a infantil, a linguagem patologizada. A violência corretiva é experimentada, desde cedo, pela correção da linguagem. Eis Wolfson, após o exame de ditado, despejado em uma “classe para crianças menos inteligentes” (WOLFSON, 1987, p. 34). Não é sem sentido que a tortura violenta para extrair a fala. Entretanto, também, há propósito em coibir o silêncio da fala. Ou, ao contrário, em fazer do silêncio o mutismo patológico que precisa ser curado: o surdo, o espectro autista, o gago, o sotaque.

Guattari (2011, p. 30, grifos do autor): as coordenadas de eficiência do poder passam pela pragmática micropolítica

com todos os seus marcadores de poder sintáticos:

Formar as frases gramaticalmente corretas constitui, para um indivíduo “normal”, a precondição a toda submissão à lei. Ninguém ignoraria a gramaticalidade dominante, do contrário estaria nas instituições engendradas para os sub-humanos, as crianças, os desviantes, os loucos, os inadaptados; sempre se é reenviado aos subsistemas de gramaticalidade, ele sempre será interpretado, traduzido, adaptado.

Extensa série de consequências se reatualiza em tais coordenadas, todas elas eivadas das manifestações de verdade do céu imperial: o Direito romano com sua corte, juízos e emanações legais; o monoteísmo cristão, desde o imperador Constantino, dogmatizado, sistematizado e hierarquizado, sempre intolerante com os desvios de credo, de comportamento, de prazeres; o casamento monogâmico instituindo o *pater potestas* sobre a mulher e os filhos, estes sempre subservientes àquele (FOUCAULT, 2018). Mas de Roma, também, adveio a sanha colonizadora, com a violência justificada, a escravização, o extermínio de povos autóctones e de suas cosmologias, a cristianização persecutória.

Considerando a perspectiva da formação de subjetividades, isto é, como todas as variantes de potencialidades de modos de ser acabam se reduzindo em respostas instituídas, refletidas nos comportamentos, nas ações, nas atitudes e nas dinâmicas de se perspectivar a vida individual e coletivamente. É evidente que as verdades imperiais agenciarão padrões de normalidade para tanto. Assim, a gramática de poder do Estado, com todas as suas estratégias de unificação das manifestações de verdade, referencia como devemos nos organizar socialmente,

submeter-nos, hierarquizar-nos, planificar-nos, deixar-nos ser explorados e explorar outrem.

Para tanto, o Estado necessita de uma educação oficial. A questão que se interpõe a ela reside no fato de ser a educação utilizada, também, como estratégia de manifestação de verdades, permitidas tão somente ao passo que hipertrofiam o próprio poder do Estado. Qualquer luta que vislumbre tensionar, problematizar ou questionar o poder do Estado precisa passar por outros coeficientes de experiências com a educação. Nesse sentido, outras linguagens, consistências subjetivas, formas de relação humana, concepções de coletividades e de funções institucionais, além de componentes afetivos, semióticos, estéticos, perceptoriais e valorativos não podem ser desprezados.

Desse ponto de vista, é a multiplicidade que denega à função de unificação da verdade, o seu lugar como referência unilateral de se educar ou de conceber as potências da vida debaixo da tutela do poder do Estado imperial. Contra o Um do Estado, ou seja, a tudo que ele unifica, homogeneiza e planifica, emerge a multiplicidade. É por ela que outras constelações de vida são possíveis de ser consideradas, também, como orientação possível à existência. Basta-nos recordar a importância das estrelas para os navegadores: sem novas constelações, não há descobertas de novas terras, poderíamos dizer.

Em *Sociedade contra Estado*, Pierre Clastres (2015) apresenta o infortúnio encontro dos povos originários com o Estado. O processo de colonização a que eles foram submetidos pode ser sintetizado como a impossível aceitação, por parte das manifestações de verdades imperiais, de outros modos de vida. Antes do poderio unificador e violento da colonização, os povos originários não conheciam elementos de poder apenas verdadeiros para as sociedades unificadas pelo Estado.

O espanto inicial dos colonizadores, sempre figuras coextensivas às verdades imperiais, que fique sublinhado, ancorava-os na concepção de que os povos da multiplicidade eram primitivos, pois não se dedicavam à demanda unificadora das verdades absolutas do Estado. Por se comporem como sociedade sem Estado, eles desconheciam o acúmulo de riqueza e de poder amparados pela produção excedente desnecessária à vida, porém, incontornável à consolidação do sistema capitalista vigente.

Fora da circunscrição das verdades imperiais, os povos autóctones, primitivos aos olhos do Estado, ignoravam o uso da força pelo monopólio da violência. Eles não sabiam o que era o excedente produtivo, pois a vida era uma experiência associada à condição da natureza, sem exploração indevida de sua sustentabilidade. Em outro patamar, as sociedades sem Estado não mantinham relações humanas baseadas na exploração de seus semelhantes: o que se pode chamar de trabalho compunha o sentido de uma “filiação intensiva”, nos termos de Castro (2015, p. 133), jamais dissociada da perspectiva de que tudo era produtivo, inclusive o ócio, a morte, a velhice, a infância, os saberes ancestrais etc. Por conseguinte, o senso de competição aniquilador e desqualificador não existia. E algo muito importante, as figuras de chefia não transluziam acúmulo ou detenção de poder, condições elementares de qualquer expressão de autoritarismo, como encontramos nas verdades imperiais. Nas sociedades sem Estado, as chefias ecoavam a aspiração da concórdia coletiva. O pretense chefe que fosse na direção contrária era destituído por seu próprio povo, quando sabemos que a manifestação do autoritarismo acaba destituindo o povo de seu poder, como as ditaduras, os fascismos, o nazismo, os totalitarismos testemunham com grande fôlego.

Se “toda experiência de um outro pensamento é

uma experiência sobre o nosso pensamento” (CASTRO, 2015, p. 96), poderíamos considerar que a experiência dos povos de sociedade sem Estado se transforma em expressão possível do outro céu de manifestações de verdade. Como assim, se não vivemos em uma sociedade sem Estado, mas em uma sociedade de Estado? Ainda que colonizados pelas constelações das manifestações de verdades unificadas, o pensamento outro ou a vida que experimentou modos de ser fora dos circuitos das verdades imperiais, apresentar-se-ão como “o infinito do questionar”, na valiosa colocação de Blanchot (2007, p. 191). E o que isso significa?

O plano do verdadeiro que se manifesta para nós, por intermédio de suas verdades imperiais, nos proíbe a desconhecer como funcionam a lógica, a organização e as estruturas do próprio poder. Por isso, o Estado é o Um, pois precisa unificar verdade e poder, constantemente. Tudo o que é possível se dá sob o seu horizonte de possibilidades previamente destinada a nós. Com efeito, o Estado absolutiza tudo. Mas o infinito do questionar convoca o sentido da multiplicidade, com o intuito de liberar manifestações de sentidos outros, que não sejam apenas aqueles derivados da verdade que se absolutiza.

O infinito do questionar atualiza, constantemente, a seguinte indagação: que experiência é possível de ser criada sob o céu das verdades unificadas? Aqui, nos frustramos na busca das respostas preconcebidas, pois o que se assinala é a abertura necessária do infinito questionar contra o feitio do Estado que reduz as respostas ao efeito das cartilhas de seu poder. Mas não é aí que queremos nos situar. O nosso ponto está na criação de outras constelações de vida. Sendo assim, o sentido de experiência há de ser muito preciso, e o apreendo de Blanchot.

Para Blanchot (2007), a experiência apenas vale se nos conduz à experiência-limite, ou seja, a um trânsito imprescritível da própria experiência. A experiência é, senão, a insuficiência do ato, do acontecimento e do sujeito, já que ela é a liberação de possibilidades humanas, com todo seu afeto, saber, silêncio, gesto, gozo, e, também, com toda a sua fala, carne, vontade de criação. Na experiência-limite, somos o impossível pelo fato de contermos todos os possíveis. Retenhamos a voz de Blanchot (2010, p. 87):

[...] o impossível não está aí para fazer capitular o pensamento, mas para deixá-lo anunciar-se segundo uma outra medida diferente daquela do poder. Que medida seria esta? Talvez precisamente a medida do *outro*, do outro enquanto outro, e não mais ordenado segundo a clareza daquilo que o adequa ao mesmo. Acreditamos possuir o pensamento do estranho e do estrangeiro, mas na realidade temos apenas o do familiar, não o do longínquo, mas o do próximo que o mensura.

Que fique claro, então. As verdades imperiais bloqueiam qualquer experiência, pois elas a controlam para reduzi-las aos seus objetivos e às suas funcionalidades. Todavia, a experiência é resposta inesperada aos poderes instituídos e às manifestações de verdades que sequestram a potência da multiplicidade, toda aquela estrangeiridade referida acima por Blanchot. E transformada em experiência-limite, ela é “o direito de se colocar a si próprio sempre em questão” (BLANCHOT, 2007, p. 188-189).

Sem o assombro da experiência, o infinito questionar cede lugar, na educação, para o infinito adequar-se à unificação das verdades do Estado.

Contudo, em tempos de apagamento de outras constelações existenciais, o que atualiza o lugar da multiplicidade, fora dos circuitos das verdades imperiais na educação, é a constelação de possibilidade de experiências capazes de resistir aos delírios dos poderes do Estado. Justamente porque “desde que temos relação, no campo aberto à possibilidade e por ela, a potência ameaça” (BLANCHOT, 2010, p. 87). E é precisamente por essa razão que somos incitados a pensar nas possibilidades de criação de outros mundos com outras manifestações de verdades, porém que sejam múltiplas, mutantes, móveis, e, no lugar de colonizar nossas subjetividades, nos potencializem para dimensões mais criativas da vida.

Criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas: questões para a educação

Em *Asfixia*, Franco Berardi (2020) explora uma tese interessante a coincidir com a pandemia de Covid-19. Para o filósofo italiano, o excesso de unificações de verdade em torno das ambições lucrativas, da concorrência, da ditadura semiótica a instituir padrão comunicacional, por sua vez, afetando a qualidade dos afetos presenciais nas relações humanas, passou a nos sufocar. A pandemia coincide com as catástrofes antropogênicas de nossos tempos: aniquilação das condições ambientais, concentração de renda, exclusão social, psicotização coletiva com seus fantasmas persecutórios em torno do racismo e do sexismo, com todos os seus coeficientes de alterofobia, tudo isso convergindo para o neurototalitarismo.

Para Berardi, a nova face do céu imperial com suas manifestações de verdades é neurototalitário. A rede comunicacional tornou-se a constelação poderosa em que

se está operando, de fato, a “interação entre a cognição humana e os autômatos ligados à rede” (BERARDI, 2020, p. 175). As consequências não poderiam ser outras:

Lançado em um ambiente de impulsos puramente funcionais, o agente da linguagem passou por uma privação sensorial, um empobrecimento psíquico dos reflexos afetivos. Formado em um ambiente digital, acostumado a reagir a mudanças discretas e quantificáveis de estado, o indivíduo tende a perder sua sensibilidade às nuances da existência e à ambiguidade da comunicação conjuntiva. [...] Uma questão filosófica se imporá: é possível experimentar a experiência? (BERARDI, 2020, p. 178).

É possível que uma das questões prementes para a educação contemporânea seja o exercício constante de criar experiências, no sentido blanchotiano, contra o empobrecimento subjetivo. Empobrecimento derivado da normalização da unificação neurototalitária, da fuga da experiência como partilha de acontecimentos reais com os outros, da perda de sensibilidade com as nuances de outras manifestações de verdades, consequência inevitável das bolhas de informação e de convivência onitemporal e onipresente das redes sociais.

Ora, a indagação de Berardi – é possível experimentar a experiência? – tornou-se, também, premente para as experiências educacionais. De um lado, porque o neurototalitarismo tende a formar subjetividades conformadas às suas manifestações de verdade. De outro lado, porque as experiências na e com a educação têm sido sequestradas pelo neurototalitarismo. Mas os sinais são outros. Enquanto Filordi (2020) argumentava por que a educação deveria parar nos tempos de pandemia, o Um do sistema tratava de impor o seu neurototalitarismo para a

educação. Bloqueavam-se, assim, oportunidades para educadores tramar, junto com a sociedade, experiências-limite que pudessem estimular o ócio criativo, artístico, sensitivo, solidário, dialógico, não competitivo. Ao contrário, ao mesmo tempo, desdobra-se a mcdonaldização da educação, com seu esquadro de calculabilidade, eficiência, previsibilidade e racionalidade padronizadas. Assim, seguimos distantes da oportunidade de os educadores se acumpliciarem com outros níveis de humanidade, com mais afeto, solidariedade, justiça social, democratização dos saberes fora das competências *prêt-à-porter* do capitalismo, quando seria o momento da educação se desencaixar da sociedade para produzir movimentos tectônicos nas certezas viciadas, superficiais, nos arremedos de conhecimento e na urgência dos imperativos de investimento-retorno-lucro. Não obstante, nada disso ocorreu e tem ocorrido.

Levando tudo isso em consideração, é evidente que a vida precisa de novas constelações. Para tanto, é urgente conceber formar de se criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas que nos conduzem a três tipos de conformismo.

Em primeiro lugar, penso na criação de zonas de colapso no conformismo com as verdades unificadas dos sentidos e dos sentimentos humanos. Na mesma aula em que Foucault mencionou Sétimo Severo, ele abordou o princípio do terror. Não existe o princípio do terror sem o cinismo do Estado que normaliza o conformismo com suas exigências de respostas às suas verdades. Foucault (2014, p. 16) assim argumentou:

O terror não é uma arte de governar que se esconde, em suas finalidades, em seus motivos em seus mecanismos. O terror é precisamente a governamentalidade no estado nu, no estado

cínico, no estado obsceno. No terror, é a verdade, e não a mentira, que imobiliza. É a verdade que gela, é a verdade que se torna, por sua evidência, por essa evidência manifesta em toda parte, que se torna intangível e inevitável.

A obscenidade, a nudez e o cinismo da atualidade são as verdades alucinantes que governam o conformismo subjetivo, com efeito, calcinado pelas estratégias neutotalitárias de sentido. O colapso no conformismo dos sentidos se inicia quando ativamos cortes nos fluxos normais de demandas com as conexões das verdades que são agenciadas de forma unificadora, como se a pulsão de vida, os saberes, a cognição, os afetos e as percepções não pudessem suceder de outras maneiras.

Ora, o princípio movente de todo conformismo é a adesão concorde, espécie de decalque silente à verdade imposta, cujo preço incalculável é o confisco das experiências subjetivas, bloqueando as suas multiplicidades. Por isso mesmo, conformamo-nos com: respirar ar tóxico; consumir água repleta de micropartículas plásticas; falar sem olhar nos olhos, mas para uma tela de brilho incessante; dispor nossos sentidos 24 horas/7 dias ao neurototalitalismo; educar sem a presença viva do outro; repetir conceitos igrejeiros sem viver a potência de suas transformações; orientar-nos pelas mesmas estrelas, pois, em tempos narcísicos, o que se quer é ser uma estrela.

Como não há conformismo sem gramatologia de poder, ativar zonas de colapso, em tal conjuntura, passa pela convocação de termos estranhos às regras da gramática da conformação de sentidos, ou seja, de tudo que emerge como significação, mas também como sensibilidade.

Mas de onde isso seria possível? Se Berardi está correto ao sublinhar a nossa perda de nuances da existência e da ambiguidade da comunicação conjuntiva, pontos tão essenciais ao conformismo de sentido, não seria permitindo o que potencializa a nuance e ambiguidade, ou seja, potências antiunificadoras de sentido, o fio da resposta? E não estariam aí a filosofia e a sua riqueza conceitual, a poesia, a arte, a polivocidade da expressão corporal, as culturas populares e sucessivamente? De toda maneira, as zonas de colapso, no conformismo dos sentidos, advêm da criação de experiências que não deixam de ser incessantemente multiplicidades de formas de sentidos múltiplos na e para a vida, considerando tudo que não respeita os limites impositivos e convencionais da relação entre significado e significante.

Entretanto, é impossível forjar outros sentidos enquanto ignoramos o quão é urgente se criar zonas de colapso no conformismo com as verdades unificadas do que gostaria de denominar de algoritmoceno. O antropoceno, como ordem catastrófica criada pelo próprio homem, talvez, não tenha o impacto tão acentuado como a ordem impositiva dos algoritmos.

A algoritmização da existência é a máquina ativa e constante do neurototalitarismo. A mera consulta a um *site* de busca produz uma rede truncada de efeitos e de demandas subjetivas: geolocalização para se potencializar publicidades personalizadas, matematização de padrões de comportamento e de interesses, interconexão para temas paralelos, reunião de dados para serem usados em outras buscas, propagandas, perfis etc.

Berardi (2020) insiste em afirmar que os algoritmos ditam o novo biorritmo da existência. As campanhas eleitorais já não são produzidas por debates de ideias e propostas. Prevaecem-se informações robotizadas que

manifestam verdades, pouco importando, de fato, se elas são da ordem do verdadeiro ou do falso. No algoritmoceno, a verdade é um ponto luminescente, sem compromisso algum com consequências éticas daquilo que é derivado da verdade vendida. A preciosa abordagem de Berardi (2020, p. 215-217, grifos do autor) esclarece:

Para mim, “algoritmo” tem a ver com a palavra grega *algos*, dor. Do mesmo modo, a palavra “álvido” se refere à frigidez, seja ela física ou emocional. A minha sugestão, assim, é que a palavra “algoritmo” tem relação com a dor e com a frigidez. [...] Quando o algoritmo adentra o domínio da concatenação social, os modos de interação social humana são reformatados, e a lógica algorítmica se apodera da concatenação vibracional, bloqueia a oscilação biorrítmica e restringe um alcance infinito de variações ao binário de zeros e uns.

O infinito do questionar pela assunção da experiência, na proposta de Blanchot, é sensível à captura binária do algoritmoceno. A vida não pode ser reduzida aos valores codificados pelas verdades desse cenário. Do contrário, qualquer constelação existencial e subjetiva passa a ser rota mapeada e localizada pelo complexo GASFAW – *Google, Apple, Samsung, Facebook, Amazon, Windows*. Detidos em tal complexo, o algoritmoceno nos situa no excesso da falta de sentido e normaliza o inormalizável: vidas negras sendo massacradas; a pobreza material explodindo; os povos das florestas sendo dizimados; o bioma reduzido a pasto, a detrito, a esgoto; o frenesi identitário ressuscitando a Klu Klux Klan, o fascismo, o nazismo com todo seu ódio, armamento imaginário e simbólico contra o que não lhe é familiar e sucessivamente. São sintomas reativos por busca de coletivos desorientados em uma realidade

reduzida a cliques. Eles, porém, estão subsumidos aos códigos inumados dos algoritmos e aos avatares de suas consequências.

Criar zonas de colapso, no conformismo com as verdades unificadas do algoritmoceno, nos convida a reconsiderar a presença humana em nossos ritmos existenciais. No neurototalitarismo consequente dos algoritmos, não há pausa para nada, eis o motivo da conexão incessante. Colapsar esse contexto vivencial exige reconsiderarmos a presença humana com seus agenciamentos coletivos solidários, com agenciamentos coletivos de anunciação presencial, com agenciamentos coletivos de afetos. Sem isso, continuaremos num tipo de queda livre no abismo da hiperconectividade invadida pelos determinismos dos algoritmos. A vida, porém, para ser indeterminável, não prescinde da multiplicidade imanente a ela.

Mas consideremos, doravante, o efeito inequívoco a todos aqueles que ousaram discordar das manifestações de verdade imperiais: são julgados como falsos, portanto se transformam em hereges, inimigos políticos, bruxas, dissidentes, inimigos do sistema e, por conseguinte, serão perseguidos, execrados, isolados, desterrados e, no limite, mortos. Contudo, esse é o preço que se paga quando se criam zonas de colapso nas verdades unificadas; é o preço da insubmissão voluntária, pois, fora das constelações das verdades imperiais, o que há é insubmissão.

Assim, e finalmente, criar zonas de colapso no conformismo com as verdades unificadas do império considera o lugar da consciência com o que está em jogo: uma ruptura política decisiva com os céus de orientação existencial conformista. Penso em um grande calote subjetivo a tudo que nos é demandado como atitude, comportamento, desejo, pensamento, sensibilidade e

produção, sempre conformes às verdades do Estado, com sua miríade de estratégias de unificação redutora da multiplicidade da vida.

Alterar a orientação da vida também nos convida a mudar como nos orientamos na vida. Talvez seja premente termos tempo de parada e de desconexão para fazermos, da seguinte indagação, a retomada possível da experiência: o que é relevante neste preciso momento? O que estamos aniquilando quando escolhemos o que é relevante? O que estamos criando quando escolhemos o que é relevante? Quais lugares a escuta do outro, o delírio do desejo, o convívio produtivo com a diferença, a expressão delirante dos corpos desenfreados por prazer, a lentidão do pensamento, a paciência pelo gesto não programado e a multiplicidade imprevista como manifestação de outras verdades ocupam em nossas subjetividades? Mas nada disso ocorre sem o resgate da presença viva e o desprezo pelas verdades que pretendem reduzir nossas escolhas em destino fatídico.

Ao cabo, tudo isso se impõe como desafio à educação contemporânea. Mais ainda, impõe-se como chamamento de criação de novas constelações de vida, entretanto, sem deixar de ser um marcador político de ruptura fundamental a tudo que tem gerado consenso, conformismo e submissão às verdades imperiais. Desse ponto de vista, educar é um ato de esperança que, com muita clareza e precisão, desdobra-se nas próprias palavras de Blanchot (2010, p. 84):

A esperança é esperança verdadeira pelo fato de pretender dar-nos, no futuro de uma promessa, aquilo que é. Aquilo que é, é a presença. [...] E a esperança proclama a vinda esperada daquilo que não existe ainda senão como esperança. Quanto mais distante ou mais difícil é o objeto da

esperança, tanto mais a esperança que o afirma é profunda e próxima de seu destino de esperança: tenho pouco a esperar, quando aquilo que espero está quase a meu alcance. A esperança revela a possibilidade daquilo que escapa ao possível; a esperança verdadeira é a afirmação do improvável e a expectativa daquilo que é.

*

* *

Referências

- BERARDI, Franco. *Asfixia*. Capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: UBU, 2020.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 1*. A palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2*. A experiência-limite São Paulo: Escuta, 2007.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metafísicas canibais*. São Paulo: CosacNaigy; N-1, 2015.
- CLASTRES, Pierre. *Sociedade contra o Estado*. São Paulo: CosacNaify, 2015.
- FILORDI, Alexandre. *Por que a educação deveria parar na quarentena*. Jornal GGN, 05 de maio de 2020. Disponível em <https://jornalgggn.com.br/a-grande-crise/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/> Acesso em 28 jul. 2020.
- FOUCAULT, Michel. *O governo dos vivos*. São Paulo: WMF, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Les aveux de la chair*. Histoire de la sexualité. Paris: Gallimard, 2018.

GUATTARI, Félix. *L'inconscient machinique*. Essais de schizo-analyse. Paris: Éditions Recherches, 2011.

WOLFSON, Louis. *Le schizo et le langues*. Paris: Gallimard, 1987.

Heterotopias e práticas de liberdade para pensar a educação

Cíntia Gruppelli da Silva
Jésica Hencke
Luciana Gruppelli Loponte

Já não se trata, então, de ter só a coragem de saber, mas também a coragem da liberdade para poder ser e pensar de outra maneira (CASTRO, 2014, p. 150).

Outros espaços. Outros percursos. Outros modos de ser e pensar. Outras estratégias para colocar em funcionamento práticas de liberdade que nos deem condições possíveis para resistir em nosso tempo. A pretensão deste artigo não é julgar a história e os discursos de verdade em educação que nos constituíram e nos constituem até hoje, mas pensar a vida em sua expansão e provocar o pensamento a partir de autores como Foucault, Gallo e Henning – os quais permitem problematizar: o que podem, enquanto potência, os conceitos filosóficos de heterotopia (FOUCAULT, 2015) e práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004a) para pensar a educação atualmente?

Para dar conta desses conceitos tão amplos e caros para as filosofias da diferença, surgem questões como: de que liberdade está-se falando? Será que existem condições reais para um pensamento que

produza um outramento capaz de criar heterotopias e dobras na educação?

Em *Sobre a Pedagogia*, em pleno século XVIII, quando o Iluminismo encontrava-se com toda a força, Immanuel Kant (1996) lançou as bases para a consolidação das atribuições da escola ao longo da modernidade. Em suas escritas, destaca quatro aspectos importantes na educação para que a humanidade possa se desenvolver integralmente: disciplina (o homem deve se diferenciar do animal selvagem); cultura (ser instruído e criar habilidades de leitura, escrita e, talvez, a música); prudência (ser socialmente civilizado); e, por fim, cuidar de sua moral (que se torne um cidadão do bem e feliz).

Kant ainda vai dividir a pedagogia (chamada de doutrina da educação) em *física* e *prática*. Assim, diferencia:

A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 1996, p. 34,35, grifos do autor).

Dentro dessa lógica, Kant vai dizer que a criança precisa ser educada desde cedo para que um dia ela possa ser livre, ou seja, para que quando cresça não precise dos cuidados de outrem. Silvio Gallo vai corroborar:

Para Kant, saímos da menoridade através do uso próprio da razão e do entendimento. É essa capacidade de usar autonomamente a faculdade do raciocínio, sem ser tutelado por outrem, que funda a liberdade. De modo que a maioridade é, a um só tempo, uma condição intelectual, epistemológica, e ética. Somos capazes de conduzir nossas vidas quando somos capazes de pensar por nós mesmos (2013, p. 2).

Dessa forma, começa-se a trilhar um percurso no interior da liberdade criada, juntamente, com o sujeito moderno. No século das Luzes, Kant propunha a escolarização como forma de conhecer o mundo e dar um sentido àquilo que vai nos constituindo enquanto ciência, até chegarmos na maturidade. Sendo assim, o ser humano tem a possibilidade de adquirir sua autonomia, tornando-se independente de crenças e opiniões alheias, abrindo espaço à sua Razão (consciência) e tomando as rédeas para guiar a própria vida, atingindo, assim, um estado de maioridade rumo à liberdade.

No entanto, precisamos nos libertar de quê, já que se encontra em todo o projeto educacional, também contemporâneo, a necessidade de sermos disciplinados e moralizados para viver em harmonia e coletivamente? No pensamento de Kant, se não houvesse a escola para nos tornar corpos dóceis, seríamos animais selvagens entregues às paixões e caprichos. Por isso, precisamos ser moldados para, então, vivermos socialmente.

Paula Henning (2008, p. 241), ao lado de Nietzsche (2000), vai dizer que essa liberdade proposta por Kant nada mais é que uma falácia, pois “a liberdade que hoje podemos visualizar não funciona como uma liberdade redentora e emancipadora, mas como uma liberdade que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que possibilita

práticas de resistência, também regula nossas ações. Trata-se, antes de tudo, de uma liberdade regulada”. Se toda a liberdade é, em alguma medida, regulada, poderíamos pensar em práticas de liberdade plurais, inventivas, como modos de resistência?

Por mais práticas de liberdade

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1997), esclarece que as mesmas “Luzes” as quais criaram a liberdade, também inventaram as disciplinas (com o surgimento das instituições reguladoras, além das escolas, também as prisões, clínicas...). Nesse contexto, a liberdade se transforma em um conceito carregado de problematizações a serem feitas. Desse modo, questiona-se de que maneira este filósofo nos ajuda, a partir do conceito de liberdade, a pensarmos a educação em nossos dias? Que trajetória Foucault foi capaz de traçar ao potencializar o pensamento nas relações entre o sujeito moderno e as tão almejadas práticas de liberdade?

Em *Ditos e Escritos V* (2004a), Foucault, em entrevistas ao final de sua vida, fala de sua experiência filosófica a qual faz emergir seu pensamento sobre as práticas de liberdade. Durante toda a vida, debruçou-se em três grandes domínios que compõem essa experiência: o da verdade¹, poder e si mesmo. Do primeiro domínio

¹ “A concepção de verdade, em Foucault, tem origem em seu ceticismo histórico e busca investigar o passado para perceber o caráter contingente de nosso presente. Isso porque a verdade é sempre uma construção humana e serve sempre a uma série de finalidades estratégicas. De fato, a noção foucaultiana de verdade possui uma relação direta com a concepção de saber/poder, na qual a verdade é um discurso criado em um determinado momento, obedecendo a uma determinada racionalidade, e visando, estrategicamente, a um determinado fim. Todavia, este discurso não

surge o discurso científico como a nova verdade que disciplinariza e exerce o poder sobre os corpos. Gallo e Veiga-Neto destacam que esse primeiro domínio está ligado à Arqueologia de Foucault (*ser-saber*):

Ora, as diversas ciências – ou as várias disciplinas – constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo ao nível do saber. Esta ordenação está intimamente relacionada com os mecanismos de poder. A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar, apresenta uma ambiguidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades. (2007, p. 8,9).

Nesse período, Foucault vai se preocupar: “Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses ‘jogos de verdade’ tão importantes na civilização, e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos?” (2004c, p.300, grifo do autor).

Como o segundo domínio filosófico de Foucault (o qual está ligado a uma Genealogia) é o do poder – onde ele buscou problematizar as múltiplas relações do poder com os jogos² de verdade: “Que relações mantemos com

é desprovido de relações e de efeitos de poder, o que nos leva a dizer, com Foucault, que todo jogo de verdade segue acompanhado de relações de poder que o sustenta” (GONÇALVES, 2012, p. 68,69).

²“[...] quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção de verdade. [...] é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em

os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder?” (FOUCAULT, 2004c, p. 300).

Para Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 9), Foucault vai nos mostrar que vivemos três modelos de exercício de poder na modernidade, os quais se complementam: o de soberania, o disciplinar e o biopoder. Os dois primeiros, a partir de instituições e tecnologias disciplinares, são construídos com o objetivo de domar e controlar os corpos, como uma forma de introjetar a dominação. E, quando a disciplina já cumpriu o seu papel de individuação, o biopoder surge como uma estratégia de controlar a população, possibilitando, assim, a governabilidade dos povos.

Dessa forma, é, no interior dessa governabilidade³, que Foucault (2004a) vai dizer que existe espaço para a liberdade dos indivíduos. Para o autor, o poder não é o mal, mas jogos estratégicos; e vai tomar a instituição pedagógica como exemplo:

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação. [...] Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *éthos*, de prática de si e de liberdade. [...] São indivíduos

função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2004a, p. 282, grifo do autor).

³ “[...] nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2004a, p. 286).

livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros, e para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (2004a, p. 284-286, grifo do autor).

Portanto, como terceiro e último domínio, questionando quais as relações entre a verdade, poder e si mesmo, é que Foucault (2004c) vai chegar à conduta individual, no domínio da Ética, em que Gallo e Veiga-Neto destacam que é, a partir dos estudos sobre a ética nas morais antigas, que: “[...] Foucault nos permite a nós, educadores, pensarmos em torno daquilo que estamos fazendo de nós mesmos. A investigação em torno das relações de poder levou-o a encontrar os mecanismos de relação do indivíduo consigo, a noção da antiguidade clássica da ética como uma construção de si, como uma forma de cuidar de si” (2007, p. 10).

É sobre a Ética em Foucault que essa escrita foi pensada para possibilitar práticas de liberdade em educação. Pois ele nos mostra que somos muito mais livres do que pensamos ser; que mesmo sendo produtos de jogos de poder, de saber e de verdades os quais nos constituem social e coletivamente. É possível pensar e agir criticando e destruindo tudo aquilo que nos sufoca, para, então, experienciar uma vida ética, estética e política de acordo com os nossos pensamentos e com a condução de nossas vontades.

De acordo com Alípio de Souza Filho, Foucault, quando retorna às morais antigas, passa a se ocupar com o sujeito da ação, o sujeito ético da verdade, com a ética do cuidado de si, com as práticas de liberdade possíveis.

A liberdade do cuidado de si somente pode ser experimentada como tal se é uma experiência ético-moral do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular e intransferível. A liberdade em pensamento, a liberdade em movimentos independentes da alma, sem libertação final. Exercícios de crítica da formação anterior do sujeito, em sua subjetivação pelo poder, pela ideologia. Nos livres exercícios agonísticos das artes de si, o sujeito e a verdade não estão vinculados pelo exterior e como que por um poder que vem de cima (o Estado ou Deus, como nos liberalismos, socialismos ou como nas éticas religiosas), mas por uma escolha irreduzível de existência: o sujeito da verdade de sua liberdade não o é mais no sentido de uma sujeição, as de uma subjetivação-outra, aquela de que ele é seu artífice e seu mestre. Aqui, quando o sujeito exercita-se pelo pensamento a considerar como devendo produzir-se como uma obra de arte, permanecendo mestre de si, vivendo consigo mesmo, repousando em si próprio, refletindo sobre a natureza de seu próprio governo, sendo o sujeito ético que se pensa, sendo capaz de agir em função de uma verdade, e devendo sê-lo pelo exercício da reflexividade e da ação. (SOUZA FILHO, 2008, p. 21).

Tensorar o conceito de liberdade em Foucault junto à educação é possibilitar novas construções históricas voltadas para mais práticas de liberdade e menos práticas coercitivas (mesmo sabendo que estas últimas são inevitáveis e indestrutíveis). Foucault ainda vai questionar: como é possível praticar a liberdade? Para ele, “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (2004a, p. 267). No mundo greco-romano, a ética vivida com liberdade passava pelo ocupar-se de si mesmo, conhecer-se, cuidar de si mesmo, para, então, poder cuidar dos outros.

Paula Henning (2008, p. 229, 230; 257), em sua tese, traz, também, algumas possibilidades de práticas de liberdade:

Penso que possibilitar rupturas com a moral naturalizada que conhecemos e convivemos já é alguma forma de romper com a hegemonia da maneira de ser e viver a episteme moderna. Trata-se de uma mudança nas bases de justificação e operação do agir moral, que não responde mais a uma transcendência ou universalidade, mas a uma constante tensão que nos leva a tomar posição, decidir, julgar, criar modos singulares de convivência coletiva. [...] Possibilitar práticas desviantes e criativas de ser na produção ética dos indivíduos, sem desconhecer ou recusar a tensão permanente que nos coloca em luta com o que vínhamos sendo.

A impressão que se tem é que a liberdade, no contexto desses pensadores, se apresenta como uma estratégia de guerra para quem deseja ir além de suas capacidades apresentadas pela razão de Kant (1996). Ou seja, a liberdade está em nossa capacidade de criar outros mundos, outros desvios e percursos, outros espaços, novas maneiras de se relacionar com o outro... Problematizar o que é possível criar nessa trama é o que provoca o pensamento ao extremo. E, como grande intelectual do pensamento, Foucault vai atribuir à filosofia a grande função de “questionar todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem – política, econômica, sexual, institucional. Essa função crítica da filosofia decorre, até certo ponto, do imperativo socrático: [...] ‘Constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo’” (2004a, p. 287, grifo do autor).

Por mais heterotopias

Heterotopia foi um conceito que Foucault (2015) explorou pouco em suas escritas. No entanto, a abordagem que se pode fazer é mais ampla do que se imagina. A palavra surgiu em oposição às utopias (espaços irreais) para designar espaços reais, de passagem, que têm múltiplas camadas de significação ou de relações a outros. São espaços de contestação, lugares outros, contraespaços, não hegemônicos e transitórios. Entre tais lugares, há outros. São heterotopias a cama dos pais, os cemitérios, os recônditos da casa, os esconderijos infantis, as prisões, as salas de aula, os hospitais, os jardins, as colônias de férias e, também, o navio. Por eles, pode-se passar, mas neles não se vive plena e permanentemente.

É um conceito que problematiza a confluência de espaços sociais, à medida que potencializa analisar o entorno através de diferentes residências. Acerca deste conceito, o autor propõe pensar em desvios, crises, à medida que vislumbra diferentes espaços e as possíveis relações a fim de compor concepções de vida, alterando o espaço social. Imerso nesta conjuntura, Gallo (2013) vai nos mostrar a importância de pensar esse conceito junto à educação, quando ele propõe, em suas escritas, que o pensamento heterotópico coloca em projeção e promove o desenvolver social de saberes, possibilidades e transformações educacionais que, em uma visão utópica, jamais seriam colocadas em funcionamento.

O conceito foucaultiano de heterotopia provoca pensar o cotidiano escolar como outro espaço, um lugar alternativo onde é possível a existência de outras relações entrelaçadas pela potência da criação, um amálgama de anseios, desejos, pensamentos, coletividades que singularizam o aprender. Configurando uma possível

“educação menor” (GALLO, 2008) feita de agenciamentos, percepções, afecções, enunciados e visibilidades (DELEUZE, GUATTARI, 2013). Muda-se o foco da escola como lugar de permanência para lugar de passagem, um lugar não lugar, ou nas palavras de Gallo (2013) um *entre-lugar*.

A heterotopia problematiza a relação existente entre topos-espaco e o ser humano. Tomar o cotidiano escolar como heterotopia é provocar o criar, transformar a escola em um lugar de relações não instituídas, não determinadas, e sim inventivas, múltiplas, dinâmicas, focadas no aprender, “[...] tomar o cotidiano escolar como o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga” (GALLO, 2013, p. 10).

Não se propõe trocar um fluxo educacional por outro, mas mantê-los em articulação, ou melhor, compor uma “educação menor” pelas veias que tensionam rachaduras na “educação maior”. Se os topos-espacos da escola moderna são respaldados por uma relação assimétrica de poder, fomentado por um sistema de disciplinamento, normalização dos corpos, planificação de um ensino social, envolto pela biopolítica e por relações de biopoder, ousar uma heterotopia é justapor corpos e espacos, criar um jogo de relações simétricas em que o aprender e o criar são mais importantes do que o ensinar.

Nesse jogo de relações entre o aprender e o criar, a experiência heterotópica torna-se potência ao pensamento. “[...] a heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar vários espacos, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (FOUCAULT, 2015, p. 435).

O biopoder é composto por uma série de fenômenos, um conjunto de mecanismos que constitui características biológicas que podem vir a adentrar um

campo de estratégias políticas, apto a articular relações de poder, em outras palavras, mostra-se como a possibilidade de perceber como as sociedades modernas do século XVIII passaram a considerar o fator biológico, tornando o humano uma espécie (FOUCAULT, 2008).

Para Foucault (2008), a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos e só é articulada e mantida se demonstra resultados e fins almejados, assim, as estratégias de controle que colocam em evidência o biológico, demarcam, de certa forma, a soberania, através de campos discursivos como a política, a medicina, o sistema jurídico, a supremacia curricular, o estado nação, entre outros enunciados que se apresentam de forma naturalizada no contexto que desponta atravessado por narrativas e configura modelos educacionais provenientes de um aparelho de Estado.

Criar fissuras, no aparelho de Estado, é compor uma máquina de guerra nômade, que produz linhas de fuga (GALLO, 2013) e constitui um dos desafios que se apresenta a uma educação heterotópica, na qual o trabalho do professor/educador transforma-se e associa-se à lógica do funcionamento, fazer funcionar é criar outras estratégias para o aprender. Quando o foco do evento escolar é o aprender, o professor/educador não tem qualquer controle, outras experiências, outras percepções, novos jogos relacionais entram em marcha, longe de modelos e padrões. Os professores/educadores inventam-se junto aos alunos, renovam e inovam o ensinar, perpassam múltiplas possibilidades para aprender. Não há modelos, métodos ou estigmas e paradigmas a serem seguidos restritamente, podendo emergir daí uma “educação menor” (GALLO, 2008) praticada no interior de uma instituição escolar “maior”, podendo se criar um fora dentro da escola, provocando rupturas com as certezas instituídas, com os modelos

curriculares universais, com as metodologias de ensino, instigando atravessamentos e criações que ocorrem no entre, no entremeio heterotópico que se torna potência do aprender.

[...] se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. [...] A educação menor age exatamente nessas brechas, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2008, p. 67).

Trata-se de criar resistências, promover outras formas de aprender díspares do ideal moderno, compor heterotopias.

Como Foucault afirmou que as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, podemos pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico. Isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico) (GALLO, 2013, p. 10).

Um processo educativo compreendido através de um ideal de “modernidade”, segundo Gallo (2013), está integrado a um amplo projeto social, político, antropológico e gnosiológico (essência humana), erigido sob a ótica do disciplinamento, cujos métodos educacionais emergem como modelos a serem seguidos e reproduzidos, tendo-se a certeza de que os resultados serão apresentados como elementos objetivos e imutáveis. Associado a tais premissas da “modernidade”, a educação escolar estrutura-se com a pretensão de emancipar o humano, compreendendo-se o emancipar

como o ato de cultivar corpos e mentes e, assim, alcançar a liberdade.

Henning (2008) pontua que a liberdade não é redentora e emancipadora, configura-se como uma forma de resistência à medida que regula nossas ações, uma liberdade regulada. Ao apropriar-se dos estudos de Foucault, a autora destaca que a liberdade resulta do movimento de pensar sobre a vida, produzindo-a como uma obra de arte. Sendo resultado da produção de uma ética, o mundo apresenta-se como uma constituição humana, e a vida é uma criação ininterrupta:

Com essa perspectiva, chamada por Foucault de estética da existência e não uma ética moral, a liberdade resulta de pensar sobre a própria vida e produzi-la como uma obra de arte, produzi-la por práticas de liberdade possíveis. Assim, a liberdade aqui não é vista como um fundamento racional e uma condição natural possível a partir da razão esclarecida. A liberdade é vista como resultado da produção de uma ética... (HENNING e RATTO, 2010, p. 582).

A proposição educacional moderna e disciplinadora acredita na liberdade produzida por um fundamento racional e por uma condição natural, questões presentes no pensamento kantiano. O autor defende que o ser humano é a única criatura que precisa ser educada e não prescinde de acompanhamento, cuidado, orientação e um processo de tutoria para tornar-se esclarecido, atingir a maioria intelectual e social e, através do esclarecimento, alcançar a liberdade. Para ele, a disciplina é humanizadora. O ato de disciplinar resume-se ao tratamento pelo qual se retira o humano de sua selvageria nata para um mundo social e cultural; a função

da disciplina é “transforma[r] a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p. 11).

Gallo (2013), ao se referir à liberdade em Kant, que é atingida pela maioria, faz emergir incômodos e questionamentos: que maioria é essa, se os indivíduos são disciplinados a servir padrões e modelos impostos por uma dada sociedade? Como se potencializa a autonomia e a liberdade imersa neste plano disciplinar? É possível inventar outras formas de ensinar não disciplinadoras? Qual a potência de se pensar uma educação menor e heterotópica?

Não é nossa pretensão, nesta escrita, responder aos presentes questionamentos, mas provocar formas outras de analisar o plano da educação, da liberdade e da disciplina envolto pelo pertencimento aos *entre-lugares* heterotópicos.

A escola moderna, ao tentar cumprir seu papel de regular um modelo social em seu ímpeto de conduzir a sociedade para um crescimento e desenvolvimento financeiro, arquitetônico e tecnológico, gerido por estratégias disciplinares, usufruiu dos estudos de Kant (1996) ao propor um processo de disciplinamento e instrução para humanizar o ser humano e torná-lo autônomo, tendo como consequência a liberdade. Em contraponto, Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (1997, como já mencionado), evidencia o poder disciplinar como um mecanismo que conforma sujeitos ao produzir corpos dóceis, produtivos e úteis à máquina social. Elementos que ultrapassaram gerações e, ainda, estão presentes no plano educacional, em pleno século XXI, atravessado por leis, normas, regimentos, parâmetros e bases curriculares, pode-se destacar que, em um mundo global, gerido pela mídia e pelo marketing, amplia-se o leque da disciplina para o controle (DELEUZE, 2008).

As filosofias da diferença, encabeçadas por filósofos franceses, como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Félix Guattari, entre outros, debruçaram-se em seus estudos sob a proliferação de um pensamento pela multiplicidade, pela criação de outros espaços, pela heterotopia, pela singularidade contra o mesmo. Instigando uma ruptura com os métodos, os modelos e as regras disciplinares construídas socialmente e reproduzidas no âmbito escolar, cujo desafio posto por estes filósofos é pensar outras formas de viver atravessamentos filosóficos, artísticos, criadores e inventivos.

Uma educação que rompe com o modelo da sociedade disciplinar envolve-se com a problemática das sociedades de controle (DELEUZE, 2008), não se escapa de um perfil social sem instaurar-se em outro. O presente modelo desequilibra e produz rachaduras à estrutura da modernidade que tem, na metáfora da “fábrica”, seu ideal de certeza, formação e disciplinamento. O sujeito perpassa pelos espaços e conclui ciclos entre a família, a fábrica e a escola, dentro de um processo longo, descontínuo e infinito. Por sua vez, as sociedades de controle agem por modulações, metaestabilidade, meritocracia, bônus, competição. Numa sociedade de controle, tudo está em fluxo, processo, nada está terminado. Entre a família, o trabalho e a escolarização, há o inacabamento e a formação contínua (DELEUZE, 2008).

O cotidiano escolar heterotópico é a dobra da escola (GALLO, 2013), seu dentro utópico e “maior” e seu fora heterotópico e “menor”, que age por dentro dos modelos disciplinares e de controle, “[...] o cotidiano escolar é espaço de construção de autonomia de professores e estudantes” (GALLO, 2013, p. 11). Ao se criar dobras, modulações, transformações e aprendizagens, no cotidiano escolar, ao resistir e produzir

um devir autônomo, minoritário, inventam-se espaços outros dentro da ordem instituída. O cotidiano escolar, como heterotopia, é uma região de fronteira, de valorização das diferenças, de espaço de criação da autonomia e de tensionamento de linhas de fuga, não um programa a ser seguido, um modelo, uma narrativa, mas sim a invenção ilimitada de possibilidades e multiplicidades de aprender, ou melhor, compor uma outra educação.

Por uma educação do aprender

O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar.

Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar... (SKLIAR, 2014, p. 28)

Educação? Que palavra ousada! Traz, em seu conceito, múltiplas visões, sua origem remonta ao latim *educare*, compreendido como o ato de educar, sendo este um conjunto de normas, processos, procedimentos pedagógicos que visam ao desenvolvimento completo do ser humano. Mas o que significa desenvolvimento completo? É possível que algum ser humano atinja sua completude em determinada etapa da vida?

Educar associado ao aprender é mutação, ação, movimento, continuidade, fluxos de sensações e desejos, um continuum devir em espaços de heterotopia. Por ser

processo, rompe com o conceito de completude (fechar, terminar, ser completo), diferente do olhar múltiplo e singular que articula movimentos e questionamentos, instiga a uma percepção apurada, ousada, não a verdadeira e sim a um olhar atual, possível de tornar-se virtual (vir a ser), um entre-lugar.

Educar envolve o reconhecimento e inserção do ser no meio em que vive. Em sentido amplo, educa-se para respeitar as leis, aceitar as normas, viver em uma sociedade “caótica” a partir das “linhas” que demarcam a ordem, o lugar, a forma em si, a memória e, para isso, construíram-se mecanismos disciplinadores (igrejas, escolas, indústrias, fábricas, hospitais, presídios, casas de recuperação e reinserção social), respaldados para agir em prol da qualidade de vida, valorizando a educação como meio e fim das relações socioculturais, configurando o meio moderno de se alcançar a liberdade.

Por outro lado, o aprender se constitui a partir do rastro, do esquecimento como potência de transformação, desestruturam-se as estruturas curriculares com a intenção de permitir o florescimento da sensação, do “acontecimento” que se dá pelo encontro (a força que reage no entremeio das relações que se estabelecem), pelo sensível que perpassa o corpo como uma onda vibrátil, modificando, continuamente, quem se é. Isso remete ao criar, como forma de aprender, possibilitando ao próprio objeto da criação interagir com o outro e expressar-se.

A aprendizagem é efeito de multiplicidade dos encontros com as coisas, corpos, palavras, elementos intercessores, o aprender se dá na coletividade. As ações cotidianas, na escola, são imprevisíveis, escorrem por entre os sistemas racionais, há o inesperado, o dinâmico, a necessidade de escolhas diante dos acontecimentos. Aprender é perigoso, é estar aberto à inclusão, aos

desafios, à violência de lançar-se ao abismo incerto das fugas. Aprender é analisar, interpretar, compreender, assimilar, questionar, inventar, propor, desafiar-se, inovar e traduzir as múltiplas relações que são evidências em uma sala de aula, é desfocar da norma, do conteúdo e das certezas e oportunizar tensões e diferenças.

O aprender é imprevisível, não há como prever, planejar, quantificar, medir, controlar os processos educacionais, assim como prescreve a pedagogia moderna já defendida por Kant. O professor/educador pensa que ensina ao desenvolver um determinado currículo, certos conteúdos com base em algumas técnicas, mas não tem como prever se o aprendiz está a aprender. De forma análoga, além da proposta de ensino do professor/educador, há uma margem de incertezas de outras aprendizagens, obscuridades não quantificáveis. O aprender acontece pelas relações, pelas multiplicidades, pelas incertezas, diferente de produzir narrativas.

Narrar é repetir a partir de um olhar. Aprender é rejuvenescer, é produzir diferenças ao repetir o diferente e não o igual; as relações educacionais podem ser compreendidas como movimento, fluxo e devir, diferente da estática, do engessar e da verdade. Uma educação que se pensa e se faz pelo projeto heterotópico e sensível está alicerçada no esquecimento de si para alterar-se a si mesmo.

A escola contemporânea que se enlaça em uma “educação menor” configura-se como um espaço topológico que propicia aprender entre as fissuras, atravessado por outros meios de comunicação, de socialização, de relações. Nessa conjuntura, o tempo e o espaço da escola adquirem outros sentidos, desterritorializam-se, compõem hipertextualidades, interconexões. Em face da emergência hodierna, a escola heterotópica trabalha com o erro, com a dúvida, com a

insegurança em meio a um processo de criar novas formas de viver e interagir com as singularidades.

Estamos falando da concretude da escola e da sala de aula, um espaço feito por pessoas, saberes, conteúdos obrigatórios, normas, regras, padrões, performances esperadas e idealizadas. Neste topo-lugar heterotópico, o professor-educador se coloca em movimento, aprende junto com o aprendiz em seus descaminhos, dúvidas, inseguranças e incertezas, um percurso que se faz ao caminhar, formado por errâncias, encontros, sentidos, criação, num entre-lugar híbrido, dinâmico, desafiador e inovador. O aprender se dá pelo deslocamento, pela problematização, através da dúvida e da necessidade, assim como a potência da liberdade que se configura não pela autonomia atingida pela maioria, mas sim pela potência de compor uma ética de si, atravessada pelo cuidado de si, assim como propôs Foucault (1985). Pode-se dizer que, na violência do pensamento, se desloca o sujeito da certeza para a incerteza, da tranquilidade do conhecido para a instabilidade do novo lugar, do ensino para o aprender. Aprender é movimentar-se.

Diante dessas considerações, destacamos que é possível compor novas formas do escolar, as quais, inevitavelmente, precisam se lançar ao abismo das dúvidas, questionamentos, incertezas, desafios, espaços desconhecidos e simetria nas relações, a fim de permitir-se fazer outras coisas, compor diferenças, que enxergue possibilidades de se ramificar nos inúmeros encontros com outras multiplicidades. Não seria isso mesmo que nos desafiamos enquanto procuramos viver modos de aprender em meio a uma pandemia?

Referências

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães. Rio de Janeiro: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pél Pelbart. 1ªed. 7ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Júnior, e Aberto Alonso Muñoz. 3ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, pp. 428 – 438.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, pp. 264 – 287.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, pp. 288 – 293.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c, pp. 294 – 300.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, Silvio e VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma

filosofia da educação. In.: AQUINO, Júlio Groppa e REGO, Teresa Cristina (Coord.). *Foucault pensa a Educação: Coleção Biblioteca do Professor*. Osasco, SP: Editora Segmento, mar. 2007. p. 16-25.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. p. 1-12. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2020.

GONÇALVES, Daniel L. C. A liberdade cética de Michel Foucault. *Revista Estudos Filosóficos*. n. 9, 2012. DFIME – UFSJ – São João del Rei/ MG. p. 68-76. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>.

HENNING, Paula Corrêa. *Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2008.

HENNING, Paula; RATTO, Cleber Gibbon. Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: a figura falaciosa da liberdade como promessa de redenção. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.36, n.2, p. 571-583, maio/ago. 2010. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000200010&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em 22 jul. 2020.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA FILHO, Alípio. Foucault: O cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (org). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Por que forçamos as crianças a irem à escola?¹

Mariano Narodowski
Delfina Campetella

Infância e escolarização

Nos últimos cem anos, a escolarização não deteve sua expansão, nem sequer nos países mais pobres. Ao redor do mundo, a obrigatoriedade de uma educação escolar é, em sua grande maioria, reconhecida e celebrada como um direito adquirido, ou, então, buscada como um direito a ser garantido. No entanto, ao mesmo tempo, a escola não se isenta às críticas, sobretudo, nos tempos atuais em que as telas e a internet parecem pôr em xeque alguns de seus fundamentos. Dessa forma, entendemos que hoje, mais do que nunca, é de suma importância nos perguntarmos: por que forçamos as crianças a irem à escola?

Para responder a essa questão, postularemos que a história da escolarização é a história pelo controle da infância. Por controle, não queremos dizer, apenas, uma ação constante de vigilância, mas uma estrutura muito complexa, que também consiste em um conjunto de intervenções que variam de cuidados e nutrição a treinamento em certos conhecimentos e valores. De

¹ Tradução da Língua Espanhola para Língua Portuguesa, de Juliana Terra Morosino.

acordo com diversas pesquisas, por infância nos referimos – muito resumidamente – a um conceito que entendemos ser construído socialmente, a partir do século XVII europeu e, por sua vez, está intimamente relacionado a essa história, por seu controle (NARODOWSKI, 1994a).

A partir de uma perspectiva foucaultiana, nas linhas seguintes, buscaremos analisar o processo de consolidação e expansão da escola moderna como mecanismo de estabilização, empregado para exercer controle sobre a população infantil. Partindo de Foucault (2006), com base no *mecanismo de governamentalidade*.

Para a referida análise, consideraremos o tripla deslocamento proposto por Foucault como método de estudo: primeiro, “deslocar para o exterior da instituição, descentralizar em relação ao problema desta última [...] procurar por trás da instituição para tentar encontrar, não apenas por trás dela, mas em termos mais globais, o que podemos chamar de tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 140-141, No nosso caso, considera-se a escola não como um fim em si mesma, mas como um conjunto de dispositivos com certas características, que articulam parte de uma estratégia mais ampla voltada para a sociedade como um todo. Segundo: “substituir o ponto de vista interno da função da instituição pelo ponto de vista externo de estratégias e táticas” (FOUCAULT, 2006, p. 143). Dito em outras palavras, ir além do fato de que a escola ensina e, em vez disso, analisar *com qual finalidade* ensina. Por fim, Foucault nos propõe passar para o exterior do objeto em questão: “negar-se a aceitar um objeto pré-fabricado” – (no nosso caso, a infância) – “negar-se a medir as instituições, as práticas e os saberes com a vara e a norma desse objeto ofertado de antemão. [...] pelo contrário, captar o movimento pelo qual se constrói um campo de verdade com objetos do saber” (FOUCAULT, 2006, p. 143). Quer dizer, captar como,

através do processo de escolarização, se constitui um campo de verdade com e sobre o corpo infantil.

A escolarização como mecanismo de governamentalidade

Com base em Foucault, sabemos que as relações e mecanismos de poder não ocorrem isoladamente: os mecanismos de poder são uma parte intrínseca das relações e é, através deles, que o poder é exercido. Mas, ao mesmo tempo, é possível identificar os *efeitos* desses mecanismos e suas especificações em um determinado momento, durante um determinado período, em um determinado campo. O poder produz efeitos no corpo, no desejo, na sexualidade, no conhecimento. O poder organiza e articula tempos e espaços sociais.

Em relação a este estudo, tratamos de analisar as relações e mecanismos de poder em torno da escolaridade, bem como os efeitos de saber que eles produzem. Relações de poder entre Estado e população, adultos e crianças, professores e estudantes. Efeitos, tais como a formação de identidades (o ser aluno e o ser educador) ou a subordinação que se produz destes diferentes sujeitos frente à autoridade estatal.

