

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSINEI RONCONI VIEIRAS**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E BIOPOTÊNCIA COMO PROCESSOS  
INTERCONSTITUINTES: POTENCIALIZANDO OUTROS MODOS DE  
EXISTÊNCIA**

**VITÓRIA**

**2017**

**ROSINEI RONCONI VIEIRAS**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E BIOPOTÊNCIA COMO PROCESSOS  
INTERCONSTITUINTES: POTENCIALIZANDO OUTROS MODOS DE  
EXISTÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Tristão

**VITÓRIA**

**2017**

## Folha de aprovação

## AGRADECIMENTOS

*Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.*

*Gilles Deleuze e Félix Guattari*

Ao observar o percurso desta caminhada de quatro anos, com toda a intensidade dos acontecimentos ocorridos, os encontros produzidos, a experiência sentida, os afetos que atravessaram o corpo, percebo o quanto tenho a agradecer. O agradecimento aqui não representa uma mera formalidade a cumprir, mas ao contrário, cumpre um papel de composição nessa rede coletiva de afetos e aprendizagens. Apresenta um reconhecimento de que sozinhos não chegaríamos onde estamos. Uma potência de “encontros” físicos e metafísicos me deu forças e inspirações para criar e produzir.

A Deus que, se manifestando de diferentes maneiras, fez-se presente, fortalecendo-me ao longo da caminhada.

À família, na figura da esposa e companheira que, além do trabalho como professora, zelou pelos nossos filhos durante minha ausência física, sempre me apoiando nos momentos de angústia.

À minha mãe que nunca mediu esforços para contribuir e sempre participou no cuidado com os netos. Às irmãs e cunhados pelo incentivo e diálogos travados nos almoços de domingos.

Quero manifestar, também, meu agradecimento aos queridos/as professores/as do Programa de Pós-Graduação, Carlos Eduardo Ferraço, Martha Tristão, Janete Magalhães Carvalho e Regina Simões, com os/as quais tenho estudado e apreendido um outro modo ser e ver o mundo. Professores que me inspiraram e insinuaram caminhos, sempre de forma ética e propositiva, deixando-me livre para minhas próprias escolhas. Em outras palavras, professores/as cujo “encontro” potencializou minha capacidade de agir e “*reexistir*”.

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo atendimento prestado ao longo desses anos.

Um agradecimento especial à minha querida orientadora pela parceria e companheirismo, não apenas nos estudos e pesquisas, mas também nas angústias vividas nesses tempos sombrios de retrocessos pelos quais passamos.

Aos grupos de pesquisas nos quais vivenciei uma experiência singular partilhando conhecimentos e/ou saberes, em especial ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental (Nipeea) que, por meio das pessoas que o constitui, contribuiu significativamente para esta produção.

A todos os servidores e corpo discente da instituição pesquisada, com os quais me envolvi, que prontamente acolheram a proposta concedendo espaço-tempo para conversas, diálogos, partilhas de ideias/pensamentos. Pessoas com as quais vivenciei momentos de angústias, mas também de alegrias.

Ao professor Davis Alvim pelos momentos de conversas compartilhadas e apontamentos em torno da noção de resistências.

Às professoras Elisabeth Brandão Schimidt e Maria Guiomar Carneiro Tommassiello pelo carinho com o qual me concederam as entrevistas.

Aos membros externos da banca pelo aceite e carinho com o qual acolheram o convite de participação nesse momento tão importante.

Ao meu pai, cuja memória sempre se fará presente, embora fisicamente não mais se encontre neste plano de existência.

### **Quantas mãos...**

Logo no início do capítulo Rizoma, no primeiro volume do livro “Mil Platôs” os autores, Gilles Deleuze e Félix Guattari, quando mencionam que escreveram ‘O anti-Édipo’ a dois e que cada um era vários (DELEUZE; GUATTARI, 2011), já indicavam suas ideias e enunciavam a perspectiva agenciadora da qual eram constituídos.

Aproximando-se desse sentido, introduzido pelos autores, posso – e quero dizer – que esse trabalho, resultado de uma pesquisa, foi também produzido a várias mãos: mãos que se fizeram presente direta e indiretamente, virtual e pessoalmente; mãos que apontaram caminhos, mãos que acenaram ideias, que mostraram atalhos e autores. Mãos que se foram, mãos que ficaram, mãos que aplaudiram e mãos que corrigiram. Mãos que apoiaram, que ergueram e incentivaram... Mãos que se fizeram presente há muito tempo. Algumas pouco recordamos e outras já nem lembramos; mãos que ainda se fazem presentes; mãos que se misturaram às minhas, que produziram outras linhas; mãos que trouxeram e outras que levaram; mãos que enunciaram, que impediram e que permitiram... Mãos que produziram juntas, que teceram escritas, que se tocaram, se fecharam, mas também, e muito mais, mãos que se abriram... Foram muitas mãos... muitos encontros. Todas fizeram parte e compuseram estas linhas.

## RESUMO

A pesquisa realizada em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, localizado no município de Colatina/ES, procurou acompanhar processos relacionados com as práticas em torno da Educação Ambiental produzida nos cotidianos dessa instituição, observando como esses processos se articulam em composições curriculares. Defende a Educação Ambiental como uma dimensão vital que enseja outras formas de existir e se relacionar, aproximando-a da noção de “cuidado de si”, teorizada por Michel Foucault, e da noção de “biopotência” pensada por Peter Pál Pelbart. Discute o processo de institucionalização da Educação Ambiental como também a proposta de Ambientalização Curricular ensejada/organizada nos últimos tempos. Problematiza a produção de subjetividades impetradas pelo capitalismo e as formas de resistências a partir do processo de produção de outras subjetividades. Realiza uma aposta metodológica na cartografia e em seus princípios rizomáticos por desenvolver múltiplas conexões entre diferentes elementos presentes nessa rede complexa e transversalizada em que se encontra a Educação Ambiental. Essa perspectiva metodológica implica um *ethos* procedimental que articula diferentes instrumentos de produção de dados, como imagens, entrevistas/conversas e observação empírica. O estudo é atravessado pela reflexão sobre o crime socioambiental na bacia do Rio Doce, suas implicações no cotidiano da escola/instituição pesquisada e as formas de resistências que foram engendradas. Articula o “cuidado de si” com a produção de subjetividades pensada por Félix Guattari e Gilles Deleuze e sua relação com uma proposta ético-política e filosófica da Educação Ambiental. Nas considerações, percebe diferentes movimentos nos cotidianos da instituição, muitos deles protagonizados por discentes, o que infere um descompasso com determinados discursos estereotipados tanto das escolas quanto dos jovens nelas presentes, e encontra uma Educação Ambiental produzida e mobilizada a partir de uma rede de afetos, mas que precisa ser potencializada e inserida em diferentes processos formativos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Biopolítica. Biopotência. Cuidado de si. Composições curriculares.

## ABSTRACT

This research, carried out in a campus of the Federal Institute of Espírito Santo, located in Colatina, aimed to observe processes related to Environmental Education practices in a daily life of the Institution, observing how these processes articulate with the curricular compositions. The study defends the Environmental Education as a vital dimension which entails other forms of existing and relating, based on Michel Foucault's notion of 'care of the self' and on the concept of 'biopower' thought by Peter Pál Pelbart. It is also the aim of this research to debate the process of institutionalization of the Environmental Education as well as to propose the Curricular Environmentalization desired and organized by many people nowadays. It problematizes the production of subjectivities invoked by capitalism and by resistances of the production process of other dissident subjectivities. This study makes a political and methodological bet in cartography and in some of the rhizomatic principles, especially because it relies on the capacity of realization of multiple connections among different elements present in this complex and mainstreamed net where the Environmental Education is now. This methodological perspective implies a procedural ethos articulating different data production tools like images, interviews/talks and empirical observation. In addition to this, this study focuses on the socioenvironmental crime in the Basin of Rio Doce River and on the consequences in the daily life of the researched school/institution as well as all the forms of generated resistances. It also aims to articulate the 'care of the self' with the production of subjectivities thought by Félix Guattari and Gilles Deleuze, considering their relations to an ethical-political and philosophical proposal of the Environmental Education. In the final considerations, it was observed different movements in the institution routine, many of them performed by students, which infer a mismatch of certain stereotyped discourses, both from schools and young students. We found an Environmental Education produced and mobilized from a network of affections that needs to be empowered and inserted in different processes of formation.