Em termos mais específicos, a escolaridade constitui um mecanismo de biopoder; isto é, a implementação de ações políticas sobre os corpos. Especificamente, nos corpos infantis, aqueles identificados por sua heteronomia, incapacidade, impossibilidade de autogoverno. Essas ações biopolíticas têm efeitos na localização territorial desses corpos (seu deslocamento para a escola); na disposição desses corpos (sua acomodação na sala de aula), assim como na conformação desses corpos (a normalização de suas características e ações).

A que nos referimos quando apontamos a escolarização como mecanismo de governamentalidade? A escola se estabelece como uma tecnologia que garante o confinamento, o controle e a disciplina das crianças. Confinamento em termos materiais, mediante ao exercício de controle dos corpos infantis, bem como o encerramento em termos epistemológicos: a instituição escolar se constitui como um espaço focalizado de saber-poder, o que propicia gerar em campo de conhecimento ao redor da infância, uma vez que possibilita depositar esse conhecimento *sobre* a infância através da pedagogia, da psicologia da criança, da psicologia educacional, da neurociência educacional etc.

Esse último ponto também diz respeito ao corpo adulto, em contrapartida, à alteridade da infância. Se a escola regula a divisão social do trabalho, uma vez que limita a instrução das crianças, os professores, os adultos, atuam como especialistas na arte de controlar e formar, enquanto, nesse ato de restrição, habilita os demais adultos a exercerem suas atividades produtivas específicas em prol de sua subsistência econômica e política. O problema pedagógico reside, segundo Foucault, em: “como guiar as crianças, como orientá-las a fim de que possam ser úteis para a cidade [...] conduzi-las até o ponto em que possam liderar-se elas mesmas?” (FOUCAULT, 2006, p. 268).

A escola como epifenômeno da proibição do trabalho infantil

Embora o exposto, anteriormente, tenha sido amplamente analisado na literatura foucaultiana, a partir dos próprios textos de Foucault, a produção acadêmica não é tão abundante em termos das razões históricas que levaram ao confinamento de crianças nas escolas. Em

outras palavras, vale a pena nos perguntarmos: quando, por que e para quem se instaurou a escola?

Vamos começar com um fato conhecido. No século XVIII, no início da revolução industrial, juntamente com as mudanças demográficas por ela operadas, o problema da infância aparece em seu esplendor: crianças que perambulam pelas ruas formam verdadeiras hordas que assaltam, saqueiam ou simplesmente brincam ou fazem algazarra. Surge, então, a necessidade de controlar ou disciplinar as crianças, em especial, as mais pobres. Os motivos são sociais (a infância livre na rua, dada sua incapacidade de autocontrole, é perigosa para si e para os demais, uma vez que gera desordem e insegurança), mas os motivos são, também, econômicos: por um lado, a infância é um corpo carente de conhecimento e habilidades, necessitando, assim, ser formada para o trabalho. Ao mesmo tempo, sua liberdade representa abundante mão de obra disponível e isso pode criar distorções no mercado de trabalho. Argumenta-se que o confinamento da infância servirá aos fins econômicos estratégicos da sociedade industrial moderna: a disciplina da força de trabalho humana e a regulamentação da divisão social do trabalho.

No entanto, essa estratégia é combinada com um cenário preexistente e relativamente recente, uma característica marcante das sociedades ocidentais que passa a ser a identificação de menores a partir de suas limitações. Isso derivaria, gradualmente, e com o decorrer do tempo, a atribuição à infância de uma característica generalizada: inocência. Ao contrário da antiga tradição que via uma criança não mais do que um adulto sem habilidades, a modernidade ocidental promove uma visão de mundo diferente: as crianças são limpas do pecado, suas ações não obedecem ao mal, pois seu caráter heterônomo não fornece a capacidade de reconhecer e

adotar certos valores. Isso é acessado, apenas, como um adulto. A infância se torna a idade da inocência e a idade adulta, a idade caracterizada pela responsabilidade de cuidar, proteger e orientar. Desde Rousseau (1982), a racionalidade de nossa modernidade pressupõe a inocência inerente ao próprio ser das crianças.

Essa ideia de uma infância inocente e não contaminada das mazelas e corrupção do mundo adulto cria, precisamente, uma divisão entre uma e outra: uma fronteira simbólica que preserva a infância dos mistérios, corruptelas e tabus típicos da vida adulta (KEHILY & MONTGOMERY, 2009). Evidentemente, nem todas as crianças são caracterizadas dessa maneira: a ideia da criança inocente se contrapunha à ideia de uma criança "demônio", que serve, acima de tudo, para localizar o anseio de uma infância desejável e aprimorar suas propriedades sensíveis e amorosas, livres do mal adulto. Como Phil Scranton (1997) bem aponta, a imagem de uma criança demoníaca serviu para reforçar os comportamentos celebrados e protegidos das crianças e para manter o corpo da criança disciplinado.

Uma característica distintiva dessa conceituação da infância que mostra uma nova visão cuidadosa e protetora das crianças tem sido a crescente proibição do trabalho infantil, iniciada nos países ocidentais, aproximadamente, entre meados e o final do século XIX. Para nossa visão atual de crianças e até de adolescentes, a atividade laboral é incompatível com a dignidade dos menores, uma vez que suas tarefas devem ser apenas estudar e brincar. Para nossa modernidade, todas as formas de trabalho infantil são uma mácula que deve ser erradicada, uma indignidade que, por sua própria natureza, viola a própria natureza da infância e dos seres humanos em geral: contamina sua inocência com esforço, dinheiro, exploração ou competição capitalista. A

Declaração dos Direitos da Criança (NACIONES UNIDAS, 1959) conforma a consolidação, já em meados do século XX, desse consenso social unânime.

Ao contrário de toda a história anterior do *homo sapiens*, em que as crianças acompanhavam os adultos em todas as tarefas produtivas, desde a revolução industrial, foi construída uma forte interdição do trabalho infantil: os locais exclusivos para crianças são basicamente o lar, a família e a escola, e suas ações aceitáveis tornam-se lúdicas e educacionais.

Obviamente, esse processo de erradicação do trabalho infantil foi lento e ainda está longe de terminar. De fato, cerca de 152 milhões de crianças ainda estavam sujeitas ao trabalho em 2016 (OIT, 2017).

No início desse processo, em meados do século XIX, especialmente na Europa Ocidental, uma parte quantitativamente muito importante da infância apresentava enormes problemas para sua realocação e posterior fixação fora do aparato produtivo do qual eles deveriam ser removidos. Crianças condenadas ao trabalho industrial, agrícola ou doméstico, crianças sem-teto, mendicantes, crianças delinquentes; constituíram a paisagem habitual da infância ainda não infantilizada (isto é, a infância que continuou a se comportar como no passado, sem diferenciação em relação à idade adulta): é um conjunto de infâncias (e, portanto, também de paternidades e maternidades), através dos quais eles passam a ser considerados “inapropriados” por estarem contaminados – paradoxalmente – pelo mundo do trabalho ou do crime, imbricando-se, conceitualmente, a um forte fardo moral (DARRÉ, 2008). É impressionante como, em tão pouco tempo, o trabalho infantil deixa de ser comum na atividade humana para formar uma verdadeira abominação (NARODOWSKI, 2016).

Em termos foucaultianos, as disciplinas reagem

para construir e categorizar o fenômeno. Grande parte da reflexão sociológica econômica e penal, a partir de meados do século XIX, foi dedicada à conceituação da disciplinarização da infância para essa nova e melhor fixação: uma localização extraprodutiva. As igrejas, os emergentes grupos políticos e sindicais socialistas e anarquistas; os mesmos governos despontaram em intermináveis debates, sua preocupação política, mas também moral, residia no estado da infância, e a necessidade de arrancá-la das fábricas, do trabalho rural e, especialmente, do crime e da "má influência" adulta: uma infância que deveria ser construída a partir da identificação de sua inocência intrínseca, portanto, de sua heteronomia.

Durante o século XIX e o início do século XX, desde a Igreja Católica até os pensadores revolucionários do mundo ocidental, os grandes reformadores sociais não findaram as denúncias de abusos às crianças quando eram forçadas a trabalhar e, conseqüentemente, a violar sua inocência. Por exemplo, a *Encíclica Rerum Novarum* (1891) afirma, cuidadosamente, que:

Quanto às crianças, é importante evitar cuidadosamente, acima de tudo, que elas participem de oficinas antes que a idade tenha dado suficiente desenvolvimento para seu corpo, inteligência e alma. Uma vez que a atividade laboral precoce esgota, como as plantas jovens, as forças que brotam da meninez, sem as quais a constituição da infância seria completamente destruída (SUMO Pontífice León XIII, 1891, cap. 31).

A infância deve ser preservada e o trabalho infantil limitado. Paradoxalmente e de maneira praticamente contemporânea à postura da Igreja Católica, no mesmo

sentido, vale destacar entre os maiores pensadores do socialismo moderno os capítulos inteiros de Karl Marx em *O Capital* (1979) e de Friedrich Engels em *A situação da classe operária na Inglaterra* (1946), dedicados a mostrar e a denunciar a ilimitada participação infantil na grande indústria e, sua contrapartida, os déficits na escolarização das crianças.

É neste momento que se instaura uma espécie de principal contradição na sociedade moderna: trabalhar *versus* estudar. A escolarização das crianças constitui uma prática que forma parte, de modo central, do que se considera uma infância normal, que salvaguarda sua inocência por meio do estudo e do controle adequado, por parte dos professores, enquanto aqueles que trabalham não conseguem alcançar um estatuto satisfatório de normalidade infantil: vivem um tipo de estado de exceção constante que indica a sua falta de integração com a completa infantilização moderna.

Essa contradição trabalho/escola é central para tentar entender a infância dentro dos limites da modernidade. Como destaca Ginocchio (2005), através da escola, se tentava inscrever a criança em uma ordem pública, por meio da qual foi possível controlar que seus horários e atividades se diferiam das de adultos. Dessa forma, a criança era inserida em vários níveis: uma instituição (a escola), um vínculo com outros (professores e colegas) e uma certa relação com o conhecimento no contexto de um espaço social público que, mais cedo ou mais tarde – dependendo de cada país –, também será um espaço controlado pelo Estado.

O problema que apresenta o capitalismo é o seguinte: os progenitores devem sair de seus lares para prover sua subsistência e de sua prole. Diferente dos milênios anteriores, as grandes concentrações urbanas colocam o local de trabalho a uma distância considerável

das residências, tornando necessário sair para sobreviver. Contudo, nestes tempos, a prole não pode acompanhar, como no passado, uma vez que o princípio de sua inocência seria violado. A solução veio da generalização da tecnologia escolar: um espaço público não laboral em que adultos não progenitores (professores) se ocupam da educação dos filhos dos progenitores que estão trabalhando.

O princípio regulador da experiência escolar infantil fora do habitat familiar (princípio que permitia o Estado de proibir o trabalho infantil e inserir as crianças em escolas) foi denominado com a voz latina *in loco parentis* (“no lugar dos pais”): um instituto jurídico que permite que o Estado, ou quem designe burocraticamente sua substituição, ocupe o lugar do pai e requeira, de parte das crianças, obediência equivalente a que se exige em relação aos seus progenitores. A este mecanismo de transferência do corpo infantil da instituição familiar para a escolar, chamamos aliança escola-família: um contrato de adesão, usualmente estatizado, próprio do disciplinamento do corpo infantil na escolarização (NARODOWSKI, 1994a).

In loco parentis precisa de leis compulsórias que prevejam que a soberania dos pais sobre os filhos não é definitiva nem absoluta: está limitada àquilo que o Estado regula e, por sua vez, promove e facilita como benéfico para a infância. Zeikel y Reichner (1986) mostraram que a utilização precoce desse conceito, na língua inglesa, aparece nos tratados da segunda metade do século XVII, em que se constata que o pai (notadamente, se trata do pai, não da mãe) deve delegar parte de sua autoridade ao professor da escola, quem está ali em seu lugar, que recebe uma parte deste poder paterno para o cuidado, a disciplina e a correção da criança.

Não é por acaso essa correspondência e contemporaneidade entre as leis de obrigatoriedade

sancionadas pelos estados europeus e americanos entre o final do século XIX e princípio do século XX, bem como o interesse em sancionar leis de limitação ou diretamente de proibição do trabalho infantil². Assim, o dilema entre trabalhar e estudar se resolvia *obrigatoriamente e em nível estatal*, a favor da escolarização, a qual fica do lado da inocência, da retidão e da normalidade infantil; sendo que o trabalho infantil fica do lado do pecado, da ilegalidade, do vício ou da superexploração capitalista, dependendo da conceituação do registro teórico ou da posição estética escolhida.

Embora, para nossa visão atual, essa diferenciação entre trabalho e escola pareça completamente natural, ela constituiu o resultado de uma enorme transformação da sociedade e de suas crenças e percepções, que naturalizaram o trabalho infantil comunitário por milênios. Em nossa cultura contemporânea, há uma tendência a consolidar os sentimentos benevolentes relativos à infância: o cuidado a ser garantido implica seu absoluto afastamento das tarefas produtivas e, portanto, na decisão de que a manutenção e a própria sobrevivência das crianças e dos adolescentes não lhes possam ser adjudicadas, sendo sempre uma responsabilidade imperiosa por parte do mundo adulto. E assim será, tanto no nível privado da vida familiar como também, e de maneira complementar, na ordem pública da ação do Estado.

Dessa maneira, o século XX consagrou o efeito de uma diferenciação que a modernidade já operava desde,

² Entre muitas pesquisas a esse respeito, podemos ver, para o caso espanhol *Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX* de Tiana Ferrer (1987) ou *Trabajo, escuela e ideología* de Fernandez Enguita (1986). Para o caso de Buenos Aires, vide *La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires* de Narodowski (1994b).

aproximadamente, o início do século XVII, consistindo em separar indiscutivelmente e conclusivamente o mundo adulto do mundo das crianças, a fim de não contaminar o mundo do outro. Como Fernando Alvarez Uria y Julia Varela (1991) apontaram brilhantemente há muitos anos, uma “distância social” é instalada entre eles; uma espécie de “reserva” que não afeta apenas jogos, livros e conhecimentos: os adultos que agora protegem as crianças se verão obrigados, se pretendem não deixar o caminho marcado pelos novos princípios, a se restringir, regular suas ações e suas palavras, limitar-se sempre que as crianças estiverem em sua presença.

As normas que, durante décadas, regulamentaram biopoliticamente a constituição das famílias e as obrigações de pais e filhos mudam rapidamente. Nos países da América Latina, de fortíssima tradição católica, até meados do século XIX, as leis manifestavam suas preocupações sobre a herança e a manutenção da família patriarcal, uma vez que uma família “legalmente constituída”, correspondendo à lei religiosa, supunha que os filhos deviam obedecer aos pais e atuar sem remuneração em algumas tarefas apropriadas à idade, como destaca Donna Guy (1994).

Porém, mesmo nesse contexto doutrinário, os pais eram obrigados a educar e alimentar seus filhos no nível que suas possibilidades permitiam. Com o passar do tempo, as obrigações econômicas dos menores serão abolidas, ou, pelo menos, serão despachadas para o mundo onde essa prática é denominada como “inapropriada”: ainda em contextos culturais em que o peso das tradições é muito forte, lentamente vai se impondo um sentimento de infância que obriga os adultos a proteger as crianças dos males que poderão corroer sua infância, e o trabalho infantil vai sendo definido como um dos primeiros destes males.

Essa condenação moral das situações em que há crianças trabalhadoras e a retirada progressiva da infância do mundo do trabalho é demonstrada na clássica pesquisa de Viviana Zelizer (1994). Nesse estudo, há evidências conclusivas da profundidade das mudanças que ocorreram. Investigando em relação aos mercados de seguros, os pagamentos por mortes acidentais, adoção e vendas de crianças nos Estados Unidos, entre 1870 e 1930, a investigação conclui que, nesse período, o preço – medido em termos econômicos – de crianças é fortemente desvalorizado à medida que o valor emocional atribuído a elas cresce significativamente. Isso mostra que, embora a separação do mundo do trabalho e do mundo infantil seja, no início, domínio dos setores sociais com mais recursos econômicos, a matriz se multiplica e é generalizada para todos os setores sociais.

Analisando as questões culturais que influenciam os mercados, mas também as questões econômicas que determinam a posição das crianças na economia em geral e no mercado de trabalho e produção em particular, Zelizer (1994) conclui a existência de uma transformação relevante em nossos sentimentos em relação à infância: a modernidade apresenta uma relação proporcional inversa entre preço e sentimentos.

É assim que um mecanismo de biopoder é estabelecido como a primeira dimensão que mencionamos: um mecanismo de poder sobre a localização territorial do corpo infantil. Meninos e meninas são transferidos de suas casas para a escola, de sua situação de liberdade na rua para o confinamento escolar. Esse deslocamento do corpo infantil está apoiado em mecanismos jurídicos como a obrigatoriedade escolar e, associada a ela, dispositivos como o da aliança escola-família. Melhor dito, o contrato implícito que se estabelece entre pais e professores, segundo o qual os primeiros

aceitam delegar as responsabilidades de cuidado e educação dos filhos aos segundos, sob a condição de que estes realizem um melhor trabalho.

Esse dispositivo, por sua vez, se apoia em outro mecanismo já mencionado, a criação da figura do *in loco parentis*. Precisamente, a ocupação por parte do docente do lugar do pai na responsabilidade e na educação da criança dentro da instituição escolar.

Resultados da escolarização

Podemos inferir, então, que, em termos foucaultianos, a biopolítica da escolarização emerge com o marco da racionalidade própria dos Estados Modernos, em correspondência com o auge da formação econômica do primeiro capitalismo industrial. Nesse sentido, para garantir uma administração eficaz da força humana de trabalho (dos adultos, obviamente), as escolas e outras instituições cumprem o papel de controle; de limite social para o cuidado e o disciplinamento do corpo infantil; limite não somente simbólico, mas objetivado nas paredes e portas de entrada de um estabelecimento escolar. A logística que se predispõe socialmente ao controle de estoques e fluxos laborais em torno da distribuição de mão de obra, veicula uma sorte de reengenharia social baseada nos instrumentos estatais de disciplinamento. Nas palavras de Foucault (2009), sobre as sociedades modernas capitalistas:

É nesse tempo disciplinar que se impõe, pouco a pouco, frente à prática pedagógica, especializando o tempo de formação e separando-o do tempo adulto, determinando programas que devem ser desenvolvidos com o crescimento de cada um, qualificando os indivíduos de acordo com o modo

em que percorreram estas etapas. Se constitui, assim, toda uma pedagogia analítica bastante minuciosa em seu detalhe (divide até os elementos mais simples do material de ensino, hierarquizando cada fase do progresso em graus exageradamente próximos) e muito precocemente, também, em sua história (antecipa amplamente as análises genéticas de ideólogos, das quais aparece como modelo técnico) (FOUCAULT, 2009, p. 185).

O biopoder se ocupa, também, da formação e da transformação dos indivíduos em função das normas. Nesse sentido, uma ampla investigação, nas últimas décadas, amplamente difundida e debatida, tornou visível como a escola desempenha um papel fundamental na normalização dos corpos e em sua categorização binária: feminino/masculino, saudável/doente, atraente/feio etc. A escola disciplina, através dos conhecimentos que ensina (e os que não), mas também através das regras que impõe (desde a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física, o uso de banheiros diferentes, formação de filas, uniformes, comprimento do cabelo), a aparência (como deve ser o corpo de um homem, como deve ser o corpo de uma mulher) e o comportamento (como se deve mover, falar, que atividades deve fazer).

Desde o título deste trabalho, nos perguntávamos por que obrigamos as crianças a irem à escola? Através de uma análise teórica, mas também histórica, observamos que a escolarização, em termos foucaultianos, se apresenta como um mecanismo de governamentalidade empregado pelos Estados para exercer controle sob a população infantil, por motivos sociais, mas também econômicos.

Numa época em que as telas e a internet parecem possibilitar acesso ilimitado ao conhecimento e, em que isso, por sua vez, parece embaçar as assimetrias entre

crianças e adultos, pondo em xeque a concepção de infância, na qual a lógica da escola foi desenvolvida, poderíamos nos perguntar para estudos futuros: prevalece, hoje, a necessidade social de escolarizar para garantir o funcionamento da sociedade? Ou, em termos mais provocativos, é a ausência de alternativas para o controle/cuidado das crianças o que mantém a escola viva hoje? No dia em que houver uma alternativa para o controle/cuidado das crianças, será o fim da escola?

Referências

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando., & VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1991.

DARRÉ, Silvana. *Maternidades inapropiadas*; la construcción de lo “inapropiado” y sus transformaciones en cinco dispositivos pedagógicos, Buenos Aires 1920-1980. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponível em <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1379> Acesso em 30 jul. 2020.

ENGELS, Friedrich. *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1946.

FERNANDEZ ENGUIITA, Mariano. *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*: Curso en el College de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*: nacimiento de la prisión. 2a ed. México: Siglo XXI, 2009.

GINOCCHIO, María Virginia. *Orden, uniformidad y control*: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo

- (1875-1905). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina, 2005.
- GUY, Donna. Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre. In: FLETCHER, Lea (Org). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria Editora, 1994.
- KEHILY, Mary Jane & MONTGOMERY, Heather. Innocence and experience: A historical approach to childhood and sexuality. In: KEHILY, Mary Jane (Ed). *An introduction to childhood studies*, Berkshire: Mc Graw Hill, 2009.
- MARX, Karl. *El Capital*. México: Siglo XXI, 1979.
- NACIONES UNIDAS. *Declaración de los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994a.
- NARODOWSKI, Mariano. La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires. *Anuario del IEHS*, Nro. 9, 1994b.
- NARODOWSKI, Mariano. *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate, 2016.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *Estimaciones mundiales sobre el trabajo infantil: Resultados y tendencias, 2012-2016*. Resumen Ejecutivo. Ginebra, 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipec/documents/publication/wcms_596481.pdf. Acesso em 12 de julho de 2020.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio*. Madrid: EDAF, 1982.
- SCRATON, Phil (Ed). *"Childhood" in "Crisis"*. London: UCL Press, 1997.
- SUMO PONTÍFICE LEÓN XIII. *Carta Encíclica Rerum Novarum*: Sobre la Situación de los Obreros. Apartado 31. 15 de Mayo de 1891. Disponível em:

http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_sp.html. Acesso em 12 de junho de 2020.

TIANA FERRER, Alejandro. Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX. **Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria**, Nº. 6, 1987.

ZELIZER Viviana. *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

ZIRKEL, Perry & REICHNER, Henry. Is the loco parentis doctrine dead. *Journal of Law & Education*. v. 15, n. 3, p. 271, 1986.

Aprender na diferença: sob o signo da viagem*

Sílvio Gallo

Assim como o corpo assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidos nas suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele, também o milagre laico da tolerância, da neutralidade indulgente, acolhe, na paz, todas as aprendizagens, para delas fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto, de pensamento. (SERRES, 1993).

Não há educação senão *na e pela* diferença

O propósito deste texto é o de dialogar com filósofos que pensaram e têm pensado a diferença,

* Este texto foi escrito a partir das notas preparadas para minha participação em mesa redonda no VIII Simpósio Internacional de Educação e Filosofia, que ocorreu na Unesp-Marília, em agosto de 2019. Agradeço aos organizadores do evento, através do Prof. Pedro Pagni, pelo convite e pela acolhida no evento. Agradeço, também, às organizadoras deste livro, que possibilitaram que as notas virassem texto e viessem a público.

procurando estabelecer conexões com o plano de imanência da educação. Toma-se como premissa o que está enunciado acima, por isso apresentado como “ponto zero”, local do qual se parte. Não há educação quando se permanece no mesmo; seguindo Deleuze (2006), quando permanecemos no reinado do mesmo, só experimentamos reconhecimento, não o pensamento como criação e invenção. Dizendo outramente: toda educação, qualquer ato educativo, é uma relação diferencial, com outrem e consigo mesmo. Impossível viver uma experiência educativa e permanecer igual. Ao aprender algo novo, experimentamos a criação no pensamento, não uma reconhecimento, repetição daquilo que já foi pensado.

Em homenagem a Michel Serres, filósofo francês falecido em junho de 2019, escolho, aqui, o signo da viagem: é o percurso que nos coloca a cada um em contato com as diferenças do mundo e tais diferenças nos transformam, nos fazem diferir em nós mesmos, nos tornam outros. Lembremos da canção *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues, cantada suavemente por Caetano Veloso: “o pensamento parece uma coisa à toa / mas como é que a gente voa / quando começa a pensar”. Mas, aqui, a viagem não é apenas a viagem do pensamento; trata-se da viagem que lança nossos corpos ao mundo, expondo-nos às diferenças.

1. viajar para fora

Viajar implica sair de si mesmo e de seus lugares e expor-se ao mundo. Michel Onfray, num livro belo e sensível (*Théorie du Voyage – poétique de la géographie*), afirma que viajar é como “buscar uma saída”, na esteira de Deleuze & Guattari (2014) que, em sua obra sobre Kafka, afirmam que o animal sempre busca uma saída, a possibilidade de traçar e seguir uma linha de fuga. Viajar,

então, é uma espécie de devir-animal, devir-outro no percurso nômade de lançar-se ao mundo. Assim, Onfray conclui seu ensaio poético:

Encontrar uma saída supõe, então, menos a repetição que a inovação. As ocasiões de partir podem ser aleatórias: abrir um atlas, fechar os olhos, apontar um país, decidir-se por uma região inesperada, confiar, quando temos a oportunidade, nos convites oferecidos para cruzar o planeta, consentir com os sonhos de infância, ceder ao desejo antigo de uma pessoa querida, partir nos traços de um poeta, de um filósofo ou de um artista que amamos, em busca de uma geografia sentimental encarnada, em busca de uma poética da geografia, no espírito de Bachelard, que fala de uma poética no espaço e de um direito de sonhar. A prosa do mundo pode ser decifrada, seguindo a lição do filósofo borgonhês, ao modo da água, da terra, do fogo, das nuvens, dos sonhos, dos devaneios, de um sótão, de uma casa, de uma concha, da chama de uma vela ou de uma fogueira. Ou de um poema. Pois o poema do mundo pede sem cessar propostas de deciframento. (ONFRAY, 2007, p. 125-126).

O mundo pede deciframento, só possível pelos encontros. Onfray chama a atenção para esses viajantes de hoje que não querem sair do lugar: vão para o outro lado do mundo, mas hospedam-se num hotel que é como aqueles de sua cidade, comem numa lanchonete *fast food* o tipo de comida que comem em sua cidade e, assim, deslocam-se sem se deslocar. Não entram em contato com outras culturas, com outros mundos, com outras singularidades. É um deslocamento (às vezes, longo), mas sem sair do lugar comum; é uma viagem sem viajar.

Num tal contexto, não há encontros, não há experimentação das diferenças. Não há aprendizado.

O encontro com a alteridade é o que produz aprendizado, é o que nos educa. Há que se estar aberto a outrem. Michel Tournier subverteu a célebre narrativa do naufrago ao recontar a história, não sob o ponto de vista do explorador europeu, mas do nativo encontrado na ilha, e Deleuze escreveu um belo ensaio a partir do livro, pensando no que seria um mundo sem outrem.¹ O filósofo vai mostrar que é o outro que torna possível nossa percepção do mundo, pois, sem ele, vivemos num mundo tranquilo, que não nos inquieta nem nos desafia. “Se outrem é um mundo possível, *eu* sou um mundo passado” (DELEUZE, 1998, p. 320).

O encontro com outrem e com as multiplicidades do mundo provoca misturas e mestiçagens, no dizer de Michel Serres. Aprendemos quando nos encontramos com a alteridade, seja das coisas do mundo, seja de outros como nós. Com outrem e com o mundo, nos misturamos e é aí que nos transformamos, experimentando um devir-outro de nós mesmos. Não há mistura sem encontros de corpos, por isso “corpo, músculo, nervos, sentidos e sensibilidade, alma, cérebro e conhecimento, tudo converge para esse lugar mestiço, em forma de estrela: cuidado à esquerda, passe pela direita, atenção para o alto e corra por baixo...” (SERRES, 1993, p. 17-18).

Para que a exposição seja possível, é necessário um deslocamento, sair do lugar comum que habitamos.

¹ O romance de Tournier é *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, publicado, originariamente, em 1967. Retoma o romance de Daniel Defoe que tem em Robinson Crusóe o personagem central e narra a história sob a perspectiva do nativo Sexta-Feira. O ensaio de Deleuze intitula-se *Michel Tournier e o mundo sem outrem*, originariamente publicado como apêndice à *Lógica do Sentido* em 1969.

Daí a importância da viagem; sem ela, não há exposição. Corpo em movimento, abertura às estranhezas da alteridade.

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se vários, desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar. Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros modos de expor. *Porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro.* Nunca mais saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde passar. Eu me exponho ao outro, às estranhezas. (SERRES, 1993, p. 15, grifos meus).

Três formas de estranhar-se a si mesmo, de devir-outro que permite que se aprenda algo novo: o deslocamento do lugar comum; a sedução pelo diferente, para a qual precisamos nos abrir; o viajar sem rumo (Serres fala em bifurcação), que nos possibilita encontros inusitados e inesperados com o desconhecido. Sem tais encontros, não aprendemos, permanecemos no âmbito da reconhecimento, de pensar o que já foi pensado, de saber o que já é sabido. Apenas o encontro com aquilo que difere pode provocar essa diferenciação em si mesmo que denominamos aprendizado. Por essa razão, Serres (1993, p. 15) afirma que “nenhum aprendizado dispensa a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para fora [...] Viagem das crianças, eis o sentido lato da palavra grega pedagogia. Aprender lança a errância”. Atentemos para esse sentido afirmado da pedagogia, que ressalta o percurso, a viagem. Mas não se trata de qualquer viagem; para além de todo planejamento, importa a errância, o desvio, a bifurcação. Mesmo a viagem pode ser uma experimentação do

mesmo, como vimos com Onfray; é necessário que a viagem provoque a errância, a abertura para o inusitado. Aí, reside o mistério do aprender.

Importa, também, destacar que não basta se deixar seduzir pela alteridade, encantar-se com ela. É preciso misturar-se com ela, produzir uma mestiçagem que nos transforme a nós mesmos. Não se trata de apenas reconhecer o outro, tolerar o outro, respeitar o outro. É preciso devir-outro, transformar-se a si mesmo e isso só se faz na mistura. A metáfora de Serres é precisa: atravessar um rio a nado.

Ao atravessar o rio e entregar-se completamente nu ao domínio da margem à frente, ele acaba de aprender uma coisa mestiça. O outro lado, os novos costumes, uma língua estrangeira, é claro. Mas, acima disso, acaba de aprender a aprendizagem nesse meio branco que não tem sentido para encontrar todos os sentidos. No ápice do crânio, em turbilhão, se atarraxa o redemoinho da cabeleira, lugar-meio onde se integram todas as direções. (SERRES, 1993, p. 14).

Para conhecer o outro lado do rio, é necessário atravessá-lo, realizar a passagem. Ela permite sair de um lugar e colocar-se em outro, experimentando as diferenças desse lugar outro. O rio pode ser, também, um oceano, o nado pode se fazer a bordo de um navio ou de um avião. Mas não se dispensa a passagem, o deslocamento corporal, a travessia. Serres (1993, p. 14) diz, também, que “quem não se mexe nada aprende”, e que aquele que não empurra para fora do ninho (do lugar de conforto) nada ensina. O professor é aquele que força o aprendiz a fazer seu percurso, que é singular, ao ser constituído por encontros que são seus, por caminhos que

são seus e de mais ninguém. Ou seja: duas pessoas não aprendem, jamais, do mesmo modo.

Uma última observação sobre a viagem e sua abertura para o desconhecido, o inusitado, o estranho. Para Serres (1993, p. 16), “[...] o jogo da pedagogia não é jogado a dois, viajante e destino, mas a três. O lugar mestiço intervém aí como soleira da passagem. Ora, quase sempre nem o aluno nem o iniciador conhecem o lugar e o uso dessa porta”. Três elementos, pois: aquele que aprende; lugar de chegada (o saber); lugar de passagem, de mistura, de mestiçagem, que é aquele que provoca a transformação.² Em outro ponto do livro (*ibidem*, p. 41), o filósofo afirma que “o aprendizado abre no corpo um lugar de mestiçagens, para ser preenchido por outras pessoas. Ele se torna gordo”. O corpo do aprendiz engorda na viagem, pois incorpora os outros com os quais se mistura. Note-se que a mistura não é apenas metafórica, não é estritamente cultural; a mistura é física e, por isso, a transformação se faz no pensamento, mas também no corpo.

A noção de um “terceiro”, no ato de aprender, encontra uma interessante ressonância com o pensamento de Deleuze, que será abordado adiante. Mas trago já uma passagem que abre essa dimensão ao afirmar três modos de heterogeneidade na relação com os signos, que este filósofo assinala como sendo o ponto central do aprender. Em *Diferença e Repetição*, lemos:

² Uma observação importante. O título original do livro de Serres é *Le tiers-instruit*, numa tradução literal *O terceiro instruído*. Um jogo de palavras com o princípio lógico do “terceiro excluído”, que afirma que uma proposição ou é verdadeira ou é falsa e não há uma terceira possibilidade. Serres coloca que o terceiro é justamente a possibilidade do aprender, que introduz essa mestiçagem que transforma aquele que aprende. O terceiro é, pois, o lugar da mistura.

A aprendizagem não se faz na relação de representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade de pelo menos três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e o do signo. (DELEUZE, 2006, p. 48, grifos do autor).

De novo, então, três elementos. O aprendiz, os signos, o encontro do aprendiz com os signos. E, no signo, esses três pontos de heterogeneidade (de alteridade, poderíamos, também, dizer): o portador/emissor do signo, que é outro; o próprio signo, que é também outro; a resposta demandada pelo signo, que difere uma vez mais. Em outro texto, Deleuze (2003, p. 21) já havia chamado a atenção para a heterogeneidade do signo e sua implicação no aprender, ao afirmar que “o signo implica em si a heterogeneidade como relação” e que “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”. Fazer junto, fazer com outrem, experimentando a diferença e a heterogeneidade deste fazer, que implica um aprendizado novo, diferente daquele produzido pelo outro que acompanha o aprendiz.

Enfim, não há aprendizado sem sair do lugar comum, sem a travessia de uma viagem que implica encontrar-se com outrem, em fazer junto, em transformar-se, em devir-outro. Arte das misturas.

2. viajar para dentro

Não há, pois, aprendizado sem sair de si mesmo, sem o percurso errático da viagem. Mas, também, não podemos deixar de considerar que o aprender é uma experiência de si consigo mesmo, para usar uma expressão cara a Foucault. Acompanhando Deleuze e suas explorações em *Proust e os Signos* e em *Diferença e Repetição*, pensemos o aprender como acontecimento diferencial no pensamento³.

Deleuze interessou-se pelo aprendizado estudando a obra de Proust. Ao analisá-la sob a perspectiva dos signos, considerando que tal obra “é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos” (2003, p. 4), introduziu a ideia de que o aprender consiste no encontro com signos e em sua decifração. Tal ideia seria mais desenvolvida alguns anos depois,⁴ especialmente, no capítulo *A imagem do pensamento*, em que o filósofo ocupa-se com o pensar e investiga o aprender como um acontecimento no pensamento, algo que provoca uma ruptura de fluxo, pela experimentação da diferença.

Para ele, o aprender é fluxo e é processo por ser *passagem* (e, aqui, poderíamos invocar, novamente, as ideias de travessia e de viagem, exploradas anteriormente). Mas que passagem? O aprender é sair de uma condição de não saber e chegar à condição de um saber. Tradicionalmente, quando nos ocupamos do pensamento ou da educação, damos muita importância a

³ Na impossibilidade de desenvolver mais o tema, dados os limites deste texto, remeto o leitor para meu artigo *O aprender em múltiplas dimensões* (GALLO, 2017) para uma exploração um pouco mais avançada.

⁴ A primeira edição de *Proust e os signos* é de 1964, e *Diferença e Repetição* apareceu em 1968.

esta situação de chegada ao resultado. Valoriza-se aquilo que se conhece, aquilo que se sabe, deixando de lado os processos que levaram a esta condição. Deleuze, ao contrário, lança luz e coloca valor justamente na passagem, no aprender como ato de pensamento. Acompanhemos:

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo Ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2006, p. 238).

Para o filósofo, se o pensamento é ação, importa mais o aprender como passagem do que a posse de um saber. Quando já sabemos, não aprendemos e, portanto, não pensamos. Para pensar, é necessário não saber, colocar-se em movimento, experimentar a passagem. Tomo a liberdade de trazer para a conversa um texto nada acadêmico, mas que traz elementos interessantes. Em *Filhos de Duna*, romance de ficção científica de Frank Herbert, duas passagens dialogam muito diretamente com essas afirmações de Deleuze.

Saber era uma barreira que impedia aprender. Por alguns instantes, ele se permitiu simplesmente ecoar, sem fazer pedido nenhum, sem perguntar nada. (HERBERT, 2014, p. 251).

Afirmar que se detém o conhecimento absoluto é se tornar monstruoso. O conhecimento é uma aventura interminável na busca da incerteza. (HERBERT, 2014, p. 286).

Quando já se sabe, não se aprende. Por não ser necessária a passagem, o saber torna-se um impedimento ao aprender. Da mesma forma, tomar o conhecimento como absoluto, como dado e possuído, sem a necessidade de uma busca, só pode ser uma monstruosidade. O signo dessa viagem no interior de si mesmo, dessa viagem no pensamento é, pois, o da passagem. Se Deleuze chama a atenção para o pensamento, desvio nossa atenção para a educação. Nesse campo, também, costumamos dar mais valor ao saber do que ao aprender. Não importam muito as experiências dos estudantes, desde que eles cheguem à posse de um saber. O que verificamos nas avaliações é o que se sabe e o que não se sabe, de modo a produzir correções de rota para se possa chegar à posse daqueles saberes que foram instituídos como meta e que, porventura, não foram alcançados.

Deleuze nos desafia a pensar a educação outramente, colocando acento nas passagens e travessias, valorizando mais o aprender que o saber. Se seguirmos esse caminho, teremos que aceitar os mistérios do aprender, na medida em que não podemos decifrar como alguém aprende (DELEUZE, 2006, p. 237), visto tratar-se de processo singular e fora do controle, resultado de encontros que não podem ser planejados, que escapam a qualquer planejamento. Ademais, salienta o filósofo, “‘aprender’ passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (*idem, ibidem*).

Na companhia de Foucault, podemos compreender o aprender como “experiência de si”, que implica um processo de subjetivação. Isto é, experimentar o devir-outro implicado no aprender é uma forma de agir sobre si mesmo, modificando-se e fazendo-se sujeito da própria vida.⁵ E, aqui, reencontramos Michel Serres:

Não há humano sem experiência, sem essa exposição que progride até a explosão; não há humano sem essas dilatações.

De repente elas, em pleno meio do corpo, se preenchem com um mestiço, que sou eu sem ser eu. Pelo aprendizado, o eu se engendra. (SERRES, 1993, p. 42).

E um pouco adiante:

O espaço dilatado pela aprendizagem é preenchido pelo outro com um ser, um terceiro, eu e não-eu, ao qual um dia não darei à luz.

No sujeito, primeira pessoa, os outros engendram uma terceira pessoa, finalmente bem *educada*. (SERRES, 1993, p. 43, grifo do autor)

Interessante destacar que, embora evite falar em “eu”, procurando distanciar-se na noção moderna de sujeito que parece não incomodar tão diretamente a

⁵ Foucault explorou a temática da constituição do sujeito em seus trabalhos dos anos 1980. Em cursos no Collège de France, em seminários nos Estados Unidos, em entrevistas. De modo tangencial, a questão aparece no segundo e no terceiro volumes de sua *História da Sexualidade* (1984; 1985), ambos publicados em 1984, às vésperas de sua morte. Além desses dois volumes, destaco um seminário oferecido nos EUA em 1980, publicado como *L'origine de l'herméneutique de soi* (2013), dentre as várias fontes para acompanharmos seu pensamento sobre o tema.

Serres, esse engendramento do eu pode ser conectado com o processo de subjetivação pensado por Foucault, visto que tal engendramento é o que possibilita uma experiência de si para consigo mesmo. Em ambos os filósofos, essa relação consigo não é nunca solitária, é na relação com os outros que o “eu” (Serres) e o “si mesmo” (Foucault) são constituídos. Também em ambos os casos, as metamorfoses são essenciais; não há sujeito sem transformação de si. E isso nos leva de volta a Deleuze: aprende-se sempre com alguém ou alguéns, ainda que o aprender seja um mistério singular de cada um.

3. mas, não há dentro ou fora, apenas dobras...

Explorando o tema do aprender na diferente sob o signo da viagem, falei em uma “viagem para fora”, um expor-se ao mundo, ao múltiplo, às diferenças como condição de aprender e em seguida aludi a uma “viagem para dentro”, tomando o aprender como um processo de relação de si consigo mesmo, parte de um processo mais amplo de constituição subjetiva. É chegado o momento, porém, de dizer que não há “dentro” e “fora”, como oposições dialéticas. O acontecimento no pensamento (dentro) dá-se no fora da viagem.

Recorro à leitura que Deleuze fez da análise de Foucault sobre os processos de subjetivação. Ambos os filósofos se colocaram na contramão da tradição filosófica na modernidade ocidental (leia-se: europeia) de afirmar um sujeito pleno, cheio de si mesmo, marcado por uma identidade, digamos, “interior”. Agostinho de Hipona abriu, ainda no século IV, o tema da interioridade na filosofia; no limiar do século XVII, Descartes afirmaria o sujeito que encontra a verdade de si mesmo na interioridade do pensamento. Uma filosofia da consciência atravessa o século XIX, marcada por Hegel, desembocando na

fenomenologia e suas explorações no século XX. Com o advento da psicanálise uma nova interioridade se anunciou, o inconsciente. Mas a própria fenomenologia desenhou uma interessante linha de fuga: o conceito de intencionalidade, proposto por Husserl e retomado por Sartre. Nesta abordagem, a consciência é intencional, o que significa que ela está sempre ligada às coisas. A consciência não é uma “substância” ou uma “identidade”; é, ao contrário, um movimento do sujeito lançar-se ao mundo (ao fora), percebendo as coisas e, neste mesmo movimento percebendo-se a si mesmo. Mas, quando a consciência volta-se para si (para dentro), nada encontra. Ela consiste nesse movimento de lançar-se ao mundo. Para Sartre, esse é o fundamento da liberdade humana: se nada somos, podemos ser qualquer coisa.⁶ Mas, ainda que não tenha uma interioridade fundante, a consciência segue sendo a marca de um sujeito capaz de afirmar-se a si mesmo.

A geração de Foucault e Deleuze, sob a influência de Nietzsche, procurou ir além, desfazendo-se dessa noção moderna de sujeito autofundante. Para o que nos interessa diretamente aqui, Foucault (2001) explorou a noção do “fora” em *O pensamento do exterior*, escrito em meados da década de 1960.⁷ Trata-se de um ensaio sobre a linguagem, identificada por ele como a exteriorização do pensamento; teríamos, assim, uma experiência “interior” do pensamento, privilegiada na modernidade ocidental, mas também sua experiência “exterior”, expressa na linguagem, na literatura.

⁶ O conceito fenomenológico de intencionalidade recebeu diversas explorações. Ao leitor interessado no tema, sugiro uma introdução com um breve ensaio de Sartre: *Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: l'intentionnalité* (*Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade*).

⁷ O título original é *La pensée du dehors*, que também pode ser traduzido em português por *O pensamento do fora*.

Em seu ensaio sobre a filosofia de Foucault, Deleuze (1991) afirma que esse jogo interior/exterior, dentro/fora, atravessa toda sua obra, desembocando na análise dos processos de subjetivação. Para Deleuze, o que articula dentro e fora é a noção de “dobra”.

Em sua aula de 22 de abril de 1986, num curso sobre Foucault, dado em Vincennes, encontramos o seguinte comentário:

O dentro é o dentro do fora e a operação da constituição de um dentro do fora, quer dizer, a invaginação, será chamada mais comumente de dobramento, a dobra. O dentro é a dobra do fora. E é a dobra do fora que é constitutiva de um dentro, dentro mais próximo de todo meio de interioridade, que toda dobra interior. (DELEUZE, 2015, p. 25).

Na analítica deleuziana, se o poder aparece na obra de Foucault como o primado do fora na constituição do sujeito, os processos de subjetivação são a exploração do lado de dentro, mas tal dentro só podendo ser compreendido como uma dobra do fora. Logo, o sujeito nada mais é do que uma dobra dos poderes aos quais está submetido, mas que não deixa de agir sobre esses mesmos poderes e sobre si mesmo.

Assim, em nossa viagem em torno do aprender na diferença, só faz sentido pensá-lo, também, nessa dobra. Ao viajar para fora, expondo-se, o aprendiz experimenta as alteridades do mundo e as dobra para dentro de si mesmo, fazendo com que elas o constituam. É o que Serres chamou de mistura, de mestiçagem. Como vimos antes, o corpo do aprendiz se torna gordo, pela incorporação de tudo o que experimenta. Também, poderíamos dizer que o corpo do aprendiz é uma espécie de origami, dobras sobre dobras que misturam o que é fora e o que é dentro. O aprender na

diferença, pois, consiste nesta experimentação do fora que é interiorizado, provocando uma transformação de si mesmo, uma relação diferencial no pensamento. Expondo-nos ao mundo, experimentamos devires-outro que nos colocam em movimento.

4. Para encerrar em dissimetria...

Finalizando o percurso aqui realizado, penso ser possível dizer que todo ato educativo é uma relação diferencial. Se o aprender é resultado de uma exposição às diferenças e sua incorporação, transformando o aprendiz, confirma-se a premissa com que introduzimos esse texto: não há educação senão *na* diferença; não há educação senão *pela* diferença. Isso não significa, porém, que a educação deva ser assimétrica, colocando aprendizes em posição hierarquicamente inferior àqueles que ensinam, expondo-os às diferenças.

Com Jacques Rancière (2002), aposto em uma educação emancipatória, na qual a igualdade de inteligências é princípio, não meta.⁸ Se aprendizes e ensinantes são igualmente inteligentes, não há por que haver hierarquias entre eles. As diferenças são fundamentais no devir-outro aprendente, mas elas não implicam ocupar uma posição subalterna. Aquele que ensina não detém um saber que será transmitido ao aprendente, ao modo da explicação criticada por

⁸ Em *O mestre ignorante*, Jacques Rancière critica as teorias da educação que colocam a igualdade como uma meta a ser alcançada, pois isso implica uma hierarquia que não pode ser superada, um embrutecimento, como o contrário da emancipação. Para uma educação emancipatória, afirma ele que é preciso partir do princípio da igualdade de inteligências e que o educador, sendo emancipado, pode ser motor da emancipação daquele que aprende, que será capaz de fazê-lo por si mesmo.

Rancière, mola mestra desta sociedade pedagogizada na qual vivemos; ele se constitui de experiências do mundo que lhe permitem impulsionar o aprendiz para fora de si mesmo, maquinando, agenciamentos de desejo que o levem às suas próprias experiências e experimentações com as diferenças. Os caminhos nunca são os mesmos, as viagens são sempre diferentes, as chegadas são sempre distintas.

O que se estabelece entre aprendiz e ensinante é uma dissimetria, posto que a diferença entre eles é o ponto de partida para as relações diferenciais que serão frutos das experiências que virão. Não há simetria entre eles, visto que a igualdade de inteligências não implica mesmidade, mas, tampouco, há assimetria, pois não se trata de uma relação hierárquica entre um superior e um inferior. Dissimetria de posição, dissimetria de relações, dissimetria de experiências, baseadas numa igualdade de inteligências, na assunção de que todos aprendem, cada um a seu modo, experimentando, singularmente, percursos de exposição ao mundo.

Sob o signo da viagem, o aprender é sempre uma aventura de si mesmo em meio à imensidão do mundo.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. Michel Tournier e o mundo sem outrem. In: DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 311-330.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

- DELEUZE, Gilles. *La subjetivación* – curso sobre Foucault – tomo III. Buenos Aires: Cactus, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka – por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II – o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III – o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos – vol. III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 219-242.
- FOUCAULT, Michel. *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris: Vrin, 2013.
- GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. *Revista Perspectivas da Educação Matemática*. Volume 10, número 22, 2017, p. 103-114. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491/3096> Acesso em 24 jul. 2020.
- HERBERT, Frank. *Filhos de Duna*. São Paulo: Aleph, 2014.
- ONFRAY, Michel. *Théorie du Voyage – poétique de la géographie*. Paris: Librairie Générale Française, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: l'intentionnalité. In: *Situations Philosophiques*. Paris: Gallimard, 1990, p. 9-12.
- SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- TOURNIER, Michel. *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris: Folio, 2009.

Entreter para educar? Problematizando o YouTube como plataforma de ensino

Andresa Silva da Costa Mutz
Raquel Salcedo Gomes
Elvis Patrik Katz

Introdução

O presente texto tem como objetivo geral mapear as enunciações acerca dos “edutubers” – como são chamados os *youtubers da educação* em revistas de circulação nacional –, procurando entender como são posicionados subjetivamente no interior desses artefatos culturais e na relação com o público a que se destinam. A intenção é problematizar, sob a ótica da filosofia da diferença, o modo como são mobilizadas e constituídas essas identidades docentes mediatizadas, possibilitadas pela popularização do uso da plataforma YouTube na cultura, também como ferramenta de ensino. O campo metodológico da pesquisa envolve os estudos do filósofo Michel Foucault e alguns de seus interlocutores em diálogo com teorias que procuram refletir sobre a Modernidade, na intenção de articular os ditos sobre os *professores digitais*, como também são chamados, bem como seus métodos e técnicas de ensino, com as marcas mais contemporâneas de nossa sociedade.

As recorrências enunciativas encontradas associam educação à ação de entreter, vocábulo tomado,

aqui, a partir do sentido etimológico que lhe atribuíam os latinos – “manter junto, segurar”. Entendemos esse resultado como atualização de um enunciado do campo da Educação, que prolifera por diferentes campos do saber e aponta para a centralidade do aluno no processo educativo, devendo o professor partir sempre de um diagnóstico da realidade do educando, considerando suas aspirações e suas necessidades, atentando para as diferenças entre os indivíduos, de modo a lançar mão de estratégias de ensino que, a um só tempo, contemplem a todos e a cada um.

A democratização do acesso ao conhecimento via plataforma possibilita essa atualização. Encontramos, em nosso corpus documental, a afirmação de um edutuber: “No YouTube, todo o conteúdo é gratuito. Quem tem conexão com a internet tem acesso a ele, o que é incrível, porque conseguimos entregar o mesmo produto de qualidade. Eu ensino para o filho do Pedro Bial e para o índio da Amazônia” (PROFESSORES, 2017).

Talvez, o sucesso dos edutubers possa ser entendido como atualização do princípio pedagógico de que, para educar, é preciso manter junto, segurar. E a facilidade do acesso à internet, bem como o surgimento do YouTube possam ser consideradas condições de possibilidade que tornam possível educar entretendo, na medida em que os professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, neste caso, tomam a tela como vitrine para atrair, mostrar-se e manter vinculados. E, ainda, que um dos efeitos dessa tendência – quando os artefatos culturais que se fazem presentes de modo mais incisivo na vida cotidiana dos nossos jovens por meio das telas e dos aplicativos de mídias – seja a promoção de atos de consumo, entendidos como sinônimos de valores democráticos, ao oportunizar a escolha e a centralidade nos gostos individuais.

O que mais chamou a atenção, neste acontecimento discursivo, é que a urgência de educar, por meio da plataforma YouTube, em especial, tem subjetivado educadores, conferindo-lhes outras posições de sujeitos, as quais ajudam a desestabilizar a própria noção de educação que, mais contemporaneamente, como sustentaremos aqui, tem flertado com o ato de entreter¹.

Modernidade, Sociedade e Educação

Tomaremos como lente para nossa análise, a qual seguirá o método analítico-discursivo foucaultiano, alguns

¹ Importa explicitar a situação em que nos encontramos enquanto autores deste texto. Estamos, cada um de nós, professoras e professor autores, há mais de 80 dias em isolamento/distanciamento social devido à Pandemia de Covid-19. O Brasil ultrapassou, no mês de junho, quando estivemos mais diretamente envolvidos na escrita do artigo, 50 mil mortos pelo Coronavírus. Desde meados de março de 2020, os prédios das instituições de ensino estão fechados. As que pertencem ao sistema privado passaram, poucos dias após a suspensão das aulas presenciais, a oferecer o ensino remoto. As universidades públicas estão em processo de implementação do mesmo. Destaca-se que a pesquisa que deu origem à nossa comunicação já vinha sendo realizada desde o início de 2019. A etapa de produção dos dados empíricos junto às revistas se deu no período de fevereiro a abril de 2020, mas os resultados obtidos apontam para matérias publicadas no período correspondente a novembro de 2016 e fevereiro de 2020. Por essa razão, ainda não faziam menção a aspectos muito específicos relativos às consequências da Pandemia na educação brasileira. Com essa observação, queremos reforçar que há distinções sutis e outras mais evidentes entre ser um professor youtuber antes e depois da suspensão das aulas presenciais. Gravar vídeos sob a pressão da contingência atual, a fim de manter o ensino remoto, é um tanto diferente de tornar-se um youtuber por autodeterminação. Há, evidentemente, pontos convergentes também. O mais importante deles, a nosso ver, está na popularização do uso de vídeos para marcar nossa telepresença junto aos alunos.

dos vários conceitos de sociedade que têm sido criados no seio da modernidade, a partir da disciplina da sociologia, ela mesma uma criação moderna. Nesta seção, buscamos inventariar um panorama, bastante mosaico, da contemporaneidade e suas (pre)ocupações no que concerne à educação.

Segundo Bruno Latour (1994), a modernidade representa uma passagem radical do tempo, uma ruptura com um passado obsoleto, a qual instaura um novo e “melhor” regime, marcado pelos signos da dominação e da emancipação pela ciência e pela técnica. Para Latour, a revolução moderna estabelece, por um lado, diversas misturas entre seres híbridos de natureza e cultura que constituem redes sociotécnicas sobre a superfície do planeta para dominação humana sobre aspectos cruéis da natureza.

Por outro lado, essa mesma modernidade se constitui de uma multidão de processos de purificação, pela instauração da crítica crônica emancipadora também como campo tecnocientífico. Nesse paradoxo entre hibridismos e purismos, surge a sociologia como ciência moderna, que estuda os coletivos humanos. A partir dela, o conceito de sociedade tem sido alvo de várias tentativas de conceituação. Visto que a modernidade caracteriza-se pela centralização na razão humana e que a educação diz respeito à sua formação, nota-se que a formação do humano moderno, para o bem do progresso, passou a destacar-se.

É com base em tal saliência que Noguera-Ramírez (2009) afirma que a sociedade moderna pode ser conceituada como Sociedade Educadora. O autor produz uma história da educação na modernidade a partir da noção de governo pedagógico. Para ele, a educação moderna pode ser dividida em três períodos históricos: 1) o período da sociedade do ensino, a partir

da ideia comeniana de que é preciso ensinar tudo a todos, estabelecendo a educação como universal e enciclopédica. 2) o período do estado educador, em que cada vez mais os estados liberais modernos assumem a função educacional, com uma mutação operada no conceito de educação, de uma formação voltada ao desenvolvimento das virtudes para uma formação voltada ao conhecimento, visto ser a razão a iluminadora do homem moderno. 3) o período que vivemos hoje, da sociedade da aprendizagem, cujo foco é o aprendiz, que deve ser autônomo o suficiente para aprender a aprender em uma sociedade tecnológica e em acelerada mutação.

Este terceiro período da educação moderna teria origem em uma reinterpretação das ideias do liberalismo clássico, o qual se baseava nas premissas iluministas de liberdade e autonomia, que se disseminaram pelo pensamento de Rousseau, Locke, Smith, Kant, dentre outros. Essas premissas foram atualizadas pela psicologia e pela educação desde o final do século XIX, através de vieses naturalistas, evolucionistas, funcionalistas e pragmatistas, com autores como Thorndike e Dewey, por exemplo.

É possível, também, vincular a parte mais recente deste terceiro período da educação na modernidade, identificado por Noguera-Ramírez (2009), às noções de Sociedade do Espetáculo (DEBORD, 1967), da Informação (BELL, 1973), do Conhecimento (DRUCKER, 1993) e Sociedade em Rede (CASTELLS, 2005).

Este período de intensificação midiática e tecnológica toma força no pós-guerra. Para Debord (1967), poderia ser compreendida como o declínio do ser para o ter e, deste, para o parecer, em um processo, em que as pessoas, cada vez mais, seriam objetificadas a representar-se como mercadorias, objetos de marketing e fetichismo. Bell (1973) caracteriza essa sociedade como

pós-industrial, com a consolidação do processamento de dados sobre o mundo empírico. Na mesma esteira, Drucker (1993) advoga que os trabalhadores passam a desenvolver suas atividades em torno do conhecimento. Castells (2005) declara a instauração de uma sociedade em rede, com as cadeias produtivas funcionando de modo cada vez mais interdependente, o que dá início a uma cultura baseada na comunicação, em ambientes multimídia.

É nesse contexto, que surge, em junho de 2005, a plataforma de vídeos on-line YouTube. Fundada por ex-funcionários do website de comércio online PayPal, seu objetivo era remover barreiras técnicas ao compartilhamento ilimitado de vídeos online. A interface integrada permite aos usuários carregar, publicar e visualizar vídeos sem a necessidade de habilidades técnicas, utilizando os padrões dos navegadores e a modesta largura de banda da época. Os vídeos, ali publicados, podem ser vinculados a outros usuários e websites por meio de hiperlinks, havendo como única restrição o limite de duração dos vídeos que podem ser carregados.

Com tantas possibilidades de produção de conteúdos e compartilhamento por meio de interações sociais em rede, a plataforma alcançou popularidade, contando com um repertório de 85 milhões de vídeos carregados já no ano de 2008 (BURGESS & GREEN, 2009). Expoente tecnológica da cultura da participação, os primeiros vídeos publicados tinham como conteúdos, majoritariamente, videoclipes musicais e animais domésticos, mas os usos da plataforma foram sendo diversificados ao longo dos anos.

Atualmente, diversas culturas e subculturas habitam o YouTube, que abriga canais sobre os mais diversos assuntos, como esportes, notícias, política,

culinária, entretenimento, cultura, dentre outros. A plataforma diversificou seus serviços e conta, cada vez mais, com produtores de conteúdos especializados que a sustentam, os denominados *youtubers*. Alguns deles alcançam fama e seguidores em nível internacional. Eles são os principais provedores de lucro ao YouTube, por meio de parcerias com marcas anunciantes. Uma vez que a modernidade assume-se, conforme Noguera-Ramírez (2009), como Sociedade Educadora, não poderiam deixar de surgir, nessa sociedade da aprendizagem em rede, *youtubers especializados, também, em educar*.

Inspiração foucaultiana para análise do discurso

Para Foucault, os discursos são “[...] um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2008, p. 122). Os discursos certamente se apresentam enquanto signos, eles têm materialidade, no entanto não podemos falar de discursos em geral, senão de discursos específicos, os quais são “descobertos” por meio da análise de enunciados. Mas como tratar o nosso *corpus*, nesta pesquisa, dentro de uma perspectiva de conjunto, sem que ele seja definido, de antemão, como um discurso? A hipótese oferecida por Foucault, em sua *Arqueologia do Saber*, é que nos refiramos a “formações discursivas”.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos,

transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (2008, p. 43, grifos do autor).

A noção de formação discursiva nos ajuda a reunir um conjunto de “coisas ditas”, em um certo tempo e lugar. Como Foucault procurou demonstrar, em sua aula inaugural, no *Collège de France*, a construção do conhecimento implica uma série de sistemas de exclusão, interdição, sujeição, rarefação, dispersão, condições de aparição, etc., que nada mais são do que procedimentos de coerção para diferenciar o verdadeiro do falso no interior de um discurso. “Consequentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” (FOUCAULT, 2015, p. 248). E os enunciados? Que relação eles têm com os acontecimentos? “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 32). Foucault se refere à análise do discurso como uma descrição de enunciados e, ao mesmo tempo, de acontecimentos discursivos.

Por essa razão, nosso objetivo mais geral com esta pesquisa está na questão *com o que se diz sobre um edutuber?*. Partimos da materialidade das coisas ditas sobre o professor youtuber na intenção de perscrutarmos a “singularidade datada” (VEYNE, 2011, p. 69) deste acontecimento discursivo no campo da educação.

Os dados empíricos² foram produzidos entre os meses de fevereiro e abril de 2020. Nesse sentido, foram visitados os sites das revistas: *Veja*, *Isto É*, *Exame*, *Superinteressante*, *Mundo Estranho* e *Galileu*³. Procedeu-se à pesquisa por palavras-chave no buscador de cada revista, acionando os descritores: [Edutubers], [YouTubers], [Youtubers + Educação]. Dessa primeira busca, obtivemos 39 retornos com os seguintes resultados: Edutubers – encontramos 5 matérias, Youtubers – encontramos 9 matérias, Youtubers + Educação – encontramos 25 matérias. Após uma primeira leitura atenta de 38 matérias, selecionamos, para análise neste artigo, as 8 que se vinculavam mais explicitamente ao uso da plataforma YouTube por professores e professoras no ensinar. No intuito de melhor compreender esse *corpus* documental e poder colocar em prática a metodologia apresentada, optamos por categorizar as enunciações de modo temático. A fim de imprimir certa organização aos dados empíricos resultantes da investigação⁴, elaboramos uma tabela contendo as

² A etapa procedimental de produção dos dados empíricos contou com o valoroso trabalho dos bolsistas Isabela Narciso e Ralf Henning, do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte do projeto de pesquisa *A questão ambiental e os youtubers da educação: saberes e práticas em tensão* (2019-2020), com financiamento da FAURGS – Edital Professor Recém Contratado/2019.

³ Segundo dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), as revistas citadas estão entre as primeiras no que diz respeito à circulação semanal ou trimestral no Brasil, constituindo-se como fontes importantes na difusão de ideias nos mais variados assuntos. Por tudo isso, adquiriram, ao longo dos anos, certo estatuto e legitimidade naquilo que publicam em suas edições.

⁴ Como parte dos resultados obtidos nesta pesquisa, citamos a organização de um artigo submetido em periódico nacional ainda sob análise dos pareceristas e intitulado *A emergência do edutuber como*

enunciações mais recorrentes nas diferentes matérias analisadas. Em seguida, procedemos ao exercício de análise das enunciações, procurando aplicar ferramentas metodológicas de inspiração arqueológica (FOUCAULT, 2008) para identificar o acontecimento discursivo, irrompendo no campo da educação.

Resultados: Entreter para Educar

No que diz respeito às identidades docentes, mapeamos, no material empírico, expressões como *professor digital*, *professor on-line*, *professores youtubers* e *edutubers*. Percebe-se que tais adjetivações marcariam a diferença de modelos de ensino possibilitadas pela popularização da internet. Um edutuber entrevistado na matéria intitulada *Professores youtubers atraem milhões* diz: “Como está tudo na internet, o professor não é mais o detentor do conhecimento, não dá para continuar dando aulas como em 1920” (PROFESSORES, 2019). Os adjetivos ligados a esse sujeito professor, que faz uso do YouTube para ensinar, nas diferentes narrativas midiáticas estudadas, nos dão uma pista do processo de mudança, nas identidades docentes, implicado pelo surgimento dos edutubers.

Esse tipo de enunciação se repete no desabafo do edutuber Prof. Jubilut, que tem mais de 1,89 milhões de seguidores e 107.100.771 de visualizações de vídeos em seu canal⁵. Ao explicar seu desalento com a instituição escolar, o que justificaria sua migração para a plataforma YouTube, ele afirma: “Os alunos estavam dispersos por

acontecimento do campo da educação – do surgimento do YouTube à contingência de uma epidemia.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/jubilut/about>. Acesso em: 23 jun. 2020.

conta dos smartphones que surgiam [...] Minhas aulas não funcionavam mais” (OLIVEIRA e VIGGIANO, 2017). Ao longo da matéria, ele conta que foi demitido da escola em que trabalhava após dar uma bronca em alunos bagunceiros. Começou a gravar as aulas e, hoje, é dono do maior canal de Biologia no YouTube. Isso porque “Percebeu que a tecnologia não era inimiga do ensino, pelo contrário” (OLIVEIRA e VIGGIANO, 2017).

De certo modo, essa crítica também se dirige às escolas – adjetivadas como analógicas, obsoletas, desinteressantes no conjunto do material analisado. Na matéria intitulada *ENEM com professor no YouTube*, um youtuber entrevistado afirma: “Na escola há limitadores como tempo e infraestrutura. Na internet tenho uma infinidade de mídias e não há burocracia, como chamada” (BRANDALISE e BORGES, 2014, P. 67). Importante destacar que esta burocracia institucionalizada da escola, exemplificada na afirmativa pelo ritual da chamada diária dos alunos, seria substituída, no YouTube, pela liberdade dos seguidores do canal que, a qualquer instante, podem cancelar sua inscrição ou pausar o vídeo a que estão assistindo.

Ainda que de modo sutil, o que se diz sobre a escola e sobre os professores, que se deseja transformar, é que a tecnologia permite ao aluno executar uma ação que lhe é muito cara em nossa sociedade, o direito à escolha, o que remete à emancipação promulgada pela modernidade, segundo Latour (1994). A relação não seria mais de obrigação, mas sim de sedução, como afirma um edutuber ao se referir a seu grande número de seguidores: “Na escola, o professor é aquele que foi colocado lá e pronto. O aluno gosta de mim porque me escolheu” (PROFESSORES, 2019). Nesse ponto da “valorização” da escolha, podemos observar tendência semelhante na reforma do Novo Ensino Médio (BRASIL,

2017, Lei nº 13.415) quando foram criados os “itinerários formativos” sob a justificativa de tornar a organização curricular mais “flexível” e oportunizar a oferta de “possibilidades de escolhas aos estudantes”. Nota-se, desse modo, que as enunciações que apresentam novas instâncias para a educação também acabariam por interferir nos modelos escolares vigentes, como no caso da reforma do Ensino Médio. Programas de conteúdos, organizados em cronogramas; disciplina dos corpos em arranjos espaciais específicos; regimento de deveres e obrigações de gestores, docentes e discentes, entre outras marcas da maquinaria escolar institucionalizada, parecem se contrapor ao que Bauman (2008) denomina ilusão da liberdade de escolha, aos moldes de uma vida para consumo. A internet possibilitaria o que podemos chamar de “consumo por demanda” na educação.

Supomos, com base nos materiais empíricos analisados, que seja possível afirmar que o fato de estarmos imersos, na contemporaneidade, em uma Sociedade de Aprendizagem (NOGUERA-RAMIREZ, 2009), é uma das condições de possibilidade que tornam visíveis e dizíveis as enunciações acerca desse novo sujeito: o edutuber. Nessa sociedade, o protagonismo, no processo de ensino e aprendizagem, parece se deslocar do professor para o aluno, que, de modo aparentemente mais autônomo, escolhe o que estudar.

No entanto, é preciso apontar para uma descontinuidade nas repetições que encontramos no conjunto do material empírico que analisamos. Por, pelo menos, três vezes, se fez uma ressalva ao suposto modelo revolucionário de educação via YouTube. O formato pode ser um aliado do ensino, mas professores adeptos do novo modelo que continuam atuando em sala de aula, afirmam que isso ocorre “[...] desde que haja acompanhamento e qualidade” e ainda que “[...] é uma

ferramenta que pode agregar ao aprendizado, desde que bem utilizada” (PROFESSORES, 2019). Um aluno ouvido por uma das reportagens explicou que “[...] distrações como as redes sociais são contornáveis” (OLIVEIRA e VIGGIANO, 2017) ao se referir à sua experiência de preparo para o vestibular, em que trocou o cursinho por aulas no YouTube.

Afinal, não podemos dizer que não fomos avisados sobre os riscos decorrentes desse tipo de liberdade para sujeitos como nós, interpelados pela cultura do consumo:

A chegada da liberdade, no avatar escolhido pelo consumidor, tende a ser vista como um ato estimulante de *emancipação* – seja das obrigações angustiantes e proibições irritantes, ou das rotinas monótonas e maçantes. Logo que a liberdade se estabelece e se transforma em rotina diária, um novo tipo de terror, não menos apavorante do que a liberdade deveria banir, empalidece as memórias de sofrimentos e rancores do passado: o terror da *responsabilidade*. As noites que seguem dias de rotina obrigatória são cheias de sonhos de se emancipar das restrições. As noites subsequentes aos dias de escolha obrigatória são cheias de sonhos de se emancipar da responsabilidade (BAUMAN, 2008, p. 113-114, grifo do autor).

As condições de possibilidade colocadas, sucessivamente, pelo advento da Sociedade de Aprendizagem, da massificação da internet e da criação do YouTube parecem ter viabilizado o surgimento de um modelo educacional no qual professores orientam seus recursos metodológicos para uma abordagem que vise, também, o entreter. Mas o que isso significa? Segundo

um dicionário etimológico⁶, “entreter” origina-se “do Francês ENTRETENIR, inicialmente, ‘apoiar, manter junto, unir’, de ENTRE – ‘junto, entre’, mais TENIR – ‘manter, segurar’; do Latim TENERE, ‘manter, segurar’. O sentido acabou mudando, já na modernidade, por volta de 1650, na França, para ‘distrair, divertir’ (snp).

Para manter junto os seus seguidores, os edutubers mencionam o uso de diferentes ferramentas e estratégias. No conjunto de enunciações que analisamos, encontramos o uso técnicas de animação, lousas animadas, músicas, cenários. Em uma das reportagens, destaca-se que o cenário em que a aula é gravada lembra um quarto de adolescente e que o professor dá aula como se estivesse batendo um papo bem humorado, e até “[...] assoa o nariz no meio da explicação” (PROFESSORES, 2019). Outra série de enunciações repetem a ideia de que assistir aulas pelo YouTube é como ter o professor na sua casa, o que não deixa de ocorrer, ainda que virtualmente.

É significativo que o processo de ensino em questão migre do quadro-negro das salas de aula para as telas iluminadas (televisão, notebook, smartphone) nos cômodos de nossas casas. Podemos perceber os efeitos desse acontecimento na materialidade do enunciado. Estudantes atentos às telas ouvem o “Funk da Acentuação” (PROFESSORES, 2019) no computador apoiado sobre a mesa de jantar. Ou revisam os conteúdos do ENEM deitados, atentando para o vídeo reproduzido em seus smartphones. Outro efeito desse novo modelo é ressaltado na fala de um edutuber que, ao destacar as vantagens do seu método, afirma: “[...] agora o aluno pode voltar, pausar, ouvir de novo a explicação que não

⁶Disponível em:
<https://origemdapalavra.com.br/palavras/entretenimento/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

entendeu” (PROFESSORES, 2019) - três ações muito corriqueiras para quem assiste a um filme, quer por meio da reprodução de um disco digital, quer por um serviço de streaming. Efeitos de poder vinculados ao ato de pausar e avançar na visualização, aqui, se aplicam à educação, talvez, significando, para muitos, liberdade.

Considerações finais

Ao que parece, podemos encontrar no caráter de entretenimento da educação operacionalizada pelos youtubers, o atravessamento de um forte enunciado do campo educativo. Defender a existência desse enunciado não é o objetivo deste artigo, mas parece evidente que a ideia de tornar as aulas mais “interessantes” ou “atrativas” está inteiramente arraigada à cultura escolar. Obras contemporâneas relacionadas às Metodologias Ativas, à Pedagogia Crítica e à Aprendizagem Significativa, por exemplo, estão profundamente convencidas de que os estudantes aprendem melhor quando vivenciam experiências educativas que lhes interessam. O próprio sucesso dos edutubers e a culpabilização de docentes que empreendem aulas “tradicionais”, “conteudistas” etc, dá indícios de que essa é uma preocupação central na rotina dos professores dos mais variados níveis de ensino. Em uma das matérias analisadas, encontramos a afirmação de um youtuber que, mesmo não sendo professor, está à frente de um dos maiores canais com conteúdo educativo, o *Nostalgia*⁷: “Essa molecada não

⁷ O Canal Nostalgia tem 13 milhões de inscritos e 1.154.538.022 visualizações de seus vídeos. Na descrição do canal, pode-se ler: ENSINANDO E DIVERTINDO. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/fecastanhari/about>. Acesso em: 23 jun. 2020.

consegue ficar cinco segundos em um vídeo que acha chato, imagina sentada numa classe por 50 minutos? Temos de vender educação como entretenimento, como um filme” (PROFESSORES, 2019).

No entanto, a própria existência desse enunciado - entreter para educar, nos coloca a interrogação: se nós, também, nos valem desses recursos, em sala de aula, para “manter junto” nossos alunos, qual a diferença então? Quais razões explicam que esses processos (ferramentas e estratégias para entreter) que dominamos, nas escolas, pareçam ser monopólio de plataformas como o YouTube e de sujeitos como os youtubers? O que há de revolucionário? Por que podemos considerar o edutuber um acontecimento discursivo importante ao campo da educação?

Talvez, a questão central não seja mesmo a escola, os professores “analógicos”, ou sua propaganda obsolescência. Alinhados a Paraíso (2012, p. 29), passamos a considerar que “[...] o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos”. Dessa forma, entendemos que a manifestação do enunciado “entreter para educar” toma, na contemporaneidade, novos contornos. A partir da existência da plataforma YouTube, de uma cultura digital em ampla ascensão e permeada pela consolidação de uma sociedade (tecnológica) da aprendizagem, a internet oferece aos estudantes o que chamaremos de tela como vitrine, a qual está produzindo efeitos nos sujeitos e nos modos como esses se relacionam consigo mesmos e com os outros. A tela como vitrine transforma alunos em consumidores. Sujeita professores ao signo da performance – os *edutubers*. E transforma a ambos em produtos da plataforma para seus anunciantes. Modula a prática pedagógica de quem passa a se (pre)ocupar sempre com o melhor cenário para o espetáculo.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

BELL, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books, 1973.

BRANDALISE, Camila e BORGES, Helena. ENEM com professor do YouTube. Canal do Mundo. IN: *Revista Isto É*. Disponível em <https://www.manualdomundo.com.br/wp-content/uploads/Isto---ENEM-como-professor-no-Youtube.png> Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415. *Diário Oficial da União*. 14 de fev. de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 31 de jul. de 2020.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge, UK and Malden, MA: Polity Press, 2009.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

DEBORD, Guy. *La société du spectacle*. Paris: Buchet-Chastel, 1967.

DRUCKER, Peter. *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. P. 247-260.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18256>. Acesso em 31/7/2020.

OLIVEIRA, André Jorge e VIGGIANO Giuliana. Professores youtubers: conheça os canais que democratizam a educação. *Revista Galileu*. 3 de nov. de 2017. Disponível em:

<https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/11/profesores-youtubers-conheca-os-canais-que-democratizam-educacao.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PARAÍSO, Marluce Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marluce Alves (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 23-45.

PROFESSORES conhecidos no YouTube dão dicas para prova de matemática do Enem. Agência Brasil. In: *Revista Isto É*. 27 de out. de 2017. Geral. Disponível em

<https://istoe.com.br/professores-conhecidos-no-youtube-dao-dicas-para-prova-de-matematica-do-enem/> Acesso em: 01 jun. 2020.

PROFESSORES youtubers atraem milhões. Estadão Conteúdo. In: *Revista Isto É*. 01 de dez. de 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/professores-youtubers-atraem-milhoes/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução: Marcelo J. Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

A pedagogização da literatura infantil como ferramenta útil na escolarização das crianças

Gisele Ruiz Silva
Bárbara Hees Garré
Camila da Silva Magalhães

Introdução

Cada vez que nos colocamos a pensar sobre as crianças e sua educação, somos interpelados pela urgência de abranger as múltiplas linguagens da infância. Sejam as crianças com faixa etária de atendimento na Educação Infantil (de 0 a 5 anos), sejam aquelas que compõem o Ensino Fundamental (a partir dos 6 anos), a necessidade de uma prática pedagógica que atente aos interesses das crianças é uma bandeira de luta comum entre pesquisadores e docentes.

Dentre a diversidade de linguagens possíveis, neste artigo, destacamos a literatura infantil enquanto um artefato assumido como potente interlocutor entre as crianças e as diferentes aprendizagens que se espera serem construídas na escola. Nessa perspectiva, com o interesse de evidenciar o entrelaçamento entre política, economia, cultura e educação, nos dedicamos a analisar obras de literatura infantil classificadas como pertencentes à área de Ciências da Natureza e Matemática, que são acompanhadas da publicação *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas*

diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012), distribuído pelo Ministério da Educação às turmas do ciclo da alfabetização das escolas públicas brasileiras. Nosso objetivo é problematizar o jogo de relações de poder que se estabelece na seara educacional que coloca em embate conteúdos das chamadas áreas convencionais (BRASIL, 2017) e a considerada necessária linguagem específica da infância.

Para tanto, nos dedicamos a abordar o quanto a infância é tomada como objeto da educação escolarizada, sobre a qual são investidos ensinamento no desejo de garantia de um determinado futuro da sociedade. Seguimos tecendo sobre da literatura infantil enquanto uma pedagogia cultural que, dotada de uma linguagem lúdica, nos ensina modos de ser, de viver, de consumir para além dos ditos conteúdos necessários no processo de escolarização, que se estabelece e reafirma a partir da relação de reciprocidade que estabelecemos com a cultura do nosso tempo. Por fim, discutimos cinco obras literárias elencadas para a problematização neste texto, evidenciando, em alguns de seus ditos, relações de poder que marcam o fazer docente e que nos permitem acioná-las como um elemento estratégico das políticas de governo da infância por meio da prática pedagógica.

A educação da infância como objeto de preocupação

No que tange à nossa prática com as crianças, algumas verdades nos vêm à mente como uma associação direta entre aquilo que julgamos ser a infância e aquilo que julgamos que ela deva se tornar. Com isso, as práticas educativas e de escolarização para esta

população¹ consistem em foco de nossas investidas como uma estratégia de aprimoramento de sua educação, das formas de atender ao que consideramos ser suas necessidades e interesses, como, também, das maneiras como conduzimos suas condutas.

Contudo, assumindo a perspectiva dos estudos foucaultianos, compreendemos que o lugar que destinamos à infância em nossa sociedade, assim como os modos de conduzi-la, não se estabelecem por um processo de evolução das formas de pensar, mas, por deslocamentos nas maneiras como fomos, historicamente, produzindo verdades sobre tais sujeitos, verdades que estão diretamente atreladas aos modos de vida social, os quais são produto das relações de poder²

¹ Tomamos emprestado do filósofo francês Michel Foucault (2008a, 2008b) o conceito de população. Em seus estudos sobre a gestão da vida, numa sociedade de segurança, o autor coloca que a população não é vista como uma massa de indivíduos que ocupa determinado território. Segundo o autor, “A população, é um conjunto de elementos, no interior do qual podem-se notar constantes e regularidades até nos acidentes, no interior do qual pode-se identificar o universal do desejo produzindo regularmente o benefício de todos e a propósito do qual pode-se identificar certo número de variáveis de que ele depende que são capazes de modifica-lo.” (FOUCAULT, 2008a, p. 97-98). Assim, podemos pensar na infância como uma população que, também, é alvo de investimentos governamentais, nos quais a vida entra em cena com todos os aspectos que lhe são próprios: biológicos, econômicos, sociais, culturais e morais.

² Vale uma breve retomada do conceito de poder em Michel Foucault, que considera que “[...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (2010, p. 183). Dessa forma, tomamos o poder a partir da perspectiva foucaultiana, como algo que não está dado, situado em algum lugar, detido nas mãos de alguns. O poder é móvel, fluido, espalhado por todo o corpo social. É produzido em relação e, somente, enquanto relação é que se exerce. O poder é uma ação sobre a ação dos outros, pressupondo sujeitos num mesmo jogo. Onde há espaço para a resistência, o poder se exerce. Só existem relações de poder operando entre sujeitos livres.

que se estabelece pela articulação entre as formas econômicas, políticas e culturais de um determinado contexto histórico. Tais verdades não são mais ou menos verdadeiras que outras, elas são a possibilidade de pensamento de um tempo, de uma sociedade.

Na modernidade surge um sentimento de infância, uma certa forma de evidenciar a existência das crianças, diferenciando-as da vida adulta (ARIÈS, 1986), o que assinala um importante deslocamento nas formas como a infância passa a ser objeto do saber das ciências humanas desde então (KOHAN, 2005). Com isso, pelo menos dois efeitos: se, por um lado, o reconhecimento da infância enquanto categoria social permite que atenção e cuidado específicos sejam destinados às crianças, por outro lado, elas passam a ser assumidas como categoria que precisa ser pensada e conduzida nos mais diferentes aspectos, para a garantia de enquadramento aos propósitos da sociedade.

Nesse mesmo contexto, final do século XVII e durante o século XVIII, emerge um campo específico da literatura, a qual assume como público a infância que aí se estabelece. Segundo Zilberman (2003), esse aparecimento se dá em consonância com a necessidade de uma formação específica das crianças. O novo modo de olhar para a infância na Idade Moderna, bem como o novo conceito de família que se estabelece, são condições de possibilidade e exigência para a elaboração de uma literatura que atenda às necessidades e interesses da população sobre a qual saberes vêm se desenvolvendo. É a literatura infantil que toma forma e sentido enquanto arte e se constitui como forte aliada da escola na Modernidade.

Na esteira de Michel Foucault (2010), compreendemos que discutir as questões educacionais nos exige buscar a exterioridade de seu discurso. Com isso, é primordial destacar a potência dos fatores sociais,

econômicos e políticos nas definições e encaminhamentos das formas de fazer educação, entre outros elementos da vida cotidiana. O tempo em que vivemos é marcado por uma forma de governamentalidade³ neoliberal que se desdobra como certa atualização do liberalismo. A lógica desse modelo de governo consiste em gerenciar o universo de interesses existentes entre a população e o Estado. Isto é, para melhor governar uma população é preciso que um conjunto de interesses sejam contemplados atendendo ao que espera esta população àquilo que é proveitoso ao Estado, assim, coloca-se em funcionamento uma série de estratégias que envolvem uma gama de produção de saberes sobre o que afeta os indivíduos das mais diversas formas (FOUCAULT, 2008a, 2008b).

Nesse jogo, diante de um interesse que é da população e do Estado, são criadas as estratégias mais diversas para o controle social, entre eles o controle das crianças como a obrigatoriedade de escolarização, os projetos educativos em período inverso ao tempo de sala de aula, a escola de tempo integral, a determinação de um tempo para a alfabetização, entre outros, e, junto a isso, são desenvolvidas estratégias pedagógicas diversificadas, que colocam em funcionamento um conjunto de saberes historicamente construídos, assumidos como uma

³ Por governamentalidade, Michel Foucault (2008a) denominou a forma de governo do Estado, instaurada a partir do século XVIII, cujas regras de condução das populações são regidas, também, pelas relações com a lógica do mercado. A governamentalidade liberal, assim como a governamentalidade neoliberal que se desdobra desta, pauta-se no princípio do exercício de um poder de governar que incide, também, sobre a manutenção da força, riqueza e poder do Estado, mas que, de uma forma sutil, atua como regulador dos modos de vida, os quais têm a liberdade de ação dos indivíduos (princípio básico do liberalismo) como sua grande aliada.

linguagem própria da infância. Nesse ponto é que os discursos pedagógicos inaugurados séculos atrás encontram novas bases para sua atualização, ao mesmo tempo em que são tomados como fundamentais para a manutenção da lógica de controle da população.

Nesse cenário, as práticas docentes se constituem e se atualizam em seus discursos de verdade, dos quais se desdobram formatos pedagógicos que anunciam modos de conduzir a prática educativa com crianças e o ensino destinado a elas, entendendo-as como as mais adequadas para sua faixa etária, para potencialização de seu desenvolvimento integral, que considere seu tempo e suas culturas, respeitando suas especificidades. Ou seja, uma gama de saberes se desenvolve e se atualiza, constantemente, na seara pedagógica, colocando em funcionamento estratégias cada vez mais articuladas com os propósitos de condução dos indivíduos em sociedade. Nada escapa e nada é ao acaso. Os princípios políticos, econômicos e educacionais de uma determinada sociedade em um determinado tempo histórico, são engrenagens que se articulam perfeitamente para a manutenção social.

Nas práticas educativas, as escolhas e ofertas de material didático perpassam tais princípios. Subjetivados pelos discursos educacionais, na busca por uma educação de qualidade, elencamos elementos diversificados para compor nossas aulas, apostamos em linguagens que melhor possam despertar o interesse das crianças e, ao mesmo tempo, educá-las para atuar na transformação tão esperada da sociedade. Nesse rol de elementos, dispomos da literatura infantil como potente artefato na produção de subjetividades. As políticas públicas de financiamento da educação brasileira trilham na mesma esteira de pensamento e se articulam como suporte muito bem esquematizado de manutenção da lógica neoliberal em que estão inseridas.

Literatura infantil e pedagogias culturais

Para prosseguir na discussão, nesta seção, nos dedicaremos a mapear de que modo tomamos o conceito de pedagogia cultural. Fazemos tal investimento por compreender que a literatura infantil se constitui como uma potente pedagogia cultural que indica modos de fazer, de ser, de se comportar, de consumir e de desejar, produzindo e gerenciando a vida das pessoas, aqui, especialmente, ensinando e educando as crianças.

Destacamos que o conceito de pedagogia cultural tem sido utilizado por alguns autores do campo dos Estudos Culturais que evidenciam o papel da cultura na constituição da sociedade. Tal campo de estudos atribui à cultura função importante na análise das relações sociais, constituindo e sendo constituída por nossas vidas. Dessa forma, o conceito de cultura se amplia, entendendo-a como processo de circulação e produção de significados e sentidos na sociedade. O campo dos Estudos Culturais, por sua vez, configura-se como um espaço que possibilita o enfrentamento, a análise, a luta e a discussão das relações sociais e da produção dos artefatos culturais. Segundo Wortmann,

[...] a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, mediando tudo que nela acontece; [...] está no “coração” da vida social de forma intensa, na medida em que meios de comunicação de massa, cada vez mais diversificados e sofisticados, fazem os significados circularem em uma escala de abrangência, e com uma rapidez, nunca anteriormente alcançada (2001, p. 36, grifo da autora).

Assim, compreendemos que a Literatura se insere nessa perspectiva, sendo entendida como uma forma pedagógica de ensinar a partir de determinadas produções culturais. A forma como olhamos o mundo e para a própria noção de infância não está isenta da interpelação midiática e dos atravessamentos culturais. Somos ensinados a ler o mundo de determinadas formas e, a partir desses ensinamentos, estabelecemos relações com os outros e conosco mesmos. Não somos obrigados a agir de uma maneira específica, mas a cultura nos constitui, nos produz enquanto sujeitos desse tempo, marcados por determinadas verdades, que vão sendo fabricadas e produzidas em consonância com cada contexto político, social, econômico e cultural. Nessa perspectiva é que tomamos a literatura como uma pedagogia cultural que nos produz, mas a qual, também, produzimos e damos sentidos.

Desse modo, entendemos a potência discursiva dos livros de literatura infantil e do quanto são produtores de subjetividades. Essa potência se dá tanto pela capacidade de sentidos de seus ditos atravessados que são por questões de classe, cultura, etnia, gênero, religião, moral, quanto por sua presença nos mais diferentes espaços, para além do espaço escolar. Compreendemos que a literatura participa de modo potente na constituição e na produção de nossas subjetividades, afirmando ou negando determinadas identidades, determinados gestos, determinadas maneiras de agir. Costa e Andrade corroboram da mesma compreensão, afirmando:

Diversificados espaços e artefatos culturais estão hoje implicados tanto nas formas como as pessoas pensam e agem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca como nas escolhas que fazem e nas

maneiras como organizam suas vidas. Nas complexas sociedades do mundo globalizado, pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, filmes, revistas, sites e inúmeros outros artefatos que atravessam a vida contemporânea (2015, p. 7).

Nesse sentido, tomamos a literatura enquanto pedagogia cultural, já que compreendemos que, através das diferentes narrativas e contos literários, as crianças aprendem sobre muitas questões relativas à vida. Tais ensinamentos vão conduzindo a maneira de pensar, de agir e de interagir na sociedade, através de certos padrões culturais e, dessa forma, participando ativamente na produção de subjetividades da infância.

Neste trabalho, não olhamos para a literatura como boa ou ruim, ou como manipuladora de nossas ações. Tomamo-la como importante estratégia para circulação de diferentes aprendizagens que se tornam produtivas. Ela não opera sozinha, pois fazemos parte desse jogo, escolhendo aceitar ou não o convite. Ao definir nossas ações educativas com as crianças e quais materiais didáticos, iremos dispor para melhor alfabetizá-las e ensinar-lhes os conteúdos escolares, recorreremos a diferentes linguagens, e a literatura é uma delas. Contar com a disponibilidade de um acervo literário, na sala de aula, é uma rica oportunidade de diversificar a prática educativa. Assim, aqui, olhamos para a produtividade da literatura enquanto pedagogia cultural que opera na produção das subjetividades infantis.

No Brasil, entre os anos de 2010 e 2015, o Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares distribuiu para as escolas públicas de todo o território brasileiro um acervo de Literatura Infantil composto por livros divididos em três categorias: Ciências

da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Linguagens; e Códigos. O que diferenciou os acervos do PNLD Obras Complementares de programas anteriores é que ele foi destinado a estar dentro das salas de aula de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo os programas anteriores destinados às bibliotecas das escolas atendidas. Segundo a publicação que acompanha o material analisado, “[...] o uso frequente dos acervos em sala de aula, proporcionará às crianças uma experiência cultural única – a de explorar, com a mediação do professor, mas também **por sua própria conta e risco**, o mundo dos livros” (BRASIL, 2012, p. 23, grifo do autor).

Na publicação que acompanha as obras, a qual justifica e orienta o uso dos livros literários em sala de aula, a literatura é assumida como estratégia pedagógica cuja “[...] função é a de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas ou contemplam ou não, ou só o fazem esporádica e secundariamente” (BRASIL, 2012). Com isso, nota-se que as obras de literatura infantil disponibilizadas não só têm o objetivo de entreter os estudantes e dar acesso à estética literária, mas também de aproximar as crianças a um conjunto de saberes científicos que permeiam a escola e que são considerados fundamentais na aprendizagem dos estudantes.

Nossa análise incide, justamente, sobre o jogo de relações de poder que se faz na seara educacional e coloca em embate saberes de diferentes ordens. Neste caso, operam saberes do campo das ciências naturais e da matemática com seu conjunto de conhecimentos específicos elencados para serem desenvolvidos em cada ano letivo escolar e os saberes da didática, em especial, aquelas voltadas para a educação das infâncias que preconizam a necessidade de linguagens específicas para esta população, que apostam em elementos lúdicos,

cores e formas diversas, as chamadas múltiplas linguagens. Nesse jogo, a literatura infantil, com seus princípios de fantasia, humor, aventura e estética, é assumida pelos discursos escolares como instrumento facilitador para a alfabetização, letramento e aquisição de conteúdos específicos pelas crianças.

As obras de literatura infantil sob análise

O material escolhido para análise compõe o acervo do PNLD 2013 Obras Complementares, distribuído nas escolas nos anos de 2013 a 2015, quando houve a suspensão desta política⁴. Para compor o acervo de obras complementares, as editoras passaram por um processo de seleção dado pelo Edital PNLD 2013 Obras Complementares (BRASIL, 2011), ao qual foram submetidos “[...] 1344 obras, distribuídas do seguinte modo: 359 obras da área de Ciências Humanas e Temas Transversais; 514 obras da área de Ciências da Natureza e Matemática; 471 obras da área de Linguagens e Códigos” (BRASIL, 2012). Após a seleção, o acervo foi composto de um total de 180 obras, 67, da área de Ciências Humanas e Temas Transversais; 53, da área de Ciências da Natureza e Matemática e 60, da área de Linguagens e Códigos, que compõem o material distribuído às escolas públicas do país sob o nome de *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento* que, além das obras,

⁴ O PNLD Obras complementares teve vigência dos editais 2010 e 2013, com duração de um triênio cada. Assim, se manteve até o ano de 2015 e, após um período de silenciamento a seu respeito, retornou atualizado no PNLD Literário 2018, com validade para os anos de 2019, 2020 e 2021, que distribui, periodicamente, acervo literário às instituições públicas de Educação Infantil ao Ensino Médio de todo país, devidamente cadastradas no Censo Escolar.

acompanha uma publicação que “[...] expõe algumas reflexões que podem auxiliar cada docente a planejar seu cotidiano com a ajuda desses recursos didáticos disponíveis em sala de aula para os três primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012).

Neste texto, colocamos em suspenso alguns dos ditos das obras selecionadas a fim de evidenciar as estratégias com que os saberes da área das Ciências da Natureza e Matemática se articulam com os saberes da literatura infantil e colocam em funcionamento um conjunto de verdades sobre a escolarização da infância. O modo de operação que emerge dessa articulação aciona a maquinaria escolar e determina o que entra e o que fica de fora da oferta para as crianças a partir daquilo que tais campos científicos anunciam como possibilidade e impossibilidade. Não nos interessa dizer se tais escolhas são mais ou menos válidas ou se educam mais ou menos as crianças. O que nos interessa é provocar o pensamento para evidenciar que os discursos de verdade que permeiam as obras de literatura que circulam nas nossas escolas são produzidos em meio a relações de poder, a embate de forças, a tensionamentos de saberes de diferentes áreas – os quais constroem ideias do que acreditam ser a melhor linguagem para a promoção da aprendizagem das crianças, de conhecimentos que se consideram essenciais a elas, como explicitado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Diante dos limites físicos desta escrita, elencamos cinco obras que nos parecem potentes para tecer nossa discussão sobre o tema, são elas: “O mundinho azul” (BELLINGHAUSEN s/a), “Nunca conte com ratinhos” (D’ANGELO, 2012), “O que Ana sabe sobre alimentos saudáveis” (MARINKOVIC, 2014), “A economia de Maria” (ANDRADE, 2010) e “Apostando com o monstro” (KIN, 2012).

A obra “O mundinho azul” (BELLINGHAUSEN, s/a) traz, em sua capa, a imagem do que nos remete pensar em um planeta. Todo em azul, com olhos grandes e uma boca vermelha sorridente, está rodeado de gotas d’água, também azuis, o que se justifica pelo trecho: “Visto a distância, lá está ele no espaço: uma gigante esfera azul. Essa é a cor dos seus oceanos, que cobrem quase todo o mundinho” (IDEM, p. 5). Na sequência, explica o ciclo da água e a remete ao reconhecimento dos “homenzinhos” que vivem no planeta sobre a importância dela para a vida. O texto afirma: “Apesar de o mundo ter tanta água, a maior parte dela é salgada, pois existem mais oceanos do que lagos e rios. Assim a água é escassa, o que preocupa os homenzinhos” (IDEM, p. 10-11). O texto segue com uma série de utilidades para a água e para a demarcação do bom comportamento dos homenzinhos, ensinando formas que vivermos em sociedade. O livro, por não ter imagens idênticas à Terra e aos humanos, nos leva a pensar um planeta que não é o nosso, mas que é modelo a ser seguido, onde comportamentos como não desperdiçar água e não poluir o ambiente são expressos. Além disso, são destacados conteúdos como “[...] as características da água, como se dá o processo de evaporação, o que provoca a chuva, onde a água é encontrada, para que é usada e porque se deve fazer uso racional dela” (BRASIL, 2012), um conjunto de conceitos científicos que se explicam por uma linguagem considerada adequada para a compreensão das crianças em idade de alfabetização, que trazem elementos coloridos e assumem a literatura como um artifício para o ensino de conteúdos convencionais (BRASIL, 2017) considerados fundamentais no processo de escolarização das crianças.

A obra “Nunca conte com ratinhos” (D’ANGELO, 2012) narra a história de 10 ratinhos que são convidados

para uma festa, mas que não chegam nela, pois vão um a um se perdendo pelo caminho, do décimo até o primeiro. Com isso, objetiva trabalhar a identificação dos números ordinais e o conceito de ordem decrescente, pertinentes ao campo das ciências naturais e matemática. No entanto, não se restringe a isso. No texto, a autora apresenta, de forma poética, os motivos que levam cada ratinho a não chegar na festa, atribuindo juízo de valor aos comportamentos: “[...] é muito distraído [...] não dá para contar com ele” (IDEM, p. 3). A cada ratinho que desiste de ir à festa, há uma justificativa que vai levando o leitor a se comover com o esvaziamento do evento, por parecer que quem o promove é, de certa forma, desvalorizado pelos convidados. Tais ditos reforçam conceitos matemáticos ao mesmo tempo em que ensinam formas de relacionamento. Ao convidar o leitor a contar de 10 até 1, a história associa a ideia de menor quantidade como algo negativo; perder é associado com algo a se lamentar. Esses são discursos de verdade que permeiam nossas vidas e marcam nossas subjetividades: quem tem menos é, também, de menor valor. Formas de posicionar os sujeitos e estabelecer relações na sociedade em que vivemos, formas que são reafirmadas no ensino da contagem e identificação de numerais por meio de um texto literário elencado como importante para o ciclo da alfabetização.

“O que Ana sabe sobre alimentos saudáveis” (MARINKOVIC, 2014) tem como principal abordagem a questão da importância de uma alimentação dita saudável, conforme explicitado: “Essa série de livros é destinada aos pequenos leitores. As páginas dobradas e os desenhos escondidos fazem com que este seja um livro interessante. Ao folheá-lo, as crianças adquirem seus primeiros conhecimentos sobre alimentos saudáveis” (IDEM, p. 24). Percebemos que esta maneira de tomar a

literatura como uma forma prazerosa de aprendizagem tem sido alvo de diferentes campos do saber, aqui, em especial, daquele voltado às questões atreladas aos comportamentos ditos saudáveis na atualidade. Utilizar-se de estratégias consideradas lúdicas e criativas para discutir temáticas relativas aos modos de viver e de se comportar tem sido recorrente em diferentes artefatos culturais, especialmente, na literatura infantil. Na obra em questão, a ênfase se dá em relação ao comportamento de Ana, que se alimenta de forma “correta”, consumindo produtos naturais, que trazem benefícios para a saúde. Atrelada a isso, a história relaciona a boa conduta de alimentação da personagem à possibilidade de ter um corpo “forte e belo” (IDEM, p. 9), apto à prática de exercícios, atribuindo aos corpos infantis que não se alimentam corretamente, ora a noção de fraqueza, ora a noção de sedentarismo e a dificuldade de se exercitar, pois, de acordo com a própria personagem, “Quem come demais e não sabe escolher engorda e nem consegue correr” (IDEM, p. 13). E, desse modo, a história vai conduzindo o leitor para a adoção de práticas mais saudáveis, tais como: higienizar bem as mãos; beber água ou sucos; ter uma mastigação correta; não comer doces e frituras, entre outros.

Já a obra “A economia de Maria” (ANDRADE, 2010) narra a história de duas irmãs, Maria e Helena, que ganharam de sua madrinha cofrinhos de presente no dia das crianças. Ao entregar o presente, a madrinha falou sobre a importância de ter equilíbrio entre gastar e economizar. O livro traz, no decorrer da história, os dilemas vivenciados pelas irmãs: Maria preocupada em economizar e, até mesmo, pensando na possibilidade de ter muitos cofrinhos; e Helena que gasta tudo o que ganha e ainda precisa pedir dinheiro emprestado para a irmã. Percebe-se, nessa pequena história, uma forte crítica ao

consumismo de Helena, que atribui felicidade à compra de produtos. Por outro lado, reforça a postura da irmã, que economiza e valoriza brincadeiras desvinculadas do consumo. O que fica em evidência aqui, além do apelo para o amor e carinho entre ambas, é o caráter de julgamento da narrativa, que condena o comportamento de uma das irmãs e ressalta o outro, considerado equilibrado, portanto, como o correto e necessário para a sociedade que vivemos. Embora compreendamos que tensionar questões relativas ao consumo se faça necessário, questionamos, nessa história, o modo como a literatura é utilizada como estratégia potente para demarcar comportamentos bons e ruins. Será que não poderíamos pensar a literatura para além de estratégias de moralização e julgamento? Cabe a nós, professores, realizarmos tais problematizações.

Por fim, a obra “Apostando com o monstro” (KIN, 2012) conta a história de um monstro barrigudo, de pernas compridas, de mãos grandes, que existiu faz muito tempo e que gostava muito de fazer apostas com as outras pessoas, pois sempre as ganhava. Algumas dessas apostas são contadas no decorrer da história até que surge um menino considerado muito talentoso, que se mudou para a aldeia próxima ao local que o monstro habitava. Ao saber de tantas situações envolvendo as apostas do monstro, o menino resolveu desafiá-lo, já que possuía outras habilidades, diferentes das do monstro. O menino venceu o monstro em três apostas e o fez compreender que poderia ter mais amigos caso não ficasse mais fazendo o tipo de apostas que estava acostumado. Assim, ao final da história, os dois ficam amigos. Percebemos que tal narrativa, que tem também como objetivo introduzir as noções matemáticas de tamanho e quantidade, utiliza-se de um processo de moralização dos comportamentos dos personagens. O

processo moral pode ser percebido pela via do que é assumido como comportamento bom e ruim, certo e errado, bem e mal, muito bem engendrados em uma linguagem entendida como adequada à idade dos leitores a qual se destina. Desse modo, compreendemos que há uma pedagogia moralizante operando na história, que identifica e classifica os comportamentos, ensinando às crianças modos de agir, de ser, de se comportar, além dos ensinamentos matemáticos.

Considerações finais

Nossa tentativa, neste texto, foi exercitar o olhar para as relações que se estabelecem entre diferentes discursos que perpassam infância escolarizada, veiculados pela literatura infantil enquanto artefato cultural. Compreendemos que diferentes campos do saber são acionados e se articulam para gerenciar, cada vez mais e melhor, condutas infantis; e a literatura infantil é uma estratégia potente da pedagogia, que vai conduzindo modos de ser criança e viver a infância em consonância com as demandas neoliberais que nos governam, aqui, especialmente, atreladas ao processo de alfabetização, letramento e aquisição de conceitos científicos específicos elencados para uma determinada faixa etária. Tal estratégia é fortemente acionada pelas obras que compõem o acervo de obras complementares do PNLD 2013 Obras Complementares, que, apesar de ter sido veiculado até o ano de 2015, tem suas obras ainda presentes em incontáveis escolas públicas de educação básica existentes no Brasil. Dessa forma, embora a política pública tenha sofrido deslocamentos, os efeitos das obras distribuídas não cessam de se multiplicar, seja em meio às crianças, seja em meio aos professores.

Ao colocar os ditos do material sob análise, nosso

desejo foi evidenciar que há jogos de poder travados entre os diferentes campos de saber que se encontram nas obras literárias estudadas, os quais produzem verdades que não são a essência do ser, tampouco são dotadas de qualquer neutralidade. Elas estão, sim – e muito fortemente! –, articuladas com a lógica neoliberal que as abriga. Talvez, ao provocar o pensamento e fazer desnaturalizar as verdades que permeiam a educação escolarizada das crianças, nos seja possível criar outras formas de fazer ver os diferentes campos do saber; talvez, os conhecimentos científicos pudessem assumir um lugar diferente daquele de precisar ser assimilado; talvez, a literatura pudesse ser um encontro com a experiência estética.

A nós, professores, é, muitas vezes, difícil aceitar que a escola é uma maquinária disciplinar por excelência, como nos ensina Foucault (2003). É-nos muito caro ceder à ideia de que nossa profissão se exerce na busca incansável pela melhor e mais refinada condução da conduta do outro. Na ânsia pela liberdade prometida àqueles que são brindados com a educação, criamos o imaginário de que, quanto mais escolarizados, quanto mais acesso à educação, mais livre podemos ser. Em que medida isso é possível ao assumirmos as políticas públicas da forma como nos são colocadas? Não queremos, aqui, determinar uma maneira correta de utilização da literatura infantil nas escolas, mas sim nos provocar enquanto intelectuais da educação ao exercício de abrir brechas nas insistentes práticas de pedagogizar aquilo que nos cerca, criando outras maneiras de assumir possíveis intersecções entre a infância, a literatura e a própria ciência.

Talvez, uma intersecção que busque, na literatura infantil, toda sua potência enquanto arte, como linguagem capaz de fazer emergir o sensível e o estético por meio de

sua experimentação; e que aceite uma ciência que se aproxime da vida, não pelo interesse na aquisição de conceitos, mas que, de alguma forma, se articule à potência do viver. Quem sabe essa mistura impensada possa ser uma obra que nos permita traçar linhas de fuga para uma educação escolarizada tão fortemente marcada por práticas moralizantes, prescritivas e normalizadoras dos sujeitos? Fica, aqui, nosso desejo e convite para tomarmos as narrativas ficcionais, as poesias – com seus personagens inusitados, suas cores e formas inesperadas – como possibilidade em si, como experiência estética que marca um instante, como um encontro capaz de tocar a pele e fazer emergir sensações e sentimentos e construir outras formas de fazer ciência pelas crianças.

Referências

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *A economia de Maria*. Ilustração: Silvana Rando. Porto Alegre: Editora do Brasil, 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/michellesousa10/livro-a-economia-de-maria> . Acesso em: 12 jul. 2020.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *O mundinho azul*. Ilustração: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Editora Difusão Cultural do Livro, s/a. Disponível em: <https://educacaoetransformacaooficial.blogspot.com/2019/03/livro-o-mundinho-azul.html>. acesso em 12 jul. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Especial. *Edital de Convocação 03/2011 – CGPLI*. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2013 Obras Complementares. Ministérios da Educação 2011. Disponível

em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antiores>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 jul. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber e ANDRADE, Paula Deporte de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, 2015, p.843-862. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/32242>. Acesso em 30 abr 2020.

D'ANGELO, Silvana. *Nunca conte com ratinhos*. Ilustração: Liugi Raffaelli. Porto Alegre: Editora Edelbra, 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/naysataboada/nunca-conte-com-os-ratinhos>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

KIM, Kyoung Hwa. *Apostando com o monstro*. Ilustração: Yoon Chul Jung. Tradução: Elizabeth Kim. São Paulo: Callis Ed., 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Anamacanario/apostando-com-o-monstro> . Acesso em: 12 jul. 2020.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARINKOVIC, Simeon. *O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis*. Ilustrador: Dusan Pavlic. Tradutor: Viviane Ferlin Reis. 3. ed. São Paulo: Editora Volta e Meia, 2014. Disponível em: <https://oespacoeducar.com.br/wp-content/uploads/2019/04/O-que-Ana-sabe-sobre-Alimentos-saud%C3%A1veis.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

WORTMANN, Maria Lúcia. Investigação e educação ambiental: uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. *Educação: teoria e prática*, v. 09, n. 16 e n. 17, 2001, p. 36-42.

Diversidade Étnico-sociocultural na formação policial? Problematizando o currículo do curso de Formação de Soldados da PMPB

Mari Cristina de Freitas Fagundes
Rogério de Souza Medeiros

Introdução

Produção de saberes. Corpos disciplinados. Segurança cidadã. Instituições democráticas. Estas são discussões que reverberam no campo da segurança pública nas últimas duas décadas, especialmente, quando se direciona o olhar às polícias brasileiras. O texto que ora apresentamos vem nesta correnteza, pois visamos problematizar o currículo que prevê a formação de soldados da Polícia Militar da Paraíba (PMPB) e seu diálogo com a Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública (MCN). Essa discussão é parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB), que vem estudando o Programa Paraíba Unida Pela Paz (PPUPP).

Diante do cenário nacional, cujas violências perpetradas por policiais militares têm sido recorrentes, chegando-se a apontar para genocídio da população negra (RAMOS, 2015), cabe problematizarmos a MCN, que teve sua última atualização em 2014 e consolidou um

ciclo de estudos desenvolvido em todo o território nacional, visando à construção de um núcleo unificado para a formação das polícias e do corpo de bombeiros (BRASIL, 2014). Tomamos o currículo do Curso de Formação de Soldados (CFSD) da PMPB¹ como alvo de estudo, tendo em vista a pesquisa de doutorado em andamento e, também, por ser o estado da Paraíba, atualmente, uma referência nacional na implementação de uma política de paz (PARAÍBA, 2019) Além desses dois documentos, trabalharemos com o plano de ensino da disciplina intitulada “Diversidade Étnico-Sociocultural”, conforme detalharemos ao longo do texto.

É nos escritos de Michel Foucault e de autores e autoras da Sociologia da Violência que com ele dialogam, buscamos a fundamentação teórica para o desenvolvimento do nosso trabalho. Além disso, pesquisadoras e pesquisadores que problematizam as teorias curriculares, também, serão, aqui, empregados. Salientamos, desde já, que, no campo da formação policial, sustenta-se a existência de um “currículo oculto” no decorrer dos cursos de formação (CRUZ, 2013). Nosso objetivo, além de problematizar as bases do Currículo da PMPB, é questionar aquilo que precisa ser dito e registrado em dado currículo, o que nos faz deslocar a análise de um discurso sobre o “oculto” para aquilo que emerge na ordem discursiva e se constitui enquanto um saber em disputa. O capítulo está dividido em duas

¹ O Currículo da PMPB foi, gentilmente, disponibilizado pelo Centro de Educação da PMPB no decorrer da pesquisa de doutorado. O documento não está disponível no site da instituição e é de circulação interna para instrutores e alunos, assim como para pesquisadores que tenham interesse no assunto. Por meio de ofício protocolado junto ao Comando Geral da PMPB, para desenvolvimento da tese de doutorado, foi que se passou a ter acesso a materiais e aos agentes locais.

sessões, além desta breve introdução e das considerações finais, e é para essa empreitada que convidamos as/os leitoras/es a nos seguirem.

MNC e as condições de possibilidade para sua emergência no Brasil

O campo da segurança pública, no Brasil, sofreu significativas mudanças no decorrer dos anos 2000, revelando uma aproximação entre as instituições responsáveis pela aplicação da legislação e pelo controle da criminalidade e os preceitos democráticos expressos na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988 (CF/88). Podemos observar, assim, que o esforço para/na construção de um ideário democrático e participativo, neste campo, se deu tardiamente (BRASIL, 2012).

Direcionando nosso olhar às instituições policiais, mais precisamente à Polícia Militar, as discussões sobre seu funcionamento, sua eficiência e aplicabilidade, em um sistema democrático, abrangem posicionamentos muito distintos, que vão desde a defesa da sua extinção enquanto instituição, em virtude do seu caráter militar, até aqueles que apontam para a necessidade de uma maior autonomia policial, tendo em vista a suposta morosidade do Poder Judiciário, a benevolência e a desatualização das legislações que versam sobre o crime e seus procedimentos (MUNIZ, 1999).

Para que possamos compreender as condições de possibilidade da emergência da MCN, cabe pontuarmos, mesmo que brevemente, o cenário político e social em que passou a ser gestada a formação como elemento primordial para a construção de uma “nova polícia”. No final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995 a 2003 – e nos dois mandatos do governo Luiz Inácio

Lula da Silva (Lula) – 2003 a 2011 –, o sistema de segurança pública sofreu significativas reformas, sendo caracterizado por especialistas como uma mudança de paradigma, dada a busca pela ampliação do diálogo com instituições internacionais, almejando a garantia dos direitos humanos. Além disso, a educação dos profissionais da área de segurança pública passou a ser um dos elementos enfatizados para a construção de uma segurança cidadã e democrática (BRASIL, 2012).

No que tange às ações formativas, mais precisamente, a partir de 2003, passou a ser construída a Matriz Curricular Nacional, a qual visou orientar os projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Em 2005, incorporou dois novos documentos – as Diretrizes pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública e a Malha Curricular. Ainda buscando a incorporação de um olhar mais detido aos diferentes territórios nacionais e as complexidades que experienciam as polícias e o corpo de bombeiros, de 2005 a 2008, a SENASP, em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, realizou seminários regionais, procurando contribuições para a criação de uma Matriz Curricular que dialogasse com essas complexidades. O trabalho realizado pelas referidas instituições foi denominado Matriz Curricular em Movimento (BRASIL, 2014; CRUZ, 2013).

Como se extrai da apresentação da MCN, seu objetivo era a construção de conteúdos transversais e atentos às premissas dos Direitos Humanos, observando a implementação de práticas didático-pedagógicas inovadoras que assegurassem a articulação entre “prática e teoria” (BRASIL, 2014). Como veremos abaixo, no campo da formação policial, muitas pesquisas apontam que o disposto, nos cursos de formação, não dialoga com

a atuação “prática” dos (das) soldados nas ruas. É visível, ao longo das trezentos e sessenta e sete páginas da MCN, o significativo esforço de lembrar os leitores e as leitoras da relevância de um conteúdo transversal e, ao mesmo tempo, a importância de ligar a prática dos e das militares com o conteúdo ministrado em sala de aula.