**Keywords:** Environmental Education. Biopolitics. Biopotency. Fend for oneself. Curricular compositions.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O PERCURSO REALIZADO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O PLANO EM QUE SE DEU A PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>UMA TESE: O ESBOÇO DE UMA VIDA OUTRA.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3</b>	<b>UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS BIOFÍSICAS.....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO DE RESISTÊNCIA E APOSTA POLÍTICA DA/NA VIDA.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>OUTROS POSSÍVEIS PARA AS RESISTÊNCIAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>UMA BREVE GENEALOGIA DA RESISTÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM AS “HETEROTOPIAS” DOS COTIDIANOS DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
<b>3.3</b>	<b>RESISTÊNCIAS COMO RELAÇÕES DE FORÇAS.....</b>	<b>57</b>
<b>3.4</b>	<b>UMA APOSTA POLÍTICA.....</b>	<b>63</b>
<b>3.5</b>	<b>POR UMA ÉTICA-ESTÉTICA DA/NA EXISTÊNCIA.....</b>	<b>64</b>
<b>3.5.1</b>	<b><i>Parakhárattein tò nómisma.....</i></b>	<b>68</b>
<b>3.6</b>	<b>MOVIMENTOS DE “REXISTÊNCIAS” EM DIFERENTES TERRITORIALIDADES: UMA REINVENÇÃO DO ESPAÇO SOCIOAMBIENTAL E A RESSIGNIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO.....</b>	<b>70</b>
<b>3.7</b>	<b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS SEUS POSSÍVEIS.....</b>	<b>73</b>
<b>4</b>	<b>ALGUMAS COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS ENTRE BIOPOLÍTICA, BIOPOTÊNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1</b>	<b>A BIOPOLÍTICA: UMA BREVE ANÁLISE DE SUA GENEALOGIA.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2</b>	<b>A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CUIDADO DE SI: ALGUNS AGENCIAMENTOS POSSÍVEIS.....</b>	<b>86</b>

4.3	LINHAS DE INTENSIDADES: UMA SUPERFÍCIE QUE MOVE...	89
4.3.1	<b>Do poder sobre a vida ao poder da vida: uma Educação Ambiental como aposta ético-política.....</b>	98
4.4	O COLETIVO DE HUMANOS E NÃO HUMANOS: DOIS NÃOS SEPARADOS.....	103
4.4.1	<b>Em meio à lama, um pouco de possível.....</b>	111
4.5	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	122
4.6	MODOS DE EXISTÊNCIA “MAIORES” E “MENORES”.....	126
4.6.1	<b>Outros possíveis.....</b>	128
4.7	O COMUM E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	129
4.8	OUTROS SENTIDOS PARA A ESCOLA: O PRIMADO DA VIDA.....	137
4.8.1	<b>Educação Ambiental como <i>máquina de subjetivação, de guerra</i>.....</b>	143
5	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM COMPOSIÇÕES: O PAPEL DO CURRÍCULO E O CURRÍCULO PARA MUITO ALÉM DO PAPEL.....</b>	150
5.1	UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR.....	162
5.2	O AMBIENTAL EM PAUTA: O “FORA” QUE SEMPRE ESTEVE “DENTRO”.....	172
5.3	COMPOSIÇÕES CURRICULARES E SUAS PRODUÇÕES RIZOMÁTICAS.....	178
5.4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA OUTRA LÓGICA, OUTRA LINGUAGEM.....	191
5.5	POSSÍVEIS MODOS DE SE PENSAR-FAZER-ESTAR: O PROCESSO DE “ROSTIFICAÇÃO” EM PAUTA.....	195
5.6	O ENGENDRAMENTO DE OUTROS MOVIMENTOS COTIDIANOS: DESDOBRANDO E AMPLIANDO AS PROBLEMATIZAÇÕES.....	199
5.6.1	<b>Planos, projetos e propostas.....</b>	200

<b>5.6.2</b>	<b>Eventos e encontros.....</b>	<b>207</b>
<b>5.6.3</b>	<b>Comissões.....</b>	<b>212</b>
<b>5.6.4</b>	<b>O corpo a corpo com os cotidianos.....</b>	<b>215</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>237</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>253</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>264</b>
	ANEXO 1 – Breve histórico do <i>Campus Itapina</i> .....	265
	ANEXO 2 – Breve histórico do Instituto Federa do Espírito Santo..	268

## 1 INTRODUÇÃO

*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 ou a refletir*

(MICHEL FOUCAULT)

*Não quero saber como as coisas se comportam.  
Quero inventar comportamento para as coisas.*

(MANOEL DE BARROS)

*Não se trata de tratar de acreditar em um mundo melhor, mas de tornar melhor este mundo [...]*  
(LAPOUJADE)

*Acreditar no mundo é o que mais nos falta [...]*  
(DELEUZE)

Alberto Caeiro (2013, p. 68), um dos heterónimos de Fernando Pessoa, faz uma observação curiosa e interessante a respeito da natureza. Segundo ele,

Num dia excessivamente nítido,  
Dia em que dava a vontade de ter trabalhado muito  
Para nele não trabalhar nada,  
Entrevi, como uma estrada por entre as árvores,  
O que talvez seja o Grande Segredo,  
Aquele Grande Mistério de que os poetas falsos falam.  
Vi que não há Natureza,  
Que Natureza não existe,  
Que há montes, vales, planícies,  
Que há árvores, flores, ervas,  
Que há rios e pedras,  
Mas que não há um todo a que isso pertença,  
Que um conjunto real e verdadeiro  
É uma doença das nossas ideias.  
A Natureza é partes sem um todo.  
Isto é talvez o tal mistério de que falam.  
Foi isto o que sem pensar nem parar,  
Acertei que devia ser a verdade  
Que todos andam a achar e que não acham,  
E que só eu, porque a não fui achar, achei.

Podemos dizer, ainda, que há terras, ar, plantas e mar. Que há humanos e não humanos. É instigante e bastante complexo pensar que um conjunto real e verdadeiro é uma invenção de nossas ideias. A ideia de Natureza não deixa de ser uma produção histórico-social produzida por/em uma determinada época. Ideia essa que também não é única e universal, mas mutável e intercambiável, sujeita a diversas interferências.

Desse processo de produção social de uma determinada ideia, diferentes componentes e/ou elementos participam. Como uma rede que conecta elementos físico-geográficos, histórico-culturais, econômicos, políticos, científicos etc., trabalhando por agenciamentos coletivos que contribuem na produção de processos subjetivos que, por sua vez, ressoam numa determinada sociedade.

Dessa forma, as relações que estabelecemos com o “Outro” – este aqui englobando tanto o mundo humano quanto o não humano – e com nós mesmos estão, também, ligadas – mesmo que não determinadas – a essa rede heterogênea de componentes e elementos.

Embora nós, humanos, sejamos vistos, por muitos, como seres diferentes/diferenciados, dotados de uma inteligência e capacidade superior aos demais, diversos outros elementos e/ou seres apresentam capacidade muito semelhante. Muitos são os exemplos que a biologia nos fornece, seja na capacidade reprodutora e destruidora de uma bactéria, seja na complexa organização de uma determinada colônia de inseto.

Mas o que queremos problematizar é muito menos a comparação entre seres ou elementos do que sua reciprocidade e convivência. E essas, não apenas entre os seres considerados “animados” ou “vivos”, mas também entre seres humanos com a diversidade de elementos não humanos.

Que possibilidades temos em mão ou podemos produzir em relação ao estado de degradação em que se encontram diversos ambientes? Acreditamos se fazer necessário potencializar processos que reinventem outras relações com o “meio

ambiente” e com nossa própria subjetividade. Questões essas inspiradas em algumas das ideias do pensador francês Félix Guattari.

Dessa maneira, podemos dizer que um de nossos problemas mais significativos, ou mesmo a problemática com a qual estamos nos envolvendo, aproximando-nos de Guattari (2016), quando enuncia que a produção de subjetividade é a base de toda forma de produção, corresponde exatamente a engendrar uma produção de subjetividades enriquecida por componentes de uma “eco-lógica” e/ou pela própria Educação Ambiental com seus princípios e práticas voltados para a cultivo de uma outra maneira de produzir, de nos relacionarmos com/no mundo, enfim, de produzir e vivenciar uma “nova terra”.

Dito de uma outra forma e, numa acepção deleuziana, fazendo um “roubo” de algumas ideias do pensador Michel Foucault, aqui nos envolveremos com sua noção de resistência e processos de subjetivação, principalmente quando problematiza a constituição do sujeito e o mundo no qual vive. O que buscamos é, também, problematizar e potencializar as condições para que se operem a potencialização de outros modos de existência e a produção de outras relações. Tarefa essa que nos impõe alguns desafios: engendrar e/ou potencializar processos de (re)existência que invistam em outras relações e produzam outros processos. E, tomando uma problematização do próprio autor, fazer de nossa vida e de nossas relações uma “obra de arte”.

Dentro desse contexto problemático é que trazemos a Educação Ambiental com sua proposta baseada no respeito a todas as formas de vida e estabelecimento de uma ética nas relações. Uma Educação Ambiental que não nos isole numa determinada concepção, mas que potencialize a diferença, o coletivo e a constante aprendizagem. Acreditamos nos aproximar, por exemplo, da perspectiva da professora Lucie Sauvé, da Universidade do Quebec, Canadá, quando, em uma recente palestra proferida na Universidade Federal do Paraná, em decorrência do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, realizado em 2017, fez uma interessante observação ao mencionar que a Educação Ambiental extrapola o âmbito da teoria crítica, devendo ser pensada de forma mais ampla que, segundo a autora, se daria com a perspectiva da criticidade.