De 2009 a 2012, a MCN ainda passou por novas avaliações, ajustes e mudanças nos seus conteúdos. Segundo consta da sua apresentação, a partir de seminários que contaram com a colaboração de técnicos e estudiosos “com notório saber e ou especialização técnica” (BRASIL, 2014, p. 13), construiu-se o documento lançado em 2014, contendo, além da metodologia e do núcleo comum para a formação, a carga horária sugerida para cada disciplina, autores e autoras a serem trabalhados nos cursos, visando “[...]estimular o raciocínio estratégico-político e didático-educacional necessários à reflexão e ao desenvolvimento das ações formativas na área de segurança pública” (Idem).

Como referido anteriormente, as polícias foram instituições que não sofreram o mesmo processo de questionamento e de pressão democratizante vivido por outras instituições durante o período de redemocratização (FRANÇA, 2014; MUNIZ, 1999). A ideia de que a Polícia Militar, especialmente, necessitava – e ainda necessita – combater o inimigo interno, construiu um imaginário social que alicerçou verdades e fomentou o caráter autoritário nas formas corriqueiras de ação policial (CRUZ, 2013). O que se observa com a implementação da MCN é a necessidade de criar mecanismos para limitar o caráter discricionário da ação da polícia. Ao mesmo tempo, busca-se disciplinar corpos e prever as ações que devem ser tomadas para que essa polícia “ideal” seja construída e, segundo a MCN, o saber científico, baseado em técnicas e condutas ilibadas, é considerado um elemento

capaz de efetuar essa mudança.

Entretanto, dialogando com os escritos foucaultianos (FOUCAULT, 1997), atentamos para os jogos de poder e saber que se entrelaçam na construção de uma verdade, neste caso, a verdade curricular. Caminhando com o filósofo francês, quando buscamos “conhecer o conhecimento” e essa “verdade científica” que nos seduz e constitui subjetividades, é necessário que nos coloquemos à retaguarda de suas enunciações (FOUCAULT, 1996). Assim, pensar em um conhecimento científico na formação militar requer compreender as táticas e estratégias que estão sendo agenciadas. Que verdades se busca salientar e quais se busca obscurecer. Como destaca Foucault, atentar para o conhecimento e para a sua construção é “[...] falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha” (FOUCAULT, 1996, p. 25).

Nesse sentido, alguns estados fizeram esforços buscando a aproximação entre as Polícias Militares e as Universidades. Podemos citar como exemplo estados como o Rio Grande do Sul, Pernambuco e Ceará, onde parte dos conteúdos de formação era ministrado por professores civis² (BRASIL, 2012). No estado da Paraíba, não se identificou essa aproximação, embora, para o curso de Oficiais da PMPB, o ingresso ocorra por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como sua intermediária e, ao final do curso, os Oficiais recebam o título de graduados em Segurança Pública, sendo o

² No âmbito das instituições militares, os sujeitos que fazem parte da corporação são chamados de militares, acompanhados de suas patentes – soldados, cabos, major, etc – e aqueles que não fazem parte da instituição, são nomeados como civis.

diploma expedido em parceria com o Centro de Educação da PMPB (CE/PMPB) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (FRANÇA, 2014). Isso não ocorre, entretanto, com os (as) soldados, onde a formação é ministrada por instrutores policiais militares pertencentes à corporação.

Nota-se que essa aproximação entre as polícias e as Universidades é construída visando maior legitimidade da política de segurança pública, pois, historicamente, as Universidades possuem um caráter de destaque nos processos de formação e construção de um conhecimento plural, especialmente no que tange a área das ciências humanas e sociais, o que se diferencia e muito de uma formação eminentemente jurídico-militar que permeou a instituição Polícia em território nacional, especialmente no decorrer da ditadura militar e que lhe ultrapassou, tendo em vista o caráter fraturado da reforma democrática (CRUZ, 2013).

Há de se notar, entretanto, que embora conteúdos como Direitos Humanos, Estado, Sociedade e Segurança Pública, Criminologia Aplicada à Segurança Pública, Diversidade Étnico-Sociocultural, entre outros, tenham passado a fazer parte da malha curricular do curso de formação, disciplinas como Ordem Unida, Educação Física, Uso Diferenciado da Força, entre outras de caráter eminentemente militar, ainda fazem parte do ensino e aprendizagem das polícias (VASCONCELOS, 2019). Como pontua Glaúrcia Mota Brasil (2012, p. 210, a “zona cerebral” das Polícias Militares resiste à incorporação de disciplinas com conteúdo mais humanístico, tendo em vista os laços ainda profundos com o militarismo³.

³ Importante pontuar que no atual artigo 144, §6º, da CF/88, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar são designadas como forças auxiliares e reservas do Exército Brasileiro. Isso aponta para as

É para este ponto que queremos direcionar nossa escrita e nos encaminhamos para a discussão do Currículo do curso de formação de soldados da Polícia Militar da Paraíba (CFSD/PMPB). Isso para que possamos problematizar os discursos que tanto a MCN quanto o CFSD/PMPB lutam para empregar em seus documentos, aquilo que precisa fazer parte de um dado documento oficial e as disputas daí advindas. Demonstrar a trajetória da MCN e as suas condições de possibilidade nos encaminham para isso, visto que a ideia de uma polícia comunitária, cidadã, democrática, reflexiva não esteve “desde sempre aí”.

Torna-se possível perceber que as disputas em torno dessas enunciações demandam silenciamentos e enaltecimentos. Isso não significa dizer, entretanto, que algo está “oculto” ou que haja um currículo “mais ali” (SILVA, 2005), ainda a ser descoberto e, quem sabe, capaz de libertar as amarras militaristas que autorizam a morte de determinados sujeitos por parte de instituições ditas democráticas e responsáveis por assegurar a paz e a ordem públicas. É para enfrentar essa problematização que convidamos a leitora e o leitor a adentrar no próximo item, perpassando pelas teorias do currículo, aproximando-nos das disputas do currículo do curso de formação da PMPB.

Uma nova polícia? Currículo e suas lutas na formação policial

O olhar que dirigimos à produção do currículo, segue aquele pontuado por Veiga-Neto (2014), qual seja, o de que o currículo está situado em um dado espaço

barreiras, também legais, de encarar as polícias como produtoras da paz e não agentes de guerra (BRASIL, 1988).

temporal, imiscuindo-se com as suas construções culturais, políticas, econômicas e sociais. Não é neutro, portanto. Cuidando para não esvaziar a sua potência, tampouco encará-lo como um elemento “natural”, “desde sempre aí” (VEIGA-NETO, 2011), é que trazemos para a discussão um currículo peculiar: o da Polícia Militar, mais precisamente o da Polícia Militar da Paraíba. Como destaca Paula Corrêa Henning (2019), na esteira de Foucault e de Nietzsche, não direcionamos nossos olhares para o Currículo e para Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Públicas (MCN), buscando encontrar “a” verdade neles ou para além deles, mas visando compreender o como de suas construções e os arranjos para sua composição na contemporaneidade.

Seguindo a pergunta formulada por Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 148), indagamos “quais conhecimentos são considerados válidos?” na/para a formação dos soldados da PMPB. Ou ainda: que sujeito se busca construir a partir desses saberes? (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009) No nosso caso, cabe perguntarmos que policial se pretende construir quando disciplinas de cunho humanístico, jurídico e militar são associadas e pautadas como imprescindíveis para a construção de um policial cidadão, comunitário, democrático e, ainda, atento aos ideários da nova gestão pública.

Ao analisar o currículo e as ementas das disciplinas do CFSD/PMPB do ano de 2019, inicialmente é possível verificar a disposição da missão, visão e valores da Instituição. Associa-se aos ideários a visão de uma empresa, conquistando o reconhecimento da sociedade; sua missão é educar para a cidadania e para a observância dos direitos humanos e, como valores, o respeito e comprometimento com as vidas humanas e as diferenças. Além disso, atualmente o currículo da PMPB,

na esteira das disposições da MCN, prevê o perfil profissiográfico dos cabos e soldados, visando justamente estabelecer critérios para o exercício da profissão, riscos e ocupações a serem desenvolvidas, buscando romper com a ideia de indicações extraoficiais para os cargos, bem como descrever a atuação de cabos e soldados como agentes públicos que trabalham e primam por uma segurança pública de qualidade.

No estado da Paraíba, o currículo do curso de formação de soldados foi modificado em 2019, visto que em dezembro do referido ano houve ingresso de novos policiais para a corporação, estando sua próxima revisão curricular prevista para o ano de 2025. O curso iniciado em dezembro de 2019, tem previsão de quinze meses de duração – o maior período de formação até então – e está buscando o reconhecimento como Tecnólogo em Segurança Pública. Comparado ao último currículo empregado para a formação dos soldados em 2016 (VASCONCELOS, 2019), houve uma significativa expansão de disciplinas e carga horária na/para a formação. Como referido anteriormente, o objetivo dessa expansão é seguir as premissas da MCN e, ao mesmo tempo, buscar um reconhecimento enquanto tecnólogo no campo da segurança pública, o que ocasiona um maior reconhecimento à instituição e ares de cientificidade ao seu atuar.

O último currículo tinha uma previsão total de 1580 horas/aula (Idem), enquanto o atual prevê 2.000 horas/aula⁴, contando nesse montante disciplinas teóricas e práticas, palestras e aulas de Educação a Distância

⁴ As disciplinas presenciais computam o montante de 1.480 h/a, palestras e seminários 40 h/a, Módulo EAD 300 h/a, atividades complementares 100 h/a, tempo à disposição da coordenação de curso 80 h/a.

(EAD). Somando-se o módulo fundamental, módulo jurídico, módulo técnico-profissional especializado, módulo complementar e módulo EAD, a formação prevê cinquenta e uma disciplinas, além de dez seminários e palestras.

Disciplinas como Ordem Unida⁵, Educação Física⁶, Direitos Humanos⁷ e Policiamento Comunitário⁸ há muito são problematizadas por estudiosos e estudiosas do campo da segurança pública (MUNIZ, 1999). As duas primeiras recebem significativas críticas, pois ainda são representações do caráter militarizado da polícia, o que lhe associa às premissas do Exército brasileiro e seu caráter de “perseguição de inimigos internos” (CRUZ, 2013), ao passo que as outras duas buscam trazer uma nova roupagem à atuação policial, qual seja, a do policial que dialoga com a comunidade, que atenta para a diversidade, que encara a segurança pública não como um dever de polícia, mas como uma composição que deve ser tecida socialmente (FRANÇA, 2014).

Significativas problematizações podem ser feitas a partir da adoção dessas disciplinas pela PMPB como, por exemplo, a expansão da carga horária, o enfoque em cada módulo, etc. Entretanto, para este debate,

⁵ A MCN sugere uma carga horária de 20 h/a, e o CFSD adota 45h/a para a formação.

⁶ Chama atenção, por exemplo, a carga horária da disciplina de Educação Física. A MCN sugere uma carga horária de 120h/a. Essa era a carga horária empregada no currículo de 2016. No currículo atual, a carga horária passou para 240h/a, sendo a única disciplina que está distribuída no decorrer dos quatro módulos do CFSD.

⁷ Atualmente o CFSD adota uma carga horária de 50h/a, nomeando a disciplina como “Direitos Humanos Aplicados”, enquanto a sugestão da MCN é de 18h/a.

⁸ Assim como nas demais disciplinas citadas, o CFSD da PMPB adota para o Policiamento Comunitário uma carga horária maior do que o sugerido pela MCN. Esta indica 24h/a e o CFSD implementou 50h/a.

trouxemos para a discussão a disciplina intitulada Diversidade Étnico-Sociocultural, prevista pela MCN e adotada pela PMPB. Ademais, é uma das disciplinas que, juntamente com o currículo, foram incluídas no plano de ensino a ser adotado no curso de formação de 2019, o que nos possibilita questionar ainda mais o como do seu emprego na atualidade.

A referida disciplina já estava prevista no currículo da PMPB em 2016 (VASCONCELOS, 2019), localizada no módulo “Cultura, Cotidiano e prática reflexiva”. Contava com carga horária de 16h/a, equivalendo a 01 crédito; no currículo de 2019 corresponde a 20h/a, também computando 01 crédito, estando prevista no Módulo Fundamental. Apontamos a relevância dessa disciplina enquanto conteúdo a ser trabalhado nas formações, tendo em vista as recorrentes denúncias sobre o atuar autoritário e racista das instituições policiais em nível nacional (MUNIZ, 1999; RAMOS, 2015). Percebe-se que a criação de um “sujeito suspeito” e a maior incriminação e abordagem por parte desses agentes públicos tem como foco pessoas negras, especialmente, jovens (BUENO, et. all, 2019). Logo, a incorporação de uma disciplina que visa problematizar o racismo estrutural que vige na sociedade brasileira, pode ser um relevante mecanismo para causar ranhuras nas práticas autoritárias no campo da segurança pública.

Seguindo as discussões efetuadas por Veiga-Neto (2004), é relevante compreender os critérios de escolha que levaram os curriculistas a incorporar dada disciplina para/na formação policial militar. À medida que houve uma significativa reforma na formação policial nos governos Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), políticas públicas voltadas para setores historicamente silenciados – institucionalmente – no Brasil, como é o caso da população negra, população jovem enquanto categoria

jurídica, e jovens negros também foram pautados no âmbito desses governos (SPOSITO e CARRANO, 2003). Como exemplo, podemos elencar o Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em 2010; o estatuto da juventude, em 2013, o Plano Juventude Viva, em 2012, enquanto política pública voltada para a contenção do genocídio da juventude negra e a lei 12.711 (lei de cotas), publicada em agosto de 2012.

Para além do que nos pontuou Foucault (2009) em “Vigiar e Punir” – mas ainda assim em diálogo com o proposto ali – os mecanismos de governo contemporâneos (FOUCAULT, 2008) nos fazem olhar para a construção curricular e seus fios que seguem para/na produção de um sujeito disciplinado, mas que também é performatizado por meio dos sustentáculos sociais e das disputas construídas em um dado contexto. Logo, o currículo e toda a sua potência constrói subjetividades, impregna-se no corpo, não pelo viés repressivo, como bem aprendemos com Foucault (1997), mas pelas teias da produtividade neoliberal e de seu caráter construtivo. Mais ainda: não constrói apenas corpos dóceis, mas “cérebros flexíveis e articulados” (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 195).

Assim, quando direcionamos nosso olhar para os conteúdos tratados na disciplina de “Diversidade Étnico-Sociocultural”, não podemos ignorar as condições de possibilidade para a sua emergência. Por outro lado, o fato dela ser pautada na MCN e no próprio currículo da PMPB, não é sinônimo de incorporação/efetivação de um/a policial “inclusivo”, democrático, antirracista, etc. Pelo contrário, é necessário encarar esse documento, “tensionar o petrificado e com ele guerrear” (HENNING, 2019, p. 676), não a fim de deslegitimá-lo ou encontrar algo oculto em seu bojo, mas estranhá-lo em seu âmbito.

Importante destacar que essa disciplina em

específico foi pautada pelo Grupo de Trabalho Segurança Pública e Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2014, p. 186), fruto das discussões nacionais e internacionais, como é o caso da Declaração da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, citada pela MCN. Logo, o que pode/deve estar inscrito num dado Currículo ou Matriz Curricular está imbricado nos jogos de poder e saber de seu tempo, o que nos leva a pensar nos sustentáculos da governamentalidade contemporânea (FOUCAULT, 2008).

Como pontuamos, é possível notar que o currículo da PMPB tem dialogado com as premissas da MCN e, além disso, ultrapassado as sugestões mínimas previstas em nível nacional. Por outro lado, e buscando compreender o como dessa adoção, implementação e construção da “nova polícia” (CRUZ, 2013), ao encarar a ementa da disciplina em comento, observamos que o “escolhido” como elemento a ser tratado no âmbito da formação local em nada difere do texto da MCN, o que nos permite questionar a incorporação da realidade paraibana na implementação da referida disciplina, visto que as diferenças socioculturais divergem de estado para estado e, conseqüentemente, a incorporação das peculiaridades locais devem ser levadas em consideração, especialmente quando a formação que estamos encarando diz respeito a Policiais Militares que atuam nas ruas e enfrentam essas dinâmicas no seu dia a dia. Portanto, é no mínimo curioso a forma como a disciplina foi incorporada na formação policial na Paraíba; o modo como seu conteúdo foi inserido no curso de formação no estado, não foi além de uma mera cópia daquilo que estava preconizado na MCN.

Ainda em contexto nacional, a MCN sugere como conteúdo programático a abordagem sobre a “Juventude Negra”. Como referido no início desta escrita, algumas e

alguns estudiosos têm apontado para a existência de um genocídio em solo brasileiro (RAMOS, 2015), quando os marcadores sociais da diferença raça, gênero e faixa etária se unem. No Brasil a taxa de letalidade policial envolve especialmente jovens negros, do sexo masculino (BUENO et al, 2019). Os números de encarcerados seguem a mesma tendência. No estado da Paraíba, a taxa de letalidade policial é baixíssima. Por outro lado, a mortalidade da juventude negra segue sendo desproporcional quando analisada relativamente a jovens brancos. As chances de um jovem negro morrer é de 8,82 vezes maior do que as de um jovem branco no referido estado, enquanto que, em nível nacional, é de 2,71 vezes maior (BRASIL, 2017).

Com isso, a abordagem de conteúdos voltados para as relações raciais em nível nacional e local se faz imprescindível, visto que a depender do enfoque dado na disciplina a contribuição para o pensamento antirracista no âmbito da instituição Polícia Militar, pode construir outros possíveis no trato social. Entretanto, ao analisar mais detidamente a ementa da disciplina Diversidade Étnico-Sociocultural no âmbito da PMPB, percebe-se que não houve uma problematização do conteúdo a ser ministrado localmente. Como referido anteriormente, o currículo prevê a disciplina com uma carga horária de 20h/a. Ao aproximar a lente do plano de ensino, a previsão ali constante é de 14h/a, conforme sugere a MCN.

Seguindo a análise, notamos que inclusive as referências bibliográficas sugeridas pela MCN foram “copiadas e coladas” na bibliografia do plano de ensino da disciplina. Significa dizer que além de transcrever a carga horária da MNC – a qual diverge do previsto no currículo como sinalizado acima – o conteúdo programático, os objetivos e os aspectos conceituais da disciplina foram incorporados *ipsis litteris* da MCN. Na ementa da disciplina consta o previsto nos “aspectos conceituais” da

MCN. Os “objetivos da disciplina” sugeridos pela MCN foram adaptados como “objetivos específicos” do plano de ensino da PMPB. O conteúdo programático segue o mesmo pautado pela MCN, assim como a bibliografia.

Diante do pontuado, não nos interessa contrapor o disposto pela MCN e no Currículo da PMPB ou sugerir que um é verdadeiro e o outro falso. Interessa-nos, assim como coloca Veiga-Neto (2011), na esteira de Foucault, problematizar “em torno dos regimes de verdade”, aquilo que o Currículo da PMPB nos diz ao incorporar o disposto nacionalmente na formação dos soldados. É sobre a construção de um/a policial antirracista que estamos tratando? Versamos sobre a construção de agentes públicos preocupados com as disparidades raciais e com o genocídio da juventude negra, quando incorporamos uma dada disciplina, sem contextualizações, em um dado Currículo? É sobre uma “nova polícia” que tratamos quando disciplinas são incorporadas no bojo de um currículo pelo simples fato de ser uma determinação nacional?

Aqui não há respostas precisas a serem pronunciadas. Ficamos na esteira das indagações. Ainda assim, como destaca Foucault (1996), nos encaminhamos para pensar que vontade de poder se anuncia quando raça e racismo são incorporados na malha curricular policial e quais conhecimentos são considerados válidos quando se incorpora sem críticas, sem contextualizações dado conteúdo. Que verdade se pronuncia e que silêncios ainda são guardados para/na formação de uma “nova polícia” na contemporaneidade. É necessário postar-se em vigilância frente às “tolerâncias mais ou menos obscuras” (Idem, p. 95) que se consolidam quando um conteúdo é adotado em dado currículo, pois se constrói subjetividades a partir deles ou se mina as disputas diante de um conteúdo vazio, pois é sobre jogos de poder e saber que tratamos quando miramos uma formação curricular.

Considerações finais... provisórias

Ao longo deste texto buscamos abordar, por meio de autores que dialogam com Michel Foucault e com as teorizações curriculares, a Matriz Curricular Nacional para a formação de agentes da segurança pública, bem como o currículo no qual se pauta o Curso de Formação de Soldados, da Polícia Militar da Paraíba, elencando, ainda, o plano de ensino da disciplina nomeada como “Diversidade Étnico-Sociocultural”. Enfatizamos as condições de possibilidade para a emergência da MCN, ao passo que destacamos o diálogo existente entre o Currículo do CFSD/PMPB e a busca por seu conteúdo de cientificidade, almejando destacar uma “nova polícia”, atenta aos ideários democráticos, antirracista e plural.

Ao aproximar nossa lente de análise, observamos a incorporação do conteúdo sugerido pela MCN sem qualquer contextualização por parte CFSD, no que tange à referida disciplina, o que nos leva a problematizar o esvaziamento do conteúdo ministrado em seu bojo. Como destacamos, os índices de mortalidade da população negra e jovem negra no Estado da Paraíba exige das Instituições – e da sociedade em geral, mas, aqui, enfrentamos uma Instituição em específico, a Polícia Militar – um tratamento ativo de conteúdos como racismo, branquitude, entre outros. Sinalizamos, também, que a carga horária da referida disciplina corresponde 20 horas-aula, enquanto disciplinas como Ordem Unida e Educação Física empregam 45 horas-aula e 240 horas-aula, respectivamente.

Assim, o que buscamos problematizar, ao longo deste texto, não se dirige ao oculto, àquilo que está “mais ali”, mas justamente o que está empregado na MCN, no Currículo do CFSD/PMPB e no próprio plano de ensino, aqui, discutido. Como nos destacou Foucault (1997),

compreender a multiplicidade de elementos que são empregados, em uma dada ordem discursiva, em um dado documento, serve para produzir e veicular uma certa verdade, ao passo que, também, contribui para minar, barrar, afrouxar disputas e dissimular artimanhas de poder.

Referências

BRASIL, Glaucíria Mota. O novo Diálogo academias de polícia e universidades. In.: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche (org). *Conflitos Sociais e perspectivas de paz*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2012. p-p: 205-224.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes*. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-a-violencia-2017-desigualdade-racial-e-municipios-com-mais-de-100-mil-habitantes/>. Acessado em: 12 mar. 2020.

BRASIL. *Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Coordenação Andréa da Silveira Passos... [et al.]. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. 362 p.- Disponível em: http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/outras_publicacoes/pagina-1/2matriz-curricular-nacional-versao-final-2014.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

BUENO, Samira; MARQUES, David; PACHECO, Dennis; NASCIMENTO, Talita. Análise da letalidade policial no Brasil. In.: FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário*

Brasileiro de Segurança Pública. 2019, ano 13. p.p. 58-65.

CRUZ, Lara Abre. *Currículo e contra-currículo: uma análise da formação profissional dos soldados do Ronda do Quarteirão*. Dissertação (Mestrado em Estudos Sociais Aplicados), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza 2013. Disponível em:

http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/lara_abreu_cr_uz.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as Formas Jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim. Rio de Janeiro: NAU ed., 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal: 1997.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANÇA, Fábio Gomes de. *Sob a aparência da ordem: Sociabilidade e Relações de Poder na Implantação da Polícia Solidária em João Pessoa – PB*. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7810/2/arquivotal.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

HENNING, Paula Corrêa. Verdades Educacionais no Brasil e na Espanha: Tensionamentos ambientais sob análise. *Educação Temática Digital* v. 21, n. 3. Campinas, SP. jul./set., 2019. p-p. 674-694. Disponível em

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651555> Acesso em 23 jul. 2020.

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. “*Ser policial é, sobretudo, uma*

razão de ser”: Cultura e Cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciência Política), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Ser_policial_sobretudo_razao_ser.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

PARAÍBA. Paraíba Unida Pela Paz: *anúário da segurança pública da Paraíba*, 2019. Publicado em janeiro de 2019. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-seguranca-e-defesa-social/arquivos/Anuario_Seguranca_Publica_2019_.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*. v. 32, mai-ago, 2009. p-p. 187-201. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300> Acesso em 23 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 24. Set/out/nov/dez, 2003. p.p. 16-39. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-247820030003000003&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em 23 jul. 2020.

RAMOS, Paulo César. “*Contrariando a estatística*”: a tematização dos homicídios pelos jovens negros no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7102>. Acesso em 3 mar de 2019.

VASCONCELOS, Eduardo Gomes. *As gramáticas emocionais e pedagogias de si na formação de praças militares na Unidade da corporação no Estado da Paraíba*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/10093>. Acesso em: 27 de jul. de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo na Contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. *XI Colóquio sobre questões curriculares; VI Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre questões curriculares*. Conferência de Abertura. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Setembro de 2014. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1150210/curriculo-na-contemporaneidade--internacionalizacao-e-con...> Acesso em: 27 de jul. de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. *Revista Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 5, n. 2, jul-dez, 2004, pp.157-171. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496> Acesso em 23 jul. 2020.

Visibilidades, fábulas e ficções: possibilidades de produção de vazios através da arte

Caroline Leal Bonilha
Shaula Maíra Vicentini de Sampaio

Nos textos de Michel Foucault, as visibilidades ocupam ao menos duas posições distintas. A primeira delas é uma armadilha do poder vinculada tanto à produção de um saber que regula a vida quanto ao olhar da disciplina. A segunda é aquela que produz deslocamentos e está vinculada à arte. Propomos pensar as visibilidades como elementos dos quais emergem fábulas e ficções. Para tanto, aliado ao pensamento de Foucault, problematizamos as proposições de dois artistas contemporâneos, Yoko Ono e Jonathas de Andrade. Pensar proposições artísticas atravessadas por conceitos filosóficos nos parece um meio potente para problematizar filosofia, educação e arte. Questões ligadas à natureza e a possibilidades de produzir espaços de abertura e de vazio que permitam problematizações e desestabilizações do pensamento, também, permeiam a escrita.

As noções de visível e de visibilidade, abordadas sob a primeira perspectiva adotada por Foucault, ligada às armadilhas do poder, estão fortemente relacionadas ao espaço arquitetônico das instituições de sequestro: clínicas, hospitais psiquiátricos, prisões e escolas. As mudanças na forma de ver, de tornar visíveis os corpos e

as vidas de certos sujeitos têm centralidade no processo de produção de saber sobre esses corpos. Segundo Teixeira *et al.* (2017), em *O Nascimento da Clínica*, trabalho de Foucault publicado, pela primeira vez, em 1963, o olhar do especialista produz o corpo como espaço de origem e repartição da doença, tornando o ver análogo ao conhecer, sendo que, de acordo com o próprio Foucault (2006, p. 191), no contexto analisado, “[...] o que não está na escala do olhar se encontra fora do domínio do saber possível”. Lembrando, ainda, que Foucault inicia o livro afirmando que o trabalho apresentado “[...] trata do espaço, da linguagem e da morte; trata do olhar”. Já em *Vigiar e Punir*, livro de 1975, Teixeira *et al.* identificam a presença de um olhar que se desloca do corpo, embora ainda esteja dirigido a ele, para o espaço da disciplina. Os autores afirmam que “[...] o olhar agora deixa transparecer uma intenção pedagógica que é a de orientar e corrigir condutas” (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 116).

Práticas como o exame, a vigilância, o domínio visual do espaço seriam, então, variações da utilização do olhar a serviço do controle. Tornar algo visível, dar visibilidade ao corpo e a certos comportamentos seria uma estratégia de exercício do poder. O visível e a visibilidade podem ser pensadas como armadilhas de captura. Contudo, as noções assumem acepções distintas quando associadas por Foucault a questões artísticas e literárias. Deleuze (2005) aponta as diferenças entre as visibilidades elaboradas por Foucault em um mesmo período ao discutir dois livros: *Raymond Roussel* e *O Nascimento da Clínica*. Para o autor,

O primeiro mostra como a obra de Raymond Roussel se divide em duas partes, as invenções de visibilidade através de máquinas extraordinárias e as produções de enunciados através de um

“procedimento” insólito. O outro livro mostra como, num domínio totalmente diferente, a clínica e a anatomia patológica acarretam distribuições variáveis entre o “visível e o enunciável” (DELEUZE, 2005, p. 58, grifos do autor).

A concepção que desloca e que produz abertura no espaço das representações, ligada, segundo Deleuze, à obra de Raymond Roussel, é a que interessa nesse texto. A visibilidade como espaço do vazio, espaço composto pela linguagem que leva ao extremo o pensamento moderno e deixa de comunicar sentido para dobrar sobre si mesma. Para Roberto Machado (2005), a concepção de Foucault sobre a literatura não remete nem ao sujeito, nem ao objeto, ela apaga ambos e faz sumir o homem criado pela filosofia, pelas ciências empíricas e humanas e o substitui por um espaço vazio onde ela se propaga e se repete infinitamente. O olhar interpelado pela literatura seria capaz, então, de inventar visibilidades, produzindo um “[...] ‘lugar-comum’ do olhar e da linguagem, além do qual não há nada a dizer nem a ver” (FOUCAULT, 2015, p. 181, grifo do autor). A linguagem, na obra de Roussel, torna seus inventos possíveis ao construir imagens, transforma palavras em imagens e, embora as enunciações e as visibilidades permaneçam irreduzíveis, se abre um espaço em que visibilidades e enunciados “[...] se chocam diretamente como lutadores, se forçam, se capturam, constituindo a cada vez a ‘verdade’” (MACHADO, 2005, p. 168, grifo do autor).

Processo semelhante pode ser percebido no trabalho de Yoko Ono. Os trabalhos poéticos chamados pela artista de instruções parecem produzir choques entre visibilidades e enunciabilidades se movendo na mesma direção dos escritos de Raymond Roussel. O conjunto de trabalhos intitulados *Instruções* começou a ser produzido

nos anos 50, do século XX, as obras, marcadas por seu caráter experimental e pela não materialidade das propostas, sendo que essas operam na dimensão das enunciabilidades valorizando a palavra, convidam o público à participação, de formas múltiplas. A não materialidade das *Instruções* permite que sejam expostas em lugares diferentes ao mesmo tempo e que sejam realizadas por pessoas diferentes de forma concomitante, já que se tratam de textos escritos que podem ser apresentados impressos em papel e colados na parede. Paulo Miyada define as instruções como “[...] aquilo que não está acabado na suposta estabilidade das coisas prontas, mas existe de modo específico, como consequência parcial ou circunstancial de uma intenção em suspensão” (2017, p. 111). As *Instruções* podem ser diretas e abertas, caso das palavras *Imagine* (1962), *Sinta* (1963), *Sonhe* (1964) e *Respire* (1966). Nesses casos, as palavras no imperativo, como nos casos citados, a exemplo de *Imagine*, são a obra. As *Instruções* podem, também, ser caracterizadas como sequências de ações realizáveis por qualquer um que se dedique a isso como em *Pintura para o vento*, trabalho de 1961, que consiste na seguinte instrução: “abra um buraco em um saco cheio de sementes de qualquer tipo e coloque o saco onde houver vento” (ONO, 2009). Ou, ainda, ações realizáveis apenas no plano da imaginação como em *Pintura para ser construída na sua cabeça*, de 1962, na qual a artista instrui

Siga transformando uma tela quadrada em sua cabeça até que ela se torne um círculo. Escolha qualquer forma no processo e prenda ou coloque sobre a tela um objeto, um cheiro, um som, uma cor que tenha surgido na sua mente em associação com a forma (ONO, 2009).

As visibilidades inventadas pelas instruções de Yoko Ono e pelas máquinas extraordinárias de Roussel não são as mesmas produzidas pelos espaços arquitetônicos. Ainda assim, da luta entre as enunciações e as visibilidades, se abre esse lugar-comum, ou não lugar (MACHADO, 2005), no qual as instruções de Yoko Ono e a literatura de Roussel, de Mallarmé, de Blanchot, Bataille, Flaubert e Borges, entre outros, desorganizam a ordem dos sensíveis. Em 1964, Foucault publicou um texto a respeito do livro escrito por J. P. Richard sobre a obra de Mallarmé. Nele, o autor afirma:

Mas essas imagens são mais do que objetos privilegiados; são as próprias imagens de todas as imagens; elas dizem por sua configuração qual a necessária relação do pensamento com o visível; mostram como a palavra, desde que ela se torne palavra pensativa, se esvazia em seu centro, deixa perder-se na noite seu ponto de partida e sua coerência subjetiva, e só reata consigo mesma na periferia do sensível, na cintilação ininterrupta de uma pedra que gira lentamente sobre si mesma, ou no prolongamento do eco que duplica com sua voz os rochedos da caverna (FOUCAULT, 2015, p. 191).

Em ocasião anterior, no texto intitulado *Dizer e Ver em Raymond Roussel*, de 1962, Foucault discorre sobre a situação frágil e, ao mesmo tempo, privilegiada da linguagem na qual a palavra passa a ter um volume ambíguo e a ocupar um lugar de intransponível vazio no qual “[...] dizer tem o poder de dar a ver” (2015, p. 11). Esse espaço vazio criado pela linguagem literária talvez corresponda às invisibilidades notadas por Foucault nas telas de Manet. Assim, as visibilidades, par das enunciações na formação dos estratos históricos, definidoras daquilo que se pode ver em cada época,

encaminham o olhar, quando este é direcionado pela arte, para o invisível, para o espetáculo que não podemos ver senão através da linha estabelecida pelo olhar das personagens que ocupam a tela.

De uma parte e de outra da tela, há dois espetáculos que são vistos pelas duas personagens, mas a tela no fundo, ao invés de mostrar o que há para ver, esconde e subtrai. A superfície com suas duas faces, frente e verso, não é um lugar em que se manifesta uma visibilidade; é o lugar, ao contrário, que assegura a invisibilidade daquilo que é visto pelas personagens que estão no plano da tela (FOUCAULT, 2010, p. 271).

Para Deleuze (2005), as visibilidades, assim como as enunciações, não remetem, necessariamente, ao passado, sendo ambas consideradas objetos da epistemologia; elas constituem saberes. Visibilidades e enunciações devem ser problematizadas sempre em conjunto, pois, para o autor, a constituição dos estratos e campos históricos é audiovisual. Além disso, os regimes de visibilidade e as linhas de enunciação são tomados por Deleuze como noções *a priori*, o que se deve à sua historicidade. Repetindo Foucault, Deleuze afirma que cada época diz tudo o que pode dizer e dá a ver tudo o que pode ser visto em função de suas condições de enunciação e de visibilidade, embora nem tudo seja imediata ou diretamente visto ou ouvido.

Deleuze (2005) caracteriza as formações discursivas como formas de expressão que possuem forma e substância, formações que cruzam em diagonal diversas unidades linguísticas como as frases e as proposições. Já como condição do enunciado, o autor aponta a regularidade enunciativa dispersa na

exterioridade na qual os enunciados se disseminam para aparecer. O funcionamento das visibilidades é semelhante, sendo formações não discursivas que correspondem a formas de conteúdo, possuindo forma e substância. As visibilidades não se confundem com as coisas, objetos ou características e qualidades sensíveis, elas são formas de luminosidade, formas de luz que distribuem o visto e o não visto, variando segundo cada estrato ou formação histórica (DELEUZE, 2005).

No texto de 1966, *Por trás da Fábula*, Foucault (2015) também menciona os conceitos de fábula e de ficção. No texto, Foucault distingue a fábula da ficção ao definir a primeira como o regime que faz referência às personagens, a episódios e a acontecimentos relacionados àquilo que é contado. A fábula é algo que pode e que deve ser dito (FOUCAULT, 2015). Lembrando, ainda, que Foucault (2015) afirma que, por trás das vozes que ocupam o primeiro plano da fábula, aquele relacionado às personagens e ao que é contado, existem outras vozes disputando o protagonismo. Essas vozes sem corpo aparecem associadas à sombra da personagem principal e a narradores que indicam passagens e movimentos do discurso; em ambos os casos, o regime da invisibilidade é ocupado. Já no regime da exterioridade do discurso, aparecem indicações cronológicas, históricas e referências a outras narrativas. A contestação e o apontamento de problemas que precisam de resolução também são marcas da fábula, assim como a presença do discurso científico.

Já a ficção é definida como regime da narrativa que possui vínculo direto com a linguagem. A ficção está associada ao que é narrado e às relações estabelecidas pelo discurso entre o regime da ficção e das verdades históricas. Embora apareça como aspecto da fábula, é a ficção e sua conexão com a linguagem e com o discurso

que determinam as obras narrativas. Entre ela e os regimes de verdade, Foucault estabelece uma distância que ultrapassa semelhanças e diferenças. Foucault (FOUCAULT, 2014), inclusive, afirmou que não escreveu nada além de ficções, colocando em movimento a possibilidade de produzir efeitos de verdades oriundos da narrativa ficcional, capazes de criar aquilo que ainda não existe. A definição do fictício perpassa, justamente, por esse caminho, pois, para Foucault (2015, p. 70), ele é “[...] a nervura verbal do que não existe, tal como ele é”. Para Eduardo Pellejero (2012), a ficção trabalha a e com a verdade para produzir discursos que não são nem pretendem ser verdadeiros ou falsos. Pellejero argumenta que

Pôr a ficção no lugar da verdade, em todo o caso, não é desfazer-se da verdade em si, não é negar o seu valor de forma sistemática; é, simplesmente afirmar que a verdade é segunda, que não está dada mas deve ser criada, que não é princípio mas produto: produto de um trabalho ficcional, subjacente a todo o pensamento preocupado em agenciar o múltiplo (histórico, social, cultural, libidinal). Por detrás ou, se preferirem, para além da verdade e da mentira, oculta-se a ficção como atividade genérica, isto é, como atributo constituinte da humanidade (2012, p. 282).

Nem semelhança, nem substituição, o que faz a ficção é estabelecer distâncias de uma obra à outra, de um projeto ou prática artística a outro. A ficção atua como intermediária, como mediadora, ela fabrica uma rede entre ela própria e os regimes de verdade, entre o real e o irreal. O desejo de Foucault é manter a experiência da ficção em seu lugar de superfície, sem profundidade, com um volume impreciso, sobre um solo que é ausência de

solo. Nem “[...] mais além, nem segredo”, o fictício seria “[...] o que nomeia as coisas” (FOUCAULT, 2015, p. 69), exigindo do sujeito distanciamento e aproximação.

A distância é pensada como abertura de dois espaços: a mais longínqua distância e a mais próxima vizinhança. Talvez a distância, que não significa nem isolamento, nem exclusão possa ser relacionada, aqui, com a prática do estranhamento das coisas. Ver mais uma vez o já visto, dizer mais uma vez o já dito para que o pensamento possa ser também problematização. A ficção se insere na linguagem do já dito e, ao mesmo tempo, em um murmúrio que não teve início: importam “[...] a usura e o afastamento, a palidez do que já foi pronunciado” (FOUCAULT, 2015, p. 71). Ainda sobre a distância, Foucault afirma que

Seria necessário substituir todo esse léxico da mistura pelo vocabulário da distância, e mostrar então que o fictício é um afastamento próprio da linguagem – um afastamento que tem nela seu lugar mas que também a expõe, dispersa, reparte, abre. Não a ficção porque a linguagem está distante das coisas: mas a linguagem é sua distância, a luz onde elas estão e sua inacessibilidade, o simulacro em que se dá somente sua presença e qualquer linguagem que, em vez de esquecer essa distância, se mantém nela e a mantém nela, qualquer linguagem que fale dessa distância avançando nela é uma linguagem de ficção (2015, p. 70).

A rede entre as obras estabelecidas pela ficção, aquela que não impõe privilégio ou apogeu, que não funciona tendo por parâmetro semelhanças ou substituições, é capaz de colocar as obras em uma relação na qual se definam umas diante das outras. A base dessa relação são suas diferenças e

simultaneidades. A rede não obedece ao tempo da linearidade, mas às características do aspecto, que coloca em questão: “[...] o afastamento, o trajeto, a vinda, o retorno” (FOUCAULT, 2015, p. 71). Ela é mais espacial do que temporal; “[...] trata-se, antes, desse espaço por baixo do espaço e do tempo, que é o da distância” (FOUCAULT, 2015, p. 72). A distância distribui, de acordo com outra profundidade, as relações do espaço, estando ligada ao aspecto de forma mais estreita que o espaço e o tempo. A linguagem da dependência entre o espaço e o aspecto não é a da subjetividade; ela abre e produz alguma coisa, “[...] nem verdadeira nem falsa, nem vigília nem sonho, nem loucura nem razão” (FOUCAULT, 2015, p. 73). Tanto o discurso fictício quanto o discurso com efeitos de verdade produzem algo.

Essa produção pode ser pensada a partir da proposta de Jonathas de Andrade que aciona possibilidades de interpretação que vão do confronto à romantização da natureza e das formas de encontro que ocorrem em ambientes afastados do urbano, até a invenção de rituais e de lugares. Deslocamento e incômodo são marcas do filme *O Peixe*, produzido para 32ª Bienal de São Paulo, que ocorreu no ano de 2016 (VOLZ; REBOUÇAS, 2016). No filme, o artista apresenta o trabalho cotidiano de pescadores de Alagoas. A câmera acompanha cada um deles, identificando primeiro o local no qual realizam a pesca, depois, os pescadores, suas técnicas e a captura do peixe. A cada novo pescador a sequência se repete; as variações ocorrem, entre outros elementos, por conta das técnicas utilizadas que vão do arpão à rede. Em comum, além do local e da manutenção de técnicas tradicionais, eles compartilham o ritual realizado depois da captura do peixe: o animal agonizante é acariciado nos braços do pescador até a morte. A cada final, um novo começo: o filme de 39 minutos realizado em

16 mm é apresentado em *looping*, não possui início ou fim, seu tempo é o da circularidade.

Os pescadores foram convidados pelo artista a participar do projeto que transita entre o documental e a ficção. O ritual do abraço e da atenção à morte foi proposto a eles por Andrade, ritual que só ocorre para a câmera e que entra, no regime do verdadeiro, por sua repetição na tela. Nenhuma palavra é dita durante o filme. O acompanhamento é apenas musical e muito sutil. As cenas, filmadas no litoral do nordeste brasileiro, nos mangues, onde o rio encontra o mar, dão a ver a ambiguidade da relação entre homens e peixes. O abraço que acaricia é o mesmo que mata; o corpo que afaga é o mesmo que prende e sufoca. O ritual encenado por Andrade não produz culpa ou propõe soluções, apenas expõe e desloca. Ao produzir visualmente um ritual, Jonathas de Andrade ficcionaliza a relação entre humanidade e natureza. Sobre a ficção, Foucault afirma que

Quanto ao problema da ficção, para mim é um problema muito importante; tenho consciência de que sempre escrevi somente ficções. Nem por isso quero dizer que isso esteja fora da verdade. Parece-me que há possibilidade de fazer trabalhar a ficção na verdade, de induzir efeitos de verdade com um discurso de ficção, e provocar, de algum modo, que o discurso de verdade suscite, fabrique alguma coisa que ainda não existe, que, então, “ficcione”. “Ficciona-se” história a partir de uma realidade política que a torna verdadeira; “ficciona-se” uma política que não existe ainda a partir de uma verdade histórica (2014, p. 43, grifo do autor).

É preciso lembrar que a ficção, ao lado da fábula, é pensada por Foucault como um dos elementos que compõe

a narrativa. Nas narrativas, algumas personagens ocupam os regimes de visibilidade e outras as linhas de invisibilidade, além disso, existem as vozes pertencentes à exterioridade do discurso, ou, como propõe Didi-Huberman (2015), ao elemento identificado como visual/virtual pertencente à imagem. O trabalho de Jonathas de Andrade dá a ver pescadores e peixes, mas não só: o próprio manguezal, também, poderia ser pensado como personagem pertencente ao regime de visibilidade e, ao mesmo tempo, ligado à exterioridade do discurso.

As visibilidades e invisibilidades acionadas pelo trabalho provocam e deslocam sensibilidades sem, em nenhum momento, indicar caminhos a seguir. A proposta de Jonathas de Andrade parece dialogar com os termos identificados por Foucault a partir da obra de Raymond Roussel. Segundo Foucault, o texto de Roussel seria marcado por quatro termos: relato, procedimento, acontecimento e repetição.

O acontecimento estaria escondido – presente e ao mesmo tempo fora de alcance – na repetição, assim como o procedimento está na narrativa (ele a estrutura e nela se disfarça); então, a existência inicial, em seu frescor, tem a mesma função que a artificiosa maquinaria do procedimento; mas inversamente, o procedimento desempenha o mesmo papel que os aparelhos de repetição: sutil arquitetura que se comunica com a presença primeira das coisas, esclarecendo-as na manhã de sua aparição. E no cruzamento desses quatro termos, cujo jogo determina a possibilidade da linguagem – seu artifício maravilhosamente aberto -, a morte serve como mediadora e como limite. Como limiar: ela separa por uma distância infinitesimal o acontecimento e sua repetição quase idêntica, fazendo-os comunicar em uma vida tão

paradoxal quanto a das árvores de Fogar, cujo crescimento é o desencadeamento daquilo que está morto [...] (2015, p. 10).

A morte do peixe ocupa o regime de invisibilidade e marca, de forma muito próxima à descrita por Foucault, o início da repetição. O reinício de cada ciclo dentro do vídeo fortalece o acontecimento: o encontro entre humano e animal que culmina sempre e, mais uma vez, na morte anunciada e nunca mostrada. Recorrendo, novamente, a Foucault (2015), parece que a potência da imagem está associada àquilo que o autor chama de avesso visível da morte, ou seja, aos sentidos que permanecem ligados à desapareição e à ausência.

A relação estabelecida entre humano, paisagem e animal, no vídeo, remete, também, ao conceito de afecto, elaborado por Gilles Deleuze e Felix Guattari (2010) como par do conceito de percepto, ambos ligados à produção artística. Os afectos aparecem para Deleuze e Guattari (2010) como um enlaçamento entre duas sensações sem semelhança, zona de indeterminação e indiscernibilidade entre coisas, animais e humanos. Para os autores, o “[...] afecto não ultrapassa menos as afecções que o percepto, as percepções. O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas o devir não humano do homem” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 204).

Para Foucault (2015), a descrição das coisas pode desarrumar as linhas e fazer rachar as superfícies, produzindo algo de diferente, fazendo com que aquilo que cintila nos objetos emita outras intensidades. A intenção da escrita foi justamente essa, descrever e problematizar conceitos e proposições artísticas para desarrumar suas linhas, rachar as superfícies, abrindo, assim, espaços para o vazio. Que possamos dar a ver o vazio da filosofia, da educação e da arte!

Referências

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. São Paulo: Editora 34, 2015.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. Por que se reedita a obra de Raymond Roussel? Um precursor de nossa literatura moderna. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. O Mallarmé. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. Dizer e ver em Raymond Roussel. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. Por trás da fábula. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. As relações de poder passam para o interior dos corpos. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. A pintura de Manet. Tradução de Rodolfo Eduardo Scachetti. In: *Revista Visualidades*, vol.08, n.02, Goiânia, jul-dez de 2010.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MIYADA, Paulo. Yoko Ono: A arte das instruções na era dos algoritmos. In: Yoko Ono. *O céu ainda é azul você sabe...* Catálogo. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2017.

ONO, Yoko. *O livro de instruções e desenhos de Yoko Ono*. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

PELLEJERO, Eduardo. A realidade da ficção: Uma aproximação a partir da filosofia francesa contemporânea. In: *Congresso internacional fantasia & crítica*, 2012, Ouro Preto. Fantasia & Crítica. Belo Horizonte: Edição da Abre, 2012. v. 1. p. 281-290.

TEIXEIRA, Fábio Luiz Santos; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; NETO, Avelino Aldo de Lima. Duas funções do olhar em Foucault. *Aurora: revista de arte, mídia e política*. São Paulo, vol. 10, número 29, p. 108-126, jun. - set. de 2017.

VOLZ, Jochen; REBOUÇAS, Julia (org.). *32ª Bienal de São Paulo: Incerteza Viva: Catálogo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

Parte II

educação ambiental, suas verdades e alguns respiros possíveis



Educação Ambiental: suspeição de verdades sobre a consolidação em um campo de saber

Isabel Ribeiro Marques
Jaira Picanço Duarte
Maria Cecília Lorea Leite

Apontamentos iniciais

A presente escrita emerge do desejo de problematizar verdades estabelecidas no que se refere à questão ambiental, atravessada, constantemente, pelo subterfúgio verde para incentivo ao consumo de determinados produtos e/ou serviços. Através de imagens coletadas em diferentes mídias, almeja-se a criação de fissuras, de brechas, de pequenos rompimentos ao que nos parece tão dado e consolidado.

Sob a companhia teórica de autores que nos potencializam e sacodem as nossas maneiras de ser, pensar e estar, tais como Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, a escrita buscou fôlego, para sustentar e questionar em relação ao que vem sendo distribuído no que se refere à Educação Ambiental, constantemente atrelada ao verde e tida como uma solucionadora da problemática ambiental, entendendo que a constituição de verdades, que é tomada como legítima, não se dá isoladamente, está afetando e sendo afetada por diferentes processos de subjetivação que acontecem a todo momento.

Questiona-se: é possível resistir ao que está dado? Pode-se pensar de maneira diferente do que vem sendo distribuído? Será que, enquanto fizermos a nossa parte, conforme as mídias orientam, ficará tudo bem? Quanto do que julgamos ser opinião própria não são verdades dadas que assumimos e reproduzimos como nossas?

Seja bem-vindo a dividir anseios e desassossegos que interpelam caminheiros em meio a atravessamentos contemporâneos.

Discursos Ambientais: ambientados, esparramados e esverdeantes

As discussões entrelaçadas à temática ambiental estão pulverizadas no dia a dia e fazem parte do que tomamos como cotidiano, basta ficarmos atentos: folheando revistas, lendo o jornal, olhando embalagens ou etiquetas de alguns produtos, pesquisando em alguns sites e, até mesmo, em um momento de compras no mercado. Com a proliferação discursiva atrelada ao verde, aliada a ideais de verdade distribuídos de antemão, embasados por enunciados de medo e crise ambiental, entende-se que há um Discurso Esverdeante, como um valor de verdade que anima, embasa e sustenta o campo de saber da Educação Ambiental (MARQUES, 2020).

Tais atravessamentos entrelaçados ao verde se dão de maneira constante e pujante. Seja amigo da natureza! Proteja o planeta! Pense verde! Seja consciente! Seja sustentável! São expressões utilizadas a todo momento e de incontáveis maneiras. Presencia-se uma massiva e permanente proliferação discursiva que ensina que o planeta está em crise, mas, ao mesmo tempo, estimula que se siga consumindo, pois existem empresas, produtos e serviços que estão com uma preocupação ambiental engajada e atuante para as questões ambientais.

As preocupações e provocações ambientais, além de não serem recentes, vêm emergindo ao longo de décadas. Nos anos 70 do século XX, Lutzenberger (1977) alertava para a necessidade de frear o consumo por estarmos acabando com o Planeta Terra; hoje, presenciamos uma proliferação discursiva permeando diferentes espaços, que alerta para a necessidade de cuidarmos do Planeta; e, de modo paradoxal, também incita ao consumo (BECK, HENNING, & VIEIRA, 2014). Mas não é qualquer consumo, trata-se, hoje, de pensar num outro consumo, num consumo consciente, numa onda verde que investe na subjetividade do indivíduo, governando modos de vida. Muitos desses discursos, provindos de diferentes mídias, atuam fabricando verdades e modelando comportamentos diante da crise ambiental.

Entendemos a verdade como uma fabricação previamente definida, engendrando discursos que são constantemente reiterados. Como acentua Foucault, as verdades são produzidas com inúmeras coerções e produzem efeitos de 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 sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; (FOUCAULT, 2015, p. 52, grifo do autor).

Nessa fabricação, acolhemos alguns discursos como verdadeiros e assumimos tais verdades como nossas.

Nietzsche diz que o homem, ao mesmo tempo que quer existir socialmente, quer, também, conviver em rebanho e, para isso, precisa de verdades para si, assim terá as agradáveis consequências da verdade (NIETZSCHE, 2012, p. 30). Corroborando nesse entendimento, Henning e Henning (2012) dizem que as verdades estão nos nossos discursos, afetando as maneiras em que nos relacionamos, seja com pessoas, com instituições e, também, conosco mesmo. Se, por um lado, garantem a reconfortante sensação de segurança, por outro, podem vir a limitar nossas possibilidades de agir.

Salientamos que, ao colocar em xeque as verdades atribuídas à questão ambiental, não se trata de negar a crise instalada no planeta, mas acredita-se, inclusive, que o campo de saber da educação ambiental (EA) tenha sido impulsionado a partir da crise, com os enunciados de terror, de medo, de perda do planeta, articulados com a constante distribuição de discursos de verdade, mostrando o que fazer e como fazer. Assim, a educação ambiental está constantemente alocada na pauta do dia e tida como possível solução. Conjeturando nesse entendimento, Henning e Silva (2018, p. 154) dizem que a junção da educação com a necessidade de pensar sobre os problemas ambientais faz com que nasça o campo da EA. Aproveitando as palavras das autoras:

Filha da modernidade e herdeira da educação, ela se consolida na atualidade, como solução para os problemas ambientais que vivenciamos. Com discursos de verdade, modos de intervenção para atuarmos no meio ambiente e subjetivações *verdes* na busca do sonhado equilíbrio ambiental, a EA tenta, desenfreadamente, responder ao que se espera dela (2018, pp. 154-155, grifos das autoras)

Garré (2015) corrobora, nesse sentido, ao dizer que a educação ambiental se constrói, historicamente, a partir de problema e crise. Diante disso, a coletividade como um todo precisaria unir forças para salvar o planeta. Henning *et al.* (2014) apontam que não há dúvida que, desde o início da década de 90, há uma intensa preocupação com o futuro do planeta, tanto por parte de empresas (governamentais ou não), como pela sociedade em geral, com isso, a educação ambiental vem ganhando força diante de um cenário caótico habitado pelo medo, reforçado pela devastação do meio ambiente: aquecimento global, geleiras derretendo, lixo tomando conta do planeta etc.

Nos dias atuais, o medo, cada vez mais, vem tomando conta de nossas vidas. Esse sentimento, conhecido por todos os seres vivos ao longo da história da humanidade, parece que na modernidade tornou-se mais evidente. O medo de perda do planeta e do futuro da existência humana na Terra notavelmente atinge a todos nós em escala planetária (HENNING *et al.*, 2015, p. 192).

Muitos discursos de medo e terror pelo fim do planeta vêm sendo constantemente reverberados por diferentes mídias. Nisto, Fischer (1997) define o conceito de mídia, não apenas como veiculadora, mas também como produtora de saberes, criando formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos. A autora afirma que, na construção da linguagem midiática, delineiam-se inúmeras estratégias comunicativas de formar e, simultaneamente, informar, atuando como materialidade discursiva, gerando e veiculando discursos.

Buscando articular o estudo, na sequência, iremos aproximar a construção do Discurso Esverdeante com aspectos de formação e inferências.

Discurso Esverdeante e perspectivas possíveis

A educação ambiental se faz presente por incontáveis vieses; somos constantemente educados a sermos “ecologicamente corretos”, diante do cenário atual, fortemente embasado pelos discursos de medo pelo fim do planeta, aliando-se ao nosso “dever” de sermos conscientes, engajados e “verdes”. Nesse sentido, entende-se que há um Discurso Esverdeante¹ como um valor de verdade no campo da educação ambiental. (MARQUES, 2020).

Tal Discurso Esverdeante assume um lugar de verdade e de *necessidade* para nossa relação com o planeta, em que somos constantemente convocados a nos comportar enquanto rebanho, convergindo em um esverdeamento discursivo que captura, educa e compartilha, com cada um de nós, o dever de sermos ecologicamente corretos, em consonância com os discursos que estão esparramados.