Dessa forma, a nossa aposta foi privilegiar a multiplicidade de práticas e movimentos – que se compõem com a ideia/noção de sociedades sustentáveis, cuja perspectiva, em nossa tese, muito se aproxima da criação de (re) existências – que apresentem e potencializem outros modos de existência. Modos e maneiras que insinuem outros processos e/ou procurem se afastar da lógica consumista tão presente em nosso mundo contemporâneo.

Ao longo da escrita tecida, quando nos referimos a uma “narrativa”, seja oficial, seja não oficial, de um determinado campo profissional ou de uma determinada cultura ou época, estamos também nos referindo ao “discurso” ou “aparato discursivo” que se faz presente. Ambos são tomados como o conjunto que compõem o pensamento dominante ou a reverberação de uma “verdade” de um determinado espaço-tempo. Foi com essa perspectiva, entendida como esse conjunto composto não apenas pela palavra, mas por todo um aparato político, jurídico e social, que normatiza, dá sentido e apresenta a vontade de verdade desse espaço-tempo, que procuramos nos envolver.

Quanto a esse aspecto, queremos tecer alguns comentários, pois, no decorrer do processo, fomos provocados e convocados a pensar algumas diferenças teórico-epistemológicas quanto às noções de narrativa e discurso. Embora tenhamos nos envolvido com a noção de discurso ao longo de nossa escrita, imbuídos principalmente pelo nosso intercessor teórico, Michel Foucault, penso que, em diferentes momentos, estivemos, também, lidando com narrativas.

Nesse sentido, procuramos traçar algumas linhas, ainda que sejam principiantes e talvez erráticas: pensamos que o discurso estaria para algo que correspondesse ou estivesse relacionado com um determinado modelo existente (molde-discursivo) algo que, mesmo tendo a linguagem como ponta, extrapolaria esse domínio. Como disse o próprio Foucault (1971, p. 49), “[...] a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”. Interessante ainda, no caso da pesquisa, é a observação realizada por Foucault (1971, p. 36), quando alega que “[...] a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso [...]”.

Parece, em nosso entender, que o discurso se compõe com um espaço-tempo de maior constância, enquanto que a narrativa, mesmo correspondendo,

também, a um conjunto maior do que aquilo que se dá no âmbito da fala, ela se faz e desfaz com mais fluidez.

Dessa forma, sem querer estabelecer distinções hierarquizantes ou aproximações forçadas, pensamos que, quando nos referimos ao dito e ao não dito, quando lançamos mão das imagens como composição de experiências e afetos que nos tocaram, estamos lidando com narrativas, e quando procuramos ou lidamos com uma determinada aparelhagem técnico-discursiva dominante estamos trabalhando com um determinado modelo-molde-discursivo.

A metodologia adotada – ou a que nos adotou – para nos orientarmos/aventurarmos no plano problemático da pesquisa foi a cartografia que, por sua vez, se baseia, em grande parte, nas características rizomáticas – um conceito da biologia – apropriadas (ou roubadas, para ser mais preciso com a perspectiva do autor) e apresentadas pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tal apropriação e desenvolvimento teórico-conceitual serviram de inspiração para diversos outros autores, os quais, ressignificando essa abordagem, desenvolvem uma proposta metodológica bastante instigante.

Dentre esses autores, envolver-nos-emos, principalmente, com os trabalhos de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Sílvia Tedesco, os quais apontam algumas “pistas do método da cartografia”. Nesse aspecto, a cartografia aproxima-se de uma “política da narratividade” com a qual nos envolvemos.

Ressaltamos também que, em nossa aposta metodológica, acompanhando uma pista deixada por Alves e Oliveira (2004), o uso de imagens compreende um plano de composição no qual se entrelaçam diferentes maneiras de “dizer” os cotidianos. Nesse aspecto, aproximando-nos das autoras, entendemos as imagens/fotografias produzidas na pesquisa como narrativas que, também, contam um pouco da realidade pesquisada.

A dimensão curricular atravessou o plano da pesquisa por vários lados e em diferentes momentos. Seja com as implicações do crime ambiental ocorrido na bacia do Rio Doce pelo derramamento dos resíduos de minério com o rompimento da barragem de Mariana/MG, cujos impactos na comunidade escolar foram intensos e variados, seja nas práticas – práticas aqui entendidas não apenas como algo “manual”, mas também como discussões/debates –

cotidianas que se deram tanto nos planejamentos coletivos como nas salas de aula.

O crime socioambiental na bacia do rio Doce, portanto, correspondeu a outro atravessamento de grande relevância para o desenvolvimento deste estudo/pesquisa. Esse acontecimento nos afetou e mobilizou a realizar diferentes inferências que, direta ou indiretamente, permearam e inspiraram muitas das análises e problematizações realizadas ao longo da tessitura desta produção.

Como intercessores nessas problematizações a respeito da dimensão curricular, vamos nos apoiar nos estudos desenvolvidos pelos/as pesquisadores/as brasileiros Janete Magalhães Carvalho e Carlos Eduardo Ferraço, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo. Os autores, além de discutir a dimensão curricular associada à perspectiva cartográfica, também exploram e desenvolvem a concepção de currículo em redes (de “conversações complexas”, de afetos etc.). Composições curriculares, cartografia e redes, na perspectiva dos autores, são trabalhadas em relação. São reinventadas e aproximadas de forma criativa e com tom peculiar.

Pelo fato de não ser tão simples e linear traçar um determinado começo para a Educação Ambiental e, também, por não ser esse nosso objetivo, muito embora diversas literaturas apontem um provável começo no final da década de 60 e início de 70, com a emergência de diferentes movimentos sociais, optamos por discutir, principalmente, sua concepção mais recente, preconizada pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, criado a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, conhecida como Eco 92.

Para discutir essa concepção e suas inúmeras relações e implicações éticas, políticas e estéticas para com a escola e a vida como um todo, dentro desse contexto problemático apresentado, iremos nos apoiar nos trabalhos e pesquisas da professora Martha Tristão, da Universidade Federal do Espírito Santo, do sociólogo ambientalista mexicano Enrique Leff, do professor Antônio Fernando Silveira Guerra, da Universidade do Vale do Itajaí e de Aloísio Ruscheinsky, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, dentre outros.

Assim, diante do exposto, optamos por iniciar com um delineamento metodológico a respeito do caminho problemático trilhado, embora a intencionalidade metodológica se espraie por toda a tese, pois entendemos a cartografia não apenas como uma atitude metodológica, mas também e, principalmente, como uma postura ético-política que procura acompanhar processos e compartilhar experiências cuja composição é atravessada pelo plano dos afetos.

Nesse momento, procuramos delinear o caminho percorrido com a intenção metodológica e os procedimentos adotados. Apresentamos a instituição em que foi realizada a pesquisa e, a partir de uma entrevista, iniciamos uma problematização a respeito de alguns sentidos que foram atribuídos à Educação Ambiental.

Após o delineamento do caminho, realizamos algumas outras problematizações. Em uma delas, estamos envolvidos com as noções de resistência. Procuramos discutir algumas noções de resistência e suas implicações políticas. Problematizamos a noção de resistência não apenas como força de oposição, mas, principalmente, como uma posição ética e política de aposta em relações que potencializam a vida sob qualquer perspectiva e/ou formas. É nessa aposta que desponta a noção foucaultiana de “modos de existência” como processo de (re) existência.

No espaço-tempo seguinte, nossa problematização se volta para a relação da Educação Ambiental com a noção de biopotência. Nesse momento, realizamos uma breve genealogia das noções de biopolítica e biopotência, procurando relacioná-las com uma proposta da Educação Ambiental. Proposta esta que considera a possibilidade de se constituir como força produtiva de outras subjetividades. Uma Educação Ambiental que aposta na valorização da vida em suas mais diferentes formas e manifestações. Nessa problematização, contamos com alguns intercessores que nos inspiraram e provocaram, como os filósofos Peter Pál Pelbart e Sílvio Donizetti Gallo.

Por último, adentramos nas problematizações em torno das composições curriculares, observando como estas relacionam o “fora” com o cotidiano de uma escola/instituição de ensino. Nesse momento, associamos algumas

problematizações com a noção de “ambientalização curricular”, uma proposta crescente em instituições de ensino superior. Buscamos, também, relacionar toda essa problemática apresentada com o crime socioambiental ocorrido na bacia do Rio Doce, discutindo algumas de suas implicações no cotidiano da instituição/escola em que foi realizada a pesquisa.

Acreditamos ser importante, também, mencionar e ressaltar que nossa perspectiva e intenção teórico-metodológica procurou se aproveitar e se envolver com todo o “corpo” da instituição, com os diferentes movimentos existentes e com os acontecimentos que porventura emergissem ao longo da pesquisa. Procuramos não nos estabelecer/fixar sobre uma ou outra dimensão e não privilegiar um determinado “mecanismo” de produção de dados, mas sim compor – e acompanhar – com aquilo que se apresentava. Uma espécie de atenção descentrada e abertura que se configuram numa atitude de preparo para o acolhimento do inesperado (KASTRUP, 2010).

No entanto, ciente, também, de que muitas “coisas”, acontecimentos e/ou movimentos estarão acontecendo e não serão possíveis acompanhar ou sequer a pesquisa irá conhecer. Ou seja, as linhas traçadas, neste texto, nunca poderão acompanhar e/ou apreender as inúmeras e diferentes linhas: de fuga, esporádicas, ziguezagueantes, erráticas etc. que compõem o plano cotidiano de uma determinada realidade.

Nesse sentido, a tese envolveu-se com a defesa de que a Educação Ambiental, com sua proposta ético-filosófica de afirmação da vida, em toda sua diferença, muito se aproxima das concepções de “biopotência” e “cuidado de si”. Se um poder “sobre a vida” a controla, organiza e subjuga, o poder de “uma vida” escapa e potencializa outras relações. E são essas outras relações com o espaço e com o outro que a noção de cuidado de si implica e que acreditamos poderem ser potencializadas pela Educação Ambiental.

Essa articulação que ensejamos e produzimos é realizada em meio às composições curriculares que foram e são tecidas nos diferentes espaços da instituição, principalmente em ocasião do crime socioambiental na bacia do rio Doce, ocorrido ao longo da pesquisa.

Em nossas considerações, realizamos diferentes observações, uma delas quanto à importância e/ou necessidade de se fortalecer os processos formativos, principalmente em relação à Educação Ambiental, com seus princípios e objetivos.

Embora tenhamos observado, a partir de algumas narrativas, o quanto a Educação Ambiental ainda precisa avançar para se constituir como processo contínuo, articulado e interdisciplinar, percebemos, também, em determinados espaços-tempos da instituição, a existência de uma Educação Ambiental sendo tecida em composições curriculares que se mobilizam e potencializam a partir de uma rede afetiva.

## 2. O PERCURSO REALIZADO

A intencionalidade aqui é explanar a respeito do processo de como se deu a pesquisa, procurando apresentar alguns dos procedimentos adotados, movimentos acompanhados e envolvimento realizados. A proposta metodológica procurou enredar-se com a cartografia, no plano dos afetos, entendendo que ela se apresenta como uma operação envolvida por toda a pesquisa. Mais que um método, constitui-se como um modo.

Observamos que, ao longo do texto, mesmo correndo o risco de cair na redundância, também lançamos mão de informações a respeito do processo metodológico e procedimental. No entanto, pensamos que trazer algumas informações inicialmente pode contribuir para o acompanhamento mais detalhado e/ou esclarecido do processo de pesquisa.

A escolha do local de pesquisa, dentre outros fatores, foi em função de ser a instituição em que trabalho e me situo. Embora não tenha sido o fator fundamental, foi elemento motivador. Outros elementos, no entanto, também contribuíram, por exemplo, a vivência com determinados movimentos em que a dimensão ambiental se fazia fortemente presente; ou em que a sua ausência apontava para a importância e necessidade de sua presença.

Movimentos em torno de atividades corriqueiras dos cotidianos da instituição, desde projetos de pesquisa, extensão e cursos, cuja dimensão ambiental, quando presente, se mostrava insuficiente ou demasiadamente reduzida, seja em relação ao envolvimento com seus princípios básicos, seja em termos de uma abordagem limitada a aspectos biofísicos.

A instituição em questão possui cursos de nível médio profissionalizante nas áreas de Agropecuária e Zootecnia e, mais recentemente, cursos superiores de Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrícolas e Pedagogia. Desse modo, há uma predominância de cursos que lidam diretamente com elementos como a terra ou o solo, a água, os animais, as plantas etc. Nesse caso, não é de se estranhar que a dimensão mais potencializada ou pensada da Educação Ambiental se refira à dimensão biofísica.

No entanto, talvez tenha sido a carência do estabelecimento de uma relação mais intrínseca dessa dimensão com outras, como a cultural-social, a filosófica e ética-estética, que tenha sido também um disparador ou provocador da escolha pelo local da pesquisa.

Fazendo parte constitutiva desse mesmo universo de pesquisa, imerso nessas relações e sendo, também, produtor dessa realidade, é que nos colocamos diante do desafio de problematizar esse espaço em que nos situamos, por meio de um “acompanhar processos” que se faziam em curso, como nos propõe a cartografia, segundo Barros e Kastrup (2010, p. 73).

Abordando a pista ‘cartografar é acompanhar processos’ procuramos apontar que a processualidade está presente em cada momento da pesquisa. A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra [...].

Essa processualidade é inerente ao plano no qual nos encontramos e com quem estamos. Assim, da mesma forma que há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há também uma pesquisa se fazendo com o coletivo (BARROS; KASTRUP, 2010).

Nesse sentido, podemos dizer que “[...] a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2010). Perspectiva essa que se fez presente em vários momentos em que, atravessado pelos acontecimentos que nos afetavam, éramos modificado juntamente com a realidade com a qual nos envolvíamos.

Aprendemos que nossa percepção está relacionada com os “encontros” diversos que nos atravessam ao longo do tempo em que nos situamos. Encontros com diferentes elementos (colegas, atividades, projetos, o ambiente como um todo) compuseram uma rede de afetividades que contribuiu com a escolha e o envolvimento com a problemática.

Entendemos, também, que a intervenção ocorre independentemente do nosso querer e, independentemente de onde nos propomos desenvolver uma pesquisa, estamos intervindo na realidade em questão. Fazemos parte desse processo de intervenção sempre que decidimos acompanhar alguns dos

movimentos e processos que acontecem no espaço que escolhemos e vivenciamos.

Dessa forma, entendendo o cotidiano escolar como um ambiente em constante processo de produção de subjetividades atravessado por uma gama de diferentes movimentos e uma multiplicidade de possíveis, ficamos atento àqueles que percebêssemos ou sentíssemos alguma relação com a nossa problemática em torno da Educação Ambiental e sua relação com as composições curriculares e as narrativas e/ou discursos sobre essa dimensão ambiental, bem como às experiências-produções subjetivas aí presentes.

A produção de dados de forma mais intensa ocorreu no período compreendido entre setembro de 2015 e dezembro de 2016, quando foram realizados a maioria dos procedimentos metodológicos e o acompanhamento dos processos e movimentos da instituição. À medida que buscávamos acompanhar tais movimentos que aconteciam no espaço da instituição de ensino em que pesquisávamos, fomos lançando mão de alguns procedimentos de produção de dados. A ocasião era que fazia com que determinado procedimento fosse utilizado. No caso, por exemplo, das entrevistas, essas assumiram mais o “tom” de conversa. Algumas foram gravadas e outras não.

As que não foram gravadas foram transcritas logo após o término da conversa. Algumas não foram gravadas pelo fato de percebermos um certo incômodo, pois, muitas conversas emergiram espontânea e intempestivamente e, portanto, sentimos que interromper para ligar o aparelho poderia mudar o rumo da “prosa”.

Quanto a esse procedimento utilizado, realizamos cerca de 35 entrevistas-conversas, que foram produzidas com docentes, discentes e técnicos. As entrevistas revezaram-se entre coletivas e individuais, dependendo da ocasião e das condições. Com os docentes e técnicos, por exemplo, tivemos momentos em que lançamos mão de conversas coletivas e, em outras ocasiões, individuais. Individualmente conversamos com cerca de 25 docentes e 5 técnicos. No entanto, fizemos conversas coletivas em que estiveram presentes docentes e técnicos ao mesmo tempo. Além dessas conversas-entrevistas individuais e coletivas, realizamos também, observações, anotações e gravações de outros encontros/reuniões coletivos/as das quais participavam diferentes servidores.

Queremos aqui destacar que, em nossa perspectiva, nos interessou muito mais “o que” se diz/fala do que “quem” falou/disse. Acreditamos que todos esses sujeitos envolvidos (docentes, técnicos, discentes) estão imbricados no processo de aprendizagem que, em nosso entender, é coletivo. Quem fala é sempre uma multiplicidade, muitas vezes indeterminável.

Nesse momento, nossa intencionalidade estava mais voltada/interessada na narrativa do que na pessoa do narrador/falante. Esse interesse na/pela narrativa não se deu pela necessidade ou desejo de realizar alguma interpretação. “Não há nada a interpretar”, comenta Deleuze, pois é na dança das palavras, na multiplicidade dinâmica dos sentidos e na sua capacidade criadora que apostamos.

O que procuramos, portanto, foi acompanhar os processos que engendravam essas “falas” e compor ou contrapor com eles/elas. Acreditamos que, ao nos colocarmos no plano da instituição/escola com a problemática enunciada em torno da Educação Ambiental e da sustentabilidade produzida/praticada/experenciada nos cotidianos da instituição, já interferimos e participamos não apenas da/na produção dos dados como também do engendramento de outros processos e movimentos.

Com os discentes prevaleceram as conversas coletivas, realizadas em diferentes espaços-tempos. Em alguns momentos se deram nos intervalos de aulas e/ou no próprio pátio da instituição. Aconteceram também ao longo de algumas atividades e eventos – como a “Semana do Meio Ambiente” ocorrida no ginásio.