O Discurso Esverdeante é alocado na pauta do dia, por meio de atravessamentos midiáticos que preenchem a contemporaneidade. Em se tratando das mídias, Gomes (2003, p. 77) diz que “enquanto mostram, as mídias disciplinam pela maneira de mostrar, enquanto mostram elas controlam pelo próprio mostrar”. Garré e Henning (2015) entendem a mídia como produtora de um modo específico de ver e de falar sobre a questão ambiental, interpelando os sujeitos e vindo a atuar na produção de

¹ Conceito elaborado por Isabel Ribeiro Marques, no qual se defende a tese de que há um Discurso Esverdeante (DE) que vem constituindo, embasando e sustentando a Educação Ambiental, alicerçado em dispositivos, sendo visível, enunciado e muito presente em processos de subjetivação, que o alocam na pauta do dia constantemente, a partir de, principalmente, duas vertentes basilares: a Sustentabilidade e a Ecopolítica (MARQUES, 2020).

subjetividades, constituindo, assim, formas de olhar, dizer, fazer e pensar em relação às práticas ambientais na atualidade.

Podemos entender a subjetividade atuando como matéria-prima da espécie humana, fazendo com que haja vida coletiva e individual, não havendo fronteira entre humano, sociedade e tecnologia, no entorno de cada um há constante permeação: educação ambiental, mídias, imagens, discursos, dentre tantos atravessamentos que preenchem o que somos. Pode-se, ainda, vislumbrar como uma domesticação de opiniões, sendo constantemente preenchida com tantos ditos que alertam sobre a crise e sobre a necessidade de nos comportarmos de tais maneiras.

A mídia tem importante papel nessa disseminação coletiva, que preenche a subjetividade antropocêntrica. Pensando no sujeito que é atravessado pelas diferentes mídias no cenário ambiental, Sampaio e Guimarães (2012, p. 402, grifos dos autores) complementam:

Este sujeito é atravessado por uma profusão de imagens que conformam a necessidade de um mundo mais “verde”, mais sustentável – tanto aquelas imagens catastróficas (de florestas em chamas, de geleiras definhando) quanto aquelas “positivas” de experiências sustentáveis tidas como bem-sucedidas.

Entendendo a mídia como potente veiculadora de Discurso Esverdeante, destaca-se, na Figura 1, algumas imagens coletadas em diferentes espaços² que trazem algumas abordagens, entendidas como positivas em relação ao cuidado ambiental:

² Imagens provenientes do portfólio utilizado na metodologia de pesquisa da tese intitulada “O Discurso Esverdeante como valor de verdade no campo da Educação Ambiental” (MARQUES, 2020).

Figura 1 – Imagens de cunho ambiental em diferentes mídias.



Fonte: Imagens coletadas em diferentes mídias (MARQUES, 2020).

A composição da figura 1 almeja exprimir como a pulverização discursiva pode provir de diferentes lugares: a correspondência com um boleto de condomínio chega a incontáveis residências; a revista direcionada a professores de escolas agrícolas do Rio Grande do Sul, com propaganda de oficinas de EA, teve uma tiragem de quatro mil exemplares; empresa do ramo de perfumaria que “pode ajudar a preservar o planeta”; a toalha de papel que “respeita a natureza”; café torrado e moído, assim como batata frita congelada estão à disposição em mercados, padarias e afins, com a circulação constante de muitas pessoas.

As imagens atravessam a todo momento e estão espalhadas. Gomes (2009) diz que, quando o jornal instala campos recorrentes, define os temas que precisam ser privilegiados, orientando e delimitando a atenção do leitor. Assim como as notícias, que se tornam um elemento importante na organização da vida cotidiana, participando de definições sobre o que são temas atuais,

o que é importante e o que não está mais na pauta do dia. Sousa (2002, p. 119) complementa que essas mídias delimitam pontos de vista sobre a realidade, possibilitam gratificações sobre o consumo, geram conhecimento, sugerem e induzem respostas aos problemas cotidianos, configurando um grande referente coletivo.

Muitas práticas de preservação do planeta são reforçadas pelos discursos de terror e medo, advertindo que, se não nos preocuparmos, podemos sofrer graves consequências. Podemos encontrar essas informações, também, no cotidiano. Na Erro! Autoreferência de indicador não válida., um informativo de hotel exorta: “Salve o planeta” e compartilha com seus hóspedes a responsabilidade de economizar água: “Usando as toalhas mais de uma vez, salvamos milhares de litros d’água por ano”; a sacola de uma loja de roupas estampa “Consciência ecológica: tem que usar. Sacola Biodegradável” e um tênis “alta tecnologia sem deixar de lado a preocupação ambiental: 95% da malha é produzida com plásticos coletados em praias.” “Cada par fabricado evita que 11 garrafas cheguem aos oceanos.”

Figura 2 – Imagens ressaltando o cuidado com o ambiente.



Fonte: Imagens coletadas em diferentes mídias (MARQUES, 2020).

Henning e Silva (2018, p. 157) ressaltam que a educação ambiental se faz presente, seja em espaços formais, seja em não formais, subjetivando modos de vida e capturando, com seus ditos catastróficos, como aquecimento global e derretimento das geleiras. As autoras, ainda, destacam que, crendo nos discursos de verdade da EA, depositamos, neles, as esperanças de resolução dos problemas ambientais, presentes e futuros.

Guimarães (2011, p. 6, grifos nossos) comenta sobre o que acontece:

Processos estes que não estão no horizonte de uma das configurações subjetivas mais atualizadas do contemporâneo. Essa que busca imprimir em nós, nos nossos desejos, nos nossos corpos, uma identidade “verde”, ou seja, de um sujeito que interage “corretamente” com o planeta (sim, trata-se de uma identificação planetária e, portanto, não-localizada, não-regional, não-nacional, não-territorial, mas global).

E esses comportamentos citados por Guimarães são esperados a todo momento, tocando em nossa maneira de agir, falar e, até mesmo, viver perante o que é distribuído.

Salienta-se que, na utilização de tais discursos e imagens, não temos como intenção analisar a veracidade de seus ditos, mas o destaque que fazemos é focado nas práticas discursivas que estão permeando a contemporaneidade, como Foucault esclarece:

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de

um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 133, grifo do autor).

Os exercícios enunciativos se alocam em um conjunto de regras que imprimem, em nossos modos de vida, verdades que fabricam nossos modos de ser e agir. E são tantos ideais de verdade articulados às enunciações de medo pelo fim do planeta, por estarmos acabando com a água, que imagens ambientais que atravessam diferentes espaços, produtos ensejam o crescimento do mercado verde, estimulando-nos e ensinando a sermos “ecologicamente corretos”, compartilhando com o consumidor o dever e a responsabilidade de cuidar do ambiente. Nessa congruência, destacam-se outras imagens que orientam para esse entendimento:

Figura 3 – Imagens destacando condutas ambientais.



Fonte: Imagens coletadas em diferentes mídias (MARQUES, 2020).

São três imagens que podem chegar a nós por diversos caminhos, temos uma sacola de uma farmácia com a frase “coloque mais verde em sua vida”; um amaciante de roupas “cuidado para o meio ambiente” e, ainda, na parte interna de uma caixa de medicamento, instruções para um “descarte consciente de embalagens de medicamentos”. Henning *et al* (2015) dizem que os discursos educam sob a ambivalente política da prevenção e do medo para que seja exercido um minucioso controle de ações individuais e para um coletivo que juntos repercutam na transformação do meio ambiente.

A mídia impõe um peso imensurável à coletividade. Beck, Vieira e Henning (2014) alegam que as nossas identidades de consumo vão sendo educadas e construídas através de variados apelos, mecanismos e estratégias e nos tornando, ao mesmo tempo, consumidores e mercadorias, já que servimos de modelos para outras tantas pessoas consumirem, vindo a auxiliar, também, na produção dos seus desejos, através de constantes exercícios de persuasão. É um ciclo incessante! Guimarães *et al.* (2010) afirmam que algumas narrativas são tão recorrentes que se naturalizam, tornando-se como já dadas no mundo.

Sobre essa naturalização, Barros (2012, p. 11) comenta que as ideias de Nietzsche implicam aceitar que aquilo que o pensamento contém e ganha forma já se encontra pré-formatado por atravessamentos coletivos, e acabamos nos expressando por palavras e raciocínios que não são nossos, mas ideias que estão à disposição de todos.

Somos constantemente capturados, as ideias fazem parte do que somos hoje. Não se trata de imposição de uma vitimização coletiva, longe disso, são relações de força, jogos de verdade que se embatem, ascendendo à

condição de ditos legítimos. Enxergamos esses atravessamentos como potência discursiva para pensarmos a EA atrelada a essa teia. Lançando olhares sobre a EA, nos parece que vem muito carregada nessa correnteza eco-lógica, em que os ideais, conceitos e sustentações já possuem aderência a ideais de verdade e, mais ainda, a EA como o campo que terá que dar conta de toda problemática ambiental instalada no planeta.

Com tais atravessamentos e entendimento das mídias como potentes articuladoras de um campo de saber, nos parece haver conformismo com as informações distribuídas, com os comportamentos esperados e com as soluções que são e poderão ser dadas. A EA se faz presente nesses materiais, pois tais materiais ensinam, educam e conduzem, a todo momento, as melhores maneiras de ser, estar e se relacionar com o ambiente.

Entendendo a EA como uma potente área, vendo-a tantas vezes atrelada como a solucionadora das crises do planeta, aderida constantemente ao verde, urge a necessidade de pensá-la de outros modos.

Não se almejou realizar uma análise pontual de frases, coisas ditas, diretamente legíveis, ou das formas dos objetos, pois o visível não é definido pela visão, não se leva em consideração o que está dito nas imagens, não se trata de um resultado, de algo isolado como uma frase, tampouco a descrição exaustiva de coisas pronunciadas, mas as reverberações provenientes, os ecos, as luminosidades provocadas (FOUCAULT, 2008, p. 123 e 125).

Alguns materiais analíticos são citados para estimular que pensemos sobre os constantes atravessamentos que nos constituem cotidianamente e que nos ensinam a lidar com a crise. E, olhando esse material, recordamos Foucault ao tratar sobre formas de poder e sua emergência:

[...] forma de poder emerge em nossa vida cotidiana, categoriza o indivíduo, o marca por sua própria individualidade, une-o a sua própria identidade, lhe impõe uma lei de verdade que ele tem que reconhecer e que ao mesmo tempo, outros devem reconhecer nele. É uma forma de poder que constitui sujeitos individuais (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Vislumbra-se o Discurso Esverdeante permeando as malhas discursivas da Educação Ambiental, relacionando-o aos ensinamentos de Foucault (2014, p. 256), não que estejamos presos em uma armadilha, afinal, não podemos nos colocar de fora da situação e, em qualquer lugar, estaremos atrelados a essas relações, mas atentando-nos à possibilidade de resistir e buscar alguma diferença diante do que nos atravessa.

Entende-se que tais ditos reforçados pelas mídias nos fazem ver e ser quem somos na contemporaneidade: sujeitos tão marcados pelas condutas eco, por um esverdeamento discursivo que nos aloca em papel de causador das mazelas ambientais e, também, como possível salvador do planeta, dentre tantos outros conteúdos propagados que nos conduzem rebanhamente em prol de um compartilhar de responsabilidades. O que também nos “conforta”, pois, mesmo que o planeta esteja em crise, podemos seguir consumindo, há uma gama infindável de produtos e/ou serviços que afirmam convergir nessa preocupação com o planeta.

A partir da perspectiva teórica assumida na escrita do texto, entendemos que o Discurso Esverdeante tenha se tornado uma moeda forte, algo que se tornou convincente e, muitas vezes, inquestionável. Assumimos a causa através de processos de subjetivação que convergem nesse esverdeamento discursivo. São processos atuando que fazem com que tomemos partido

por “n” comportamentos, ações e maneiras com que agimos e pensamos.

Com o desejo de tecer outros modos de pensar as questões ambientais e fazer educação ambiental em tempos de “esverdeamento” dos sujeitos, encaminhamos a escrita para as considerações.

Considerações não finais

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir (FOUCAULT, 1998, p. 13).

A citação que introduz ao momento das considerações da escrita foi escolhida para provocar o pensamento, buscando problematizar verdades estabelecidas em relação às questões ambientais dispersas em diferentes espaços, através de tantos discursos que são praticamente incontestáveis e servem como “adjetivos mágicos” ao agradar diferentes públicos.

Por meio de um vivo movimento de composição, alinhavando com os efeitos da leitura, o contato com os autores, criando movimentos de força e de potência para pensar a área ambiental como um todo, alguns questionamentos são instigados a movimentar o pensamento. Será que, quando se pensa em educação ambiental, meio ambiente ou ecologia, podemos tentar pensá-los de outros modos que não sejam apenas “esverdeados”?

Como nos tornamos o que somos hoje? Quanto do que julgamos ser opinião própria, ou conclusões obtidas, através de nossos olhares, não são formações discursivas que vêm sendo constantemente introjetadas em nossos

modos de vida? Cuide da natureza! Pense verde! Seja sustentável! São tantos discursos que são tão reproduzidos e pouco questionados.

Como respirar outros modos de pensar a EA? Que fissuras podemos provocar para não seguir reproduzindo rebanhamente esse esverdeamento discursivo?

Chegamos ao término da escrita não com uma resposta, mas com um convite. Convite de suspeitar das verdades previamente estabelecidas! Convite criando, mesmo que micro, novos movimentos de composição sobre nossas maneiras de ser e viver...

Referências

BARROS, De Moraes Fernando. Introdução. In: NIETZSCHE, F. *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*. São Paulo: Hedra, 2012.

BECK, Dinah Quesada; HENNING, Paula Corrêa; VIEIRA, Virgínia Tavares. Consumo e Cultura: modos de ser e viver a contemporaneidade. *Educação, Sociedade e Culturas*. Universidade do Porto, n. 42, 2014, p.87-109. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_08DinahBeck.pdf Acesso em 23 jul. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Estatuto Pedagógico da Mídia: Questões de análise. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, Jul.-Dez., 1997, p.59-80. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71363> Acesso em 23 jul. 2020

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault*. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARRÉ, Bárbara. *O Dispositivo da Educação Ambiental: Modos de Constituir-se Sujeito na Revista Veja*. 2015. 186 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em <http://repositorio.furg.br/handle/1/6006> Acesso em 23 jul. 2020

GARRE, Bárbara; HENNING, Paula Corrêa. Visibilidades e Enunciabilidades do Dispositivo da Educação Ambiental: A Revista Veja em Exame. *Alexandria*, v. 8, n. 2, 2015, p. 53-74. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n2p53> Acesso em 23 jul. 2020.

GOMES, Maira Rodrigues. *Poder no jornalismo*. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. Jornalismo: poder disciplinar. *Revista Kairós*. São Paulo, Caderno Temático 6, dez 2009, p 1-6. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LC2GLPsAGvcJ:https://revistas.pucsp.br/kairos/article/download/2661/1706+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 23 jul. 2020.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a formação de sujeitos “verdes”. *Anais do 4º SBECE*, ULBRA. Canoas: [s.n.], p. 1-14, 2011.

GUIMARÃES, Lenadro Belinaso *et al.* Tecendo educação ambiental e estudos culturais. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. São Paulo, v. 5, n. 2, 2010, p. 73-82. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55915> Acesso

em 23 jul. 2020.

HENNING, Clarissa Corrêa e HENNING, Paula Corrêa. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: prática de si como espaço de resistência. In.: HENNING, Paula Corrêa (org). *Cultura, Ambiente e Sociedade*. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD vol. 6. Rio Grande: Editora Universidade Federal do Rio Grande, 2012. P.9-32. Disponível em <http://www.repositorio.sead.furg.br/bitstream/1/1410/1/caderno%206.pdf> Acesso em 20 jul. 2020.

HENNING, Paula Corrêa *et al.* Educação Ambiental e Discurso: estratégias biopolíticas e produção de verdades. *Educação em foco*. Belo Horizonte, v. 19, Mar.- Jun., 2014, p. 221-242.

HENNING, Paula Corrêa *et al.* Mobilizar o medo para disciplinar as práticas: uma análise dos modos de persuasão das campanhas ambientais. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, v. especial, Jan.-Jun., 2015, p. 185-196. Disponível em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4858/3059> Acesso em 23 jul. 2020.

HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz. Rastros da Educação Ambiental: o dissenso como potência criadora. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares. *Educações Ambientais Possíveis: Ecos de Michel Foucault para pensar o presente*. Curitiba: Appris, 2018. p. 151-162.

LUTZENBERGER, José. Fim do futuro? *Manifesto Ecológico Brasileiro*. Porto Alegre: Movimento, 1977.

MARQUES, Isabel Ribeiro. *O Discurso Esverdeante como valor de verdade no campo da Educação Ambiental*. 2020. 124 f. Tese (Doutorado), - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*. São Paulo: Hedra, 2012.

SAMPAIO, Shaula Máira Vicentini de; GUIMARÃES, Lenadro Belinaso. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 30, n. 2, 2012, p. p. 395-409. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p395> Acesso em 23 jul. 2020.

SOUSA, Jorge Pedro. *Teorias da Notícia e do Jornalismo*. Chapecó: Argos, 2002.

O discurso pedagógico ambiental no jogo eletrônico *MinecraftEdu*: modos de produzir sujeitos escolarizados na contemporaneidade

Elisângela Barbosa Madruga
Juliana Cotting Teixeira
Cristiane Maria Marinho

Introdução

Num tempo de modulações tecnológicas, em que somos constantemente seduzidos a agir e orientar nossas vidas a partir de roteiros e ditames presentes nos cada vez mais robustos espaços virtuais, nossos afazeres cotidianos têm sofrido uma acentuada modificação e aceleração, na velocidade rápida dos próprios fluxos informáticos e de sua alta capacidade de produção de dados.

Um dos efeitos da disseminação dessa lógica são a produção e circulação incessantes de informações sobre um arsenal de coisas deste mundo. Basta uma breve pergunta sobre qualquer assunto nas plataformas virtuais de busca na internet, como o *Google*, para obtermos uma infinidade de versões, saberes, fontes anunciando um determinado assunto, constituindo o que Bauman (2011) chama de uma galáxia nebulosa da imagem, um arsenal de informações impenetrável e impermeável a que somos chamados a conviver e a nos relacionar diariamente. Ademais, a pulverização das

velocidades e dinâmicas virtuais nos diferentes espaços sociais, sobretudo, como parte de uma racionalidade neoliberal vigente¹, nos faz habitar o talvez impossível na produção científica, na medida em que “[...] o mundo se transforma de modo mais rápido que os conhecimentos. É possível saber sobre esse mundo antes mesmo que ele deixe de ser o que é?” (BAUMAN, 2011, p. 25).

Nesse contexto acelerado, saberes entram em crise para continuamente outras configurações emergirem. O sólido, a memória e a lentidão são vistos como ameaça e todos nós, de alguma forma e em algum momento, tendemos a nos guiar pelo canto da sereia da subjetivação produtivista. Virtual, tecnológica e altamente sintonizada com os ideais de um neoliberalismo instalado, tais modulações subjetivas vêm conduzir nossos trabalhos como professores e pesquisadores do campo da educação, constituindo, assim, uma verdade sobre como agimos, pensamos e nos relacionamos na pesquisa, no trabalho e na vida. Características, peculiaridades e gostos são desenhados, transcendendo a ideia de um pensamento comum e assumindo, sobretudo, um viés complexo sobre as redes capilares de poder que ali se insinuam. “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam,

¹ Tomamos Dardot e Laval (2016) como referência para pensar a racionalidade neoliberal, a qual, segundo os autores, apresenta quatro traços fundamentais. 1) o gerenciamento das ações do Estado pela lógica econômica, 2) a concorrência e a empresa como normas gerais das práticas sociais, políticas e culturais, 3) a proeminência do direito privado sobre o direito público instituindo privatizações e, 4) a produção maquínica e massificada de subjetividades empreendedoras. Nessa lógica, valores mercadológicos como fluxo, circulação, troca, conexão, custo-benefício, entre outros, disseminam-se nas mais diferentes instâncias sociais, subordinando práticas e sujeitos aos seus modos.

e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2015, p. 54, grifo do autor).

Paula Sibília (2012), ao analisar as mudanças nas subjetividades estudantis contemporâneas, vai anunciar que, hoje, o confinamento dos muros e grades parece não ser o maior sofrimento dos escolares, mas sim a sobrevivência às redes e ao princípio da conexão. Num cenário de apologia à hiperconexão e aos fluxos oriundos de uma lógica mercadológica disseminada, estar on-line e relacionar-se virtualmente ascende como verdade estabelecida, produzindo, então, a constituição de subjetividades virtuais normalizadas². Nietzsche (2009, p. 36), argumentava que a verdade é “[...] uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias [...]”. Tais verdades, contingenciais e em constante disputa fabricam e fazem proliferar discursos³ de crise na atualidade. Giacoia Junior (2011, p. 23) anuncia que “[...] o século XXI iniciou-se sob o signo da crise, ou antes sob uma constelação de crises distribuídas em redes pelos mais diversos setores da vida [...]”. Poderíamos listar uma infinidade delas: crise da escola, crise econômica, crise identitária, crise cultural.

² Para Foucault (2008), podemos pensar em processos de normação, vinculados às sociedades disciplinares, e em processos de normalização, como técnicas de governo das populações típicas das sociedades de segurança, em que os desejos e liberdades de uma determinada população vão incidir numa média estatística sobre o que entra ou não no jogo do normal. A norma, assim, é produzida pelo social e não parte, necessariamente, de um ordenamento jurídico para instituí-la como legítima e verdadeira.

³ Foucault define discurso como “[...] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (REVEL, 2005, p. 37).

Dentre esse contexto de crises, uma nos interessa especialmente neste trabalho. Trata-se da chamada crise ecológica ou crise ambiental.

Borsche (2011) anuncia que “[...] o discurso ecológico fala de uma avançada destruição da ‘natureza’ por meio do homem e da necessidade de se agir contra essa destruição, como forma de se preservar a ‘natureza’” (BORSCHÉ, 2011, p. 99, grifo do autor). Assim, discursos de conscientização, preservação e, principalmente, de educação ambiental são propagados como verdades mantenedoras de uma crise ecológica, a qual estamos vivendo, intervindo nos modos de vida e nas subjetividades⁴ deste tempo, uma vez que os sujeitos modernos são produzidos através dos discursos, verdades e normas colocadas em funcionamento por dada sociedade. É sob a arena discursiva em jogo, neste tempo histórico, que certos saberes ganham o estatuto de verdade e passam a fazer do mundo objeto da representação, produzindo subjetividades a partir de um regime de verdade.

Nesse contexto, a Educação Ambiental agrega-se aos jogos eletrônicos, tornando-se uma proposta eficiente e estratégica na educação, ou ainda, “[...] uma proposta pedagógica concebida como nova orientação em educação a partir da consciência da crise ambiental” (CARVALHO,

⁴ O sujeito, para Foucault, é constituído a partir de um processo de subjetivação produzido por uma racionalidade, seja pelo saber, pelo poder e pela relação consigo. Foucault nos provoca a desarmar as estratégias que cada época e sociedade engendram com vistas a controlar os processos de subjetivação, nos provocando não a buscar compreender aquilo que somos, mas a recusar aquilo em que nos tornamos e a imaginar em que poderíamos nos tornar, assim nos livraríamos do “duplo constrangimento político que é a simultânea individualização e totalização própria as estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

2012, p. 54). Assim, articulados a discursos sobre uma crise ecológica em questão e a uma onda virtualizante e tecnológica em ascensão na contemporaneidade, os jogos eletrônicos assumem importância e legitimidade para responder aos anseios de uma sociedade preocupada com o futuro das gerações e do planeta.

No Brasil, movimentos de adesão aos jogos eletrônicos na educação escolar começam a aparecer aos poucos. O *site* do Uol Educação traz o exemplo de uma escola em São Paulo cujo projeto foi vencedor do Fórum Global de Educadores promovido pela empresa *Microsoft*. O projeto previa, entre outras estratégias, a utilização da versão comercial do jogo *Minecraft*⁵ na educação escolar. Na fala ao *site* (UOLEDUCAÇÃO, 2015, s/p), o responsável pelo projeto afirma: “A oficina de games mostra que o jogo extrapola o próprio jogo. [...] utilizamos o que os jovens gostam em benefício da formação deles, desenvolvendo habilidades vocacionais e sociais que as demais disciplinas convencionais não desenvolvem”.

O *Site* Giz Modo Brasil (VENTURA, 2016, s/p), ao comentar os lançamentos da *Microsoft* para a educação, especialmente o *Minecraft: Education Edition (MinecraftEdu)*, aponta que: “A diferença em relação ao jogo tradicional está em recursos adicionais para escolas: esta versão permite que professores criem e apliquem projetos para seus alunos”. Uma das diferenças do jogo tradicional e da versão educacional está no ambiente virtual que pode ser acompanhado e modificado pelo professor na opção “Mostrar configurações da sala de aula”.

⁵ É um jogo eletrônico criado na Suécia, em 2009, pela empresa Mojang, porém, em 2014, a empresa Microsoft comprou a criadora do *Minecraft* (VENTURA, 2016). *Minecraft* é um jogo em que o jogador pode construir e reconstruir os biomas para modificar seu próprio mundo.

Tendo em vista toda essa discussão acima exposta, o presente artigo aborda discussões sobre Educação, Educação Ambiental e constituição de sujeitos⁶ no âmbito do jogo eletrônico *Minecraft* e, para tanto, parte do pressuposto de que há uma ligação deste artefato tecnológico com os campos educacional e ambiental. Tomamos como corpus de análise os planos de aula com o tema “Meio Ambiente” disponibilizados na página virtual⁷ do *MinecraftEdu*, tendo por enfoque analisar determinadas enunciações ali presentes que vêm constituindo os sujeitos escolarizados contemporâneos. Em sintonia com Foucault (2015), tratamos como enunciação o que pode ser efetivamente dito nos planos de aula (a frase, a proposição, o texto). A análise do discurso avança partindo dessa materialidade dita para uma exterioridade ao mesmo tempo não oculta e não visível, isto é, para aquilo que torna tais coisas ditas possíveis de ascenderem como dizer verdadeiro neste tempo histórico em que vivemos, presente nas próprias enunciações, embora não imediatamente visível. Para Foucault (2013), não se pode dizer tudo em qualquer circunstância, estamos sempre sujeitos à determinada formação discursiva e a certas condições e rituais de enunciação. Assim, a seguir, apresentamos alguns tensionamentos referentes à temática em questão, a fim de incitar o leitor a outros olhares sobre aquilo que se têm dito e tomado como verdade no que tange à fabricação de condutas ambientais em nosso tempo.

⁶ “É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambas sugerem uma forma de poder que subjuga e o torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

⁷ Cabe indicar que a página não se encontra em português, mas em inglês. Dado a um recurso de tradução da página do Google, é possível ler e baixar os conteúdos em português.

O discurso de crise ambiental e o futuro cidadão

As transformações socioambientais têm se tornado tema de discussões cada vez mais recorrentes na atualidade, a qual nos leva a vivenciar um tempo de constituição de um novo tipo de cidadão. Dentre as várias e novas características dessa cidadania, destacamos a formação de um sujeito ambientalmente educado, sob a premissa do humano-natureza, que pode preservar e salvar o mundo da ação danosa do próprio humano, pois o mesmo sujeito que inventa, imagina e idealiza um mundo natural, também, projeta a si próprio. Tais projeções acabam por ter uma grande finalidade no mundo contemporâneo porque, paradoxalmente, o mesmo ser humano destruidor da natureza acentua a necessidade da existência de um humano-natureza.

Conforme Garré (2015), a emergência de um discurso de crise ambiental, de natureza e mundo ameaçados indica para a necessidade de uma transformação social urgente que deverá ser, necessariamente, mediada pelas ações de sujeitos conscientes da problemática ambiental. De forma ambivalente, este ideal de preservação do meio ambiente encontra um grande aliado no repertório imagético alimentado por meio dos mecanismos econômicos e midiáticos de grande difusão, como rádio, TV, livros, revistas, jogos eletrônicos, entre outros.

Contemporaneamente, numa sociedade de constante normalização das condutas e subjetividades, também operamos o humano ideal deste tempo e, embora haja rápida mudança de seus contornos e desejos, ainda prescindimos da maquinaria moderna que o conduz e o subjetiva. Emergem, assim, modos de vida que passam a ser vinculados a uma visão de sujeito dinâmico, atualizado e “consciente”. Para Guimarães (2011, p. 36, destaques

do autor), esse é, “[...] um sujeito “antenado” com seu tempo: inovador, criativo, flexível e, sobretudo, ‘verde’. Um sujeito que arregaça as mangas da camisa [e] coloca suas mãos nas tintas verdejantes de um novo tempo vindouro”.

Esse novo modo de vida nasce sob o cerne de uma racionalidade neoliberal, virtual e tecnológica, e começa a fazer parte do âmbito educacional escolar de milhares de crianças e jovens que são, continuamente, chamadas e seduzidas a assumirem o papel de “cidadãos conscientes”. Segundo Passetti (2013, p. 34, destaques do autor),

a educação de crianças está atravessada pelas novas formas de controlar o uso da água para banho e escovação dentária, combinada com os impactos subjetivos produzidos por desmatamentos e intempéries da natureza. Educação para *melhorar hoje* para dar maior *segurança* no futuro: aprender a gerir a escassez é também *melhorar* as condições de vida nas periferias, incentivo a participar, exercitar-se em discussões democráticas com tomadas de decisões nas escolas por meio de encenações de situações, jogos ou enfrentamento de uma controvérsia circunstancial, combiná-las com internet, fazer da vida um jogo a partir de simulações e constituir a conduta da criança *resiliente*.

Esse cenário implica não só um modo de vida desejado e esperado de uma população cidadã, mas também um processo de massificação das subjetividades escolarizadas sob as premissas do enfrentamento da crise ambiental, da preservação do planeta e das orientações de conduta necessárias à constituição do

sujeito ecológico. Não interpelado tanto pela força bruta e violenta de um poder que age pela repressão ou obrigatoriedade, mas, sobretudo, pela força e potência sutil e estratégica de incitar⁸ presente nas enunciações que compõem o mundo virtual dos jogos eletrônicos.

Segundo reportagem exibida em programa local de jornalismo da RBS TV, emissora gaúcha afiliada da Rede Globo, chamado Jornal do Almoço (2018, s/p), existe a expectativa de que, até 2030, dois bilhões de empregos serão superados e desaparecerão devido à ascensão das tecnologias digitais. A matéria ainda reforça que crianças que ingressarem na escola no ano de 2018, ao se formarem em 2030, não estarão preparadas para o mercado de trabalho, em virtude da acelerada transformação daquilo que sabemos e que vivemos em tempos tecnológicos. Tal perspectiva ressalta uma incompatibilidade que implica uma das problemáticas que agravam a dita crise educacional.

Existe, portanto, um desajuste histórico que, hoje, vivemos entre a escola moderna produzida há pelo menos duzentos anos e a onda informacional tecnológica a que as crianças e jovens estão submetidos e seduzidos a relacionar-se cotidianamente (SIBÍLIA, 2012). Desajuste esse que, também, propicia a intervenção de grandes empresas tecnológicas, a exemplo da *Microsoft*, no campo educacional. Williamson (2019) comenta que iniciativas lideradas por alguns empreendedores e engenheiros de tecnologia se concentram em uma reinvenção da aprendizagem baseada no ideal de tutoria digital personalizada. Visando a soluções para as

⁸ “O problema dos que governam não deve ser absolutamente o de saber como eles podem dizer não, até onde podem dizer não, com que legitimidade eles podem dizer não, o problema é o de saber como dizer sim, como dizer sim a esse desejo” (FOUCAULT, 2008, p. 96).

problemáticas educacionais, projetam novos sistemas de software, aplicativos e plataformas digitais de aprendizagem personalizada que podem ser ampliadas e comercializadas dentro do setor de ensino público. Com isso, criam modelos para a reinvenção da educação pública em grande escala, a partir da ênfase na inovação do modelo de negócios e na invenção técnica como o modelo para a escolarização futura.

Nesse cenário, é possível observar, também, a emergência de diversos movimentos que buscam promover a conscientização da sociedade e do poder público para a “salvação” da criança, do jovem e do planeta. A idealização de um certo sentido de meio ambiente e de um determinado sujeito ambiental articula-se ao apoio e legitimação conferidos por um infindável número de ações políticas, midiáticas, educacionais etc.

Numa sociedade normalizadora, neoliberal e altamente tecnológica e virtual, as enunciações e verdades disseminadas, nos artefatos digitais, nos fornecem potentes elementos analíticos para a problematização dos modos de vida, bem como das subjetivações contemporâneas realizadas pela condução de condutas, as quais são projetadas e constituídas nos diferentes espaços educativos, sobretudo, na escola, da infância à vida adulta.

Analisando os planos de aula no *Minecraft: Education Edition*

Aqui, iniciamos mais uma etapa da presente investigação: o trabalho de coleta, seleção e análise dos dados; momento instigante e intenso, norteador pela intenção de questionar as coisas ditas em um espaço discursivo. Em meio a enunciações, o jogo orienta professores a utilizá-lo para a criação de estratégias

pedagógicas em diferentes disciplinas. Nesse sentido, acessando a página virtual do *MinecraftEdu* – espaço de produção das enunciações aqui analisado –, localizamos os planos de aula na aba “Recursos de classe”. Dentre as opções de manuseio, há uma intitulada “Encontre uma lição”, que irá direcionar para um quadro com diversos temas designados a idades distintas. Por exemplo, o tema “Ciência” possui planos de aula para as idades de 3-5, 6-7, 8-10, 11-13, 14-18 e 18+. Tal opção possibilita uma maleabilidade do trabalho pedagógico com diversas faixas etárias.

Os temas entrecruzam-se com outras áreas, o que possibilita mesclar os conhecimentos. Para refinar a análise, primeiramente, buscamos os planos do tema “Meio Ambiente”, nos quais foram encontrados 54 planos de aula.

Num segundo momento, identificamos os títulos das lições para realizar um recorte daqueles que entrariam para a análise e, assim, seriam baixados na íntegra. Como critério de seleção, buscamos aqueles que apresentassem palavras que se ligavam diretamente às questões ambientais contemporâneas, tais como, “sustentável” e “ecológico”, por exemplo, as lições “Escolas sustentáveis” (BELL, 2018) e “Mundo da Ecocidade” (S/AUTOR, 2018).

Consideramos que as questões ambientais vêm implementando, fortemente, práticas ambientalmente corretas no espaço do jogo eletrônico analisado. Dos títulos selecionados, foram realizados 21 *downloads* de planos de aula.

Na análise dos 21 planos de aula, verificamos a recorrência de um discurso que traz as marcas da tão promulgada crise ambiental. Discurso que aponta para a **culpabilização e salvação do meio ambiente pelo**

homem, descritas através das seguintes enunciações⁹: *várias atividades humanas estão aumentando as emissões dos gases de efeito estufa naturais* (DUGGAL, 2018, p. 2); *Os estudantes podem escolher um cenário para mostrar o conceito de ‘SALVE NOSSO ECOSSISTEMA’* (AGARWAL, 2018, p. 2).

Identificamos, também, uma dupla representação do sujeito, que se apresenta, neste tempo, como protagonista, o homem ambientalmente educado com habilidades que denotam tal postura e seu inverso como modelo negativo. Com isso, a natureza torna-se objeto de domínio, seja pelo desejo de preservação, seja pelo desejo de exploração (VIEIRA; HENNING, 2013).

Discurso de **crise de tom apocalíptico** articulado a enunciações, que convocam os sujeitos escolarizados ao resgate ou retorno urgente a uma vida “mais ambientalmente consciente”, destacado por meio do seguinte trecho: *Os alunos serão capazes de explicar por que uma maior dependência de fontes de energia renováveis é uma parte inevitável do nosso futuro.* (IGAMER2003, 2017, p. 2). Assim, conclama-se uma vida sustentável como solução futura, descrita no subsequente fragmento: *os estudantes transformarão uma cidade dependente de petróleo em uma super cidade de energia alternativa do futuro* (KELLY, 2017, p. 1).

O desejo por um humano futuramente ainda mais tecnológico e mais “consciente” com o planeta se constrói nas enunciações dos materiais analisados com algumas características que ligam práticas corretas a um modo de pensar adequadamente sobre o meio ambiente. Ao mesmo tempo que se contorna um tipo de sujeito, a escola é anunciada como espaço necessário à assunção de

⁹ Tais citações estão em itálico para se diferenciar das demais citações.

características tecnológicas, mais sustentável, mais avançada, em suma, uma escola inteligente. Tal configuração centraliza-se na tecnologia que projeta a cidade inteligente e propaga um futuro almejado de ecocidades, como evidenciado no seguinte enunciado: *Os estudantes devem ser capazes de criar um mundo de ecocidade com planejamento efetivo e com consideração adequada do impacto sobre o meio ambiente* (MUNDO..., 2018, p.1). Segundo Williamson (2014, p.3, grifo do autor, tradução nossa),

[...] várias organizações e atores começaram a produzir materiais que visam a educação como uma instituição social inteligente, mediada por software e computacionalmente programável situada em novas infraestruturas urbanas mediadas digitalmente. Por exemplo, a IBM tem um programa de “Educação mais inteligente”, enquanto a iniciativa CityNext da Microsoft inclui uma visão de “Cidades educadas”.

Em meio a tantas convocações sedutoras, o “discurso pedagógico ambiental” (MADRUGA, HENNING, 2020) se instala nos materiais analisados como verdade promissora, capaz de engendrar-se sobre o trabalho dos professores e sobre as subjetividades altamente móveis e hiperconectadas das crianças e jovens escolarizados. O homem *civilizado* da atualidade, o novo tipo de cidadão, ecológico, tecnológico, proativo, consciente, cuja memória é da empregabilidade, da disponibilidade, da docilidade às leis do mercado de trabalho e do consumo (LAZZARATO, 2011), se atualiza como ideal subjetivo privilegiado neste artefato. Um sujeito escolarizado que é conduzido ambientalmente pela escola e por uma seara de enunciações que constituem o espaço virtual dos jogos

eletrônicos, especialmente, do aqui analisado *MinecraftEdu*.

Considerações finais

Nos materiais analisados, as práticas ambientais preconizadas estão encharcadas de discursos que visam conduzir as condutas dos sujeitos escolarizados através do espaço virtual do jogo, na medida em que os planos de aula se desenvolvem com o auxílio deste. Sujeitos com habilidades tecnológicas e práticas ambientais projetam o desejo do futuro cidadão para uma sociedade que necessita garantir a sobrevivência. Os discursos de culpabilização do humano e de perda e degradação do planeta reforçam o medo e a incerteza do amanhã, incitando os motivos certos e verdadeiros de uma conduta mais “consciente”. Com isso, o tema Meio ambiente no *MinecraftEdu*, “[...] vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes” (CARVALHO, 2012, p. 52).

A trajetória dos jogos eletrônicos é marcada por parcerias que rendem bilhões de dólares. Por isso, entendemos que o “discurso pedagógico ambiental” (MADRUGA, HENNING, 2020), nestes materiais, reforça um sistema de interesses econômicos, pois, conforme Laval (2004, p. 128), “[...] jogadas comerciais e métodos pedagógicos se embaralham”. Na manutenção desse sistema, ditos, enunciados, discursos e verdades, são agregados a jogos eletrônicos, que alimentam a indústria tecnológica. Assim, discursos que circulam no âmbito social e que reforçam uma conduta ambientalmente correta são sustentados e fortalecidos no âmbito educacional escolar tradicional, mesmo com todo o desajuste histórico entre as disciplinas escolares e a

lógica da conexão, aqui, já mencionado.

Porém, o que pode parecer apenas uma estratégia educacional inovadora de ares bem intencionados coloca em funcionamento, ao mesmo tempo, um tipo de poder altamente sutil e subjetivador, que vem conduzindo, com força, os cotidianos, práticas e vidas dos sujeitos escolarizados. Afinal, é possível não ser um cidadão ambientalmente correto nos tempos atuais? Quais efeitos de uma conduta contrária ao estabelecido? Na esteira de Foucault (1995a), não se trata de uma defesa de que uma consciência ambiental, em jogo na atualidade, seja ruim, ou que não precisemos dela. Mas sim, de que o poder está por toda parte, “e que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso. E se tudo é perigoso, temos sempre algo a fazer” (p. 256).

Referências

AGARWAL, Chandni. Know your ecosystem. *Minecraft Education Edition*: Homepage, 25 de abr. 2018. Disponível em: <https://education.minecraft.net/user/chandni-agarwal> . Acesso em: 12 ago. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *44 Cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2011.

BELL, Joshua. Sustainable schools. *Minecraft Education Edition*: Homepage, 10 de jul. 2018. Disponível em: <https://education.minecraft.net/user/Joshua.Bell70@det.nsw.edu.au>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BORSCHÉ, Tilman. Qual natureza nós queremos? In: LINS, Daniel; OLIVEIRA, Nilson; BARROS, Roberto (Org.). *Nietzsche/Deleuze: Natureza/Cultura*. São Paulo: Lumme Editor, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a*

formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUGGAL, Seema. Climate action. *Minecraft Education Edition: Homepage*, 18 de jan. 2018. Disponível em: <https://education.minecraft.net/user/seema-duggal>. Acesso em: 21 nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, 74 p.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 73-116.

GARRÉ, Bárbara Hees. *O Dispositivo da Educação Ambiental: modos de constituir-se sujeito na revista Veja*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://www.argo.furg.br/bdtd/0000010690.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. O doce mago da floresta Amazônica. In: LINS, Daniel; OLIVEIRA, Nilson; BARROS, Roberto (Org.). *Nietzsche/Deleuze: Natureza/Cultura*. São Paulo: Lumme Editor, 2011.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Imagens da sustentabilidade em um mundo sem ilhas. In: HENNING, Paula; RIBEIRO, Paula Regina; SCHMIDT, Elisabeth (Org.). *Perspectivas de investigação no campo da educação ambiental & educação em ciências*. Rio Grande: FURG, 2011.

IGAMER2003. Renewable resource coaster. *Minecraft Education Edition*: Homepage, 07 de ago. 2017. Disponível em: <https://education.minecraft.net/user/igamer2003->. Acesso em: 10 ago. 2020.

JORNAL do ALMOÇO – RBS TV. *Professor de Santa Maria cria projeto para inserir computação desplugada no ensino básico*. 04/04/2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/edicoes/v/professor-de-santa-maria-cria-projeto-para-inserir-computacao-desplugada-no-ensino-basico/6634970/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

KELLY, Benjamin. Climate city 2020. *Minecraft Education Edition*: Homepage, 24 de jan. 2017. Disponível em: <https://education.minecraft.net/user/benjamin-kelly>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Lucia M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: EduFSCar, 2011.

MADRUGA, Elisângela Barbosa; HENNING, Paula Corrêa. O discurso pedagógico ambiental no jogo Minecraft. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 29, mar. 2020. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7118>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. *O crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Para a genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PASSETTI, Edson. Transformações da biopolítica e emergência da ecopolítica. *Ecopolítica*, São Paulo, n. 5, p. 2-37, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/15120> . Acesso em: 10 ago. 2020.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: Conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SIBILA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

UOL EDUCAÇÃO. *Professor de SP usa Minecraft para estimular criatividade e cooperação*. 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/03/12/professor-de-sp-usa-minecraft-para-estimular-criatividade-e-cooperacao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 10 ago. 2020.

VENTURA, Felipe. GIZ MODO BRASIL. *Microsoft oferece Office com novos recursos para alunos e professores no Brasil*. 2016. Disponível em: <http://m.gizmodo.uol.com.br/microsoft-classroom-minecraft-brasil/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 209-220, jul./dez. 2013.

WILLIAMSON, Ben. Startup schools, fast policies, and full-stack education companies: digitizing education reform in Silicon Valley. In: *The Wiley of Handbook of Global Educational Reform*. Org. SALTMAN, K. J.; MEANS, A. J. Nova Jersey, EUA: Wiley-Blackwell, this edition firstpublished 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327404706_Startup_Schools_Fast_Policies_and_Full-

Stack Education Companies. Acesso em: 10 ago. 2020.

WILLIAMSON, Ben. *Sensing smart schools: fabricating educational institutions as sentient spaces in the software-supported city*. 2014. Disponível em: [http://www.academia.edu/8995366/Sensing smart schools fabricating educational institutions as sentient spaces in the software-supported city](http://www.academia.edu/8995366/Sensing_smart_schools_fabricating_educational_institutions_as_sentient_spaces_in_the_software-supported_city). Acesso em: 10 ago. 2020.

WORLD of ecocity. *Minecraft Education Edition*: Homepage, 14 de jun. 2018. Disponível em: <https://education.minecraft.net/lessons/world-of-ecocity/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

O conceito de Educação Ambiental como um campo disciplinar dos saberes

Sérgio Ronaldo Pinho Júnior
Elder dos Santos Oliveira Júnior

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo problematizar aspectos que colocam em funcionamento a Educação Ambiental (EA) através de características que afirmam sua singularidade disciplinar. Dessa forma, serão analisadas questões que configuram a EA como campo disciplinar de saberes, indicando caminhos pelos quais os traços disciplinares aparecem.

O objetivo é pensar a afirmação da EA num contexto de relações que definem sua relevância como área de pesquisa reconhecida no Brasil. Os aspectos, aqui colocados sob observação, privilegiarão o olhar sobre os limites e os atravessamentos que vêm a singularizar os domínios da pesquisa e das práticas institucionais próprias à EA no Brasil. Assim como nos questionamos de como a condição de campo disciplinar é praticada ao classificar, estabelecer regras de funcionamento e, por fim, colocar em perspectiva um conjunto de problemas possíveis e práticas idealizadas relacionadas ao campo da EA.

Para isso, após situar o conceito de campo disciplinar, este texto busca experimentar o pensamento a partir de discussões estabelecidas em torno da EA. Com

isso, o conceito de EA é identificado por uma ordem de saberes que se apoiam em rede. Consequentemente, é pertinente demonstrar a aplicabilidade do conceito de campo disciplinar; como ele, aparece e passa a ser utilizado na perspectiva aqui delineada. Entendemos campo disciplinar como uma ferramenta analítica e passamos a fazer uso desse conceito, considerando as características destacadas por Foucault (2010; 2012), sublinhadas, também, por Silvio Gallo (2007). Nessa perspectiva, ressaltamos que o termo disciplina é utilizado por Foucault para estudar a ordem instituída na configuração do saber como “forma discursiva de controle de produção de novos discursos” (CASTRO, 2009, p. 110). Assim, a análise dos aspectos que permite qualificar a EA como campo disciplinar dos saberes passa por recorrer o uso do conceito de disciplina nessa acepção – como uma forma discursiva de limitação do discursivo (CASTRO, 2009, p. 111).

A favor da sustentação acima, partimos da seguinte definição, de acordo com Foucault (2012, p. 28-29):

[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele [...]

Tais práticas indicam o que Castro (2009) considera como disciplinarização dos saberes. Nesse sentido, acompanhamos o exercício de pensamento de Silvio Gallo (2007) sobre a trajetória de um campo específico na área de conhecimento da Educação no Brasil, a Filosofia da Educação, ao apropriar e direcionar

à EA as seguintes interrogações: do que estamos falando quando nos referimos à EA? De um campo disciplinar? De uma disciplina ensinada em escolas? De um campo de pesquisas? Seguindo esse raciocínio, compreendemos a aplicação da disciplina como: “[...] forma de organização, instrumento de delimitação dos horizontes de um campo de saberes, que permite dizer o que faz e o que faz ou não parte daquele campo” (GALLO, 2007, p. 263). Com isso, é pertinente observar alguns aspectos fundamentais, como indica Barros (2011, p. 28, grifo do autor):

[...] quando se fala na constituição de um “campo disciplinar” relacionam-se ao fato de que nenhuma disciplina adquiere sentido sem que desenvolvam ou ponham em movimento certas teorias, metodologias e práticas discursivas. Mesmo que tome emprestado conceitos e aportes teóricos originários de outros campos de saber, que incorpore métodos e práticas já desenvolvidas por outras disciplinas, ou que se utilize de vocabulários já existentes para dar forma ao seu discurso, não existe disciplina que não combine de alguma maneira Teoria, Método e Discurso.

Partindo dessas premissas, para pensar as possibilidades de atuação da EA, no Brasil, como campo disciplinar que encerra um campo de saberes, é pertinente apresentar traços epistemológicos que trazem à superfície a prática disciplinar nomeada como EA. Para isso, foi oportuno destacar como se distribuem e são reconhecidos aqueles que são autorizados a falar. Há autores e temáticas compartilhadas que dividem, classificam e excluem o que pode ser dito e praticado entre educadores ambientais. Nesse sentido, passamos a examinar o perfil da EA como pertencente à comunidade acadêmica e científica.

Assim, este capítulo apresenta uma problematização dos aspectos da Educação Ambiental enquanto conceito e prática discursiva disciplinar. Para isso, sublinhamos escritos de educadores como Marcos Reigota (2009), Paula Brügger (1999), Mauro Grün (2007), Palharini (2005), Isabel Carvalho (2001; 2012) e Loureiro (2012), a fim de sustentarmos o argumento de que há, no Brasil, uma forma já estabelecida e institucionalizada de pensar a Educação Ambiental – esta Educação Ambiental que disciplina o olhar, a crítica e a construção de novos saberes. Por fim, visto o mencionado, pretendemos, neste capítulo, enfatizar as relações disciplina-saber, sobre as quais identificamos a possibilidade de oferecer a possibilidade de desnaturalizar um consenso já estabelecido na área: de que a EA não é disciplinar.

Para isso, utilizamos o conceito de problematização como ferramenta de análise das práticas discursivas em EA. Nesse sentido, pretendemos estabelecer relações com aquilo que Michel Foucault traçou em suas pesquisas. Para Foucault (2012a, p. 236, grifos do autor):

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.).

Há, dessa forma, discursos que se definem num regime de verdades produzindo sentidos. Ao direcionarmos o olhar para a EA, procuramos captar os

efeitos desses sentidos. A problematização, desse modo, é tida como um exercício de questionamento sobre um pensamento. Conforme Foucault (2012b, p. 18, grifos do autor), trata-se de “analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as *problematizações*, através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”.

Em nosso trabalho, problematizar significa assumir um certo distanciamento dos princípios e fundamentos filosóficos da Educação Ambiental, a fim de considerar o que está dito pelos autores do campo sobre o que é a Educação Ambiental. Por fim, a problematização percebe as verdades relacionadas à história, determinadas, finitas e entrecruzadas por relações entre poder e saber. A seguir, apresentamos a problematização de aspectos disciplinares da Educação Ambiental que convidam o leitor a pensar sobre eles.

Aspectos disciplinares dos saberes: educação ambiental como conceito e prática discursiva

A seguir, é pertinente considerar práticas discursivas que denotam como o conceito de disciplina está presente e configura a EA enquanto campo que disciplina saberes. Assim, Reigota (2009) faz algumas observações sobre a temática, enfatizando que a educação ambiental se afirma como perspectiva pedagógica e política que acontece entre disciplinas a partir de problemas e temáticas. Conforme Reigota (2009, p. 94-95):

[...] a educação ambiental como concepção político-pedagógica de várias atividades no âmbito escolar pode ser um exercício rico que antecede a inclusão

dessa perspectiva na grade curricular. Mas a perspectiva da educação ambiental não é disciplina. [...] Não se trata de oferecer uma disciplina de educação ambiental, mas sim conquistar brechas e possibilidades de contribuição da educação ambiental a todo processo pedagógico voltado para ampliação da cidadania, da democracia, da liberdade, da justiça e das possibilidades de construção de uma sociedade sustentável. [...] Vejo que a educação ambiental tende a oferecer à sociedade brasileira uma perspectiva de educação comprometida com as questões e os desafios de sua época e é nessa possibilidade que devemos investir nosso tempo, nossa reflexão e nossa atuação.

Nesse excerto, é notável o olhar disciplinado, crítico, sobre como a EA deve ser praticada. Aparecem destacados, até mesmo, os propósitos inerentes ao seu funcionamento social. Logo, na perspectiva teórica deste texto, o caráter disciplinar da EA é aplicado como uso regulado de saberes.

Conforme Carvalho (2001, p. 163) menciona, houve inúmeros debates nos anos 1980, no Brasil, em que o conceito de disciplina foi visto com muitas ressalvas quando aplicado à EA. Dessa maneira, ao discorrer sobre a formação de um corpo de especialistas, é sugestiva a referência feita ao alinhamento disciplinar dos discursos dos educadores ambientais, demarcando oposição ao que entendiam como fundamentos epistemológicos da educação tradicional.

Para esses educadores, a perspectiva disciplinar é fortalecida quando relacionada ao pensamento cartesiano, responsabilizado pela compartimentação do conhecimento. Entretanto, o papel político-pedagógico microfísico que o campo disciplinar desempenha não é

analisado no jogo de forças que seleciona e valoriza saberes, estabelecendo um perfil determinado para a EA. Desse modo, apropriamo-nos de Foucault (2017) para pensarmos os limites do conceito de Educação Ambiental, problematizarmos os conhecimentos e a forma como são gerados a partir dessa limitação imposta pela prática recorrente da perspectiva crítica.

Seguindo Foucault (2010), ao descrever como pensar através de uma genealogia dos saberes, visualizamos outro eixo de relações que denotam a prática discursiva como estratégia nos jogos de poder relacionados à ordem do saber. Assim, observar questões pertinentes às qualidades disciplinares da EA envolve um distanciamento que permita problematizar negociações e combates atualizados pelo campo. Dessa forma, é preciso pensar o campo disciplinar como uma história de combates entre saberes, uma luta pela disciplinarização do conhecimento (CASTRO, 2009, p. 111). Isto posto, respeitadas as diferenças existentes e a especificidade das disciplinas, problemas e conceitos estudados por cada um, considera-se adequado fazer correlações com o pensamento de Pierre Bourdieu, a fim de enriquecer a leitura inerente ao exercício analítico do funcionamento do campo disciplinar. Por esse ângulo, Foucault e Bourdieu nos trazem possibilidades de circunscrever deslocamentos que ampliam a relação entre saberes, aspectos disciplinares e afirmação do campo como área de conhecimento em disputa. Para Bourdieu (2017, p. 92, grifos do autor):

A disciplina é um campo relativamente estável e delimitado, portanto relativamente fácil de identificar: tem um nome reconhecido escolar e socialmente (ou seja, que está presente nomeadamente nas classificações das bibliotecas,

como a sociologia por oposição à “mediologia”, por exemplo); está inscrita em instituições, laboratórios, departamentos universitários, revistas, instancias nacionais e internacionais (congressos), processos de certificação de competências, sistema de retribuição, prêmios. [...] A disciplina é definida pela posse de um capital colectivo de métodos e conceitos especializados cujo domínio constitui o requisito de admissão tácito ou implícito no campo. Produz um “transcendental histórico”, o hábito disciplinar como sistema de esquema de percepção e apreciação (a disciplina incorporada age como censura). É caracterizada por um conjunto de condições sócio-transcendentais, constitutivas de um estilo.

Ainda, seguindo essas pistas, com a intenção de tecer comparações referentes ao pensamento dispensado à condição da EA como campo disciplinar de saberes, outros expoentes assumem sua posição como desdobramento do discurso disciplinar já manifestado. Assim, a singularidade está delineada na multiplicidade de enunciações que expressam o diagrama demarcado pelo campo. Nesse aspecto, Grün (2007), ao posicionar a EA como contraponto ao racionalismo cartesiano, reverbera uma das linhas de força que denota a presença do marcador disciplinar: “[...] Todas essas críticas, embora com diferentes matizes, têm contribuído para formar um consenso de que precisamos abandonar o cartesianismo” (GRÜN, 2007, p. 61). Em seguida, Grün situa a discussão disciplinar dentro do quadro já definido, sem o objetivo de questionar o problema. Desse jeito, mantém o debate disciplinar na EA à margem, reduzindo a questão a duas tendências: a primeira, voltada à criação de uma disciplina que seria semelhante a outras disciplinas, tais como, “educação para o trânsito”, “educação sexual” ou

“educação para as drogas”. A segunda, que propõe que a EA seja inserida como unidade de estudo na área de Biologia, ou incluída, aleatoriamente, na área de ciências físicas e biológicas. Com isso, reitera o entendimento recorrente, sem atentar para a positividade da configuração do campo. Desse modo, cabe o questionamento sobre como, com quais ferramentas, a partir de que instrumentos e práticas discursivas, são afirmadas as condições que permitem aos educadores ambientais se projetarem e, assim, exercerem a crítica.