Outros encontros se deram sob à sombra dos oitizeiros ao lado do prédio pedagógico da instituição. Destacamos, também, que, nesse segmento dos discentes, foram realizadas conversas com cinco turmas de 2ª e 3ª séries, dentro das salas de aula, em momentos diferentes e concedidos pelos professores. Participaram dessas conversas, ao todo, cerca de 150 alunos, de cinco turmas diferentes.

Essas turmas foram escolhidas pelo fato de terem presenciado/vivenciado na escola o crime socioambiental<sup>1</sup> ocorrido no dia 5 de novembro de 2015. A nossa intenção era conversar sobre esse acontecimento e conhecer algumas de suas possíveis implicações no cotidiano escolar.

Esse encontro foi realizado em dois momentos distintos. Em um deles, foram feitas perguntas abertas e escritas a respeito do crime socioambiental na bacia do Rio Doce, com relação à percepção e opinião sobre as possíveis causas e implicações no cotidiano da escola, quanto às aulas, currículo, atividades etc. Em um segundo momento, como desdobramento do primeiro, foi realizada uma conversa coletiva e gravada a respeito das questões escritas. A intenção era escutar o que os discentes tinham para dizer sobre esse crime, algumas repercussões, a forma como a escola se relacionou com esse “inesperado” acontecimento e, ao mesmo tempo, incitar e provocar a discussão em torno da Educação Ambiental e da sustentabilidade nos espaços educativos.

Além das entrevistas, que foram gravadas, realizamos várias outras conversas, produzimos imagens, acompanhamos uma série de outros movimentos, como atividades realizadas por docentes e discentes em contexto de sala de aula, elaboração de projetos de extensão, atividades de formação dos docentes, visitas a comunidades e associações com os alunos e professores, dentre outros.

Participamos também de momentos de comemoração diversos, como o “Dia da Água”, a “Semana do Meio Ambiente”, o “Dia da Árvore”, “Semana de Ciência e Tecnologia”, palestras, reuniões com comissões dentro da escola, encontro com pesquisadores para organizar projetos de recuperação socioambiental na bacia do rio Doce e outros.

Todas essas entrevistas-conversas, observações, encontros e envolvimento atravessam o corpo desta pesquisa/escrita direta ou indiretamente. Mesmo que algumas não estejam explicitamente presentes na grafia do texto, elas

---

<sup>1</sup> Essa expressão “crime socioambiental” está sendo utilizada em referência ao impacto socioambiental ocorrido em decorrência do rompimento de uma das barragens de minério de ferro da empresa Samarco/Vale/BHP, localizada no município de Mariana em Minas Gerais, ocorrido em novembro de 2015 e considerado o maior crime socioambiental da história do Brasil.

constituem sua inspiração e compõem as linhas de intensidade que desenharam sua produção.

Concomitantemente a esses movimentos relatados, também procuramos realizar observações dos espaços e relações que nele se desenvolvem, como no pátio escolar, nos murais, nas salas de planejamento do professor, no refeitório, nas áreas dos pátios com assentos sombreados em frente à escola, onde alunos e professores se juntam para conversar, dentre outros. Um desses espaços sombreados, localizados na área externa ao prédio pedagógico, é conhecido como “senado”, pelo fato de ali serem discutidos vários assuntos e todos poderem falar sem a hierarquia e/ou burocracia dos espaços formais.

A produção dos dados, assim como sua problematização em torno do corpo da pesquisa, procurou se desenhar como rizoma, sem aquele centro hierárquico privilegiado em detrimento de outras linhas, processos e movimentos que surgiam/emergiam. Mas, sim, como “galerias” de passagem que procuravam conectar elementos diversos, sem a preocupação com um começo, uma “origem” ou mesmo um “fim” da “coisa”, mas tentando sempre potencializar o “meio”, o “entre”, pois

*Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE, 2011, p. 49, grifo do autor).*

Esse “meio” é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. É valorizar mais o caminho do que suas pontas (começo e fim), algo próximo à “estrada eu sou” – como na letra da música de Almir Sater – que não se distancia daquilo que observa/problematiza, não se distingue do próprio caminho. Em nosso caso, seria, também, não buscar fundamentos, mas compor, recompor e/ou decompor com os dados produzidos, com aquela realidade experienciada, com a rede de elementos que atravessou o plano da pesquisa ou o campo problemático.

De certa maneira, podemos dizer que um empirismo traspassa a proposta metodológica e de produção de dados da pesquisa, no sentido em que esse “dado” corresponde a uma coleção de impressões e de imagens, um conjunto de percepções, que, segundo Deleuze (2012), é de onde parte o empirismo,

dessa experiência de uma coleção, de uma sucessão movimentada de percepções distintas. O “dado”, portanto, não é dado a um sujeito; este se constitui no dado.

Todo esse acompanhar, insinuar e provocar, seguido da intencionalidade problematizadora, desenha-se em torno da ideia de que, nesses espaços-tempos dos cotidianos escolares (Fotos 1 e 2) em questão, entrelaçados com as diferentes experiências e acontecimentos que o compõem e o atravessam, ocorrem uma produção de subjetividades, movimentos e/ou práticas com potencialidades capazes de implicar e/ou produzir outros modos de existência, mesmo que insinuantes e inaparentes.

## 2.1 ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE O PLANO EM QUE SE DEU A PESQUISA

Foto 1 – Vista da instituição



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 2 – Prédio pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal.

A pesquisa foi realizada em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, o *Campus* Itapina, localizado no município de Colatina. A antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL), a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes – (Foto 1).

O município de Colatina possui dois *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo. Um deles está localizado próximo ao centro da cidade, cujo nome é o mesmo do município – *Campus* Colatina – e o outro, o *Campus* Itapina, local da pesquisa, fica no Km 70 da BR 259, afastado cerca de 12km do centro urbano da cidade de Colatina, no distrito de Itapina.

Atualmente, o *Campus* Itapina tem cerca de 110 servidores, entre professores, técnicos-administrativos e pedagogos. Possui aproximadamente 700 alunos, distribuídos entre o ensino médio e o superior. A maioria deles está matriculada no ensino técnico integrado ao médio.

Esse *campus* ocupa uma área de 3.1500.000m<sup>2</sup>, onde se situam diferentes unidades de ensino. Pelo fato de ser uma instituição de origem agrícola com cursos direcionados a essa área, possui algumas unidades/setores de ensino

específicos, tais como bovinocultura, suinocultura, aquicultura, avicultura, ovinocultura, agroindústria, infraestrutura, horticultura, além do prédio pedagógico, representado pela Foto 2, no qual ficam as salas onde são ministradas a maioria das aulas do núcleo comum e superior, dentre outros espaços socioeducativos. Esse conjunto arquitetônico, ao que parece, muito se aproxima da ideia de dispositivo apresentada por Foucault (1979) e repensada por Deleuze (1996), seja pela função estratégica, que procura ensejar, de “organização” e “controle”, seja pelas diferentes linhas que apresenta: de visibilidade ou de enunciação; de forças; de fuga; de subjetivação etc.

A instituição também mantém em sua estrutura o sistema de internado para alunos provenientes de lugares cuja distância da escola impede o deslocamento diário, visando assim à sua permanência na instituição.

Nesse sistema de internato, os alunos residem na escola com algumas assistências, como lavanderia, plantão com assistente de alunos e técnico em enfermagem. Além desses serviços, a instituição possui psicólogo, uma unidade odontológica e de enfermagem com dentista e médico funcionários cujos serviços são oferecidos a todos os alunos. Conta ainda com um refeitório, sala de jogos, sala de TV, campo de futebol e outros espaços recreativos para os alunos internos utilizarem à noite ou em finais de semana (Foto 1).

O sistema de internato existente no *campus* não acolhe alunas, embora exista uma demanda e reivindicações nesse sentido. Nesse caso, poderíamos inferir uma questão de gênero perpassando esse atual sistema, independentemente das “explicações” que existam para tal fato?

O *Campus* Itapina faz parte de uma rede composta por 22 *campi* espalhados por diferentes regiões do Estado, compondo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. O *Campus* Itapina, portanto, é uma instituição de ensino com cursos técnicos voltados para a profusão de tecnologias inerentes à dimensão agropecuária e zootécnica e cursos superiores em Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrícolas e Pedagogia.

Nesse sentido, uma perspectiva tecnicista não deixa de atravessar o plano da instituição pesquisada, embora, nos últimos anos, em decorrência de diferentes

fatores, outras perspectivas estejam adentrando o espaço da instituição e potencializando outros planos, outras linhas e movimentos.

Para fins de conhecimento e uma melhor contextualização espaço-temporal da instituição, disponibilizamos, em anexo, um breve histórico que levou à criação/constituição do *Campus Itapina* e do Instituto Federal do Espírito Santo.

## 2.2 UMA TESE: O ESBOÇO DE UMA VIDA OUTRA

Escrever uma tese acreditamos ser, antes de tudo, uma importante experiência, no sentido de que esta contribui e participa da produção de nossa subjetividade ou, de uma outra perspectiva, talvez até mais apropriada para o nosso caso, o quanto essa experiência pôde implicar em um processo de dessubjetivação (PALBART, 2013).

Mais do que criar/inventar algo ou problematizar uma determinada realidade ou espaço-tempo, corresponde a uma reinvenção, transformação e produção de si. Somos também produzidos juntos com ela, à medida que a produzimos.

Acreditamos que muito do que produzimos (ou reproduzimos) surge dos encontros que temos, com livros, autores, professores, como o próprio plano problemático etc., da mesma forma que também somos afetados pela nossa própria produção, pela nossa pesquisa e por muito daquilo com o que nos envolvemos.

Nesse processo, diferentes movimentos vão ocorrendo em nós e em nossas relações. Passamos a nos conhecer e/ou desconhecer. Repensamos nossas ideias e nossa forma de fazer e/ou viver. Somos atravessados por nossas leituras, pela nossa escrita, pelos estudos e conversas, pelo nosso plano problemático, pelos sujeitos de nossa pesquisa, humanos ou não humanos. Parafraseando Deleuze (2013), o essencial são nossos intercessores. Dessa forma, percebemos que diferentes elementos se tornaram, de algum modo, nossos intercessores.

Em algum momento criamos e/ou aprendemos mecanismos próprios de escrita, leitura e formas de potencializá-los. Vamos sentindo e nos percebendo em meio

ao que acontece. Vamos descobrindo o que nos desperta, o que nos desliga, o que nos concentra ou desconcentra, o que nos potencializa ou despotencializa. Coisas específicas de nossa singularidade, como o movimento do corpo, são importantes para o “aquecimento” da mente, no sentido exposto por Espinosa (2013), quando observa que corpo e mente são uma só e mesma coisa; enfim, também nos reinventamos em concomitância com a tese.

Mas, de que se trata a tese? O que estamos buscando defender? Com o que ela se envolve?

Embora defender algo cujo propósito corresponde à afirmação da vida e à busca por relações éticas, justas e sustentáveis possa parecer fácil e até consensual, a elaboração de uma tese em torno da Educação Ambiental, que problematize e escape desse suposto consenso que ofusca a emergência do novo, pelo menos em nosso entender, torna-se algo bastante complexo.

Tal complexidade, em nossa análise, primeiramente se dá pelas dimensões que ela abrange, pois seu campo não está circunscrito por fronteiras bem delimitadas, possuindo inserções e relações com diferentes outras áreas/campos de conhecimento. Por isso mesmo, afirmamos o seu caráter transdisciplinar por excelência.

Segundo, pela junção de dois planos, que por si sós se apresentam de forma bastante complexa: o plano da Educação e plano do Ambiental. Se o plano da Educação possui diferentes perspectivas teórico-metodológicas cujas implicações são múltiplas e plurais, não diferente é o plano da dimensão Ambiental.

Em nossa defesa, procuramos realizar uma aproximação teórica do pensamento em torno do “cuidado de si” produzido pelo pensador francês Michel Foucault, com sua análise sobre o papel que as resistências tomam no contemporâneo – análise essa também discutida e enriquecida por outros importantes pensadores – com a perspectiva da Educação Ambiental, que, também, nada tem de homogênea.

Ao analisar o modo de vida antigo, como o greco-romano, Michel Foucault se debruça sobre um conjunto de práticas e técnicas que vão constituir o que se

denomina *epiméleia heautou* – “cuidado de si”. Tal empreendimento em hipótese alguma implica a tomada de um modelo, mas sim a problematização de um modo – que nada tem de homogêneo, diga-se de passagem – de como o sujeito, tema central de suas pesquisas, se constitui como tal, se percebe sujeito e problematiza o que ele é e o mundo no qual vive.

Esse “cuidado de si” é esmiuçado por Foucault em algumas de suas produções e ao longo de aulas/cursos ministrados. No ano de 1982, por exemplo, no curso intitulado “A Hermenêutica do Sujeito”, o autor apresenta interessantes observações a esse respeito, ao inferir alguns pontos que precisam ser retidos quanto a esse “cuidado de si”. Deixamos aqui apenas o primeiro ponto apontado pelo autor:

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautou* é uma atitude - para consigo, para com os outros, para com o mundo (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Nesse sentido, nossa tese é de que, se o “cuidado de si”, como observado pelo pensador francês, não se restringe às práticas individuais, mas se estende à relação estabelecida com o outro e com o mundo, este, em nossa análise, muito se aproxima da proposta da Educação Ambiental, na medida em que esta, ao se envolver com o cuidado com o mundo e com o Outro, na imanência da vida, procura imprimir um modo de existência cuja característica principal é a defesa e produção de mais vida.<sup>2</sup>

Nesse aspecto, consideramos se fazer presente, na relação da Educação Ambiental com o “cuidado de si”, um forte componente ético. Se o “cuidado de si” implica relações complexas com os outros e também, num certo sentido, um *ethos*, uma maneira de ser e se conduzir, e a ética é a maneira pela qual cada um se relaciona consigo mesmo, com os códigos morais de sua época e, a partir

---

<sup>2</sup> Produção de mais vida, aqui, não significa a multiplicação e/ou reprodução da vida biológica ou mesmo o aumento estatístico da expectativa de vida por meio do avanço técnico médico-sanitário. “Mais vida” no sentido exposto significa a melhoria da qualidade de vida em suas múltiplas dimensões, portanto, podendo ser representada não apenas por mais saúde, segurança e educação – algo tão ausente e/ou insuficiente para muitas comunidades – mas também, por mais lazer e prazer, pela valorização da diferença, por mais cuidado e respeito pelos bens e elementos não humanos etc.

daí, como nos relacionamos com os outros e com o mundo, portanto, a noção de “cuidado de si” é ética em si mesma ou em muito dela se aproxima.

Da mesma maneira, vale ressaltar uma nota feita por Foucault (1985, p. 47), retirada de sua pesquisa, quando observa

[...] que as doutrinas que foram as mais ligadas à austeridade da conduta – e em primeiro lugar, pode-se colocar os estoicos – eram também aquelas que insistiam mais sobre a necessidade de realizar os deveres com relação à humanidade, aos concidadãos e à família [...].

Esse “cuidado de si”, portanto, como já inferimos, não se resume a práticas individualistas e egocêntricas, que excluem ou se afastam de um cuidado com o mundo e com o outro. E nisso o autor foi bastante minucioso, explorando no mundo antigo uma série de passagens e exemplos que reforçam essa tese.

Nesse sentido, mesmo que esse cuidado com o “mundo” e com o “outro” não tenha sido pensado, em primeira mão, com referência à dimensão ambiental, e esse “outro”, naquele momento (como na ética aristotélica, por exemplo), não tenha englobado os elementos não humanos, acreditamos que o componente ético que tais práticas implicavam se atualiza e ganha uma ressignificação bastante interessante e pertinente para o nosso tempo.

É nessa ressignificação que a relação com a Educação Ambiental pode ser elaborada e se desenvolver, pois, desde a década de 60, período a que se atribui o seu possível começo, a ética se constitui como componente consubstancial ao discurso ambientalista, estando a discussão em torno desse campo ligada ao debate a respeito do antropocentrismo e do biocentrismo (GALDIANO, 2009). O autor não simplifica ou homogeneiza a questão ética, pelo contrário, reconhece a sua complexidade e contextualidade em relação aos diferentes espaços-tempos em que se situam e nos lembra ainda que perguntas como “O que é ético?”, por exemplo, têm estreita relação com os processos educativos e culturais de sua época.

Se em Galdiano (2009) esses processos – educativos e culturais – se constituem importantes para promover a prática de valores ambientais, em Guattari (2016), são os diferentes tipos de agenciamentos coletivos que se constituem relevantes

para a criação de um sistema de valores que permita construir outra coisa além de uma economia de mercado.

Para o pensador francês Félix Guattari, é o investimento na produção de outros processos que impliquem uma produção de subjetividades ecológicas/ecosóficas, operando em diferentes níveis, que é preciso criar e/ou engendrar e fortalecer.

Ao longo de uma entrevista realizada em 20 de janeiro de 1992, no Japão, o autor faz interessantes provocações que entendemos relevantes para nossa problemática, quando levanta a questão da finitude:

Todo o mundo da ideologia, ou da mídia, nos faz imergir numa ilusão de eternidade e ao mesmo tempo de irresponsabilidade. Se estamos em um mundo eterno, devemos então nos deixar levar pelas coisas, não devemos intervir. Se, pelo contrário, temos o sentido dessa finitude, então o problema será recolocado: o que é que eu estou fazendo no mundo? Estou aqui por um período de tempo dado, num dado contexto: o que posso fazer para construir, reconstruir ao mesmo tempo o mundo e eu mesmo, ao mesmo tempo o mundo dos valores e o mundo das relações? Tudo deve ser considerado nessa perspectiva de elaboração processual (GUATTARI, 2016, p.121).