Ao fazer referência à atitude crítica herdeira das formulações kantianas, Foucault (2017, p. 51) nos provoca ao enfatizar que o essencial dessa atitude é colocar o conhecimento como problema e interrogar seus próprios limites ou impasses. No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), os elementos disciplinares que afirmam o campo aparecem expressos como plano de ação, da seguinte maneira – “Incentivar a produção de conhecimento, políticas, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias”. Dessa maneira, explicitamos o diagrama, a forma diagonal de conformação do campo disciplinar de saberes que vem se afirmando em diferentes níveis, como um conhecimento necessário no mundo contemporâneo.

Dentro dessa lógica de pensamento, em meados da década de 1980, no Brasil, a EA se destaca como ‘rótulo epistemológico’ (PALHARINI, 2005) para classificar um tipo de saber legitimado. Isso se dá através de práticas discursivas que delimitam o campo denominado Educação Ambiental. Assim, a EA não aparece como disciplina nos moldes de espaço curricular. De acordo com a autora, é preciso perceber como ela funciona em termos de uma ‘maquinaria disciplinar’. Com isso, a

constituição disciplinar do campo aparece na maneira como o conhecimento é produzido e passa a ser legítimo. Dessa forma, Palharini (2005) nos alerta a respeito da entrada da EA no campo do visível, no campo da existência. Esse olhar acrescenta outro aspecto importante ao componente disciplinar do campo. De acordo com Palharini (2005, p. 35-36):

[...] 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 está realizando uma prática em Educação Ambiental. [...]

Seguindo essa tendência, ao atribuir um caráter disciplinar a EA, experimentam-se hipóteses que buscam historicizar verdades que identificam o campo, colocando sob análise os entendimentos majoritários que limitam suas dimensões.

Vejamos como esses elementos se apresentam, de forma expressiva, como ferramentas que permitem reconhecer o conceito de campo disciplinar em ação. Brügger (1999) afirma que existem muitas modalidades de educação ambiental, cada uma assumindo objetivos variados. A autora vê o campo de saber da EA como uma disputa por hegemonia em torno de valores que devem aproximar a questão ambiental e a educação para o meio ambiente. Dessa maneira, ela crê que seja preciso distinguir uma educação conservacionista de uma educação ambiental, de tal modo que a primeira é vista como um aprendizado técnico, um treinamento a partir de conhecimentos que permitem aos humanos, apenas, gerenciar e usar, racionalmente, os recursos naturais,

sem questionar os problemas ambientais relacionados aos acontecimentos sociais. Esse processo é qualificado por Brügger (1999) como educação-adestramento. A autora entende que a “Educação Ambiental” acontece, de fato, quando se destacam pressupostos filosóficos e práticas pedagógicas diferenciadas por orientar ações a partir de conteúdos que sejam críticos aos objetivos acima citados, indo além da abordagem técnica-instrumental, sendo acrescentados questionamentos éticos e políticos que fundam esta proposta. A partir do pensamento de Félix Guattari (2004), por fim, entendemos que a Educação Ambiental seria uma via de função molar, uma máquina de captura que assujeita, objetiva e direciona as finalidades possíveis. Faz-se isso, não necessariamente pelo viés da contradição ao sistema que combate, mas pelo que se propõe a subjetivar/objetivar.

Com isso, os aspectos destacados, no texto, indicam maneiras de disciplinar, educar e conduzir ações que definem o lugar da Educação Ambiental como campo disciplinar de saberes. Analisando outros escritos no campo da EA, vemos a tendência de destacá-la como uma causa essencialmente benéfica, boa, desprovida de conflitos no que diz respeito aos valores contidos nas práticas discursivas inerentes a esse campo disciplinar. “A expressão ‘Educação Ambiental’ passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproxima de tudo que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva de boas práticas ambientais ou, ainda, bons comportamentos ambientais” (CARVALHO, 2012, p. 153, grifos da autora). Dessa forma, Loureiro (2012) compreende, respeitando a singularidade que marca a EA no Brasil, que esta deve se voltar para uma formação humana constituída pelo conhecimento ecológico, científico e político-social. Além de ser acompanhada por um comportamento ideal que promova simultaneamente, de acordo com Loureiro (2012, p. 84):

1. a participação ativa das pessoas e de grupos na melhoria do ambiente;
2. a autonomia dos grupos sociais na construção de alternativas sustentáveis;
3. o amplo direito à informação como condição para a tomada de decisão;
4. a mudança de atitudes;
5. a aquisição de habilidades específicas;
6. a problematização da realidade ambiental.

Sendo assim, os aspectos destacados, neste capítulo, presentes na formação discursiva que dá visibilidade a EA, nos coloca o desafio de observar os contornos possíveis de funcionamento do campo analisado a partir das relações disciplina-saber.

Considerações Finais

O texto se propôs a apresentar o conceito de Educação Ambiental como um campo disciplinar de saberes. Para isso, adotamos a problematização como método de análise sobre os discursos que delimitam saberes e conceituam o que é a EA. A partir dos aspectos trabalhados no texto, nosso objetivo foi provocar o pensamento sobre os fundamentos, princípios e práticas discursivas que são expressas, através de um jogo de relações entre saber e poder, demarcando o caráter disciplinar como característica importante na afirmação da EA enquanto campo disciplinar de saberes.

Nesse sentido, procuramos identificar alguns autores que apresentam traços disciplinares da EA como campo, entre eles, Reigota (2009), Carvalho (2001), Brügger (1999), Grün (2007), Loureiro (2012), etc. Para estes autores, a Educação Ambiental não pode ser entendida como uma disciplina tradicional,

principalmente, porque a EA surge como proposta alternativa à compartimentação das áreas de conhecimento marcadas pelo advento da modernidade. Entretanto, concluímos que, por privilegiar determinados saberes ambientais baseados em posições éticas e políticas tidas como imprescindíveis, os saberes não se concentram apenas numa disciplina, mas sim na transversalidade do campo – o que vai ao encontro de Palharini (2005) –, procurando caracterizar o funcionamento da EA como um campo disciplinar de saberes, a partir da formação discursiva que movimenta e atualiza o solo epistemológico característico da Educação Ambiental.

Embora tenhamos nos debruçado sobre o conceito de EA como disciplina-saber, ao longo deste capítulo, acreditamos que seja imprescindível mencionar a possível continuidade deste trabalho, principalmente, no que diz respeito a problematizar as relações entre EA e disciplina-corpo. Visto que consideramos que, nessas relações, estão contidas tensões que permitem a análise de posicionamentos éticos, a valorização de determinadas atitudes frente a problemas ambientais catastróficos, o agenciamento de determinados padrões de comportamento com relação ao consumo, entre outras delimitações problemáticas que fazem da EA um saber necessário.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. V.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da Ciência*. Portugal: Edições 70, LDA, 2017.
- BRÜGGER, Paula. *Educação ou Adestramento Ambiental?*^{2a}

ed. Revista e ampliada. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France*. 22ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. O Cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a, pp. 234-245.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Grall, 2012b.

FOUCAULT, Michel. O que é a Crítica? In: *O que é a Crítica?* seguido de *A cultura de si*. Lisboa, PT: Edições Texto & Grafia, LDA, 2017.

GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *Eccos Revista Científica*, vol. 9, n. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 261-284. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590202.pdf> Acesso em 28 jul. 2020.

GRÜN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GUATTARI, Félix. *As três Ecologias*. 15ª ed. Campinas, SP:

Papirus, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

PALHARINI, Luciana Aparecida. *A Educação Ambiental enquanto campo de conhecimento: fatos ou fetiches?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2005. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252408> Acesso em 28 jul. 2020.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação Ambiental*. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009.

O necessário indisciplinar das educações ambientais

Rodrigo Barchi

*Nascemos no centro da ecologia,
e lá crescemos. (Davi Kopenawa).*

*O afeto relativamente a uma coisa
que imaginamos como necessária
é, em igualdade de circunstâncias,
mais intenso que o afeto relativo a
uma coisa possível ou contingente,
ou seja, não necessária. (Spinoza).*

*A-î-kuab r-asy a-î-kuab mba'e
A-î-kuab r-asy xe abá-ere'oka
Karaíba o-ikó ir~unamo I marana
Karaíba o-ikó ir~unamo I
mba'easy¹ (Arandu Arakuaa)².*

¹ “Conheço a dor, conheço as coisas. / Conheço a dor, sou o índio sem casa. O homem branco veio com suas guerras / O homem branco veio com suas doenças”.

² *Arandu Arakuaa* é um conjunto de heavy metal do Distrito Federal, que mistura ao seu som elementos de sons de tribos ameríndias brasileiras, música caipira e Música Popular Brasileira. A composição citada, na epígrafe, chama-se *A-î-kuab r-asy* (Conheço a dor), e está escrita e cantada em tupi. A letra está no encarte do CD *Ko-Yby-Oré*, lançado em 2013, e a tradução cedida, gentilmente, pelo letrista, guitarrista e vocalista da banda, Zhândio Aquino.

Ecologias que seguram o céu

Ao abordar sobre Chico Mendes e sua luta na defesa da floresta amazônica, Davi Kopenawa, nos relatos que fez a Bruce Albert, sugeriu que o seringueiro acreano, em uma engenhosa e sábia estratégia de combate e esclarecimento de suas ações, se utilizou das “palavras da ecologia” para convencer o homem branco – ou aquele que não era da floresta – a parar de destruir as árvores e os habitantes da mata (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 481). Humanos ou não humanos. Palavras da ecologia que o xamã yanomâmi chama de a própria floresta e o ambiente no qual nasceu, cresceu e a que está inserido. E que são utilizadas por setores da sociedade ocidental, que se opõe à barbárie ecocida promovida pelo *modus operandi* do sistema capitalista. Kopenawa, ao ouvir a fala de Chico Mendes, assumiu, também, o discurso ecologista para falar com a civilização ocidental, de forma que essa pudesse ouvir, a partir de noções e conceitos já familiares, sobre a necessidade de se preservar a floresta, mas a partir da fala dos próprios moradores da floresta.

Paralela a essa ação, Kopenawa, em sua atividade xamânica, utiliza o pó da árvore *yakoana* e evoca os espíritos *xapiri*, tanto para curar as enfermidades que afetam os yanomâmis, quanto para defender a floresta, ameaçada pelo constante avanço do garimpo, da mineração, do agronegócio, da urbanização. Afirma que, enquanto houver xamãs vivos para evocar os *xapiris* protetores da floresta, tanto ela quanto o céu, continuarão a se manter no mesmo lugar. No entanto, sem o trabalho dos xamãs e, conseqüentemente, sem o trabalho dos *xapiris*, “a floresta e o céu não vão mais conseguir ficar muito tempo no lugar e continuar silenciosos e tranquilos como estamos vendo agora!” (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 497).

Tanto em seu diálogo com a civilização branca, quanto em sua própria prática como xamã, Kopenawa se vê perante a necessidade de agir contra a ameaça da extinção da floresta, do seu povo e, enfim, da abertura e queda do céu sobre suas cabeças. É a perspectiva sobre a queda do céu que não se limita somente aos povos originários amazônicos, mas à própria vida humana no planeta, visto que:

Hoje, restam poucos grandes xamãs vivos na floresta, mas os espíritos órfãos dos xamãs mortos vão aumentando e estão cada vez mais bravos. É por isso, também, que não queremos que os brancos continuem maltratando nossa terra. Isso nos deixa com raiva, mas nem por isso os flechamos. Eles se acham inteligentes e poderosos, com suas peles de imagens, suas máquinas e suas mercadorias. No entanto, quando os espíritos maléficos dos xamãs antigos começarem a atacar suas cidades, vão dar dó, por terem ignorado nossos avisos. Não vão entender o que está acontecendo! Com estas palavras, só quero avisá-los de que as coisas maléficas que tiram da terra não vão deixa-los ricos por muito tempo! (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 496).

Não que Kopenawa ou os próprios xamãs yanomâmis estejam, de forma veemente, evocando os espíritos *xapiri* para destruir a sociedade ocidental, os brancos. Há uma questão cosmológica na tradição yanomâmi, que percebe a condição atual, dos povos originários e do próprio planeta, na qual os xamãs não podem ficar de braços cruzados. Ao mesmo tempo, outra liderança que representa os povos originários brasileiros, Ailton Krenak, na entrevista dada ao *Le Monde Diplomatique*, em 2020, ao fazer a leitura do texto do

Kopenawa, afirma que, a mudança realizada pela corrida capitalista aos recursos do planeta afeta, de forma tão drástica, as fundações do planeta, que a ação dos espíritos *xapiri* já não resolve mais (KRENAK, 2020).

De forma mais específica, Krenak já fala da pandemia da covid-19, a qual, por ter sido mais uma das moléstias trazidas pelos brancos, não há o que os xamãs fazerem pelos seus próximos. Pandemia na qual tanto a leitura de “A queda do céu” quanto as diversas entrevistas de Ailton Krenak foram feitas por quem lhes escreve esse texto, influenciando profundamente. Não havia como escrever um artigo para esse livro sem o impacto que tanto a leitura dos relatos yanomâmis e krenaks quanto a própria pandemia, em nossas vidas, não tivesse sido incorporada, mesmo que fosse para falar de um texto sobre a necessidade de compreender a ação disciplinar como prática necessária de manutenção e sobrevivências das educações ambientais, que, lá no finzinho do texto, culminam com um encontro, um tanto quanto arriscado, entre as algumas perspectivas freirianas e foucaultianas.

A ameaça que ronda a própria suportabilidade humana no planeta, os avanços incessantes de uma perspectiva capitalista brutalmente predatória e barbárica sobre as paisagens naturais e seus seres vivos – entre os quais, povos originários yanomâmis e krenaks – e os próprios golpes contra a democracia brasileira, a partir de constantes, decrépitas e fardadas ameaças aos movimentos sociais, estudantis, ecologistas, negros, indígenas, periféricos, feministas e pela diversidade de gênero, nos fazem, necessariamente, ter que trazer à tona suas lições de resistência.

E, se por um lado, e aproveitando ainda as falas de Krenak, nós poderíamos ter jogado a toalha, visto que o tempo do aprender sobre o respeito ao planeta tenha se esgotado, e que nada possa ser feito, a não ser esperar a

queda do céu e o apocalipse; por outro, podemos, ainda, estabelecer alguns *fronts* de guerrilha, segurar em algumas pedras mais resistentes e presas muito firmemente nos fundamentos do planeta, e ver o quanto aguentamos o peso da abóboda celeste, impedindo seu desmoronamento. Ou ainda, de acordo com Krenak (2019), adiamos o fim do mundo.

Educação ambiental como um “corpo dócil”

De forma alguma, queremos nos comparar e/ou nos transformar em herdeiros bastardos dos povos originários, nos dizendo como portadores e tradutores, para as sociedades cosmopolitas, urbanizadas e ocidentalizadas, das heranças dos seus modos de vida e suas tradições. Mas muito menos nós, educadores e educadoras ambientais, militantes políticos ecologistas, queremos ser confundidos com os agentes da destruição e da barbárie que promovem, de modo deliberadamente intencional, o ecocídio global contemporâneo. Portanto, nosso hibridismo – que é uma condição política, principalmente –, que não nos permite nem estarmos na plenitude “selvagem” e animalesca, e nem na bolha civilizada e urbanoide, nos dá uma condição absurdamente licantrópica, pois estamos constantemente entre os personagens hobbesianos do lobo e do “homem” (BARCHI, 2016a). Ou, ainda, como sugere Massumi, não somos tão distantes da animalidade, já que os seres não humanos, em suas brincadeiras de combate e necessárias criatividades evolutivas, promovem uma série de práticas políticas que poderiam servir de ensinamento aos humanos (MASSUMI, 2017).

Por isso que, provavelmente, todas as tentativas que a educação ambiental experimentou de se associar aos estatutos científicos institucionalizados e

normalizados, a ponto de se tornar até proposta de política pública governamental, a submeteram ao péssimo risco de ser apropriada e cooptada pelas anátomo e biopolíticas contendoras, formatadoras e docilizadoras dos sujeitos e dos coletivos. Reigota, em dois momentos políticos distintos, falou, insistentemente, sobre isso (REIGOTA, 2000; 2008), levando, conseqüentemente, a críticas mais minuciosas sobre essas questões (MACHADO; MORAES, 2019) (BARCHI, 2016b). Ou ainda, a tornaram um exotismo pedagógico, considerado tão prescindível, que, em uma canetada presidencial, toda a estrutura governamental federal que regia a educação ambiental foi destituída em um piscar de olhos. Como aconteceu no dia 2 de janeiro de 2019, quando foi extinta a Diretoria Executiva Nacional de Educação Ambiental, ligada ao Ministério do Meio Ambiente.

Não que os esforços de uma série de educadores ambientais comprometidos, que só conseguiram ter espaços para suas ações ao tornar a educação ambiental institucionalizada, não tivessem possibilitado uma diversidade de experiências bem sucedidas, com grande potencial transformativo e multiplicador de agentes que ampliassem as preocupações e ações ecologistas: Programas de Pós-Graduação com linhas de pesquisa em Educação Ambiental, quando não programas inteiros dedicados à área; Secretarias e Diretorias de Educação Ambiental, em esferas municipais, estaduais e, até há pouco, federais; organizações de defesa animal e/ou de paisagens naturais, com amplos programas de Educação Ambiental, com produção de material didático e de propaganda.

Mas a questão é que, apesar das possíveis rachaduras e frestas sistêmicas que a educação ambiental pôde criar nos espaços privados corporativos e estatais, se ela quiser manter-se vigorosa em seu projeto

radical de transformação das relações ecológicas com o ambiente, com o social e com a subjetividade (GUATTARI, 1991), é necessário compreender que ela sempre será uma ameaça. E não somente a um sistema capitalista predatório e selvagem, mas aos próprios racismos, patriarcalismos, machismos, fascismos, especismos e uma série de normatividades hierarquizantes, excludentes e assassinas, que sempre sustentaram essa teia nefasta.

Se a educação ambiental quer ser corajosa o suficiente para contestar radicalmente o estado atual das coisas, e quiser colaborar para com o suporte do céu ou o adiamento do “armagedom”, ela não pode, de nenhum modo, ser contida como uma política pública de “esverdeamento” do capital, se submetendo ao padrão vigente, aceitando uma alteração sugestiva para “educação para o desenvolvimento sustentável”. Ou mesmo ser travestida de uma prática “crítica” em *espaçostempos* que só dão a ela o adjetivo, mas não a mobilidade necessária para tal. Não é uma política pública ou uma série de documentos, dentro de um Estado mais preocupado em atender aos interesses do capital agroexportador brasileiro, que ela conseguirá promover uma transformação efetiva. No máximo, poderá compor projetos simpáticos e lúdicos.

Uma educação ambiental essa, que se submeta a ser um exotismo escolar, objeto de projetos pedagógicos “interdisciplinares”, ou ainda transformada em um “tema transversal”, no qual os professores precisem incorporar, ao seu Everest curricular, as questões ligadas ao meio ambiente. Reduzida a guetos, sejam eles disciplinares, sejam pseudotransversais, confinados e esquadrinhados, a educação ambiental, ao invés de ser uma produtora ativa de novas formas de ecologias, capazes de criar relações mais afetivas entre os humanos e a natureza – e

vamos nos permitir não discutir, nesse momento, sobre a natureza interna ou externa ao humano –, submete-se a ser uma normalizadora de vidas a partir de um determinado modelo de ecologia, que, submissa ao capital predatório e barbárico, não passa de uma maquiadora de práticas sempre nefastas.

E é nesse sentido que cabe, aqui, ainda de uma forma breve e introdutória, responder a uma provocação, antiga e informal, que a cara professora Paula Henning vem me feito nos últimos anos, e que esperava que eu respondesse no livro anterior a esse (HENNING; MUTZ; VIEIRA, 2018), sobre as educações ambientais possíveis e a contribuição de Foucault ao campo. Mas resolvi responder somente nessa coletânea, agradecendo à tremenda oportunidade para que esse debate pudesse vira à tona. Uma provocação que sempre me pergunta: dá para colocar Foucault e Paulo Freire em diálogo no campo da educação ambiental? É possível fazer com que esses dois pensadores estejam em um mesmo plano epistêmico, de forma que não criemos uma salada conceitual contraditória, enfraquecendo ainda mais o escopo teórico da educação ambiental brasileira?

E por que não respondi naquele momento, já que um livro que sugere debates ao redor de educações ambientais possíveis permitiria pensar sobre as possibilidades de aproximações entre o filósofo francês e o educador brasileiro?

Por que, na verdade, não vejo possibilidades. Não porque essa aproximação não ocorre, ou porque haja inviabilidade. Mas, como educadores e educadoras ambientais, que correm contra o tempo e contra uma série de ataques feitos, nos últimos anos, às nossas perspectivas, acredito que precisemos tirar nossas ações do campo de possibilidades, e tornar tudo aquilo que já foi feito como necessário. Inclusive, contrariando – ou

concordando, indo além – as perspectivas da apresentação do livro anterior, em que Paula, Andressa e Virgínia reforçavam a ideia das possibilidades como arcabouço político e criativo das educações ambientais, potencializando-as como práticas transformadoras e execrando os saberes “necessários” a partir da imposição e legitimação de uma série de saberes que dão à educação ambiental seu caráter de verdade.

Mas quero arriscar minha pele e fazer uma inversão dos dois termos, a possibilidade e a necessidade, para que, em seguida, eu possa construir, ao redor do verbo indisciplinar, um diálogo freireano/foucaultiano no campo das educações ambientais. Sempre lembrando que, no diálogo, mais do que a criação de consenso, o que nos interessa é a criação de conhecimento a partir do encontro das diferenças.

Possibilidade e necessidade

Zourabichvili (2000), em um belíssimo texto sobre o possível em Deleuze, sugere que o autor de *Lógica do Sentido*, a partir de suas leituras sobre Spinoza e Nietzsche, afirma que o possível está no campo da potência. Mas evocar Spinoza, no campo do possível, adverte Zourabichvili, pode ser paradoxal e, complemento, ao mínimo, contraditório. Isso porque, no pensamento spinozista, o possível está mais próximo da arena daquilo que não é conhecido, portanto fruto de nossa ignorância. No determinismo spinozista – que, de antemão, de forma alguma, confundamos com fatalismo ou, nas palavras de Santiago, quietismo, que a filosofia ocidental tanto tentou associar ao pensamento de Spinoza (SANTIAGO, 2011, p. 145) –, o campo das possibilidades não permite apreender, de forma racional,

o funcionamento do mundo a partir das regras que a natureza lhe imprime.

No entanto, e nos propõe Zourabichvili, a noção de possível que Deleuze sugere não está mais no campo do projeto no qual o sujeito se dá ao luxo de agir, a partir de averiguação do que se pode ou não realizar, ou seja, de um voluntarismo que pode ser escolhido como se fosse um pacote de bolachas em um supermercado, agindo conforme uma preferência, e não perante o horror. O possível, como exercício de potência, está atrelado ao devir-revolucionário, no qual a única resposta que o sujeito pode dar à realidade é uma resposta ao intolerável. É o começo da política, “quando a coletividade começa a encontrar suas condições de existência” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 347), e passa a fazer frente à barbárie, em um exercício de pura resistência.

Nesse sentido, o possível, como alternativa – ou pseudoalternativa – já não é mais possível, pois, perante uma situação que já se encontra como impossível, a única forma de atravessá-la é para ir além do possível. Este, dependendo daquilo “que se pode calcular”, ou do “que está ao alcance do nosso poder” (LAROSSA, 2006, p. 193), é limitador de ações, e já está previamente calculado, probabilisticamente, a acontecer, no futuro, perante o presente já dado (ZOURABICHVILI, 2000). O possível, como pensamento pré-fabricado, como fronteira pressuposta da ação perante a realidade que se conhece, e torna a ação previsível perante aquilo que se pode ou não se pode realizar – o exercício de poder – estará disponível, somente, a quem possa realizar escolhas frugais perante realidades ainda macias e floridas, maleáveis a reformismos conservadores e/ou progressistas.

A questão é que, perante a barbárie ecológica imposta no século XX, não há mais escolha. Não há mais probabilidades ou possibilidades de existência perante a

iminente queda do céu. Já estão mais do que documentadas, não somente as consequências de um possível aquecimento global, mas também a destruição do que ainda restam das paisagens vegetais, do esgotamento da fauna terrestre e oceânica, do sufocamento da vida nas cidades e das tragédias da desigualdade socioambiental, da miséria e da incapacidade governamental em gerir crises.

Quando sugerimos o dossiê na revista *Quaestio* (2019), lançado no começo de 2019, e discutimos as vivências, (re)existências e experiências nas educações ambientais que resistem e lutam, não estávamos mais pensando em possibilidades de como enfrentar a catástrofe ecológica brasileira, perante o fascismo institucionalizado no país e em outras regiões do planeta, mas o que já estava sendo feito para encará-la. E quais vivências, experiências e resistências foram necessárias ser criadas para encarar o monstro de frente e ampliar um pouco mais o tempo, o espaço e a qualidade de vida, apesar do horror iminente.

Pensar em possibilidades de se fazer educação ambiental, ou escolher possíveis caminhos para se educar ambientalmente, é um luxo que nós, educadores e educadoras ambientais, do século XXI, não temos mais. Em tempo, acredito que nunca tivemos. Pode parecer um fatalismo catastrofista e escatológico, mas estamos alinhados ao pensamento de Krenak em dizer que o tempo de respeitar o planeta já acabou. Corre-se, sem dúvida, o risco de se apelar para posicionamentos fascistóides de impor-se soluções únicas e impositivas de se realizar ações ecológicas para salvar o planeta, se não fosse este porém: nós estamos nessa situação porque o discurso único se impôs (SANTOS, 2000). Um capitalismo unívoco, de predação ampliada, de caráter cruelmente excludente e exploratório, cujo roubo de terras e

naturezas comunais se impõe como norma, de forma que até as mais microscópicas relações éticas, sociais e políticas são transformadas em mercadorias.

Portanto, fazer educação ambiental tornou-se necessidade, que permite, a modo de urgência, criar outras existências e vivências que não nos mergulhem no caos e na barbárie. Para isso, é preciso observar as outras formas de relações sociais, éticas e políticas, as quais, nesse momento, consideram, como necessário, serem desobedientes, rebeldes, insubmissas, demoníacas (ONFRAY, 2001). Ou seja, indisciplinam os exercícios e as dinâmicas, nas quais, desde sempre, os modos de ser humano nas sociedades mercantis se impuseram inegáveis e inquestionáveis.

Educação ambiental como disciplina disciplinadora, apesar das negações...

As instituições disciplinares, como a escola, o quartel, a prisão, o hospital e os espaços psiquiátricos, de acordo com Foucault (1987), serviam, não somente para adequar os corpos ao mundo do trabalho, tornando-os submissos e produtivos, mas também se impuseram como espaços de obliteração de singularidades, monstruosas e demoníacas, de modo que as mesmas não pudessem mais, sequer, identificar-se com qualquer outro modo de ser, senão aquele sob o qual estavam se moldando.

Mais do que dar lugar às sociedades de controle, geridas pela biopolítica de contenção das populações, essa anatomopolítica das instituições disciplinares ainda está em funcionamento, através dos sistemas curriculares das escolas contemporâneas, nas quais os saberes estão separados e compartimentados, cujas dinâmicas de aulas ainda estão regidas pelos tempos das aulas de 45-50

minutos. Por mais que, como sugeria Deleuze (1992), as instituições disciplinares estivessem em profunda agonia.

Os suportes que as ciências modernas deram a esses processos de sujeição dos indivíduos, através do exercício disciplinar, fizeram com que a educação ambiental, por muito tempo, fosse refém de uma determinada justificativa e argumentação para ser inserida nas práticas escolares. Em diversos momentos, o conceito de transdisciplinaridade foi confundido com o conceito de transversalidade, levando a equívocos conceituais e metodológicos no exercício da educação ambiental.

Levou, também, a uma série de classificações de educação ambiental, que serviriam para que ela pudesse ser – em seu processo de aceitação e legitimação como ciência – considerada um campo de investigação e pesquisa. E em seguida, que permitisse a criação e manutenção de revistas e programas acadêmicos, além de eventos e encontros financiados por empresas estatais e instituições de fomento.

No entanto, o academicismo dado à educação ambiental, e a submissão às cada vez mais burocráticas exigências para publicações de artigos em revistas que sejam consideradas de alto padrão, em especial, a partir da classificação estabelecida nos últimos anos, pelo critério Qualis-Capes, cria o risco de torná-la mais um bibelô acadêmico. Sua submissão aos critérios cada vez mais rígidos e disciplinados da produção científica, exigindo dos pesquisadores muito mais tempo de trabalho e dedicação às formatações e às normatizações dos artigos aos parâmetros A1, e, atualmente, o cenário dos índices de impacto de cada pesquisador podem criar uma faca de dois gumes.

Se por um lado, a submissão da educação ambiental aos critérios modernos – no sentido da ciência moderna

normal discutida em diversos momentos das obras de Thomas Kuhn, Paul Feyerabend, Isabelle Stengers e Boaventura de Sousa Santos, entre outros – de produção acadêmica a legitimam no universo da ciência, por outro, acabam, cada vez mais, por desmobilizar educadores ambientais, por estes não conseguirem expor, no campo dos meios legitimados de divulgação científica, seus trabalhos com o público em escolas, parques, movimentos sociais e comunidades, por não terem títulos acadêmicos suficientes para terem seus relatos aceitos em revistas padrão A1 ou por não terem o *necessário* índice H.

Em outras palavras, apesar dos constantes apelos feitos para que haja aproximações entre aquilo que é realizado nas universidades e centros de pesquisa e as comunidades e público em geral, a maior burocratização e submissão das atividades em educação ambiental à divulgação e pesquisa científicas parece fazer com que ela se torne mais um campo científico, permitido somente a uma “elite intelectual”, que determina aquilo que pode ser considerado como educação ambiental ou não, e em qual campo da educação ambiental essa pesquisa se enquadra: Educação Ambiental no Campo, Educação Ambiental Formal, Educação Ambiental Informal, Educação Ambiental Crítica, Educação Ambiental Libertária.

Então, não é somente no sentido da educação ambiental se submeter às diretrizes do desenvolvimento sustentável – ou esverdeamento do capitalismo – que a torna disciplinada. Ao criar um campo acadêmico que define em qual área ou subárea uma atividade, pesquisa ou mesmo discussão teórica as educações ambientais criadas nas práticas cotidianas podem se enquadrar, a educação ambiental exerce um disciplinamento que atende a uma burocratização que passa a custar mais tempo e esforço do que a própria educação ambiental em si.

É a vitória que nos leva à derrota...

Comemoramos o fato de a educação ambiental se tornar política pública, lei, tema transversal, obrigatoriedade no ensino de todos os níveis, revista acadêmica e programa de pós-graduação. É luta de décadas, cujos frutos são a sua institucionalização, e, talvez, signifiquem uma tragédia, ou seja, a de os educadores ambientais tornarem-se burocratas, e não sobrar mais muita gente no movimento social que insista em fazer educação ambiental às margens, na periferia, no *underground*, no extremo. Retomamos Ailton Krenak (2020) e sua abordagem sobre, justamente, a questão de não sobrar gente fora do Estado e do Capital, que se mantenha vigilante e atuante junto à sociedade civil, fiscalizando, cobrando e dinamizando as reivindicações que são cristalizadas, quando institucionalizadas. Simultaneamente, são disciplinadas e controladas. Em sequência, exercícios de disciplinamento e controle, e, quando não eficientes, tornam-se letras mortas.

Então, quando sugerimos pensar a educação ambiental como um exercício disciplinar, não é dar a ela mais uma denominação que tente ser rebelde ou à margem de um sistema que não a aceita mais como um instrumento de auxílio governamental. É a limitação, por exemplo, do texto de Layrargues (2020), quando ele sugere uma educação ambiental indisciplinada. Quando pensamos em indisciplina, não pensamos somente em desobediência e recusa quase que juvenis, apesar de elas estarem presentes em uma perspectiva indisciplinar. E quando essa desobediência vem somente quando o fascismo bate à porta, suspeitamos do quanto essa recusa ou indisciplina não sejam somente superficiais e momentâneas. Pensamos, também, em movimento, em ação, e, principalmente, no desmantelamento dos espaços estriados – aproveitando a sugestão de Deleuze e Guattari (1997) – do conhecimento científico moderno.

É o indisciplinar que faz as educações ambientais...

Pensar, na educação ambiental, como exercício indisciplinar é fazer dela não mais um saber que abrigue, a partir de uma determinada série de condições, as atividades pedagógicas e/ou educativas no encontro entre ambiente e educação. Mas multiplicá-la tão numerosamente, de forma que ela não possa mais ser identificada com um campo, uma área ou mesmo uma ciência, mas com pluralidades de pensar, fazer e criar diferentes e múltiplas formas de educação, nos encontros com o meio ambiente. Não mais apontar e indicar: “isso é educação ambiental”, “isso não é educação ambiental?” Mas inverter e perguntar aos educadores: que encontros com o meio ambiente sua educação faz, e/ou que encontros com a educação sua prática e militância ecológica realizam? Que ecologias sua educação constrói? Que educações sua ecologia constrói?

E, aqui, de forma perniciosamente inversa – novamente, no sentido deleuziano – e breve, para fecharmos nosso devaneio indisciplinar, que trazemos Foucault para conversar com Paulo Freire. Não que queira costurar tecidos diferentes, de forma a estabelecer um mosaico esquizofrênico entre a teoria de dois pensadores tão distintos. E muito menos entender um pensador à luz do outro, como, por exemplo, Kohan (2019) quis sugerir Paulo Freire como um “pastor filosófico”, sob uma leitura foucaultiana. Particularmente, considero Freire muito mais um desgarrador de ovelhas do que um agregador pastoral das mesmas, sendo um debate que deixarei para outro momento, mas que é necessário registrar. No entanto, a sugestão, aqui, é de promover um encontro que permita trazer, aos campos das dinâmicas conexões entre as educações ambientais, as aberturas que as façam se manterem vivas e

constantemente fugidias e recusantes aos exercícios de cooptação ou esmorecimento, perante sua burocratização ou sectarização político-partidária.

E esse encontro, no fazer indisciplinar, é, justamente, em um primeiro momento, no campo do saber. E aí que Foucault e Freire, distintamente, estão sugerindo que saberes são produzidos sob os exercícios de resistir. Seja ela na insurreição de condutas (FOUCAULT, 1999), na investigação sobre a vida dos homens infames (FOUCAULT, 2006), nas práticas criativas dos artistas populares haitianos (FREIRE, 2018), nos camponeses de Angicos (FREIRE, 2017), sempre sob perspectivas contracondutivas (FOUCAULT, 2006), de rebeldia e indignação (FREIRE, 2000).

Os saberes insurgentes das práticas ecológicas, construtoras de práticas de resistências ao *modus operandi* predatório e barbárico das governanças contemporâneas, e seus consequentes exercícios de resistir ao disciplinamento, condicionamento e controle dos sujeitos, para que se tornem mais produtivos e dóceis, de forma alguma, podem ser desconsideradas como práticas educativas de construção e formação de si e dos coletivos. A militância, a recusa e a resistência perante, não somente às práticas fascistóides de governos autoritários, mas também aos pseudoprogressismos que impuseram as tragédias criadas em Belo Monte, nas hidrelétricas do rio Madeira, na Transposição do São Francisco, e nas vistas grossas que permitiram o genocídio de Mariana e Sobradinho.

É sabermos quais ecologias e educações estão presentes nos grafites e pichações de grandes cidades como São Paulo, Londres, Nova York e Tóquio; nas letras e capas de bandas de música extrema do Brasil, Bélgica, Estados Unidos e México; nas militâncias das mulheres do congo do Espírito Santo (RAMOS, 2018), ou das

comunidades pachamamas libertárias do Rio Grande do Sul (MORAES, 2019); dos saberes dos povos originários da Amazônia (KOPENAWA; ALBERT, 2015), dos zapatistas de Chiapas (BARONNET, 2012), da Assembleia Popular dos Povos de Oaxaca (JACOB; SAAVEDRA, 2013) ou das populações camponesas do rio Apurimac, no Peru (BERMÚDEZ, 2016).

As educações ambientais como exercícios indisciplinados envolvem não submeter esses saberes e práticas aos tabelamentos e às enclausuras taxonômicas das palavras-chave dos *papers* bilíngues dos periódicos hiperindexados. E de forma que eles possam ser classificados pela Grande Educação Ambiental como indisciplinados, ou mesmo como práticas bem sucedidas ou exemplares de Educação Ambiental ou não, a partir da episteme institucionalizada como tal. Em outras palavras, o indisciplinar encontra-se no quanto essas práticas se liberam do formato identitário $n+1$ dos campos de saber, e escapam do condicionamento disciplinar de submissão, ou seja, $n-1$, “desidentificação”, ruptura e desobediência ao campo instituído.

Os saberes que percorrem as educações ambientais, construídas pelos exercícios de resistência ao desmoronamento do céu, não se dão somente no campo exclusivo das ciências, sejam elas modernas, sejam elas pós-modernas, por mais que essas busquem o atravessamento dos guetos e fronteiras epistemológicas e metodológicas. Esse saber, que se torna ação rebelde de enfrentamento aos exercícios anátomo e biopolíticos, tendo como exercícios os encontros entre as educações e as ecologias, ocorrem no campo de uma vida que, apesar de construída no conhecimento científico disciplinado das escolas e academias, também fogem a elas, e, tanto quanto enfrentá-las em suas clausuras, as fazem abrir e se atravessarem em uma incessante

dinâmica de construção de conhecimento e de ação política. É o indisciplinar como educar e o ambientar. E vice-versa, reciprocamente.

Referências

BARCHI, Rodrigo. Ecologia lobisomem: perspectivas licantrópicas para pensar educações ambientais políticas, indisciplinadas e resistentes. In: MATHEUS, Carlos Eduardo; MORAES, América Jacintha de; BRIGANTE, Janete (org.). *Germinando Sementes: Olhares, saberes e ações em Educação Ambiental*. São Carlos: Rima Editora, 2016a.

BARCHI, Rodrigo. Educação ambiental e (eco)governamentalidade. *Ciência e Educação*. Bauru, vol.22, n.3, jul./set. 2016b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030006> Acesso em 24 jul. 2020.

BARONNET, Bruno. *Autonomía y Educación Indígena: Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2012.

BERMUDEZ, Luis Mujica. *Pachamama Kawsan: Hacia una ecología andina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Ciencias de la Naturaleza, Territorio y Energías Renovables (INTE-PUCP), 2016.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Perbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 5. Trad. Peter Pál Perbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: Uma história de Vida*. 2ª ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas*

pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalhete. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV*. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1991.

HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org). *Educações Ambientais Possíveis: Ecos de Michel Foucault para pensar o Presente*. Curitiba: Appris Editora, 2018.

JACOB, Silvia Bolos; SAAVEDRA, Marco Estrada (Orgs.). *Recuperando la Palabra: La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca*. México DF: Universidad Iberoamericana, 2013.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomâmi*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígios, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Vozes da Floresta*. Entrevista ao Le Monde Diplomatique. 14 de abril de 2020. In: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJlh1os4w&t=5s>

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. *Ensino, Saúde e Ambiente*, n. esp., jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40204> Acesso em 24 jul. 2020.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva; MORAES, Bruno Emílio. *Educação ambiental crítica*: da institucionalização à crise. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p39-58> Acesso em 12 mai. 2020.

MASSUMI, Brian. *O que os animais nos ensinam sobre política*. Trad. Francisco Trento e Fernanda Mello. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MORAES, Bruno Emílio. *Educação ambiental desde baixo*: O cotidiano das comunidades utópicas. Curitiba: Appris Editora, 2019.

ONFRAY, Michel. *A política do rebelde*: tratado de resistência e insubmissão. Trad. Mauro Pinheiro. São Paulo: Rocco, 2001.

QUAESTIO. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/issue/view/243> Acesso em: 13 jun. 2020.

RAMOS, Andreia Teixeira. *Mulheres no Congo do Espírito Santo*: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares. (Tese de Doutorado), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2018/andreia-ramos.pdf Acesso em: 20 jun. 2020.

REIGOTA, Marcos. La transversalidad en Brasil: uma

banalização neoconservadora de uma proposta pedagógica radical. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 2, n. 6, p. 19-26, 2000.

REIGOTA, Marcos. Cidadania e educação ambiental. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 61-69, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000400009>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SANTIAGO, Homero. *Entre Servidão e Liberdade*. (Tese de Livre Docência). Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-26062012-145909/publico//Entreservidaoeliberdade.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.

Vidas infames: mulheres, pampa e natureza

Juliana Corrêa Pereira Schlee
Paula Regina Costa Ribeiro
Ana Maria Colling

Nas noites de lua o rancho parecia resplandecer. De dia, destacava-se ao longe na paisagem dobrada das serras do Erval. Era limpo e claro e colorido e quente. O gato na soleira, o garnizé em volta, a fumaça a dizer aqui há gente, há vida, há gente, há vida... (SCHLEE, 1983, p. 71).

“Há gente, há vida, há gente, há vida ...” no pampa! Na trama da história e da cultura do pampa gaúcho, vemos a posição de centralidade que o gaúcho – homem, viril – é colocado e assumido e que vem, tradicionalmente, sendo evocado e atualizado, inclusive, nas suas relações com o pampa, com a natureza. Mas nos provocamos a pensar e a questionar a partir da literatura, como no trecho do conto “Secreto Segredo”, do escritor Aldyr Schlee citado acima: que outras relações se estabelecem no pampa gaúcho? Que posição as mulheres ocupam nessa trama? Que relações se legitimam entre as mulheres e o pampa e a natureza? Para tanto, neste texto, buscamos dar visibilidade para as mulheres e suas relações com a natureza no pampa gaúcho.

Para essas reflexões, Michel Foucault (2003) nos

instiga com seu texto “A vida dos homens infames”. Mais que isso, nos provoca, nos ajuda a pensar, a problematizar, a trazer à tona a vida das “mulheres infames” através da literatura. Como nos fala Foucault, a existência dessas vidas, “[...] não tendo sido nada na história, não tendo desempenhado nos acontecimentos ou entre pessoas importantes nenhum papel apreciável” (2003, p. 205), os infames são personagens que misturam o real e a ficção, que não fazem parte de uma história oficial, universal, de heroísmo e de glória. Vale pensarmos nisso, também, quando tratamos da história do pampa gaúcho. Mulheres que não são notadas, narradas na história do Rio Grande do Sul, mas que tem a sua contribuição na fabricação desse território, em uma relação com o pampa e com a natureza, no qual não são glorificadas, mas que deixam rastros mesmo que enigmáticos e breves do seu encontro com o poder.

Nessa esteira, buscamos, na potência de algumas passagens literárias, o que é falado e contado sobre as mulheres pampeanas, entendendo-as como fortes na construção do sujeito moderno. Justificamos a nossa escolha das obras literárias da mesma forma que o filósofo descreveu suas escolhas para o texto citado acima: não seguiu outra regra mais importante do que a emoção, o prazer e a intensidade. As obras escolhidas nos atravessam, nos comovem, nos fabricam enquanto mulheres do pampa. Em uma espécie de herbário como nos fala Foucault, reunimos vidas singulares, estranhos poemas.

É uma antologia de existências. Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos (FOUCAULT, 2003, p. 199).

Entre diversos contos do escritor Aldyr Garcia Schlee, escolhemos o conto “Secreto Segredo” do seu primeiro livro publicado “Contos de Sempre” (1983)¹, que conta a vida de Tamara. Para completar nossa seleção literária, traremos o “Diário de Cecília de Assis Brasil”, escrito por Cecília no início do século XX. Como nos instiga Foucault, estas vidas infames que, aqui, reunimos são “[...] fragmentos de discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte” (2003, p. 202), o que nos faz pensar nas mulheres infames do pampa gaúcho.

Quis também que essas personagens fossem elas próprias obscuras; que nada as predispuesse a um clarão qualquer, que não fossem dotadas de nenhuma dessas grandezas estabelecidas e reconhecidas – as do nascimento, da fortuna, da santidade, do heroísmo ou do gênio; que pertencessem a esses milhares de existências destinadas a passar sem deixar rastro; que houvesse em suas desgraças, em suas paixões, em seus amores e em seus ódios alguma coisa cinza e de comum em relação ao que se considera, em geral, digno de ser contado; que, no entanto, tivessem sido atravessadas por um certo ardor, que tivessem sido animadas por uma violência, uma energia, um excesso na malvadeza, na vilania, na baixeza, na obstinação ou no azar que lhes dava, aos olhos dos seus familiares, e à proporção de sua própria mediocridade, um espécie de grandeza assustadora ou digna de pena. Parti em busca dessas espécies de partículas dotadas de uma energia tanto maior quanto menores elas próprias o são, e difíceis de discernir (FOUCAULT, 2003, p. 203).

¹ Com esse livro, o escritor recebeu o Prêmio Bienal Nestlé de Literatura Brasileira em 1982.

Pensar nessas mulheres infames pampeanas é problematizarmos como nos constituímos como mulheres e homens pampeanos/as, ao longo das nossas vidas, através de práticas sociais e culturais, atravessadas pelos jogos de verdade, em um processo que não é linear ou finalizado. Nessa perspectiva, buscamos a compreensão do conceito de gênero para nos auxiliar na problematização das representações e dos processos culturais e históricos que implicam constituição das mulheres infames do pampa.

Entendendo gênero como uma construção social e cultural que diferencia mulheres de homens, produzindo seus corpos, distinguindo-os, nomeando-os como seres dotados de sexo, gênero e sexualidade, e mais, como produto e efeito das relações de poder. Nesse momento, salientamos a importância dos estudos de Michel Foucault para nossa pesquisa, assim como para Ana Colling (2014) em seu estudo sobre a construção histórica do corpo feminino:

Michel Foucault revolucionou a vida das mulheres, ou pelo menos a sua história. Ao mostrar em suas obras que os objetos históricos são meramente construções discursivas, Foucault libertou as mulheres da sua natureza, permitindo que pudessem tomar para si sua história. Mostrou-nos que tudo aquilo que invocamos do passado passa por um trincado jogo de relações de poder e saber que instituem verdades (COLLING, 2014, p. 34).

Tomamos nossa história, problematizando as diferenças nas posições entre homens e mulheres no pampa, entendendo-as como sociais, culturais e discursivamente construídas, produzidas, vividas e legitimadas por um intrincado jogo de relações de poder. Tais conexões de poder são como uma rede que, através

de técnicas e de estratégias, exercem sobre a vida, fabricando modos de ser e se relacionar com a natureza pampeana. Por isso, nossa intenção é problematizar a emergência de alguns discursos que regulam e criam modos de mulheres se relacionarem com a natureza pampeana.

Mulheres e natureza pampeana: um olhar através da literatura

Partimos em busca das vidas das mulheres infames do Pampa, tendo como interlocutor Michel Foucault. Na literatura contista, como nos fala Aldyr Garcia Schlee (1988), contos que não chegam a ser campeiros ou criollos, mas que, também, não são propriamente urbanos, preferindo chamá-los de *cuentos puebleros*; de pueblos, em geral de pueblos pobres.

Ao fazer a escolha do escritor Aldyr Garcia Schlee, o qual tem seu universo literário na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, mais especificamente entre Jaguarão e Rio Branco, limitamos o território estudado como pampa gaúcho. Assim, fazemos das palavras do autor as nossas quando ele escreve: “[...] aqui há uma terra só, há só uma gente, seja do lado de cá, seja do lado de lá” (SCHLEE, 1984, p. 6). Ao olhar para o passado heroico, o escritor confronta-o com o presente, desprovido de glória, mantendo o cenário tradicional para inserir na fronteira da modernidade.

Através das obras literárias selecionadas, somos ensinadas e convocadas a pensar como nos constituímos mulheres e como se estabelecem as relações socioambientais no pampa gaúcho. No conto “Secreto Segredo”, temos como personagem principal Tamara, uma mulher de cobre, com jeito de índia, que se instalou num rancho nas serras de Erval:

Ela vivera ali seu mistério, sob a copa frondosa, no gosto das uvas, no cuidado com o rancho, no regar das flores e na lida de todo dia. Deixara ali o seu mistério, na ausência dos passos, nas peças vazias desocupadas pelo vento e as résteas de luz, e nas frinças, e no ringir dos batentes. Desse mistério talvez fossem testemunhas o corujão e o ouriço-cacheiro que ninguém via no escuro daquelas solidões; ou no colorido garnizé que animara as manhãs esplendorosas ou o gato amarelo que ronronara feliz no portal de outros tempos perdidos na ruína e na desolação (SCHLEE, 1983, p. 69).

Nesse conto, vemos o espaço e a posição que situa as mulheres, no cuidado com o rancho, no regar das flores e na lida de todo o dia. Aos homens, os gaúchos, sua posição é de outra ordem, uma relação de desbravamento dos campos, na conquista, no mito moderno de domínio da natureza, tendo um misto de superioridade e igualdade com essa natureza. Além disso, vimos repetidas vezes a exaltação do gaúcho viril e bravo na música, na fotografia, na arte, na história e na cultura pampeana, um gaúcho que foi moldado por essa relação com o cavalo, com o cachorro, com o território, com um pertencimento marcado pela força na lida campeira (SCHLEE, 2018; VIEIRA, 2017). E as mulheres? Há, também, uma relação de proximidade com a natureza? Talvez, uma relação que não seja exaltada e glorificada como na relação do gaúcho com o pampa. Mas uma posição de amor, de cuidado, de delicadeza. É importante pensar que as relações que se estabelecem com a natureza são construções históricas e culturais, que criam subjetividades e modos de ser e de viver na atualidade.

A parreira abriu-se numa latada e encheu-se de cachos que incharam e se coloriram. O pátio

manteve-se limpo e enriqueceu-se no desabrochar das flores, no aroma do pão e no alarido dos passarinhos que vinham de todo o lado. O gato observava tudo paciente e o galo, exagerava solene nas preocupações (os olhos fosforescentes do gato, corujão no escuro; as penas arrepiadas do garnizé, espinhos do ouriço).
E Tamara, a china Tama, na solidão (SCHLEE, 1983, p. 71).

Assim como no fragmento acima, as representações encontradas nos auxiliam a problematizar a construção de algumas verdades sobre natureza e pampa, que, nas relações de força, vão nos capturando e tornando-se parte do nosso cotidiano. Schlee (1983), neste conto, nos mostra o pampa marcado por características sociais, culturais, históricas, políticas, ambientais.

Mulheres e homens pampeanos/as são construídos/as através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas, portanto os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder. Foucault nos convida a pensar nas relações de poder, ao tratar da vida dos homens infames, afirma que “[...] o ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (2003, p. 204). Com isso, provoca nosso pensamento sobre as relações que se estabelecem no pampa.

Ao pesquisar sobre o pampa, sua cultura, sua natureza e os sujeitos, Renata Schlee (2018), através da trama histórica, busca compreender a constituição de natureza pampeana, assumindo uma posição de

fabricação desse discurso através de sujeitos contingentes, fabricados na e pela história.

[...] encaro a natureza como um discurso. Um discurso que tem seu tempo, uma verdade que se estabelece numa legitimidade de forças que compõem um espaço-tempo, um tempo histórico. No Pampa, a natureza se constrói, também, como discurso, e entender que discursos são esses nos possibilita pensarmos em quem somos e como nos atualizamos nessas fabricações históricas (SCHLEE, 2018, p. 49).

Talvez, esteja, aí, um exercício importante para cada um de nós: problematizar quem somos, como nos fala Renata Schlee (2018), e como nos relacionamos com a natureza e com o pampa. Ao pensar nas relações que se estabelecem, no pampa gaúcho, entre o ser humano e a natureza, Virgínia Vieira analisa as músicas e pontua a fabricação discursiva do Naturalismo poético-pampeano, que se tornou possível devido a um novo elemento na constituição da natureza, o gaúcho, “[...] um sujeito que pertence a essa paisagem, um gaúcho que enaltece a sua terra... Um gaúcho que é a natureza” (2017, p. 60), e ainda:

A partir disso, compreendemos que, talvez, se trate de uma nova conceituação de natureza que não é mais apenas formada pelos elementos naturais. Mas é, também, o próprio homem, o gaúcho, que pertence a essa natureza. Ou seja, o enunciado em suspenso nos evidencia poeticamente uma articulação entre cultura e natureza (VIEIRA, 2017, p. 62).

A constituição dessas relações com o pampa articula-se entre cultura e natureza, entre o humano e o

natural, transformada todo o tempo, sendo uma invenção constante dos vínculos entre o território e os corpos que produzem construções culturalmente compartilhadas e aprendidas. “O que se pode afirmar com isso é que a experiência da natureza – e a totalidade de signos a ela relacionados – é transformada pelas singularidades estéticas, conceituais e funcionais codeterminadas pela singularidade das experiências vividas” (GODOY, 2000, p. 130). Isso nos faz pensar nas relações que se produzem, que se legitimam, que se estabelecem entre o pampa e seus habitantes, que são compartilhadas na atualidade. Aqui, nos interessamos, especialmente, nas relações entre as mulheres do território pampeano e a natureza.

Nessa direção, vamos olhar para o Diário de Cecília de Assis Brasil, publicado, em 1983, e organizado por Carlos Reverbel. O livro retrata o período de 1916 a 1928, através da seleção de cadernos mantidos pela família na biblioteca do Castelo de Pedras Altas (RS). A autora é Cecília, filha de Cecília Prates de Castilhos e J. F. de Assis Brasil, nascida em Washington em 26 de maio de 1899 e falecida em 11 de março de 1934, na Granja de Pedras Altas, atualmente, município de Pedras Altas, Rio Grande do Sul. No diário, Cecília projetou não apenas sentimentos, vivências e observações individuais, mas, sobretudo, o singular estilo de vida de sua família, considerando, acima de tudo, uma lição de vida valorizada pelo trabalho, pelo culto da natureza, pela busca do saber, pelo amor aos animais e pelo respeito ao homem do campo (ASSIS BRASIL, 1983).

Nesse sentido, procuramos analisar o que é dito sem a pretensão de buscar algo oculto, uma vez que, seguindo a perspectiva de Foucault, os discursos produzem diferentes objetivos e subjetividades. Assim, o que nos interessa são os efeitos de verdades do que é

dito, que produz uma forma de olhar e se relacionar com a natureza, com as mulheres e com o pampa. Através das vivências de Cecília de Assis Brasil, no pampa gaúcho, narrados no seu diário, podemos pensar e problematizar como se constituem essas relações com a natureza e com os modos de vida no campo.

Terça-feira, 24 de outubro (de 1916) – [...] Demos umas voltas a pé, de tarde, e as minhas companheiras tentaram convencer-me que São Paulo ou Paris são melhores que o Ibirapuitã. Quando for a esses lugares saberei ao certo, mas por enquanto agarro-me ao meu ideal: a vida no campo. Sou assim, e agora? Tenho plena confiança de que meu amor ao campo nunca cessará de crescer (ASSIS BRASIL, 1983, p. 11).

No trecho acima, Cecília refere-se ao Rio Ibirapuitã, cuja bacia hidrográfica foi decretada Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã, pelo Decreto Federal n.º 529, de 20 de maio de 1992. Está localizada no Bioma Pampa, compreendendo os municípios de Santana do Livramento, Rosário do Sul, Quaraí e Alegrete. Dentre as funções dessa unidade de conservação, está a de garantir a conservação significativa do Bioma Pampa e preservar a cultura e a tradição do gaúcho fronteiriço (BRASIL, 1992). Assim, é importante pensar em como nos constituímos e adotamos atitudes de amor, de cuidado e, até mesmo, de proteção ao campo, ao pampa e a seus habitantes. Nos relatos do Diário, Cecília conta sobre a sua relação com a natureza:

Quarta-feira, 15 de novembro (de 1916) - Recebi um cartão de Vovó e lhe escrevi uma carta, de que tirei estes trechos: 'Quisera mandar-lhe um pouco deste rico cheiro de mato e flores e pasto que daqui

estou sentindo. Sentada embaixo de uma enorme acácia, rodeada pelas árvores que formam a nossa Floresta, sinto uma moleza em todo o corpo, que é deliciosa. Estive aqui uma porção de tempo sozinha, escutando um sabiá que tem ninho aqui perto, e observando os diferentes tons das folhagens em volta de mim. É hora mais quente do dia. Mas a Floresta é tão fresquinha que todos os dias, depois do almoço, trago para cá um livro ou o meu diário para passar a tarde entretida. Trago o bordado só quando as manas vêm comigo, porque elas são tão brincalhonas que é impossível ficar-se sossegada. O Francisco vai aparecer daqui a pouco, a cavalo, para reclamar o mate, e pouco depois toda a criançada também, como um bando de caturritas, rindo e brincando pelo meio das árvores' (ASSIS BRASIL, 1983, p. 18).