Construir e reconstruir o mundo e eu mesmo implica a produção de outros valores e relações; implica uma ética das/nas relações.

Percorrendo por outros caminhos e perspectivas, mas também tocando na importância da produção e constituição de outros valores, Grün (2007), elaborando uma crítica à ciência como forma de controle e domínio das coisas, aposta numa ética de parceria com a Natureza. O autor propõe que é precisamente para a atitude de respeito pela outridade do Outro ou da Natureza, atitude esta que se constitui como uma postura ético-política, que uma Educação Ambiental efetiva e radical precisa se voltar.

A criação ou o “ensino de valores” enunciado por Galdiano (2009), a “produção de subjetividades” e a reconstrução do mundo, do eu, e, ao mesmo tempo dos valores cartografados por Guattari (2012, 2016) juntamente com a constituição de outros valores, como o respeito pela outridade da Natureza, discutido por Grün (2007), embora possuam suas particularidades e distanciamentos, acreditamos que se constituem interessantes para a problemática em que situamos a nossa tese. Isso porque o “cuidado de si” não deixa de ser

acompanhado por ações que são exercidas sobre si, ações sobre as quais nos modificamos e conseqüentemente, transformamos a nossa prática em relação ao outro e com o mundo. Assim, tais ações se produzem a partir da criação de outros valores que vão implicar um “mundo outro”, outros modos de existências com o predomínio de uma postura ética do/no relacionamento de si com o mundo.

Talvez pareça muita pretensão, mas, de fundo, “o esboço de uma vida outra” representa uma ideia que muito se aproxima de nossa empreitada, aquilo que, no meio de toda a escrita, atravessa a proposta.

Em uma das problematizações desenvolvidas por Foucault a respeito do “cuidado de si”, ele descreve a diferença, mesmo sutil – mas com profundas implicações – entre a proposta filosófica platônico-socrática de “um outro mundo” e aquela de “um mundo outro”.

Nesse caso, “um mundo outro” ou “uma vida outra” situam-se na perspectiva do “cuidado de si”, *epiméleia heautou*,<sup>3</sup> com suas implicações ético-políticas, mas, principalmente, no momento em que esse “cuidado de si” se relaciona com o conselho proferido pelo Oráculo de Delfos para Diógenes: “altere o valor de sua moeda”. Esse preceito, atribuído aos cínicos, é comentado por Foucault quando aponta e discute seus diferentes aspectos. No entanto, um em particular chama-nos a atenção quanto a uma possível tradução. Este preceito, *Parakharáttein tò nóμισμα* (mudar/alterar o valor da moeda), sobre o qual iremos nos debruçar novamente em outro capítulo, pode também ser entendido da seguinte maneira:

Parakharáttein (mudar, alterar) não significa desvalorizar a moeda. Pode-se às vezes encontrar o sentido significativo de ‘alterar’ uma moeda para que ela perca o seu valor, mas aqui o verbo significa essencialmente e sobretudo: a partir de certa moeda que traz certa efígie, apagar a efígie e substituí-la por outra que representará muito e permitirá que essa moeda circule com seu verdadeiro valor [...]. Desse ponto de vista, os cínicos não mudam, de certo modo, o metal dessa moeda. Mas eles vão modificar a efígie [...] (FOUCAULT, 2011, p. 199).

Diferentes análises foram e podem ser realizadas a partir desse episódio da cultura helênica, no entanto buscamos aproximá-la daquela em que, ao mudar a “efígie” e não propriamente o “metal” da moeda, acreditamos existir uma

---

<sup>3</sup> Palavra grega que significa o “cuidado de si”.

aproximação com a ideia de uma “vida outra”. Nesse caso, empurrar ao limite determinados valores impressos numa sociedade não significa propriamente, pelo menos direta e automaticamente, a transformação desta. Aqui, em nosso entender, caberia muito mais tensionar diferentes perspectivas e/ou, principalmente, produzir uma estilística da existência, na imanência onde a produção de uma “vida outra” prevaleça em relação à busca de uma “outra vida” ou de um “outro mundo”.

Corresponderia muito mais a uma mudança de/nos valores presentes no mundo do que à transformação do mundo para a criação de outros valores. Percebemos que, neste caso, o que se está em jogo são duas perspectivas que, embora não sejam opostas, possuem implicações diferenciadas.

Pensando na Educação Ambiental e nos movimentos contestatórios dos quais ela fez parte e até hoje se encontra e/ou é sensível, bem como em seus princípios que se produziram a partir de sua história de luta e envolvimento com a defesa daquilo pelo qual a vida não prescinde, podemos inferir que sua existência é inseparável da afirmação de “Uma vida”<sup>4</sup> com tudo o que ela implica. Lembrando Deleuze (2016, p. 180), quando observa que “[...] o artigo indefinido não é a indeterminação da pessoa sem ser a determinação do singular. ‘Um’ é sempre o índice de uma multiplicidade: um acontecimento, uma singularidade, uma vida[...]”.

Em nosso entender, a Educação Ambiental, ao reivindicar outros modos de vida e relações de cuidado com o mundo e/ou com o Outro, mais do que resistir, insinua existência outra, posiciona-se na defesa da singularidade de cada “uma vida”, de sua impessoalidade e inumanidade da vida. Opera, desse modo, na produção de subjetividades, de certa forma, sob a perspectiva das “técnicas de si”, no sentido atribuído por Foucault (2014a) quando as define como aquelas “[...] que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser [...] (FOUCAULT, 2014a, p. 266). Isso de

---

<sup>4</sup> “Uma vida” entre aspas refere-se ao texto de Gilles Deleuze intitulado “Imanência uma vida”, sua última produção escrita. “Uma vida”, nesse sentido, significa a pura imanência, a singularização da vida. Temos apenas “uma” vida e, portanto, é com ela e com tudo aquilo com o qual ela se relaciona e interdepende, que precisamos valorizar no agora.

maneira a produzir neles uma modificação, ou seja, “A vida sobre a qual as técnicas de si incidem é sobretudo uma *vida capaz de condutas*, uma vida suscetível de adotar diversas direções [...]” (PELBART, 2016, p. 259, grifo do autor).

Nessa linha de pensamento, algumas problematizações que nos acompanharam foram: que possibilidades nos restam para adotarmos uma “conduta” que enriqueça de modo contínuo nossa relação com Outro, com o mundo e com nós mesmos? Que outras relações têm sido engendradas pela Educação Ambiental? Que processos e/ou movimentos podem ser potencializados para escapar ou se desviar dos mecanismos que expropriam e/ou mercantilizam a vida e diversos outros elementos imprescindíveis para sua existência?

Essa foi a perspectiva adotada, no entanto a pretensão desse breve esboço de nossa produção a respeito da tese não é antecipar ou mesmo “esclarecer” a ideia da proposta, mas sim insinuar a nossa perspectiva situando o espaço-tempo com o qual estamos nos envolvendo.

### 2.3 UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS BIOFÍSICAS

Ao longo de nossa pesquisa, deparamo-nos com um universo de situações que suscitaram diferentes questões. Procurando compor, com todo esse complexo emaranhado de situações, elementos e movimentos, fomos nos envolvendo com alguns que consideramos bastante provocativos e que acreditávamos possuir relações com nossa problemática em torno da Educação Ambiental, por exemplo, uma ideia muito presente no imaginário social de associar a Educação Ambiental à dimensão biofísica.

Entendendo também que, ao propormos realizar uma determinada investigação, vamos produzindo um plano problemático que se constrói conosco e o levamos para todos os lados. Este, portanto, pelo menos de nossa parte, não ficou restrito ao “campo” escolhido propriamente para a pesquisa.

Nesse sentido, muitos encontros, seminários e congressos realizados, viagens, estudos e minicursos praticados, filmes assistidos etc. que vivenciamos se

compuseram e/ou provocaram em nós outros questionamentos acerca de nossa problemática – como numa rede de diferentes agenciamentos que nos envolve. Um exemplo disso ocorreu ao longo de um estudo realizado coletivamente com a professora e orientadora, Martha Tristão, em que discutíamos um tema relativamente novo da Educação Ambiental, a “ambientalização”. A professora-orientadora, nesse momento, levanta a possibilidade e importância de realizarmos algumas conversas com alguns profissionais que pensam e desenvolvem pesquisas no campo da Educação Ambiental para aprofundamentos teórico-epistemológicos e, ao mesmo tempo, buscar compreender um pouco melhor essa perspectiva que vem se apresentando para a dimensão ambiental.