Nessa relação com a natureza no dia a dia, vai se construindo e se moldando Cecília, sentada embaixo das árvores, sentido o cheiro de mato e flores e pasto, sentindo o prazer de estar rodeada de árvores. E fica a pergunta: como nos constituímos como natureza, como pampa, como mulher? Que relações com a natureza vão se tornando legítimas? O que nos interessa, aqui, é problematizar o lugar das mulheres nas relações com o pampa. Questionar o que é tomado como natural, como uma essência feminina de cuidado com a natureza, que, muitas vezes, direciona a nossa conduta nas vivências diárias.

Cecília relata seu amor ao campo, à sua vida campestre e, ao longo do seu Diário, escreve sobre os rigores do pampa gaúcho, o frio, a lida de todo dia, assim como o contexto político e histórico da época. No Diário, Cecília descreve diversos lugares em que seus pais moraram: desde simples ranchos feitos de torrões de terra nas redondezas de Melo (Uruguai), no período em que

estavam exilados; e, no Castelo de Pedras Altas, em Pedras Altas (RS, Brasil). Seu pai, J. F. Assis Brasil construíra um castelo em meio ao pampa, talvez, para simbolizar a nobreza que atribuía à vida no campo, tendo como lema, na porta de entrada do castelo, os versos: “Bem-vindo a mansão que encerra/ Dura lida e doce calma/ O arado que educa a terra/ O livro que amanha a alma”.

O Castelo de Pedras Altas foi construído em meio ao pampa, no início do século XX, e isso nos faz pensar nas relações que se estabelecem nesse território. Segundo Raymond Williams (2011), as relações entre o campo e a cidade são, historicamente, bastante variadas, e, ao longo do tempo, se cristalizam os modos como as vemos:

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação (WILLIAMS, 2011, p. 11).

A cidade era sinônimo de civilidade, e o campo de rudeza e rusticidade na época da Renascença, entretanto, com a deterioração do ambiente urbano, a grande industrialização, a poluição e o alto nível de mortalidade, começou a se preferir o campo. Com a intensificação da separação entre o campo e a cidade e a desruralização do ambiente urbano, se encorajaram os anseios sentimentais pelos prazeres rurais e pela idealização de atrativos espirituais e estéticos do campo (THOMAS, 1988).

No Rio Grande do Sul, vemos que, na história e na cultura, vem se constituindo, tradicionalmente, uma

glorificação de um passado rural, intensificando a figura do gaúcho, já que, nesse processo, é ele quem desbrava o pampa, a natureza – seja no final do século XIX, com uma literatura regionalista, seja na época da criação do Centro de Tradições Gaúchas, do século XX, até os dias atuais. Nesse cenário, no Rio Grande do Sul e na Europa, “[...] tais sensibilidades refletem o desconforto gerado pelo progresso da civilização humana; e uma relutância a aceitar a realidade urbana e industrial que caracterizava a vida moderna” (THOMAS, 1988, p. 302). A valorização do campo, através das narrativas de Cecília, ao longo do seu diário, mostra o amor ao campo e seu propósito de vida, assim como é destacado no trecho abaixo:

Segunda-feira, 25 de dezembro (de 1916) – [...] Papai disse que dará um dote à filha que souber ser uma cozinheira de verdade. Não quero o tal dote, quero mostrar que sirvo para alguma coisa. Serviço é que não falta! Todos deviam nascer com o firme propósito de embelezar e tornar perfeito o canto do mundo em que vivem; por menor que seja, o esforço sempre há de aparecer. Tenho verdadeira pena de quem nunca comeu sequer uma batata plantada pelas suas próprias mãos, bem como dos que não conhecem os encantos que há na criação de um guacho, que nunca souberam como é bom colher flores no jardim onde se tenha acompanhado o desenvolvimento da planta, desde o primeiro broto saído da terra negra até alcançar os raios do sol, até abrir das pétalas em flor (ASSIS BRASIL, 1983, p. 24).

Nesse dia, Cecília relata sua experiência com a natureza. Em consonância com o conto “Segredo” de Aldyr Schlee, vemos a posição das mulheres em relação ao pampa e nos provocamos a pensar: qual o

lugar da mulher no pampa? Nessas narrativas, ela é posicionada como aquela que ocupa o espaço do cuidado: o cuidado com o rancho, o cuidado com os animais, com o guacho, com as galinhas, os cuidados com as plantas, com as flores e com as hortaliças, assim como os cuidados com os humanos.

Tais posições vão constituindo como um conjunto de verdades sobre o lugar em que ocupa a mulher no pampa, legitimado pela delicadeza e cuidado, em oposição ao lugar de força, virilidade, luta instituído ao homem pampeano. Sob o aporte teórico foucaultiano, afirmamos que não há o certo e o errado nas relações com o pampa, e vemos o quanto é potente desnaturalizar olhares, romper com a essência e repensar as verdades que se tornam legítimas nas relações históricas e culturais pampeanas.

Ao olhar para os modos atuais como as mulheres se relacionam com a natureza pampeana, Juliana Schlee (2019) analisou as narrativas sobre as experiências vividas de mulheres ambientalistas do pampa, e trouxe à tona o cuidado como uma das possibilidades de emergência de uma sensibilidade estética, que chamou de Sentimento Pampeano, marcado pelos modos de ver, sentir e ser pampeanas. Através dessas vozes, se torna possível outras histórias pampeanas, outros modos de ser mulheres, de ser natureza, mesmo tendo o cuidado como referência.

No livro “Radiografía de la Pampa”, o autor Ezequiel Estrada traça a história pampeana, relatando as experiências vividas pelos “conquistadores” deste território, a formação do gaúcho e sua relação com a natureza: “El pájaro, aspira al nido, la fiera ambiciona el dominio de la naturaleza” (1933, p. 11). O homem moderno aspira ao domínio da natureza, à extensão de terra sem limites, à exploração do território, mas encontra

as dificuldades, a solidão de enfrentar essas planuras. Porém, o desejo de dominar foi sendo conquistado: “Iba adonde le llevaba la naturaleza, aparentemente sin designios recónditos; iba sin plan, sin limitaciones fijadas de antemano, sin conducta. No adelantaba, pues, conquistando, sino siendo conquistado” (ESTRADA, 1933, p. 35). Nas relações com o pampa, foram se delineando posições e se ocupando espaços; Estrada nos fala do lugar de homens e de mulheres neste território:

La mujer se encargó de las labores domésticas y del campo; además, engendraba hijos. El hombre era el que vivía afuera. No pertenecía al hogar sino de noche, cuando iba a cargarla de hijos. Mujer y hombre vivieron en estado de divorcio llevando, por vergüenza, una vida que los avergonzaba. Ser cariñoso, trabajar para la prole, cuidar del honor, eran cualidades negativas. Y en cambio el prestigio, la hombría, la paternidad, estaban en ser reacios, insensibles, nocturnos. Se deprimían los valores positivos y, en compensación hidráulica, se enaltecían los contrarios. Mujeres y hombres nacieron en esos hogares, en el campo o en la ciudad, con los consiguientes matices diferenciales en lo externo; se criaron en ellos, en ellos se multiplicaron y de nuevo aparecieron en los nietos otra vez. (ESTRADA, 1933, p. 16).

Preocupamos-nos, aqui, em não criar generalizações e dicotomias, porque as relações das mulheres com a natureza e com o pampa gaúcho se constituem histórica e culturalmente, por mais naturalizadas que pareçam, marcadas pelo enaltecimento do homem – gaúcho, viril e forte – nas relações centrais com o pampa, moldadas ao longo do tempo. Foucault nos instiga a olhar para a história das “veridicções”:

Em suma, a história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade: é a história das ‘veridicções’, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos: quais foram as condições dessa emergência, o preço com o qual, de qualquer forma, ela foi paga, seus efeitos no real e a maneira pela qual, ligando certo tipo de objeto a certas modalidades do sujeito, ela constituiu, por um tempo, uma área e determinados indivíduos, o *a priori* histórico de uma experiência possível (FOUCAULT, 2006, p. 235, grifos do autor).

A vida das mulheres do pampa gaúcho, no campo e/ou nas cidades, é móvel e presente, move-se ao longo do tempo, através da história, move-se em sentimentos e ideias. Sabemos que há uma multiplicidade de formas de ver, ler, narrar e se relacionar com a natureza (GUIMARÃES, 2008), que são históricas e socialmente construídas e variam de acordo com o tempo e dentro das culturas e por um período de tempo. Em permanente diálogo com os significados produzidos pelas gerações que nos antecederam através dos séculos, vivemos imersos em uma rede de sentidos culturais historicamente construídos.

A visão antropocêntrica, cunhada a partir do século XV, em que situa o homem como centro do universo, sendo a natureza como domínio do selvagem, do ameaçador e do esteticamente desagradável, estabelece a crença de que o progresso humano era medido por sua capacidade de dominar e submeter o mundo natural. Entretanto, no século XVIII, inicia-se uma mudança importante na percepção da natureza, fenômeno chamado de “novas sensibilidades”, que se orientavam

para a valorização das paisagens naturais, consideradas parte das raízes do interesse contemporâneo pela natureza (CARVALHO, 2012). Ao provocar um necessário vazio para pensarmos a natureza do pampa, problematizando as dicotomias entre cultura e natureza, Schlee e Ratto (2018) nos convidam a suspeitar dos modos modernos como vemos e nos relacionamos com a natureza, muitas vezes cunhadas pelo antropocentrismo, nos instigando a pensar em “[...] um mundo contingente, com suas histórias locais, e que tornam possíveis alguns discursos. Mas quem sabe, onde artes de existência possam ser provocadas. Possíveis zonas vagas para pensarmos em reinvenções de si, de nossas histórias locais...” (2018, p. 187).

Na potência de pensar outros modos de se relacionar com o pampa, com a natureza, com o planeta, Henning nos convida a criar outras educações ambientais,

Inventar nuevas armas pasa por crear otra EA, otra forma de ver nuestras relaciones con el planeta y con la vida. Y si la educación se hace de encuentros, que podamos crear potencia em espacios de conversaciones, indagaciones, enfado con los modos como hemos venido relacionándonos con los recursos naturales y las multiples vidas que aparecen em nuetros cotidiano. Es de esa conversación que quizá emerja alguna posibilidad de resistir y crear otras posibles educaciones ambientales (HENNING, 2017, p. 353).

Ao problematizar discursos que nos ensinam modos de ser e viver no planeta, vemos, ao longo da história, que somos herdeiros diretos de experiências que marcaram as relações humanas com o pampa e de acordo com as formas e objetivos que nos relacionamos com a natureza. Segundo Marcos Carvalho (1991, p. 16),

“[...] para uma mesma pergunta – o que é natureza? –, encontraremos muitas respostas, dependendo do agrupamento humano, do tipo de sociedade, ou da classe de quem responde”.

O pampa gaúcho foi sendo conquistado e dominado, e o gaúcho foi sendo forjado na lida com o gado xucro, tendo como companheiro o cachorro e o cavalo, e como interlocutor a natureza. Consequentemente, as mulheres eram vistas como próximas à natureza, ao estado animal, devido principalmente, à gestação e à amamentação. Em seu estudo sobre o dispositivo da maternidade, Marcello (2009) nos fala que, a partir da diferenciação sexual entre homens e mulheres, fez-se possível a inserção política e social desiguais, funções marcadas pelo determinismo natural dos corpos, assim, delineadas as finalidades de homens e mulheres nos âmbitos econômico, político e cultural.

Ademais, Vargas-Monroy e Pujal i Llombart (2013) nos alertam que a retórica acerca da natureza das mulheres seria um elemento especialmente relevante, para a condução de sua conduta e para a produção de corpos e subjetividades femininas “adequadas”. Uma construção histórica e cultural, em que as relações com o pampa foram sendo constituídas – para o homem, a conquista do território, a glória; para as mulheres, o cuidado com a natureza, a infâmia. Esta dicotomia deve ser problematizada, outras histórias no pampa devem ser escritas e contadas.

Algumas considerações

Ao longo deste trabalho, destacamos passagens literárias para trazer à tona infâmias, existências, estranhos poemas sobre vidas de mulheres no pampa, com a finalidade de problematizar suas relações com a

natureza pampeana. Através da cultura e história pampeana, construíram-se modos diversos de ser e de estar no mundo, diversas maneiras de lidar com o tempo e com o espaço, através de muitas práticas; essas concepções foram e são apreendidas e interiorizadas, tornando-as quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais).

Na literatura, na historiografia regional, assim como na arte, nas músicas pampeanas (VIEIRA, 2017) e na fotografia (SCHLEE, 2018), aparece a figura enaltecida do gaúcho, sendo inúmeras as vezes em que as mulheres não são citadas ou narradas nestas relações com a natureza pampeana.

A relação entre homens e mulheres, através da história, foi marcada pelo patriarcado, sistema que permanece muitas vezes inalterado com novas roupagens, em que uns detinham poder e controle sobre outras. No caso do Rio Grande do Sul, estas relações são mais marcantes porque o homem gaúcho é forjado, narrativamente, nas diversas guerras como fortes, bravos, indômitos, o centauro dos pampas. À mulher, restou o cuidado da casa, dos filhos, do marido, da cozinha, do afeto, construindo sua história pelas margens, pelas fissuras.

Pinçamos da literatura estas obras que nos fazem problematizar a emergência de discursos que criam e conduzem modos de mulheres se relacionarem com a natureza pampeana, destacando que, nos fragmentos literários do conto “Secreto Segredo” e no “Diário de Cecília de Assis Brasil”, recorre a uma relação de amor e de cuidado entre as mulheres e a natureza.

No entrelaçamento entre literatura e filosofia, trouxemos como intercessor o texto “A vida dos homens infames”, de Michel Foucault, para pensarmos nas mulheres infames e nos modos com que elas se

relacionam com a natureza pampeana. Fica nosso desejo para que pesquisadores/as mirem para outras tantas vidas de mulheres infames, que não são glorificadas pela história oficial, que possamos estender nosso olhar ao convite de Foucault (2003, p. 207): “[...] que a ‘Vida dos homens infames’ possa se estender a outros tempos e a outros lugares”.

Referências

- ASSIS BRASIL, Cecília. *Diário de Cecília de Assis Brasil*. REVERBEL, Carlos (org.). Porto Alegre, L&PM, 1983, 208p.
- BRASIL. Decreto nº 521, de 20 de maio de 1992. Declara como Área de proteção Ambiental do Ibirapuitã, no Estado do Rio Grande do Sul, a região que delimita e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, seção 1, p. 6311, 1992.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 6 ed., 256p., 2012.
- CARVALHO, Marcos de. *O que é Natureza?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- COLLING, Ana. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história*. Dourados/MS: UFGD, 2014.
- ESTRADA, Ezequiel Martínez. *Radíografia de la Pampa*. Editora Losada. SA. Buenos Aires. 1933.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégias poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.203-222.
- FOUCAULT, Michel. Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e*

Escritos V: Ética, sexualidade, política. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GODOY, Ana. O modelo da natureza e a natureza do modelo. *São Paulo em Perspectivas*, n. 14, v.4, p. 129-138, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n4/9760.pdf> Acesso em 10 ago. 2020.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.* UFG, v. 33, n.1, p. 87-101, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/4244/4174> Acesso em: 10 ago. 2020.

HENNING, Paula. Límites y Posibilidades de la Educación Ambiental. *Bajo Palabra*. 11 Época, n.º 17, 2017, p. 341-358. Disponível em <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/8808> Acesso em 10 ago. 2020.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, p. 226-241, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020.

SCHLEE, Aldyr Garcia. *Contos de Sempre*. São Paulo: LR Editores Ltda. 149 p. 1983.

SCHLEE, Aldyr Garcia. *Uma terra só*. São Paulo: Melhoramentos. 153p. 1984.

SCHLEE, Aldyr Garcia. *Linha Divisória*. Porto Alegre: Melhoramentos. 104p. 1988.

SCHLEE, Juliana Corrêa Pereira. *Mulheres, Pampa e Natureza: um olhar para a Educação Ambiental*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8722/SCHLEE>

E%2c%20Juliana%20Corr%C3%AAa%20Pereira.pdf?sequen
ce=1 Acesso em 10 ago. 2020.

SCHLEE, Renata Lobato. *A Vida, a Arte e a Educação Ambiental nos Atravessamentos de uma Natureza Pampeana*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11994>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SCHLEE, Renata Lobato; RATTO, Cleber Gibbon. Um necessário vazio para pensarmos uma natureza. In: HENNING, Paula C.; MUTZ, Andressa; VIEIRA, Virgínia T. (org). *Educações Ambientais Possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente*. Curitiba/PR: Appris Editora, 2018.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais, 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, 454p.

VARGAS-MONROY, Liliana; LLOMBART, Margot Pujal. Governamentalidad, dispositivos de gênero, raza y trabajo: La conducción de La conducta de las mujeres trabajadoras. *Universitas Psychologica*, Colombia, v.12,n.4,1255-1267. Doi: 10.11144/Javeriana. UPSY12-4.gdgt. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/articula/viewFile/6501/5927> Acesso em: 10 ago. 2020.

VIEIRA, Virginia Tavares. *Naturalismo Poético-Pampeano: uma potência musical do pensar*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11352>. Acesso em: 10 ago. 2020.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo; Companhia das Letras, 2011.

Um exercício crítico de formação docente através da arte e da filosofia

Renata Lobato Schlee
Solana González
Virginia Vieira

Introdução

No presente artigo, trazemos alguns propósitos de um dos cursos de formação permanente desenvolvido no ano de 2019¹, na Universidade da República – Udelar, de Montevideu, Uruguai. O curso foi oferecido para egressos e docentes, sustentando-se na importância da filosofia como base para estabelecer pensamentos críticos permeados pela arte, com o tema: “Educação, Natureza, Arte e Filosofia – (Des)Caminhos de Produção de Si, de Produção de Mundos”. Problematicamos o campo de saber da educação ambiental (EA), nos atravessamentos da filosofia e da arte, a partir de intercessores² como

¹ Este curso de Educação Permanente, da UDELAR, foi desenvolvido no ano de 2019, com a Co-coordenação da docente Solana González e ministrado pelas docentes Renata Lobato Schlee y Virgínia Tavares Vieira. O Curso contou com momentos presenciais e a distância, utilizando a plataforma moodle EVA-UDELAR.

² Destacamos a importância dos intercessores. Tomamos o conceito de Deleuze (1992). Pessoas, coisas, animais, fictícios ou reais que se somam aos movimentos, penetrando em fluxos e potencializando composições, agenciamentos. Alianças que se produzem provisoriamente.

Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Friedrich Nietzsche.

A Universidade da República desenvolve o Programa de Educação Permanente como um de seus eixos transversais e tem como missão,

Generar instancias de capacitación y formación continua que permita enfrentar los cambios en las prácticas profesionales, en la producción, en el mundo del trabajo y en la sociedad en general. Generar instancias de capacitación y formación en valores, ciudadanía, democracia, y todos los planos de la cultura (URUGUAY, 1958).

Ainda, os valores do Programa estão definidos conforme o Art. 2º, da Ley Orgánica de la Universidad de la República, Ley Nº 12.549, del 29 de octubre de 1958, que indica “defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno” (URUGUAY, 1958).

Dentro desse programa, oferecemos um curso em formato misto. Em primeiro momento, pela plataforma moodle, da Faculdade de Veterinária – FVET, através de *Entornos Virtuales de Aprendizaje* – EVA,³ e, em segundo momento, através de encontros presenciais. As atividades a distância buscaram sensibilizar e introduzir xs estudantes na temática do curso, para, logo após, passar aos encontros presenciais. Na plataforma moodle, se disponibilizaram todos os materiais do curso: audiovisuais e leituras, entre eles, vídeos documentais, filmes, músicas, fotografias, pinturas, poesias, e outros que foram contextualizados e problematizados em classe, como o

³ Entornos Virtuales de Aprendizaje - EVA / UDELAR / UY.

material produzido pelxs alunas e alunos participantes.

Os encontros virtuais, na plataforma EVA, se basearam em fóruns de apresentação, inserção de atividades e exercícios, e postagens de comentários e reflexões sobre as tarefas e intercâmbios possibilitados entre xs participantes. Também, aproveitamos esse ambiente virtual para trocar considerações sobre aportes teóricos e diferentes práticas culturais, como a música e a fotografia, às quais daremos destaque.

Os encontros presenciais se desenvolveram diariamente, durante cinco dias consecutivos e, posteriormente, continuamos com as orientações para o trabalho final dxs alunxs, por meio virtual (na sua totalidade, o curso teve uma duração de 30 horas, computando 02 créditos). Diferente das atividades em EVA, aqui, tivemos, em forma tangível, a participação de todos e todas envolvidxs no Curso.

Contamos com dinâmicas que incluíam exposição dialogada, oficinas, exercícios, atividades de sensibilização e produção teórico-metodológica que sustentaram os encontros e envolveram xs participantes. As produções individuais e coletivas se apresentaram em publicações, apresentações e rodas de conversa.

Educação, filosofia e arte

Tomando o campo de saber da Educação, recortamos e aprofundamos a partir de seus fundamentos, a área da EA. Entendemos a educação ambiental como uma possibilidade de problematizar os discursos que constituem e produzem temas na modernidade. Aqui, discurso é entendido como prática, aquilo que forma o objeto e está relacionado com o momento histórico, caracterizado com a perspectiva do paradigma da modernidade. Assim, estabelecemos uma

relação direta entre o que somos, o que inventamos, fabricamos e produzimos com o entorno em nossos processos culturais.

Estudando algumas práticas culturais,⁴ como a fotografia, o cinema, a literatura e a música, percebemos o quanto esta produção artística (seja musical, cênica ou visual) tem sido marcada, de maneira contundente, ao tema ambiental. E percebendo a arte como uma invenção cultural, em que cada grupo social dará um valor e uma definição particular, assumimos a ideia de que é, em processo histórico, de uma composição cultural que os sujeitos, em espaço-tempo definido, se fazem ser como processo criativo. Desde Nietzsche (2009), entendemos a arte como uma grande provocação à vida,

[...] enriquecemos todas as coisas com nossa própria plenitude: o que enxergamos, o que queremos, enxergamos avolumado, comprimido, forte, sobrecarregado de energia. Nesse estado, o ser humano transforma as coisas até espelharem seu poder – até serem reflexos de sua perfeição. Esse ter de transformar no que é perfeito é – Arte (NIETZSCHE, 2009. p. 68).

Entendemos a arte como potência da ordem da vida, em que os gestos mais diferentes e cotidianos podem verter o artístico. Na perspectiva proposta pelo filósofo alemão, descrevemos a potencialidade da arte enquanto possibilidade de contrapor as verdades instituídas. Nesse sentido, trazemos a educação ambiental como estratégia para focarmos o olhar diante das nossas mais diferentes manifestações. Queremos,

⁴ Pesquisas e produções realizadas no Grupo de Pesquisa, GEECAF: Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/BR.

com isso, colocar em discussão a arte - enquanto potência de vida - em diálogo com o campo de saber da educação ambiental, que se propõe a pensar e analisar o contexto socioambiental através de nossas formas de organização cultural.

Independente de espaço-tempo a que podemos nos referir, entendemos que o ato de viver pode ser traduzido como arte, na medida em que há sempre uma relação estética. A vida vai transformando-se e manifestando-se em relações estéticas e comunicativas. Cotidianamente, exercitamos nosso olhar em gestos que podem ser caracterizados como arte: diferentes processos culturais com diferentes olhares ou com diferentes construções artísticas. O filósofo Michel Foucault, trazendo a possibilidade de existência estética, questiona o entendimento de arte instituído na cultura ocidental:

O que me impressiona é o fato de que em nossa sociedade, a Arte se tenha tornado algo relacionado somente a objetos e não a indivíduos, ou à vida. Esta Arte é algo especializado ou fornecido por “experts” que são os artistas. Porém, a vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de Arte? Por que a lâmpada ou a casa pode ser uma obra de Arte e a nossa vida não? (FOUCAULT, 1995, p. 50, grifo do autor).

Nessa esteira, inquietamo-nos sobre o que a arte nos provoca e, explorando o sentido dela no atravessamento ao campo da educação ambiental, podemos perguntar para que serve e como nos relacionamos com o que tomamos por arte. Partindo da forte presença da cultura na constituição de sujeitos, na produção e no consumo, bem como na regulação das

condutas sociais, tomamos as produções culturais enquanto artefatos. Esses artefatos culturais carregam, em si, uma pedagogia no sentido de ensino. Tal ensino pode ser discutido a partir de algumas ferramentas da análise do discurso proposta pelo filósofo Michel Foucault. Somando esse exercício analítico ao entendimento da arte como prática cultural, pode-se pensar sobre a forte presença que essas formações discursivas têm sobre a temática socioambiental.

Nesse sentido, problematizar algumas verdades instituídas, buscando ampliar as possibilidades de entendimento sobre a temática socioambiental, como a dicotomia entre natureza e cultura, tornou-se desafiador. Ampliar essas possibilidades equivale a colocar algumas dessas verdades instituídas em suspenso; extrapolar a relação simplista feita sobre a figura do humano e do ambiente que comumente é apresentada nos mais variados artefatos culturais.

Em nossos tempos, a presença efetiva de máquinas, de toda ordem, no cotidiano, os avanços no conhecimento tecnológico, o aumento da população, somados à necessidade de convívio mais estreito entre culturas, entre outros temas, traz à tona o debate de questões relacionadas ao como nos comportamos frente à natureza e à cultura.

No processo cultural dado pela modernidade, nossa forma de ser e estar – contemporâneo e ocidental – caracteriza-se na crença de transformar o mundo, entendendo-o e dominando-o através da razão científica. Assumimos, assim, uma posição de sujeito que está pouco interessado ou não disponível ao modo de ser e estar numa perspectiva estética com a vida. Contudo, ela está presente. A arte, como prática cultural, também institui formas de ser e estar no mundo, colocando em funcionamento uma operação de poder em que algumas

enunciações vão se tornando potentes para a análise de formações discursivas como, no caso do curso em questão, de natureza.

A fotografia, a música, a literatura e o cinema, entre outros, proporcionam um movimento de poder, de expressão e de abertura a muitas possibilidades. É possível transformá-los em ferramenta para pautar as questões de nosso tempo, expressando e questionando relações socioambientais, questionamentos que fundamentam a razão da própria EA. Assim, propomos, com o curso, atenção ao campo de saber da EA que pode ser feito com filosofia. Fazer EA com filosofia, nos passos de Foucault,

O que é a filosofia senão uma maneira de refletir, não exatamente sobre o que é verdadeiro e o que é falso, mas sobre nossa relação com a verdade? [...]. É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras do jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é [...]
(FOUCAULT, 2000, p. 305)

Não há uma só maneira de ver, pensar, relacionar-se e estabelecer relações com o mundo em que vivemos (GUATTARI, 1995). Fazendo uma provocação ao tempo contemporâneo, especialmente, sobre a dicotomia, natureza/cultura, na relação humano-natureza, no que fabricamos como crise ambiental, devastação do planeta e suas implicações para o campo da EA, provocamo-nos a pensar na força dos discursos que vão instituindo formas

de ser e estar no mundo e entendimentos de EA. Estes implicam, efetivamente, nossas relações com os lugares, com o entorno em que vivemos, com as paisagens, com os temas ambientais em geral.

Com o modelo de vida da modernidade, evidenciamos o quanto as relações implicam estéticas e em como nos afetamos na relação humanos/não humanos; cultura/natureza. Assim, questionamos que outras formas de ser sujeito na relação com a paisagem, com os lugares, com as cenas da vida cotidiana são possíveis inventar e produzir. Parece-nos necessário, desde um movimento filosófico, criar outros sentidos sobre o que tomamos por natureza, e ainda, outras possíveis EA que problematizem nossas ações e distanciamentos com o que tomamos por natureza.

Segundo Foucault (2000), a mobilização filosófica de que o autor nos provoca a pensar se daria quando rompêssemos com o legado de certos parâmetros de valores e verdades que pouco questionamos. Nesse sentido, a proposta é entender que podemos jogar o jogo com outras regras, (re)inventar outras formas, formas outras, de ser e viver nossos tempos, nas mais diferentes esferas da vida social, política, econômica, cultural e ambiental.

Educação ambiental e sua problematização pela arte

Entendendo alguns artefatos como práticas culturais que nos constituem, objetivamos, com o curso, a problematização da arte e seu poder nos processos de deslocamentos, resistências, rachaduras nos discursos que tomamos como verdades no campo de saber da EA. Propusemos uma mirada analítica e provocativa. Sem assumirmos a pretensão por respostas e prescrições, lançamo-nos, constantemente, em perguntas, ou seja,

assumimos uma EA que desloca o interesse por respostas.

Por outros caminhos, propomos atenção, cuidado e crítica. Ficamos atentos e críticos a como nos percebemos e nos constituímos através dos discursos. A cada encontro, tentamos provocar pensamentos sobre como pensamos. Questionamentos e problematizações do poder da arte que nos ensina sobre ambiente, sociedade, natureza e cultura. Problematizando práticas culturais e os diferentes materiais oferecidos nas classes e encontros, pensamos sobre os ensinamentos de natureza e de cultura em jogo.

Dessa forma, pensar as condições em que problematizamos o que somos, e o mundo no qual vivemos, para assim, ser possível estabelecer o que adotamos por crítica. Para isso, seguimos os passos de Foucault sobre atravessamentos críticos. Isto feito, prosseguimos por uma EA em atravessamentos críticos, instrumentalizada e sustentada pela possibilidade da dúvida. Ou seja, pensamos a EA desde uma crítica foucaultiana que orienta que esta

[...] deve ser um instrumento para aqueles que lutam, resistem e não querem mais as coisas como estão. Ela [a crítica] deve ser utilizada nos processos de conflitos, de enfrentamentos, de tentativas de recusa. Ela não tem de impor a lei à lei. Ela não é uma etapa em uma programação. Ela é um desafio em relação ao que é (FOUCAULT, 2012, p. 32, grifos nossos).

Argumentamos tendo por base a necessidade de uma crítica que se propõe em análise, recusa e enfrentamento de um modelo de pensamento que implica formas de ser e estar na modernidade. Buscamos

tensionar um campo de análises que possibilite rupturas, estabelecendo um pensar de si e um pensar sobre o mundo.

Provocamos, com os encontros virtuais e presenciais do Curso, uma EA que pudesse colocar em suspenso recortes de nossa história, na provocação, ao pensar em como nos tornamos modernos. Estabelecer análises que se aproximem da possibilidade de resistência com as hegemonias modernas, desbloqueando e deslegitimando jogos de poder. Assim, propomos estabelecendo dúvidas, suspeitando de acontecimentos e produções discursivas.

Ou seja, percebemos e associamos os ensinamentos de Foucault (2002) na importância e na problematização de como os discursos se constituem. Como nos implica o autor, através do visível e do enunciável, tentar dar visibilidade ao discurso que tomamos por verdade. No curso, então, ressaltamos algumas condições de possibilidade que perpassam discursos e seus atravessamentos, como o discurso de natureza. Destacamos relações de poder que participam em construções narrativas. Com isso, pode-se entender a arte como uma provocação política em que os sujeitos são fabricados a partir das relações com os discursos instituídos. Nos cruzamentos artísticos com temas socioambientais, apresentamos uma EA como possível campo de saber que problematiza e pode se fazer crítica com os discursos de natureza, cultura e ambiente.

Ainda, aproveitando a relevância do que Guattari (1995) nos ensinou, nos desafiemos a pensar em nossas relações a partir de uma proposta ecosófica, em novas produções de existência humana. Estimulando um fabricar de contextos históricos em uma recomposição de práticas sociais e individuais, agrupadas segundo três rubricas complementárias: ecologia mental, ecologia

social e ecologia ambiental. Nesse caminho, vemos que a EA pode problematizar nossa existência nos atravessamentos que estão em jogo, nos jogos de poder que implicam essas três ecologias. A recomposição de nossas práticas, segundo o autor, não se mostra como algo simples, e, para tanto, entendemos que se converte em grande desafio para o campo de conhecimento da EA.

Abraçando este desafio, organizamos o curso em questão. Um curso de formação permanente que aproximou educação e filosofia no propósito de um pensar constante sobre como pensamos, como somos, como existimos em nossa contemporaneidade. Sobre como estruturamos e articulamos a produção de subjetividade, do social e do ambiental na esteira de Guattari (1995). Tentamos mobilizar o pensamento em relação à constituição de si, no cuidado de si, na constituição de outros, no cuidado com outros, mobilizando o pensamento sobre nossas produções de mundo.

O Curso começou pela prática cultural do cinema e com leituras de textos de suporte teórico preparatório para os encontros presenciais. Solicitou-se que assistissem três filmes, sendo dois documentários e um longa-metragem: “O Sal da Terra – Uma viagem com Sebastião Salgado”, de Wim Wenders y Juliano Ribeiro Salgado; “Nostalgia de la Luz”, de Patricio Guzmán; y, “Relatos Selvajes”, de Damián Szifron. Poderíamos nos deter no fio condutor que aproxima essas produções artísticas, sendo selecionadas para as classes, mas, neste artigo, queremos detalhar melhor como trouxemos a fotografia e a música na discussão que permeia os atravessamentos entre educação, filosofia e arte.

Dois pesquisas de tese foram escolhidas para o estudo e problematização: uma remete à análise de fotografias de natureza do Pampa, abarcando o Rio Grande do Sul/BR, Uruguai e parte da Argentina

(SCHLEE, 2018); e outra tese, que analisou a música do Pampa gaúcho brasileiro, que comparte ritmos musicais com Uruguai e Argentina, como a milonga, a canção, o chamamé, a chimarrita, entre outras (VIEIRA, 2017). Tais investigações tiveram como foco a constituição de modos de existência e a contribuição discursiva da fotografia e da música neste processo.

As práticas culturais da música e da fotografia participam nos ensinamentos sobre como nos tornamos sujeitos, sobre ambiente, sobre os papéis assumidos pela humanidade em seus contextos. Há uma pedagogia aí colocada que merece ser analisada em espaços como um curso de formação permanente. Nossa constituição de sujeito implica diferentes e variadas formas de produções de subjetividade. Somos objetivados e subjetivados constantemente, assim, produzimos e implicamos forças que estão em constantes jogos de poder.

Trabalhando o imagético, recordamos Didi-Huberman, que nos alerta: “[...] ver é sempre uma operação de sujeito” (2010, p. 77). Nesse impulso, alunos e alunas foram incentivados a produzir imagens autorais de natureza. As fotos, depois de socializadas no grupo, proporcionaram e facilitaram um exercício que estimulou pensar sobre como vimos nos assumindo natureza. Ainda, buscamos aprofundar questões a partir de algumas dicotomias como natureza/cultura, que, a partir do material dos alunos, se fez bastante potente.

Sobre as teses citadas acima e os possíveis modos de existência apresentados, outras discussões se fizeram potentes e estiveram presentes no curso. Consideramos algumas imagens da pesquisa, que teve como problema “Como os fotógrafos e suas fotografias fabricam um discurso de natureza no Pampa do Rio Grande do Sul/BR, Uruguai e Argentina” (SCHLEE, 2018). Destacamos parte do corpus dessa investigação, apresentando os seguintes

enunciados de: separação entre o humano urbano desconectado da natureza e do humano rural conectado com a natureza; o espaço moderno e sua dicotomia entre natureza e cultura e um possível modo de existência no pampeano de natureza-tempo.

Com o material fotográfico apresentado, temas como antropocentrismo e o androcentrismo patriarcal foram destacados pelos estudantes durante a elaboração das rodas de conversa, trabalhos escritos e outras atividades. A prática cultural da fotografia provocou considerações, questionamentos, discussões, produções e relações com outras práticas que foram trazidas para cada momento trabalhado com o grupo, como literatura, música, poesia, pintura.

No que se refere às músicas tensionadas no curso para pensar as relações entre humano/cultura/natureza, bem como a forma como vem se fabricando um discurso de natureza a partir da prática cultural, foram disponibilizadas aos cursistas canções analisadas, na tese, “O naturalismo poético-pampeano: uma potência musical do pensar” (VIEIRA, 2017). Tais músicas evidenciavam uma recorrência de enunciações que articulavam elementos de uma “ordem natural”, como o frio, a geada, os animais, poeticamente atrelados à cultura. Ou seja, nessas músicas não havia uma separação entre cultura e natureza.

A proposta estava em provocar os cursistas no quanto essas práticas culturais também participam da fabricação do modo como olhamos, nos relacionamos e nos constituímos nos atravessamentos culturais. Além disso, nosso desafio estava em problematizar a potência da arte na produção de sentidos e significados capazes de nos colocar, em alguma medida, em processos de experiências do pensamento. Por meio de melodias e sonoridades mais intimistas, e, por vezes, melancólicas,

tais canções nos convidavam a pensar, sentir e estar numa relação consigo. Em tempos em que não há espaço para “parar”, pensar, sentir e se afetar, entendemos que as articulações propostas, neste curso, possam possibilitar rachaduras nos modos de pensar a música, a fotografia, o cinema, a EA e a própria filosofia como práticas potentes de um exercício de vida, mas a “[...] vida de um tipo absolutamente diverso da vida de todos os dias” (FOUCAULT, 2011, p. 2007).

Ainda assim, torna-se importante ressaltar que, para além das discussões entre cultura e natureza, buscamos evidenciar o quanto a música é capaz de provocar deslocamentos nos modos de pensar, viver e sentir a vida como um todo. Dessa forma, gostaríamos de destacar que, no curso a que ora nos referimos, utilizamos de músicas que nos convidavam a pensar, também, questões de cunho político, de lutas, de resistência, de denúncias... de força! Por meio de melodias, de sons forte, suaves que, atrelados a suas respectivas poesias, tal prática cultural seria/é capaz de afirmar a vida, nas formas de existência, compondo e potencializando nossas subjetividades – nossas formas de viver a vida em todas as suas multiplicidades.

Na esteira de Nadja Hermann, vimos a arte, a música, a fotografia, o cinema, a poesia... enquanto práticas culturais capazes de construir afirmações “[...] de existência e estímulo aos sentimentos da vida [...]” (2005, p. 80). A autora ressalta, ainda, que “A arte afirma a vida, ressalta aspectos, deforma ou omite traços, em função de uma transfiguração do real. É um jogo originário da vontade de potência, que nos permite enfrentar os horrores da existência” (HERMANN, 2005, p. 80).

Essa foi a proposta que construímos e compartilhamos com os cursistas. Pensar a arte, atrelada ao campo da filosofia enquanto práticas culturais que nos

impulsionam a romper, rachar verdades e construir outros modos de relação consigo, outros modos de ser, viver e estar no mundo, fazendo de nossas existências possibilidades outras de ser, viver e sentir a vida, numa relação intrínseca com o outro e com os espaços e tempos que ocupamos.

Finalizando

Neste texto, buscamos um espaço de evidência ao campo da educação ambiental atrelado à filosofia e à arte. Entendemos que, no pensar a educação, podemos ter pistas de como atuar frente aos desafios de nossos tempos. Uma atuação que poderá fazer-se com filosofia, no cotidiano de cada um de nós. Na importância de pensarmos como pensamos e estabelecemos nossos modos de ser, nossas estéticas da existência.

Assim também, lembramos que o pensar, na contribuição de autores como Foucault, Deleuze, Guattari, e Nietzsche, atrelados às problematizações da educação e ao campo de saber da educação ambiental, pode mostrar possibilidades outras de atualização. Tentamos trazer e estimular uma educação ambiental a ser inventada, construída e avaliada por aqueles que a experimentam.

Reforçamos que a educação articulada à filosofia é traduzida como ato político, assumindo posições e atuando em análises de nossa realidade socioambiental. São inúmeras possibilidades que se abrem quando percebemos que podemos assumir nossas posições cotidianamente, nossos modos de existência, assumindo uma estética com a vida. Na direção em que os intercessores do Curso, aqui apresentado, nos animam a pensar a vida e nossas ações, assumindo posições diante do que temos construído, buscamos corresponder a esta

chamada, pensando e acionando pensamentos em como vimos pensando o campo da educação.

Trata-se de miradas e de perspectivas que se podem buscar, lançar e indicar. Assim, foi este curso de formação. Apontamos alguns de seus objetivos e atividades mais direcionados à problematização de práticas culturais como a fotografia e a música nas discussões de formações discursivas pertinentes ao campo da educação ambiental.

Dividimos, neste espaço, nosso entendimento de que vale à pena pensarmos e nos lançarmos em perspectivas de ações cotidianas, lembrando a potência de nos aliarmos a autores que nos falem da possibilidade da fabricação de nossas vidas como obra de arte, como Michel Foucault nos ensina.

Assim, abre-se um campo de possibilidades para a EA, pois, longe de estabelecer-se como determinante para condutas, pode se lançar em um jogo de pensar como pensamos. Nisto, tentamos nos provocar a partir do processo de formação permanente apresentado, colocando em alternativa a possibilidade de um curso estimulador de fabricações de experimentos e pesquisas atravessados pela filosofia. Sendo assim, optamos pela crítica a partir de Michel Foucault, aquela que se faz em relação ao que se é, em relação ao que somos, como somos, em um pensar constante, em formação permanente, em crítica com a existência em sua consolidação de verdades.

Referências

- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DIDI-HUBERMAN. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo. Editora 34. 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro. Forense. 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Curso no Colège de France (1983-1984). São Paulo. Ed WMF Martins Fontes. 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2. O uso dos prazeres*. São Paulo. Graal. 2012.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. Apêndice da 2ª edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1995.
- GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. São Paulo. Papirus. 1995.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- NIETZSCHE, Fredrich. *Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo*. Porto Alegre. L&PM. 2009.
- SCHLEE, Renata Lobato. *A Vida, a Arte e a Educação Ambiental nos Atravessamentos de uma Natureza Pampeana*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11994>. Acesso em: 12 jul. 2020.

URUGUAY. Ley Orgánica de la Universidad de la República. *Ley n. 12.549*. Publicada en el Diario Oficial el 29 de Octubre de 1958. Uruguay. Disponível em: <http://udelar.edu.uy/eduper/mision-vision-y-valores/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

VIEIRA, Virginia Tavares. *Naturalismo Poético-Pampeano: uma potência musical do pensar*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11352>. Acesso em: 12 jul. 2020.

Fragmentos de pesquisa em educação: por uma democracia ecológica

Fernanda Rezende
Martha Tristão

Introdução

É possível que a humanidade consiga se apropriar das ciências e das tecnologias que evoluíram numa grande velocidade e que, ao menos virtualmente, oferecem às sociedades as chaves necessárias para resolver seus problemas materiais? Essa questão retrata as dualidades engendradas pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI) nas subjetividades coletivas que exigem uma reorientação radical dos meios e das finalidades da produção, pois o conjunto da biosfera mostra desequilíbrios e pode evoluir para um estado de incompatibilidade total com a vida humana, animal e vegetal.

Segundo Guattari (2015)¹, a humanidade não consegue apropriar-se dessas chaves, pois permanece tonta e impotente frente aos desafios que enfrenta, como

¹ Segundo Levesque (2006), Félix Guattari cunhou o conceito de ecosofia entre 1985 e 1992, e a publicação de *Três Ecologias* aconteceu em 1989, na versão original em francês. Boa parte das referências deste artigo fazem parte do livro *Que es la Ecosofia?* Textos apresentados e agenciados por Stéphane Nadaud de Félix Guattari (2015).

a poluição de suas águas, do ar, à destruição de suas florestas, à perturbação do clima, ao desaparecimento de várias espécies, ao empobrecimento do capital genético da biosfera, à degradação das paisagens naturais, à asfixia de suas cidades e ao abandono progressivo de seus valores culturais e referenciais relativos à solidariedade e à fraternidade humana. Aliás, esses dois últimos como devastações mais profundas porque são correlativas na dominação de relações sociais e formações de subjetividade. Mesmo assim, nossa atenção está voltada para

[...] as catástrofes que estão por vir, **enquanto as verdadeiras catástrofes já estão completamente lá, debaixo do nosso nariz, com a degeneração das práticas sociais**, com uma impressionante midiatização em massa, com uma fé coletiva cega na ideologia do 'mercado', isto é, afinal, o abandono à lei do grande número, a entropia, a perda de singularidade, a infantilização generalizada (GUATTARI, 2012, p. 393, grifo nosso).

Guattari prefere qualificar o capitalismo pós-industrial de Capitalismo Mundial Integrado pois, segundo ele, o CMI tende, cada vez mais, a descentralizar seus focos de poder a partir das estruturas produtivas de sinais e de controle que exerce nos meios de comunicação de massa, publicidade, pesquisa etc. As catástrofes assinaladas acima estão no tecido social e atravessam todas as instituições da sociedade. A escola, como mais uma delas, traz, em seu bojo, todo um projeto social e possui, como objetivo, entre outros, desencadear processos de mudança. Muitos deles necessários ao desenvolvimento de um projeto intelectual ético, político ou social, que dê conta de mudanças éticas, políticas e

sociais. No entanto, esse projeto, também, pode ser colonizador, quando essa mudança é motivada por um julgamento ou pela avaliação de que algo é insuficiente e vai mal, como o discurso contra a educação pública brasileira.

Mesmo diante desse quadro de processos maquínicos do esgotamento, brechas vão sendo escavadas para que possamos ter fôlego. E nesse meio, o enunciado da sustentabilidade vem atravessando o cotidiano das escolas e ganhando força nos currículos oficiais. Não estamos a dizer com isso que a sustentabilidade irá resolver as complexidades impostas à educação, até porque o próprio conceito de sustentabilidade também foi cooptado pelo CMI e escamoteia seus efeitos nos campos de pesquisa e nos discursos oficiais (PARR, 2009). No entanto, nossa aposta é que as redes tecidas nas escolas imbricadas às práticas ecosólicas sustentáveis podem gerar outros sentidos e nos permitir possíveis (PELBART, 2016), entre tantos processos de imobilização.

Na tentativa de se pensar como a sustentabilidade vinha transitando nas escolas do ensino fundamental de alguns municípios da Grande Vitória no Espírito Santo, iniciamos um percurso, em 2016, buscando cartografar esses processos que nomeamos práticas ecosólicas, em consonância com o conceito de ecosofia cunhado por Félix Guattari (1989). Esse artigo aborda pequenos fragmentos da primeira trajetória cartográfica de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado (REZENDE, 2020).

Assim, em um primeiro momento, pretende-se realizar uma discussão de conceitos e fundamentos de uma ecosofia na abordagem de Guattari (1989). Em seguida, trazemos alguns sentidos das práticas ecosólicas da educação ambiental que se agenciam ao

conceito de sustentabilidade. E em um terceiro ponto, trazemos o desejo de se agenciar a ecosofia à sustentabilidade, e, com ele, redes, modelos, prescrições, experiências inventivas, agenciamentos, silêncios, tudo operando dentro de processos de subjetivação.

Implicações ético-políticas da democracia ecológica

Sim, precisamos de uma mudança no sistema ao invés de uma mudança individual. Mas você não pode ter um sem o outro (THE 1975 and THUNBERG, 2020)²

A *ecosofia* é um manifesto à vida que revela a contemporaneidade do pensamento de Pierre-Félix Guattari (1930-1992), militante ecósofo francês. Ecosofia abarca o conceito de *revolução molecular* por razões históricas. Essa substituição de um termo pelo outro demonstra a ideia de que, para Guattari, não pode haver um paradigma de revolução padronizado, pois toda revolução deve tomar em conta as singularidades de sua situação particular. Se revolução molecular correspondia às décadas de 1970 e 1980, a ecosofia anuncia uma ideia para os anos 90 e além. A dimensão planetária das ameaças ambientais torna necessário conceber a ecosofia em termos de globalização, por conta do próprio Capitalismo Mundial Integrado. O conceito de revolução molecular não daria conta de toda a escala planetária, por isso nos agenciamos à ecosofia, que seria mais abrangente e levaria em conta a dimensão molecular. Não

² Trecho do *single*, lançado em 2019, pela banda inglesa *The 1975* junto à Greta Thunberg. No original: “And yes, we need a system change rather than individual change. But you cannot have one without the other.”

é à toa que Guattari faz uso das ecologias na ecosofia.

A ecosofia, uma articulação ético-política num novo paradigma, é o enlace da ecologia ambiental, da ecologia científica, da ecologia econômica, da ecologia urbana e da ecologia mental e social. Esse enlace não tem o sentido de englobar todas as abordagens heterogêneas em uma mesma ideologia totalizante ou totalitária, ao contrário, serve para assinalar “[...] a perspectiva de uma eleição ético-política da diversidade, do dissenso criativo, da responsabilidade, do respeito à diferença e da alteridade” (GUATTARI, 2015, p. 31).

A ecosofia coloca em perspectiva que não há como suscitar a disjunção das dimensões materiais e axiológicas dos problemas ambientais, da perda da biodiversidade, dos conflitos sociais, da fome e da pobreza, das guerras, dos movimentos migratórios, entre outros. Isso porque não podemos encarar somente a perda de espécies animais e vegetais, mas também a perda do próprio tecido social, que vai muito além de uma ideia de natureza, pois

[...] não são apenas algumas espécies animais e vegetais, alguns países naturais que estão ameaçados, mas também espécies culturais, como o cinema autoral, espécies morais, como valores de solidariedade e internacionalismo e mais fundamentalmente, espécies existenciais, **como a propensão não apenas a aceitar, mas a amar a diferença correlativa a uma renovação do gosto pela vida, iniciativa, criatividade** (GUATTARI, 2015, p. 414, grifo nosso).

Essa noção nos leva a pensar numa mudança paradigmática. Nesse sentido, Guattari (2015) defende e nomeia o paradigma ético-estético. Ético porque

compromete uma relação com a alteridade e com a finitude segundo o conjunto de suas modalidades, humanas, animais, vegetais, maquínicas etc. Não é uma simples preservação do adquirido (GUATTARI, 2012). É estético por ter implicações ético-políticas. Ao se falar em criação, fala-se em responsabilidade da instância criadora em relação ao que foi criado. A escolha ética, aqui, não emana de uma enunciação transcendente, de um ser celestial.

Nessa mudança paradigmática, Guattari (2015) promove o conceito de democracia ecológica que requer todos os componentes vivos que existem dentro dos movimentos organizados entre si e em conexão com o movimento associativo, a fim de preparar uma recomposição completa do movimento da ecologia política. Esse movimento futuro deve ser pluralista e profundamente implementado na sociedade, com base em grupos populares e sensoriais, se importando, também, com as questões relacionadas com a emancipação feminina, pois uma democracia ecológica é sinônimo de

[...] inteligência, solidariedade, consulta e ética da responsabilidade, e poderia desenvolver um espírito de tolerância mútua, coexistência e constituição de um local de acolhimento e todo tipo de iniciativa social, cultural e de pesquisa, tanto nos campos da vida urbana, educação, saúde, dos meios alternativos de comunicação (GUATTARI, 2015, p. 421).

O ecósofo entendia que era possível um recentramento sobre o social-ideológico, operando num autêntico movimento de liberação social, considerando os modos de produção de subjetividade. Esse recentrar

deveria acontecer em nível ético, que é o da ressingularização das práticas sociais, das práticas individuais de práticas de autoconstrução. Essa produção de subjetividades agenciada à sustentabilidade requer atenção para que não se torne hegemônica e fundamentalista.

A mudança de paradigma proposta pelo ecósofo provocaria mudanças na política, que teria contato com as realidades cotidianas e em conexão com os outros, assim como com as dimensões planetárias que vêm sendo confrontadas com a situação local. Dessa forma, segundo Guattari (2015), essas mudanças nos dariam a chance e a responsabilidade de viver uma reviravolta histórica, geopolítica, demográfica, técnico-científica, que, efetivamente, põe em causa a vida ou a morte da espécie humana.

Tudo isso se conecta às ontologias, pois são elas que representam, para todas as épocas, para todos os estágios filosóficos, uma tentativa de conceituar o estado de ser, das coisas, em um dado contexto técnico-científico e social. A qual ontologia nos referimos? Deleuze e Guattari (2010) afirmam que transcendência é a crença na existência de uma substância/coisa além do espaço empírico, poder ou existência (ser ontológico). É o compromisso com a transcendência que separou humanos da natureza (causando a destruição da natureza). Quando o sujeito transcende a natureza, acaba por se distanciar, querendo conhecê-la objetivamente, controlá-la e manipulá-la para seus próprios fins. Foi essa lógica transcendental que criou as dualidades de pensamento e de ações.

Essa lógica tornou o sistema educacional recheado por dualismos reforçados, tais como teoria/prática, sujeito/objeto, cultura/natureza etc. O pensamento transcendente não se evidencia apenas em abordagens

positivistas da educação, mas também em correntes críticas. Dessa forma, também funcionam de uma maneira dualista, socialismo e capitalismo, na lógica do certo/errado, verdade/ilusão e salvação/condenação.

Se pensarmos em valores transcendentais, estancaremos a vida. Uma ética imanente se movimenta em linhas flexíveis e não suscita a transcendência de valores, verdades e/ou princípios objetificantes e universalizantes em contraste com a moral. A vida é, então, encarada não como um princípio transcendente de julgamento, mas como um processo imanente de produção ou de criação; não é uma origem nem um objetivo, mas um processo que sempre opera no meio e procede por meio de experimentações e imprevistos em devir. Essa tentativa de conceituação do ser implica um processo de criação e/ou organização de uma sociedade, bem como toda sua produção. Assim, a lógica de um crescimento econômico cego, quantitativo, centrado na ótica neoliberal, requer uma nova dimensão ontológica, que, também, perpassa as práticas sociais, culturais, artísticas e os agenciamentos urbanos entre diferentes instituições. Seguimos, a passos lentos, como revela a ativista Greta Thunberg³, mas o convite a se rebelar é realizado. Diante desse contexto, uma Educação Ambiental, fundamentada na sustentabilidade da vida, se traduz numa aposta ético-política para aqueles que insistem na defesa de uma educação pública, na democracia e na vida. *Wake up!* (Acordem!) – dizem jovens do mundo inteiro. *There is no Planet B* (Não existe Planeta B).

³ Movimento que começou em agosto de 2018, depois que Greta Thunberg se sentou sozinha em frente ao Parlamento Sueco todos os dias, durante três semanas, sem ir à escola, para protestar contra a falta de ação sobre a crise climática. Ela postou o que estava fazendo no Instagram e no Twitter e logo se tornou viral. A esse respeito, ver mais em <https://www.fridaysforfuture.org/>. Acesso em: 09 ago. 2020.

Movimentos e potências das práticas ecosóficas

Mesmo com o retorno a mitos arcaicos, ataques à ciência, ideologias religiosas e a infantilização do papel da sociedade pelas mídias que invadiram a política e os novos modos de produção na instauração do Capitalismo Mundial Integrado, é possível resistir e encontrar, nas brechas, práticas ecosóficas. Há uma intenção evidente em destruir aqueles que resistem ao monopólio socioeducativo, em geral, são minorias, movimentos sociais, artistas, pesquisadores e professores. Para que se consiga criar e sobreviver nesse contexto, “[...] a análise do inconsciente deve se tornar ‘o assunto de todos’. Ou seja, ele terá que renovar seus métodos, diversificar suas abordagens, enriquecer-se em contato com todas as áreas da criação” (GUATTARI, 2012, p. 152, grifo do autor).

A Educação Ambiental visa, justamente, fortalecer as ações coletivas para potencializar o sentido da repolitização da vida coletiva (TRISTÃO, 2005). As resistências são grandes, em especial na sociedade brasileira, que viveu um longo período de regulação de suas práticas, assimilando, de maneira acrítica, uma hiperpolitização. Nas questões socioambientais, isso fica evidenciado quando se atribui ao Governo a sua total responsabilidade.

A partir da produção de dados desta pesquisa, compreendemos que uma escola que sustenta processos de curiosidade, criatividade, invenção e religação promove práticas ecosóficas. Movimentos coletivos que convidam a uma singularidade da vida na sua comunidade, bairro, dentro de sua etnia ou região, mas, ao mesmo tempo, contemplam ações de solidariedade, de cosmopolitismo e do direito à diferença, porque acolhem o internacionalismo. O internacionalismo sugere que é

inconcebível que uma luta política pelas sociedades libertárias esteja restrita às unidades geopolíticas chamadas países, criados para a consolidação de um processo de dominação e exploração. Na perspectiva ecosófica, a relação de países Norte e Sul se consubstancia na cooperação mútua, de intercâmbios em busca de um enriquecimento das singularidades étnicas e culturais, além de outros modos de valorização do trabalho, interferindo nos racismos e segregações em que as velhas polaridades estabelecidas em relações verticais de poder sejam substituídas por agenciamentos a movimentos sociais e solidariedade econômica planetária e conseqüente reposicionamento ético. Um novo internacionalismo se funda numa ecologia social e ambiental, cujas relações geopolíticas não estão descoladas do imaginário coletivo. A prática ecosófica é, também, a reconquista da poesia em lugar da ótica cega no sentido da vida,

[...] do especialista e do tecnocrata. Não se trata de opor aqui a utopia de um juiz celestial de Jerusalém, como o do Apocalipse, às duras necessidades de nosso tempo, mas estabelecer uma "cidade subjetiva" no coração dessas necessidades, reorientando os propósitos tecnológicos, científicos, relações econômicas, internacionais (em particular entre o Norte e o Sul) e as grandes máquinas de mídia (GUATTARI, 2015, p. 31, grifo do autor).

A prática ecosófica pode ser entendida como uma ecologia mental que emerge ao reconstruir e trabalhar com uma certa juventude, tornando-a o potente nas condições do mundo de hoje, considerando situações de vida, de idade, de inserção social. Há, atualmente, essa

necessidade de reinventar um “[...] mundo que envelhece, que endurece, que se torna rígido que se torna um mundo do mal. É um trabalho permanente encontrar a emergência novamente” (GUATTARI, 2015, p. 71). É por isso que associamos, em muitas escolas pesquisadas, as práticas de sustentabilidade às práticas ecosóficas.

Fazer com que os indivíduos possam se desprender de si mesmos e de suas preocupações imediatistas, sentir preocupação e se envolver de fato com o presente e com o futuro da sua escola, sua cidade, seu país e do planeta é uma tarefa hercúlea. Guattari (2015) aponta falta de incitações coletivas, já que, agora, a maior parte das antigas instâncias de comunicação, reflexão e consulta foi dissolvida em favor

[...] de um individualismo e uma solidão, muitas vezes sinônimo de angústia e neuroses. É nesse sentido que afirmo – sob a égide de um tipo sem precedentes de articulação entre ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental – a invenção de **novos agenciamentos coletivos de enunciação**, relativos ao casal, à família, à escola, à vizinhança etc. (GUATTARI, 2015, p. 377, grifo nosso).

Falta-nos resistência ao imediatismo do presente embora a emergência climática tenha deixado de ser uma preocupação futura. No entanto, os fluxos gerados pela potência de diferentes movimentos como o da jovem ativista Greta Thunberg vêm agregando mobilizações em torno dessa luta ao redor do mundo, conhecido como Greve pelo Clima (*Strike for Climate*). Mesmo diante da força da necropolítica para sufocar esses movimentos, existem linhas de fuga e resistências.

Uma escola com práticas sustentáveis ecosóficas suscita o acolhimento a novos mundos e pessoas.

Contudo, Guattari (2015) salienta que, numa sociedade em que o CMI impõe a produção de processos de subjetivação, reinventar a alteridade em novas condições de vida fora da nostalgia do passado, lembrando que habitamos um planeta que sofre todo tipo de mutações demográficas, tecnológicas, climáticas e dramáticas, estaria mais que na hora de acontecer, pois seria a hora de deixar de lado as redundâncias ontológicas dominantes.

Fragmentos de novos territórios existenciais em educação ambiental

Em meio às adversidades colocadas no cotidiano das escolas, processos de criação continuam provocando a comunidade escolar. A situação política impacta diretamente os processos de subjetivação, nas escolas, com a polarização direita x esquerda que emergiu em 2018, no Brasil, com mais intensidade pela eleição do último presidente da República. Emergem ideias conservadoras e retrógradas, como a homofobia, a xenofobia, o racismo, que pareciam, de certa maneira, acordadas tacitamente, já que nunca estiveram tão expostas nas mídias e na sociedade brasileira. Movimentos da extrema direita contribuem para despotencializar e despolitizar o papel da escola, da educação e do professor.

Segundo Guattari (2015), é preciso refundar a política sobre bases completamente novas. Os problemas nacionais, agora, são de outra natureza. Para o autor, o objeto político é qualificado, então, como objeto ecosófico, portanto subjetivo, individual, ético, ecossistêmico posto nas relações humanas, não humanas, com o meio ambiente e com a constituição de novos territórios existenciais. Nesse sentido, as práticas sociais das

escolas têm o intuito de uma não hierarquização dos saberes, o que nos leva às práticas curriculares. Para nós, uma escola que coadune práticas sustentáveis ecosófica deixa de impor fronteiras disciplinares e produz uma grafia em rede de saberes e fazeres, como conta a professora:

Mas tem um grupo, do ano passado que a gente deu a ideia e o grupo abraçou. São quatro professores que ajudaram. Vamos fazer! Os meninos adoram porque saem de sala, porque, na minha matéria por exemplo, eu trabalhei a questão das revoltas da República Velha e falamos a questão da fome com a justiça social e os problemas sociais. A professora de Artes também está ajudando, com obras do Sebastião Salgado e a fome. (PROFESSORA, Escola K).

A abordagem geral em relação a uma cartografia das políticas socioambientais aponta que as soluções que abordem um problema de larga escala, como a fome, a transformação ocorra em escalas menores para ser realizada. O próprio meio ambiente é uma noção importante na teoria dos sistemas abertos e na etologia, que estuda o comportamento das entidades dos seres vivos dentro de um ecossistema, a interação entre eles e com o seu entorno. Nesse sentido, as formas como as escolas tecem essas redes com as comunidades são evidenciadas neste diálogo:

Na verdade, desde o ano passado, a gente tinha muitas reclamações de alunos passando mal porque ficavam muito tempo sem se alimentar ou por se alimentarem mal... No vespertino, nós temos quatro ônibus que vêm atender esses alunos, que são sete unidades da zona rural mais as duas que são daqui. Tem uns que gastam uma

hora para o deslocamento para cá, até o ponto em que eles pegam de casa, então demora muito e, como a gente tinha reclamação no ano passado por conta disso, aí os alunos ficaram muito empolgados com a ideia da horta. (DIRETOR, Escola L).

Essa contextualização expressa bem como a escola, dentro de sua realidade cotidiana, é atravessada por uma multiplicidade de situações. Algumas atuações são capturadas pelo capitalismo que se capilariza e se apodera do Poder Público com outras roupagens e formas de economizar; por exemplo, ao propor o fechamento das escolas do campo⁴, obriga estudantes a empregar um tempo diário reservado ao deslocamento para a escola. Na ecosofia, o institucional cede lugar ao político.

Para Guattari (2015), a subjetividade está amplamente modelizada pelo ideal civilizacional hegemônico, pela economia de mercado e pelas instituições, o que não impede que, mesmo cooptada, escapem relações de solidariedade familiar, de comunidades, de profissionais, de atuações culturais, militantes e até religiosas se conectando, não de maneira uniforme, mas até entre movimentos dissonantes. A subjetividade se constitui na própria existência humana, pois é sua matéria-prima. Como fala a professora:

Então falar de sustentabilidade no nosso trabalho... A gente não trabalha apenas a questão da terra, da alimentação. Para mim, o mais importante é a relação das pessoas, a relação interpessoal, porque esses

⁴ Segundo dados do Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces), criado em 2008, até 2018, mais de 500 unidades de ensino fundamental, entre estaduais e municipais, foram fechadas sob a justificativa de redução dos gastos das prefeituras e de ausência de demanda nas comunidades (SIMÕES, 2019).

meninos, eles vêm com uma carga de violência muito grande, muito grande mesmo. Quando a gente consegue, com o decorrer do tempo, melhorar isso daí, para mim, já é lucro total! Já cumpri minha etapa aqui de fazer com que esse menino compreenda que é possível viver melhor, é possível viver em paz! Que é possível viver em harmonia não com violência... É tudo isso aí sabendo que o ambiente não é favorável e só andando por lá para saber. (PROFESSORA, Escola A).

A formação de coletivos que possam cuidar de si e dos outros pode complexificar suas atuações na instituição. Nesse caso, o estudante vai à escola não apenas como um mero receptáculo, ou a professora ou professor também não cumpre o papel ideológico que o Estado impõe, ocorre um esgotamento que se dá pela clausura da burocratização das tarefas. Guattari (2012) argumenta que, por meio de múltiplos sistemas de atividades e pela tomada de responsabilidades em relação a si e aos outros, pode haver uma libertação dos sujeitos e dos coletivos de uma serialidade. Nesse sentido, eles se reapropriam do sentido de sua existência numa perspectiva ética e menos tecnocrática. Essa é a narrativa de uma das diretoras que conversamos durante a pesquisa:

Em 2016, nós tivemos cinco arrombamentos na escola e, ao longo do tempo, a gente passou a tomar todo cuidado, e os vizinhos chamavam a polícia e me ligavam de madrugada. Então a gente tem feito dessa forma, porque a escola fica sozinha à noite e o fim de semana inteiro. Então, a gente fez um trabalho com os nonos anos e eles são hoje nossos parceiros. Eles vão na sala, explicam com seriedade. O bicicletário, então, foi na avaliação institucional como sugestão deles, e também outras pequenas coisas que eles

sugerem. Eles cuidam da horta. Eu tenho problema com investimento hoje. Eu não tenho problema com a horta. Ninguém estraga. Não tem um aluno que estraga uma maçaneta, é um sentimento de pertencimento. Acho que tem a ver com sustentável! Acho que é porque é a casa deles. Não é ideal, não é o que a gente queria, mas é o que a gente pode ter, o que a gente tem. São situações para criar e dar oportunidade das pessoas participarem entre os alunos. A maior parte eles são os autores (DIRETORA, Escola F).

Assim, a tomada de responsabilidade coletiva está na ressingularização da relação com a existência pessoal e com o trabalho. A alteridade desestabiliza as couraças mais resistentes. A resposta possível à crise ecológica é em escala global, caso consiga produzir uma política social e cultural, reformular objetivos, conectar os materiais e os bens imateriais, como suscitar o diretor ao comentar sobre a comunidade:

[...] estamos com alguns projetos agora. A comunidade é muito parceira. A gente está entrando com uma parceria. A escola vai comprar o material com a verba da escola e a comunidade vai entrar com a mão de obra para a gente fazer a nova portaria de acesso à escola, porque, se você for olhar só o bairro ao lado tem área de lazer. Todos os outros não têm, então eles usam a escola (DIRETOR, Escola K).

As escolas fazem o movimento da insistência na tentativa de se agenciar as realidades locais e provocar irrupções e fendas. Mesmo imersas em contextos diversos e cooptados, buscam compor suas comunidades e desafios. De acordo com Guattari (2012), a revolução tão conclamada não deve estar preocupada somente com

relações de força visíveis em grande escala, mas também precisa levar em consideração domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo.

Por mais fôlego

Se não há outro mundo, existem potencialidades nas linhas de fuga criativas com novas maneiras de viver, afinal, a humanidade e a biosfera são solidárias entre si. Maneiras já vêm sendo criadas para convocar a sociedade à reflexão, incitações coletivas, como a greve estudantil mundial contra as mudanças climáticas, o ativismo pacifista do *Extinction Rebellion*,⁵ entre outros movimentos que tomam conta de várias cidades e países, conclamando a participação da sociedade por relações mais éticas, por transparência dos Chefes de Estado, por relações de consumo menos deteriorantes, pela afirmação das diferenças, das minorias, das diversificadas ecologias, pelo não massacre de culturas vulneráveis, entre outras inúmeras reivindicações e ações que tentam produzir novas singularidades.

Nesse trabalho, emergem uma breve cartografia de movimentos que criam processos de subjetividade que rompem com a concepção hegemônica do mercado, potencializando práticas curriculares para além do prescrito nas propostas oficiais, o que abre o caminho para fortalecer princípios de comunidade, de

⁵ O coletivo ambientalista *Extinction Rebellion* (XR) foi lançado diante do Parlamento britânico em 31 de outubro de 2018. Para os fundadores do XR, as greves escolares do *Fridays for future* não são suficientes para salvar o clima. Baseado em uma pesquisa sobre os movimentos que deram certo na história recente, o grupo prega a rebelião, a desobediência civil, mas seus atos são pacíficos. No Brasil, esses ativistas focam na destruição da Amazônia e no genocídio dos povos indígenas. A esse respeito, ver mais em: <https://rebellion.earth/> Acesso em: 09 ago. 2020.

solidariedade e produzir linhas de fuga criativas. A partir das práticas de sustentabilidade cartografadas, observamos movimentos de reconstituir subjetividades coletivas e individuais, numa perspectiva de elaboração processual. Essa reapropriação processual do mundo se dá, também, por resistências, irrompe grupos sociais, mas também acontece por outros modos de sensibilidade através de poesia, música, ou quando se reconstruem conexões com o mundo através de outros sistemas urbanos e sistemas pedagógicos, em outras formas de intervenção política (GUATTARI, 2015).

Escolas que suscitam práticas de sustentabilidade são escolas que focam, nos processos de observação do cuidado de si, do outro e do planeta, do cuidado com o tempo, com o tempo livre. Não abrigamos a sustentabilidade como uma ideologia que promova a manutenção das estruturas, tampouco, defendemos que ela pertença a grupos específicos nas comunidades. “Sustentar” sua comunidade-escola com o desejo da invenção como mola propulsora abre possibilidades de interlocução com ecologias propostas pela ecosofia. É, nesse contexto atual, que se abrigam as ideias, afetos e fluxos deste capítulo.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Editora 34. São Paulo, 2010.

GUATTARI, Félix *Que es la ecosofia?* Textos presentados e agenciados por Stéphane Naudad., Buenos Aires: Cactus, 2015.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético.* São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix. *Les Trois ecologies*. Paris: Galilee. 1989.

LEVESQUE, Simon. Two versions of ecosophy: Arne Naess, Felix Guattari, and their connection with semiotics. *Sign Systems Studies*, v. 44, n.4, p.511-541, 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/312509192_Two_versions_of_ecosophy_Arne_Naess_Felix_Guattari_and_their_connection_with_semiotics Acesso em 09 ago. 2020.

PARR, Adrian. *Hijacking sustainability*. [s.l.]: MIT Press, 2009.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

REZENDE, Fernanda Freitas. *Ecosofias e práticas de sustentabilidade em escolas da educação básica no Brasil e na Austrália*. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

Disponível em

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14395_Tese%20Fernanda%20Rezende.pdf. Acesso em 09 ago. 2020

SIMÕES, Renata Duarte. O fechamento de escolas do campo no Espírito Santo. *Pensar a Educação em Pauta: um jornal para a educação brasileira*. 29 nov. 2019. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-fechamento-de-escolas-do-campo-no-espírito-santo/>. Acesso em: 13 maio 2020.

THE 1975; THUNBERG, Greta. The 1975. In: *Notes on a conditional form*. Polydor Records, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/0o5xjCboti8vXhdoUG9LYi>. Acesso em 09 ago. 2020.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da Educação Ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.2, p.251 - 264, maio/ago 2005.

Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a08v31n2.pdf> Acesso em 09 ago. 2020.

Educação ambiental: o silêncio como potência criadora¹

Paula Corrêa Henning

*Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei* (BARROS, 2010,
p. 379).

Introdução

Nos últimos anos, temos acompanhado uma proliferação compulsiva dos meios de comunicação ao tratar dos problemas ambientais. Uma enxurrada de enunciabilidades e visibilidades que compõem um cenário calamitoso a respeito da vida na Terra para os próximos anos. Tais reverberações têm tido eco em inúmeros materiais escolares que circulam dentro das escolas públicas e privadas do Brasil e da Espanha. Muitas vezes, são esses exemplares que ensinam ao aluno – e não, raras vezes, ao próprio professor! – o que é a Educação Ambiental (EA).

É da inquietação, diante da produção discursiva que vem sendo fabricada em torno desse campo de saber, que este texto nasce. É do desejo de pensar o que (ainda) pode a EA e o que (ainda) podemos nós, professores envolvidos nessa seara, que este texto foi tecido. Trata-se de torcer o pensamento, nossas próprias ideias e

¹ Ao GEECAF, por nossos silêncios e potências criadoras.

verdades e, uma vez mais, sermos jogados para “beira do abismo”, como nos convida Nietzsche (2001).

Fruto do final da estância de um ano de pós-doutoramento, que buscou examinar as estratégias biopolíticas que vêm sendo colocadas em ação no campo da EA no Brasil e na Espanha, este texto evidencia a angústia, o incômodo, a tensão entre aquilo que vemos e aquilo que (ainda) podemos ver a respeito dos possíveis ensinamentos sobre as questões ambientais. No interior de nosso grupo de pesquisa – Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia GEECAF –, temos potencializado investigações que se debruçam sobre a formação discursiva da Educação Ambiental. Teses, dissertações e demais estudos vêm sendo produzidos no sentido de problematizar os ditos que compõem diferentes artefatos culturais que circulam nos espaços formais da Educação Básica (BONILHA, 2019; GARRÉ, 2015; HENNING, 2019; HENNING, 2017; SCHLEE, 2018; VIEIRA, 2017). Trata-se de pensar como eles vêm fabricando modos de ver, sentir e narrar as relações que estabelecemos com o meio ambiente, com as outras pessoas, com a vida. Histórias em quadrinhos, literatura infantil, revistas de ampla circulação, livros didáticos, propagandas televisivas, outdoors, campanhas publicitárias, filmes de animação, fotografias de natureza, músicas e arte contemporânea são tomados como *corpus* discursivos e colocados em exame para suspeitarmos dos modos como tais materiais vão nos ensinando a como devemos nos comportar no meio ambiente.

Estudando materiais que foram divulgados dos anos 2000 para cá, que estão presentes em escolas brasileiras e espanholas, o que nossas pesquisas têm concluído é o engendramento político de estratégias de seguridade que, acionadas pela ciência e a estatística, definem verdades a respeito da vida no Planeta Terra. Um

sem número de materiais anuncia o fim do mundo caso não façamos nada para contornar os problemas ambientais. Nossos estudos não negam a materialidade do fato que temos experienciado em nossas vidas públicas e privadas: o derretimento de geleiras, as toneladas de lixo produzidas por nós, a extinção de nossa fauna e flora etc. No entanto, embasados no pensamento de Michel Foucault, colocamos, em exame, o próprio discurso e, a partir dele, problematizamos os efeitos de sentido de tais enunciabilidades e visibilidades na fabricação do campo da Educação Ambiental.

De modo geral, o *corpus* discursivo de nossas investigações olha para o futuro do Planeta. Poucas são as vezes em que o foco dos materiais trata do presente. Ao narrar os calamitosos problemas ambientais que vivemos, muitos artefatos culturais que ensinam crianças, jovens e adultos a educarem-se, ambientalmente, no mundo em que vivemos, limitam-se a ensinar os modos corretos de se comportar, no ambiente, para buscarmos uma possível solução às mazelas ambientais. Acionam a necessária conscientização frente aos problemas que vivenciamos, no desejo de criar um novo sujeito: o ecológico, o verde, o consciente.

Pois bem, ao longo de alguns anos, vimos realizando esses estudos e sendo tensionados – por nós mesmos – a pensar que outras educações ambientais são possíveis? O que existe e o que nos dizem ser “a” Educação Ambiental está longe de “preencher todos os espaços possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 72). Como fazer da EA um espaço ético e político de torcer o pensamento e criar ações que nos coloquem com toda potência no jogo da vida, da criação e de uma relação estética com o próprio mundo?

A experimentação do silêncio, ao longo de um ano, fora do meu país de origem, levou-me à tamanha

inquietação que, como professora do campo da EA, encontrou eco e desejo de tensionamento. Se, como evidenciam nossas pesquisas, a EA vem sendo produzida como uma estratégia biopolítica, o que fizemos nós, estudiosos desse campo? Como dar um giro e criar outros modos de experimentá-la? No entanto, tais indagações não são fáceis de serem respondidas. Não se trata de dizer como os materiais escolares devem ensinar, ou ainda, que ação pedagógica é melhor e mais benéfica para a EA. Se assumimos a transvaloração de todos os valores (NIETZSCHE, 2004), não nos interessa a chegada no “ideal” da EA. Não é sobre ele que investimos nossa agudez de pensamento. Tais indagações merecem um ruminar, um incômodo que encontra, na força ativa do silêncio, uma possibilidade de respiro e de criação. E, assim como Manoel de Barros, gostaria que este texto pudesse, de algum modo, fotografar o silêncio que habitou/habita em mim enquanto potência de criação, de pensamento e de devir.

Na continuidade da escrita, valho-me das contribuições de Friedrich Nietzsche sobre o silêncio, buscando demarcar a potência de ser afetado por uma necessária solidão para que a criação e os modos de enxergar a EA pudessem ser ruminados e tensionados no pensamento. Um pensamento que, ensinado por Michel Foucault, passa pelo ato da problematização de nosso tempo e de nossas verdades.

Com a força ativa do silêncio, talvez pudéssemos sair potencializados para encarar o combate à proliferação discursiva do alarmismo, da culpa e do fim do mundo que tomou conta das nossas vidas. A aposta, aqui, é por um necessário silêncio, acompanhado do pensamento problematizador, desejando criar outros possíveis em educação ambiental.

Silêncio! Que potencializemos a vida na EA

Ó! Zaratustra! Não vibres tão espantosamente o látego! Bem sabes que o ruído assassina os pensamentos... e assaltam-me agora pensamentos tão ternos!
(NIETZSCHE, 2009).

Aprender a calar, aprender a silenciar é um dos ensinamentos de Friedrich Nietzsche há mais de dois séculos. Em um mundo frenético e assolado pelos meios midiáticos, como é possível calar? Como é possível encontrar espaços para o silêncio?

O mundo está se deteriorando. Se continuarmos a devastar o Planeta, em 200 anos não será mais possível vida na Terra. O aquecimento global está piorando vertiginosamente. Enunciações como essa recheiam as páginas de nossos jornais e revistas e vão nos convocando a agir, urgentemente, em prol do futuro. Frente à tamanha envergadura, como estar em silêncio? Como não gritar, avassaladoramente, ao mundo o que devemos e podemos fazer pelo meio ambiente?

Ao conversar com pessoas do nosso cotidiano, com professores em cursos de formação em que atuamos, com crianças e jovens com quem convivemos, ouvimos a presença dos ditos tratados no interior dos meios midiáticos. E, muitas vezes, são neles e nos seus desdobramentos, em materiais didáticos escolares, que os professores encontram elementos pedagógicos para ensinar como se comportar no meio ambiente.

E se pudéssemos aceitar o convite de suspeitar dessas tagarelices midiáticas? E se pudéssemos torcer o pensamento e criar outros modos de educar para viver no meio ambiente? Para além de *ensinar* sobre sérios problemas que vivemos no cotidiano – e vale pensar o

modo como estamos ensinando sobre isso! –, a EA pode falar de outras coisas: da relação que estabelecemos com o mundo; do cotidiano com vizinhos, pessoas, lugares, animais, espaços; dos modos como nos sentimos humanos e nos relacionamos com os elementos naturais etc. Como bem assinala Guattari, “El reto ecológico, antes de ser científico, associativo, político, industrial, es em primer lugar ético y estético” (2015, p.396).

Cabe a cada um, individualmente, no seu silêncio, na sua lentidão e na sua dor, o modo como se abatem tais discursos. Essa travessia pode sucumbir à experiência e à potência das vivências mundanas. Ou, ao revés, com o silêncio e com a convalescença, se pode ver a intensidade da criação e da força ativa que os espíritos livres acionam para, mais fortes ao final da travessia, terem a vitória sobre si mesmos. É da potência da solidão que este texto fala. É desse espaço que cabe somente ao indivíduo – e ninguém mais – que busco marcar essa escrita, no sentido de, quiçá, podermos ver a afecção do silêncio enquanto força criadora de outras possíveis educações ambientais.

Estamos acostumados a ver, na dor, um sério problema. Estamos acostumados a extirpar a dor das nossas vidas. Trato da dor da suspeita, do incômodo do olhar, da estranheza das verdades, “[...] que virá a ser do pensamento mesmo que é submetido à pressão da doença?” (NIETZSCHE, 2001, p.11). E se víssemos, na dor, a grandeza da sua força? Se a dor pudesse ser um disparador para retornamos, mais fortes, a nós mesmos?

[...] de tais abismos, de tal severa enfermidade, também da enfermidade da grave suspeita voltamos renascidos, de pele mudada, mais suscetíveis, mais maldosos, **com gosto mais sutil para a alegria, com língua mais delicada para todas as coisas boas**, com sentidos mais

risonhos, com uma segunda, mais perigosa inocência na alegria, ao mesmo tempo mais infantis e cem vezes mais refinados do que jamais fomos antes (NIETZSCHE, 2001, p. 14).

Da grave suspeita, carecemos. Olhar nossas verdades com desconfiança passa pelo exercício da dor, do desprendimento, da agonia de sentir os pés de barro (NIETZSCHE, 2000a). Como nós, pesquisadores da EA, podemos nos dar o luxo da suspeita? Como nós, estudiosos do campo, podemos duvidar das certezas científicas do futuro do planeta? É, na solidão e na dor do abandono ao estabelecido, que podemos encontrar frestas de criação ao nosso modo de fazer EA.

Para retornarmos mais fortes, é preciso deixar-se convalescer. É preciso parar para pensar, para ruminar ideias, desejos, pensamentos. Envolvidos pelo silêncio, talvez, pudéssemos estender os olhares possíveis para as coisas que nos arrebatam. Como se pode pensar, pensar paulatinamente, uma e outra vez, no murmúrio dos espaços coletivos? O silêncio e a solidão podem nos jogar para o encontro com nós mesmos.

Olhar para seu silêncio e permanecer nele requer coragem. Uma coragem de se permitir enxergar o que pensa, o que se vê e os sentidos que se atribuem ao que se olha. Se o nosso silêncio for acompanhado dessa coragem, ele pode ser extremamente vigoroso para um mundo em que a compulsão por falar, por defender posição, por professar o tempo futuro são suas ações cotidianas. Tal coragem vem atrelada ao desejo de superar a convalescença e voltar à ativa, sempre com mais vigor. Não se trata de permanecer na solidão, mas dela retirar suas forças para, uma vez de volta à ética dos amigos, encher a vida e os pensamentos de perspectivas.

Um passo adiante na convalescença: e o espírito livre se aproxima novamente à vida, lentamente, sem dúvida, e relutante, seu tanto desconfiado. Em sua volta há mais calor, mais dourado talvez; sentimento e simpatia se tornam profundos, todos os ventos tépidos passam sobre ele. É como se apenas hoje tivesse olhos para o que é próximo. Admira-se e fica em silêncio: onde *estava* então? Essas coisas vizinhas e próximas: como lhe parecem mudadas! de que magia e plumagem se revestiram! Ele olha agradecido para trás — agradecido a suas andanças, a sua dureza e alienação de si, a seus olhares distantes e voos de pássaro em frias alturas. Como foi bom não ter ficado "em casa", "sob seu teto", como um delicado e embotado inútil! Ele estava *fora* de si: não há dúvida. Somente agora vê a si mesmo — e que surpresas não encontra! Que arrepios inusitados! Que felicidade mesmo no cansaço, na velha doença, nas recaídas do convalescente! Como lhe agrada estar quieto a sofrer, tecer paciência, jazer ao sol! Quem, como ele, compreende a felicidade do inverno, as manchas de sol no muro? São os mais agradecidos animais do mundo, e também os mais modestos, esses convalescentes e lagartos que de novo se voltam para a vida: — há entre eles os que não deixam passar o dia sem lhe pregar um hino de louvor à orla do manto que se vai. E, falando seriamente: é uma cura radical para todo pessimismo (o câncer dos velhos idealistas e heróis da mentira, como se sabe —) ficar doente à maneira desses espíritos livres, permanecer doente por um bom período e depois, durante mais tempo, durante muito tempo tornar-se sadio, quero dizer, "mais sadio". Há sabedoria nisso, sabedoria de vida, em receitar para si mesmo a saúde em pequenas doses e muito lentamente. (NIETZSCHE, 2000b, p. 8).

A solidão, no pensamento nietzschiano, refere-se ao tempo em que estamos, especialmente, envoltos com nós mesmos. Sozinhos, quietos, solitários e pensativos. Para o espírito livre, aquele que se encontra consigo mesmo e supera suas próprias limitações, a solidão é momento indispensável. É aí, exatamente na solidão, em que desfrutamos de nossa própria companhia. É aí que nos superamos e acionamos nossas forças ativas para encontrarmos nossa “filosofia do meio-dia”, em que deixamos brilhar muitas auroras que ainda não chegaram... (NIETZSCHE, 2004). O objetivo de Nietzsche, ao tratar da solidão e do silêncio, foi no sentido de o indivíduo encontrar a si mesmo, próximo a uma filosofia do deserto em que, para encontrar a “saúde em pequenas doses”, necessita estar consigo.

Como deixar-se convalescer? Como fazer dessa pausa um espaço de desejo e de criação? Voltar a vida com mais pujança é o que pode aquele que convalesce, que assume para si o necessário encontro consigo mesmo. É daí, desse outro olhar que se enxergam as coisas à sua volta, que se desconfia do que se *crê*, que se abre à crítica feroz aquilo que nos determina e nos assola. É daí que podemos nos apossar de uma “sabedoria de vida”.

Assim, me pergunto: como é possível fazer desse encontro com a solidão uma potência do pensamento na seara da EA? Potência que ative elementos para, fortalecidos na companhia de nós mesmos, dar vasão à vida e à relação consigo. Criar possíveis deslocamentos nos nossos modos de enxergar aquilo que fizemos com nossos alunos, com os elementos animados e inanimados do nosso cotidiano, com nós mesmos e com a vida que vibra. Fazer com que, no encontro com nós mesmos, estranhemos as grandes verdades que se imiscuem no cotidiano e nos fazem “[...] existir socialmente e em

rebanho” (NIETZSCHE, 2008, p.29). Neste texto, tomo a solidão como possibilidade de experimentar a si, a seus pensamentos, em sua singularidade. Dizer não à solidão é aceitar as ordens dadas ao rebanho, é massificar a vida, enfraquecendo a possibilidade de pensar por si mesmo.

Olhos mais atentos ao mundo, à vida, aos discursos hegemônicos e cheios de verdade que adentram nossas casas cotidianamente. Cultivar educações ambientais potentes, cheias de vida. Para isso, é preciso desprender-se do ressentimento de um mundo perdido, de um mundo morto pelas mãos do homem moderno. Arrancar, da crise ambiental, aquilo que ainda podemos fazer, viver e criar. Encher de alegria os ambientes em que nos situamos, cultivar o nosso eu e o nosso mundo. A isso, Foucault chamaria uma estética da existência, fazer de nossa vida – e dos problemas que a assolam – uma obra de arte. O que podemos nós diante dos problemas ambientais que nos acometem? Como resistir ao presente e dizer não à domesticação midiática? Na pressa e na rapidez do mundo contemporâneo, a comunicação é muito mais bem-vinda do que a solidão e o deserto do espírito. De algum modo, vemos, na cotidiana reverberação discursiva, uma resposta ao que fazer - uma frenética e necessária ação. O convite para os espíritos livres é outro, muito distinto do agir compulsivo. O convite é para a solidão e para a embriaguez do pensamento. Somente, tensionando-o é que alimentamos a possibilidade de pensar por nós mesmos. É daí que o conceito de problematização se une a essa necessária solidão. É daí que é preciso o silêncio, mas um silêncio que nos empurre para vida, para as forças criativas que a problematização pode nos trazer.

O conceito é tomado por Foucault como objeto do pensamento (2004a), seu exercício crítico está longe da busca por solução ou da resolução de um problema.

Trata-se de uma torção sobre aquilo que tomamos como legítimo. É dessa problematização, dessa conversão no nosso pensamento, que a Educação Ambiental carece. Se pudéssemos aprender com a filosofia a colocar problemas e, no silêncio, pensar sobre eles, talvez, pudéssemos dar um passo adiante na convalescença. Porém, vejamos, se assim o for, estaremos muito longe da possibilidade de resolvê-los, no sentido de extirpar o problema de nossas vidas. Estaremos, sim, lado a lado com a problematização da vida, do nosso cotidiano, do nosso modo de existir e conviver com as coisas que nos cercam, com os elementos mundanos que nos chegam e que fizemos chegar. É dessa potência do pensamento que se trata ao dar às costas ao desejo de respostas (diretas, simplistas e resolutivas) e dar um passo em direção ao perigo da suspeita. “Eu me resguardo de fazer a lei. Tento, antes, colocar problemas, trabalhá-los, mostrá-los em uma complexidade tal que chegue a fazer calar os profetas e os legisladores, todos aqueles que falam pelos outros e antes dos outros” (FOUCAULT, 2004b, p. 338).

Fazer desse silêncio ensurdecedor, unido à problematização do pensamento, um momento de crítica ao estabelecido, aos modos como vemos e fizemos, a EA poderia nos levar a, tensionando sua atualidade, arejar o mofo que cala outros possíveis nessa seara. Arejando verdades estabelecidas pela ciência, pelo campo de saber e por nós próprios, educadores ambientais, talvez, pudéssemos sacudir a quietude que a habita. Se aceitamos o momento de silêncio, de solidão e de convalescença, podemos, talvez, estranhar o desejo de ter a EA como *necessária* em tempos de crise, o desejo de vê-la como *solução*. E se, ao invés de tê-la como solução, a tomássemos como um problema? Um problema enquanto verdades estabelecidas que se

consolidaram como resposta à crise, resposta à necessária conscientização do rebanho? Se a tomássemos como problema, talvez, pudéssemos encontrar, nela, a potência de cutucar a vida e os elementos que nela habitam. Como Foucault no ensina, é preciso duvidar das certezas e “[...] tornar difícil os gestos fáceis demais” (2004d, p. 295). Assumi-la como problema pode nos levar a despir-nos da responsabilidade de salvar a Terra; pode nos levar a, com o martelo (NIETZSCHE, 2000a), não nos preocuparmos com o rebanho, mas com a alegria do encontro ético consigo mesmo e com a vida que transborda em cada um de nós.

É assim que a problematização é vista como força ativa que pode ser acionada no ato do silêncio, na solidão que potencializa nossos modos de existir. Desse momento, de um ato problematizador na solidão do encontro consigo mesmo, poderão surgir outros possíveis aos problemas vividos no contemporâneo – por exemplo, a crise ambiental. Por isso, não é a resposta que interessa aqui, mas o ato de criação da urgência de pensar a atualidade, de pensar nossas relações com nós mesmos e com o mundo. Trata-se de problematizar “[...] o que [se] é, e o mundo no qual [se] vive” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Exercer o pensamento sobre as respostas plausíveis dadas pelos meios de comunicação ou, ainda, pelos exemplares didáticos presentes na Educação Básica é um exercício da problematização. Estranhá-los, olhá-los com desconfiança é o que pode acionar as forças ativas da criação de outros possíveis modos de fazer educação ambiental. Esse sim, como nos ensina Foucault (2004c), é o trabalho específico do pensamento que tem, na problematização, seu elemento pulsante.

Exercitar uma problematização histórica do nosso presente foi uma luta contínua de Foucault em seus escritos. Uma luta que passa pelo desejo de exercitar a

crítica sobre nossas verdades, nossa história e nossa subjetivação. Assim, o interessante, aqui, não é resolver a chamada crise, mas sacudir a quietude dos ensinamentos ambientais presentes no cotidiano. Como nos lembra Nietzsche, não é a urgência de resposta que move os espíritos livres, mas, em especial, o exercício do pensamento e da suspeita. “[...] um tal problema não tem pressa, somos amigos do lento” (2004, p. 14). Não se pensa às pressas, não se cria às pressas. É preciso tempo de silêncio para parar, para ruminar as ideias, entendê-las e, talvez, negá-las. É preciso tempo de solidão para que abandonemos verdades ambientais que nos determinam a *necessidade* da Educação Ambiental que conscientiza e soluciona. É preciso tempo de problematização para entender os jogos e lutas em torno da verdade.

É por isso que, quando Foucault nos convida à crítica radical, antes de mais nada e, acima de tudo, o exercício da crítica com nós mesmos, com nosso entorno e com nossa própria vida se torna ardilosa. Antes de pensar em grandes respostas às mazelas ambientais, talvez, pudéssemos exercer a crítica na dor da solidão, no silêncio e na convalescença.

Depois de pronunciarem estas palavras, os animais calaram-se, esperando que Zaratustra dissesse alguma coisa. Ele permanecia com os olhos fechados, como se dormisse, embora não dormisse, pois conversava com a sua alma. Vendo-o tão silencioso, a águia e a serpente respeitaram o grande silêncio que o rodeava, e retiraram-se sem fazer ruído (NIETZSCHE, 2009, p. 288).

Considerações Finais

Um tempo de solidão foi necessário para que pudesse, ainda incomodada com os discursos verdadeiros da crise ambiental, do meio ambiente, da Educação Ambiental nos meios midiáticos, estranhá-los com mais potência e incomodar-me com o que (ainda) podemos em EA nos tempos de assolados problemas que compartilhamos em nosso meio ambiente. Dar vasão à vida e às múltiplas possibilidades de experimentá-la é o que se pode fazer, em nossa luta diária, contra as prescrições que, historicamente, foram fabricando a EA. Expandir as forças, encontrar frestas de ar parece ser uma possibilidade para nós que nos encontramos desencaixados na colonização do pensamento pedagógico, na colonização de uma racionalização pautada na sustentabilidade. É nesse tempo emblemático da chamada "crise", sempre arriscado e perigoso, que pode nascer a potência da criação. A criação de outras educações ambientais que passem pela problematização da vida. Criações cheias de coragem para pensar, tensionar e romper com as verdades estabelecidas.

É disso que se trata quando somos fisgados pela potência do pensamento, dilatando os poros por onde passa a vida. Que sejamos tentados a olhar os elementos que, extremamente bem encaixados, nos incomodam a vista; que possamos tensionar o dito consensual, vendo que, ali, onde reina a verdade, é onde nossas forças merecem se instalar. É, ali, que a vigilância epistemológica e o cuidado teórico devem dar vasão ao pensamento.

Mas um último alerta. Em um dado momento, é preciso despedir-se do “profundo silêncio da prenhez” (NIETZSCHE, 2004, p.128). Reencontrar amigos, sabores e potências de criação. No coletivo, no afeto, no desejo da

ética amiga. Aliar-se a quem se admira, a quem mobiliza o pensamento, a quem baila com a vida. Juntar forças criativas para afirmar o múltiplo, a vida, o riso e educações ambientais possíveis. É hora de, junto com a amizade, junto com os aliados e com os espíritos livres escolhidos, dar adeus a um dado momento de solidão para voltar à vida coletiva, fortalecidos para o combate com o rebanho. É hora de agradecer e despedir-se. Algo novo está por vir...

E um dia o seu tempo acabou: a coisa boa separa-se de mim não como algo que me repugna – mas pacificamente de mim saciada, tal como eu dela, e como se nos devêssemos gratidão mútua, estendendo-nos a mão em despedida. E **algo novo já espera na porta**, e igualmente a minha crença – a indestrutível tola e sábia! O de que esse algo novo será o certo, o certo e derradeiro (NIETZSCHE, 2001, p. 199) (grifo meu).

Algo novo está à nossa porta. Saindo de nossa convalescença e de nossa solidão, é hora de, junto aos amigos, tensionar a vida e pensar, no coletivo, aquilo que, no encontro consigo mesmo, deu frutos. Justo porque “[...] um bom escritor não tem apenas o seu próprio espírito, mas também o espírito dos seus amigos” (NIETZSCHE, 2000b, 180). Agora, no barulho da coletividade, é possível compartilhar o ato da conversação, daquela conversação que encontra nos espíritos livres a possibilidade de ouvir e ser ouvido. Não porque digam “o” certo e “o” verdadeiro, mas porque potencializam, juntos, o ato do pensamento. “Minha gaita de foles já está pronta, e também minha garganta” (NIETZSCHE, 2001, p. 288) e, com essa prontidão, encontro-me, uma vez mais, no confronto com a vida. Com as forças recuperadas, com as muitas

auroras ainda por brilhar e dando adeus – nesse momento – à convalescença, o espírito livre se ergue para encontrar outras aventuras e outros enfrentamentos com o mundo. Afinal, é disso que se trata a vida, não?!

É belo guardar silêncio juntos
Ainda mais belo sorrir juntos —
Sob a tenda do céu de seda
Encostado ao musgo da faixa
Dar boas risadas com os amigos
Os dentes brancos mostrando.

Se fiz bem, vamos manter silêncio;
Se fiz mal — vamos rir então
E fazer sempre pior,
Fazendo pior, rindo mais alto
Até descermos à cova
(NIETZSCHE, 2000b, p.175)

Referências

BARROS, Manoel de. *Poesias Completas*. São Paulo: Leya Casa da Palavra, 2010.

BONILHA, Caroline Leal. *Fábulas e Ficções de Natureza: arte e educação ambiental a partir da 9ª bienal do Mercosul/Porto alegre e da 32ª bienal de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2019.

FOUCAULT, Michel. O Cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematização. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004c.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004d.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. Da amizade como modo de vida. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GARRÉ, Bárbara Hees. *O Dispositivo da Educação Ambiental: modos de constituir-se sujeito na Revista Veja*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://argo.furg.br/?RG001326193>. Acesso em: 24 maio 2020.

GUATTARI, Felix. El gran-miedo ecológico. In.: GUATTARI, Felix. *Que és la Ecosoffa?: textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud*. Buenos Aires: Cactus, 2015.

HENNING, Paula Corrêa. Estratégias bio/ecopolíticas na educação ambiental: a mídia e o aquecimento global. *Educação Unisinos*. São Leopoldo-RS, v. 23, n. 2, p-367-382, 2019. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.11>. Acesso em 26 maio 2020.

HENNING, Paula Corrêa. Limites e possibilidades de educação ambiental. *Bajo Palabra*. n.17, p-341-358, 2017. Disponível em <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/8808>. Acesso em 26 maio 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro, RelumeDumará, 2000a.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre Verdade e Mentira no sentido extramoral*. São Paulo: Hedra, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2009.

SCHLEE, Renata Lobato. *A Vida, a Arte e a Educação Ambiental nos Atravessamentos de uma Natureza Pampeana*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11994>. Acesso em: 24 maio 2020.

VIEIRA, Virginia Tavares. *Naturalismo Poético-Pampeano: uma potência musical do pensar*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD11352>. Acesso em: 24 maio 2020.

Sobre os Autores e as Autoras

Alexandre Filordi de Carvalho é Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Pesquisa temas relacionados às diferenças, à produção de subjetividades e à esquizoanálise na Educação. Coordena o GRIITTE (UNIFESP/CNPq) – Grupo de Investigação e Invenção em Teorias Transversais para a Educação e o GT de Filosofia da Educação da ANPEd. Contato: afilordi@gmail.com

Ana Maria Colling é Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio na Universidade de Coimbra/Portugal. Atua, na Universidade Federal da Grande Dourados, como professora permanente do Programa de Pós-graduação em História e é pesquisadora da UNESCO na Cátedra Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras. Contato: acolling21@yahoo.com.br

Andresa Silva da Costa Mutz é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua com docente do Departamento Interdisciplinar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte. Seus interesses de pesquisa cercam os

temas da educação, educação ambiental, interdisciplinaridade e tecnologias. É líder do Grupo de Estudos em Educação, Interdisciplinaridade e Tecnologias – GEEDINTEC/UFRGS (CNPq), pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – NECCSO/UFRGS (CNPq) e no Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: andresa.mutz@ufrgs.br

Bárbara Hees Garré é Pedagoga, Mestre em Educação em Ciências e Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL/Campus Pelotas como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, pesquisando, especialmente, sobre juventudes. É líder do Grupo de Estudos em Educação, Juventude e Subjetividade – GEEJS e pesquisadora do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: barbaragarre@gmail.com

Camila da Silva Magalhães é Pedagoga e Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atua como professora da Educação Infantil da Rede de Município da Educação de Rio Grande/RS. Dedicar-se a pesquisas sobre filosofia e às relações entre criança e natureza. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: camilapedag@gmail.com

Caroline Leal Bonilha é Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua, na Universidade Federal de Pelotas, como professora do curso de Artes Visuais Licenciatura e na Especialização em Artes. Dedicase a pesquisas sobre estratégias pós-críticas de pensamento sobre a arte moderna e contemporânea, com ênfase na produção de discursos e nas invenções de narrativas sobre cultura e natureza. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: bonilhacaroline@gmail.com

Cíntia Gruppelli da Silva é Técnica em Artes Gráficas da Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Dedicase a pesquisas a respeito dos seguintes temas: filosofia da diferença, socialidade contemporânea e educação ambiental. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: cintiagruppelli@gmail.com

Cristiane Maria Marinho é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, tem Pós-doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e é Doutoranda em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Goiás – UFG. Atua como professora no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, da Universidade Estadual do Ceará – MASS/UECE. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ética, sujeito, sociedade, poesia, política, história, marxismo,

objetividade e conhecimento, história da filosofia no Brasil, pós-modernidade, filosofia da educação, serviço social, Foucault, Deleuze e filosofia da diferença. Contato: cmarinho2004@gmail.com

Delfina Campetella é Licenciada em Ciência Política e Governo pela Universidad Torcuato Di Tella, Argentina. Atua como assistente de pesquisa na Universidad Torcuato Di Tella e é membro da Pansophia Project. Contato: mdcampetella@gmail.com

Elder dos Santos Oliveira Junior é Licenciado em Música pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre e Doutor em Música pela Universidade de Aveiro, Portugal. Atua como professor substituto no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas. Dedica-se a pesquisas sobre paisagem sonora com estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: elderoliveira27@gmail.com

Elisângela Barbosa Madruga é Pedagoga e Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Tem pesquisado os seguintes temas: educação, educação ambiental, jogos eletrônicos, noopolítica, governmentação e discurso. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). E-mail: elisangelamadruga@outlook.com

Elvis Patrik Katz é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como

coordenador pedagógico da Escola Municipal Ensino Fundamental Vereador Armando Taffarel/RS. Seus interesses de pesquisa abarcam os seguintes temas: história oral, análise do discurso, Escola Sem Partido. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF/FURG (CNPq). Contato: elviskatz@yahoo.com.br

Fernanda Rezende é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Realizou Estágio Doutoral pela Universidade de Deakin na Austrália. Atua como professora da educação básica na rede municipal Vitória/ES. É membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo de Educação Ambiental (NIPEEA) e membro da Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental em Vitória/ES (CIMEA). Contato: ferzende.ef@gmail.com

Gisele Ruiz Silva é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como professora do Instituto de Educação e da Secretaria de Educação a Distância, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Dedicase a pesquisas sobre infância, educação infantil, filosofia da diferença, estudos culturais em educação, estudos foucaultianos em educação. É vice-líder do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: gisaruizsilva@gmail.com

Isabel Ribeiro Marques é Graduada em Direito e em Ecologia pela Universidade Católica de Pelotas, Especialista em Direito Ambiental pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-

grandense – IFSUL e Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como docente da Universidade Católica de Pelotas. Dedicase aos estudos entremeados à área ambiental e ao direito, com aporte teórico em autores da filosofia da diferença, como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari. É pesquisadora do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: isabel.marques.82@gmail.com

Jaira Picanço Duarte é graduada em Gestão Pública pela UNINTER, licenciada em Educação Física e mestranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como técnica-administrativa da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Dedicase a pesquisas sobre envelhecimento na contemporaneidade e é membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: jaira@furg.br

Jésica Hencke é Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Dedicase aos estudos da filosofia da diferença, currículo, artes visuais, aprendizagem e educações ambientais possíveis. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: jesicahencke@gmail.com

Juliana Corrêa Pereira Schlee é Mestre e doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Dedicase a pesquisas sobre o campo

da Educação Ambiental, investindo seus estudos sobre o devir menor na EA, tanto nas relações das mulheres e na natureza do pampa, como nos entrelaçamentos entre arte e filosofia no viver da fronteira Brasil-Uruguai. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: julianaschlee@gmail.com

Juliana Cotting Teixeira é licenciada em Educação Física, Mestre e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Dedicar suas pesquisas aos seguintes temas: juventudes, escola, ação política, ocupação da cidade, corpo e espacialidades, processos de subjetivação e filosofia da diferença em Michel Foucault e Gilles Deleuze. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). E-mail: juliana.cotting.tx@gmail.com

Luciana Gruppelli Loponte é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estágio de professora visitante na Universidade de Lleida, Espanha. Atua como professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dedicar-se aos estudos que envolvem arte contemporânea, estética e formação docente; gênero, artes visuais e educação. É líder do ARTEVERSA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência e coordenadora do projeto de pesquisa "O campo expandido da arte e da docência: aproximações, tensões, processos e práticas artísticas contemporâneas", com financiamento da Chamada Universal MCTIC/CNPq nº 28/2018. Contato: luciana.arte@gmail.com

Mari Cristina de Freitas Fagundes é bacharel em Direito, Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Atua como bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desenvolvendo pesquisa sobre cultura e sociabilidades, com enfoque na segurança pública e desenvolvimento de políticas públicas na área. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Email: maricris.ff@hotmail.com

Maria Cecília Lorea Leite é graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas e Licenciada em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou pós-doutorado na Universidade Paris 8, na França. Atua como professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Dedicar-se a pesquisas sobre currículo, políticas curriculares, educação jurídica e imagens de justiça. É líder do Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas e do Laboratório Imagens da Justiça. Contato: mcleite@gmail.com

Mariano Narodowski é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella. Membro fundador da Pansophia Project e membro do Conselho Assessor da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). E-mail: mnarodowski@utdt.edu

Martha Tristão é Doutora em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágio pós-doutoral na University of Regina, no Canadá (2011). É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA) do Centro de Educação da UFES/ES. Pesquisadora das relações entre o lugar, as culturas e as produções narrativas de comunidades e escolas, processos de interdependência natureza/cultura e de descolonização do pensamento. Atua e integra vários movimentos e organizações não governamentais na defesa do meio ambiente e da educação. Contato: marthatristaoferreira@gmail.com

Paula Corrêa Henning é Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. É professora associada III do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da mesma Universidade. Bolsista Produtividade 2, do CNPq. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Filosofia na Universidad de Murcia/ Espanha em 2017-2018. Atualmente, é coordenadora do GT 22 Educação Ambiental da ANPED e líder do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Dedicar-se aos estudos de Michel Foucault, educação e suas relações no campo das questões ambientais. Contato: paula.c.henning@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro é Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto de Educação e do Programa

de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-Doutora na Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra. Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (Gies). Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), atuando, principalmente, nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. Bolsista produtividade 1C do CNPq. Contato: pribeiro.furg@gmail.com

Raquel Salcedo Gomes é Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como docente do Departamento Interdisciplinar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte. Também, atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem interesse em pesquisas sobre materiais didáticos, metodologias e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, epistemologia da ciência e da tecnologia, filosofia da educação, ensino e aprendizagem de línguas, interdisciplinaridade. É vice-líder do Grupo de Estudos em Educação, Interdisciplinaridade e Tecnologias – GEEDINTEC/UFRGS (CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa TRAPHU – Trajetórias de Aprendizagem em Hiperdocumentos Ubíquos (PPGIE/UFRGS). Contato: raquelsalgo@gmail.com

Renata Lobato Schlee é licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre e Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como docente de educação superior e básica do ensino público e privado da cidade

de Pelotas/RS. Realiza pesquisas sobre os seguintes temas: educação, educação ambiental, arte e estética da existência. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: renataschlee@gmail.com

Rodrigo Barchi é Licenciado em Geografia pela Universidade de Sorocaba e Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba, Especialista em Educação Ambiental pela USP/ Escola de Engenharia de São Carlos, Especialista em Gestão da Educação Pública pela Unifesp. Doutor em Filosofia e História da Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Ibirapuera e professor adjunto da Universidade de Sorocaba (UNISO). É envolvido com pesquisas no campo da Educação e da Ecologia Política, em interface com a música extrema e com as perspectivas libertárias. É membro do Grupo de Pesquisa Subjetividade, Educação Escolar e Políticas Educacionais, da Universidade Ibirapuera, e também do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: rbarchicore@uol.com.br

Rogério de Souza Medeiros é PhD em Sociologia pela Boston University, EUA. Atua como professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba. Realiza pesquisas sobre os seguintes temas: políticas sociais, pobreza, vulnerabilidade social, relações entre sociedade civil e Estado, participação social, movimentos sociais, metodologia de pesquisa e teoria sociológica. É líder do

Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia Política -
GRESP/UFPB (CNPq). Email:
medeirosrogerio@hotmail.com

Sérgio Ronaldo Pinho Junior é licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atua como professor da Rede Municipal da Educação de Rio Grande/RS. Dedicar-se a pesquisas sobre a Educação Ambiental como campo disciplinar de saberes. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: spinhojr@gmail.com

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora no curso de Ciências Biológicas Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Atualmente, é vice-coordenadora do GT 22 Educação Ambiental da ANPED. Realiza pesquisas envolvendo os temas: educação, com ênfase em estudos culturais em educação, educação ambiental, formação de professores e educação em ciências e biologia. Contato: shaula.maira@gmail.com

Sílvio Gallo é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e pesquisador bolsista do CNPq (PQ 1B). Atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Seus trabalhos inscrevem-se no campo da filosofia francesa contemporânea, na interface com o campo problemático da educação. Contato: gallo@unicamp.br

Solana González é doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como docente da Unidade Acadêmica de Ensino, Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Veterinária da Universidade da República – UDELAR/Montevidéu, Uruguai. Seus temas de interesse são educação, educação ambiental, justiça ambiental e ruralidade. Contato: solanagonzalez@gmail.com

Virginia Tavares Vieira é bacharel em Violão e licenciada em Música pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre e Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Dedicar-se a pesquisas na área da educação arte/música nos atravessamentos com o campo da filosofia. É membro do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG (CNPq). Contato: vi_violao@yahoo.com.br

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

Resumo da Obra Educação e Filosofia:

fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos

A obra Educação e Filosofia reúne textos de um coletivo de pesquisadores composto por diferentes universidades, grupos de pesquisa e regiões do Brasil e de fora dele. Assume-se o desafio de pensar acompanhados de Nietzsche, de Foucault, de Deleuze e de mais alguns dos chamados malditos no campo da filosofia. Esse coletivo, provocado pela filosofia da diferença, objetiva multiplicar nossos modos de ver o mundo e as relações com a verdade que habita em nós e ao nosso redor, em especial, no campo da educação.

Os capítulos que compõem Educação e Filosofia nos falam, a partir do desconforto com a definição de morais e com o enrijecimento com a vida, que amornam e apequenam os espaços em que nos situamos enquanto professores, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior. Na companhia dos nossos malditos, o desejo, aqui, é que possamos observar as evidências educacionais e estranhá-las no limite do nosso pensamento; abrir passagem para a provocação, para o tensionamento, para o exercício político de criar fissuras, lá, onde a rigidez do pensamento e das práticas educativas insiste em se instalar.

Com a seriedade e o estudo que exige esse pensamento, os pesquisadores que dão vida a este livro nos convidam a fazer a crítica e a mirar as frestas de ar que insistem em cavar espaços na solidificação do cotidiano. No primeiro bloco de textos, apresentam-se exercícios políticos que têm, na educação, na escola e no currículo, seus objetos de estudo. O segundo bloco discute sobre Educação Ambiental, fazendo movimentos de estranhamento às verdades que produzem esse campo de saber e, também, às possíveis apostas para multiplicar o campo ao estranhar as verdades que enraízam e que tornam possíveis a sua consolidação.

O desejo desta obra é que se possam criar fissuras em nossos pensamentos, multiplicá-los e expandir a potência de nossas ações educativas. Assim como as ramas da imagem da capa deste livro puderam se instalar e se expandir entre as rochas, talvez possamos, também, abrir fissuras ao estranhar o pensamento cristalizado e ao provocar críticas que levem os leitores ao limite dos seus.

ISBN 978-65-5754-092-3



9 786557 1540923