Em uma dessas conversas-entrevistas, a professora-pesquisadora da Unimep Maria Guiomar Tommasiello comenta que há tempo discute e luta em seu espaço de trabalho para a inserção de temas ambientais no currículo, num processo chamado de “ambientalização curricular”, o qual discutiremos em outro capítulo. Em um fragmento dessa entrevista, a pesquisadora extrapola a noção corriqueira de Educação Ambiental, que consideramos bastante pertinente diante de determinados movimentos que encontramos ao longo de nossa pesquisa:

A ideia de Educação Ambiental está muito ligada ao fazer, ao colocar a mão na massa. Há uma cultura de que a Educação Ambiental é fazer compostagem, lidar com o lixo, fazer horta com garrafa Pet, com a reciclagem. Agora, pensar e discutir se determinado empreendimento vai ou não precisar de audiência pública, como foi votado no Congresso. Isso acaba não sendo para nós. Para a Educação Ambiental fica a discussão se vai ou não usar sacolinhas no supermercado. É claro que essas coisas são importantes. Fazer trilhas, proporcionar as crianças um contato mais direto com outros elementos da natureza que elas não têm no seu dia a dia é importante, até porque, para cuidar, é preciso conhecer, amar. Mas trazer também um lado mais politizado. Trazer por exemplo, questões de ordem ética. Eu estava discutindo com uma aluna que queria levar os alunos para um lugar e discutir a biodiversidade. Eu falei: Ótimo! Você vai discutir e vai trazer a biodiversidade para os humanos. A natureza é diversa, tem vários tipos de borboletas, de árvores, isso tudo é lindo e maravilhoso, mas isso no ser humano é muito importante também. Tem baixo, moreno, alto, loiro, negro, olhos azuis, castanhos. Por que não discutir essa diversidade para não ficar só na de borboletas ou formigas? Trazer, por exemplo, que existem tanta homossexualidade entre os animais, por exemplo, nos peixes, passarinhos, discutir isso, mostrar que isso faz parte dos animais, faz parte da vida. Então discutir também essas questões com os alunos. Trazer essa questão ética, política e a questão da justiça, mesmo para os pequenos. Isso também é

Educação Ambiental, mas é uma dimensão pouco trabalhada (TOMMASIELLO, 2016).

A narrativa da professora situa a Educação Ambiental por meio da exploração de outras de suas dimensões, potencializando o seu caráter político e crítico em associação direta com a vida nas suas mais variadas relações e em seus diferentes espaços.

A inferência realizada pela autora, a partir de suas experiências e estudos, é que, na Educação Ambiental, é muito comum relacioná-la com um “fazer” ligado às atividades do tipo: fazer uma horta, reciclagem e reaproveitamento, enquanto a discussão em torno da implementação de um determinado projeto e/ou política cujos impactos socioambientais podem ser problemáticos para as comunidades tem pouco espaço.

Outro ponto que destacamos a respeito de algumas percepções de como a Educação Ambiental é entendida se dá em torno da ideia de que ela está vinculada a uma dimensão biofísica. Nesse caso, as associações com programas de reflorestamento, conservação e preservação da água, proteção de animais etc. são muito comuns e recorrentes.

A ideia aqui não é negar ou questionar essa relação e percepção, pois são pertinentes e se fazem importantes dentro de um determinado contexto. No entanto, tais abordagens e relações muitas vezes se efetivam de forma estanque, fragmentada e desvinculada de outras dimensões tão necessárias para a problematização das condições em que nos encontramos.

Pensar, por exemplo, na complexa e imbrincada relação do desflorestamento com produção agrícola, uso de agrotóxicos, distribuição de terras e a fome; a questão da água com a dimensão socioeconômica e sanitária; a mineração com seus impactos no solo, água e matas e sua estreita ligação com o financiamento de determinadas campanhas políticas são alguns exemplos dentre tantos outros.

Esse pensamento, em certa medida, aproxima-se dos estudos que Caride e Meira (2001) realizam a respeito da Educação Ambiental como prática social. Nessas pesquisas, que consideramos pertinentes para se repensar as categorias cultura e natureza, os autores problematizam o antropocentrismo e

qualquer forma de enquadramento baseado em diferentes modelos que buscam hierarquizar-se sobre os demais.

Com esse pensamento, os autores insistem “[...] na necessidade de contemplar a crise ambiental como uma realidade que transcende a mera adição de problemas de ordem biofísica ou natural, para a representar como um fenômeno complexo, de múltiplas interações e devolução incerta [...]” (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 211). Os pesquisadores lembram ainda que a deterioração ambiental e as profundas contradições socioeconômicas se inspiram na crença de um progresso sem limites que se legitima e se expande fundamentado na racionalidade econômica do mercado, na utilização da ciência e nos avanços tecnológicos como instrumentos a que se atribui a capacidade de controlar e transformar o meio ambiente, sempre para dar suporte às necessidades humanas, mesmo que tais necessidades não sejam atendidas – quando o são – equitativamente (CARIDE; MEIRA, 2001). Essa crise ambiental, segundo os pesquisadores, é uma crise de todo um modelo de sociedade.

Nesse sentido, eles elaboram sua crítica à própria noção de progresso que justificou – e ainda justifica – uma série de barbárie, afirmando que nessa noção está presente implicitamente uma ideia antropocêntrica em que o homem e seus interesses se tornam mais importantes do qualquer outro ser. Ao criticar a lógica dual cartesiana que separa o humano do não humano e que parece se perpetuar, afirma que “Enfrentar os efeitos desta simplificação obriga a entender que o homem é também natureza [...]” (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 255).

Nessa problematização empreendida pelo autor está não somente uma crítica ao modelo dual presente e majoritário em nossas sociedades, como também à própria lógica de mercado que, imbuída pelo ideário de “progresso” e “desenvolvimento”, tem subjugado e submetido diferentes formas de vida e existência bem como explorado e deteriorado diversos elementos não humanos.

É com esse sentido que Torales (2015) reconhece a Educação Ambiental, pois, desde sua origem, constitui-se como opção de contracultura a esse modelo majoritário de desenvolvimento que desconsidera os danos causados ao meio ambiente pelo modo de produção e consumo.

### 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO DE RESISTÊNCIA E APOSTA POLÍTICA

*Se na modernidade a resistência obedecia a uma matriz dialética, de oposição direta das forças em jogo, com a disputa pelo poder concebido como centro de comando, com as subjetividades identitárias dos protagonistas definidas pela sua exterioridade recíproca e complementaridade dialética, o contexto pós-moderno suscita posicionamentos mais oblíquos, diagonais, híbridos, flutuantes. Criam-se outros espaços de conflitualidade. Talvez com isso a função da própria negatividade, na política e na cultura, precise ser revista (PELBART, 2011, p. 136).*

Ao longo de uma passagem do livro “Vigiar e punir”, escrito pelo filósofo francês Michel Foucault, há um fato interessante a respeito dos castigos e suplícios que eram promovidos pelos soberanos durante o século XVIII. O interessante desse fato é o que ele suscita:

[...] O soberano, ao chamar a multidão para a manifestação de seu poder, tolerava um instante as violências que ele permitia como sinal de fidelidade, mas às quais opunha imediatamente os limites de seus próprios privilégios.

Ora é nesse ponto que o povo, atraído a um espetáculo feito para aterrorizá-lo, pode precipitar sua recusa do poder punitivo, e às vezes sua revolta. Impedir uma execução que se considera injusta, arrancar um condenado às mãos do carrasco, obter à força seu perdão, eventualmente perseguir e assaltar os executores de qualquer maneira, maldizer os juizes e fazer tumulto contra a sentença, isso tudo faz parte das práticas populares que contrariam, perturbam e desorganizam muitas vezes o ritual de suplícios [...]. Se a multidão se comprime em torno do cadafalso, não é simplesmente para assistir ao sofrimento do condenado ou excitar a raiva do carrasco: é também para ouvir aquele que não tem mais nada a perder maldizer os juizes, as leis, o poder, a religião [...]. Parece que certas práticas da justiça penal não eram mais suportadas no século XVIII – e talvez há muito tempo – pelas camadas profundas da população. O que facilmente dava lugar a começos de agitação. Já que os mais pobres – observa um magistrado – não têm possibilidade de serem ouvidos na justiça, eles podem intervir fisicamente, onde quer que ela se manifeste publicamente, onde quer que eles sejam chamados como testemunhas e quase coadjuvantes dessa justiça, entrando violentamente no mecanismo punitivo e redistribuindo os efeitos dele; repetindo em outro sentido a violência dos rituais punitivos [...] (FOUCAULT, 2013, p. 58).

É muito comum, quando assistimos a algum filme épico ou de épocas medievais vermos multidões anônimas vestidas com roupas semelhantes e muito simples, aglomeradas em ruas ou vilas, com seu comércio e/ou outras atividades. Quase

sempre retratadas como figurantes pelos filmes. Na realidade, essas multidões, que aparentemente nada podem, protagonizaram episódios que, se observados atentamente, suscitam uma potência demolidora.

Um potencial subversivo mesmo diante de condições adversas. Em momentos em que tudo parecia já estar dado e com destino traçado, tais multidões incomodadas com o desmedido castigo e sofrimento alheio, recusam a pena imposta e não raras vezes obtinham o perdão para o prisioneiro à força.

Recusa, subversão e desobediência. Impelidas em sua capacidade de afetar<sup>5</sup> e de serem afetadas, tais multidões demonstram com veemência sua força num movimento capaz de abalar as certezas e contribuir, senão para desabar uma determinada estrutura, ao menos para nela provocar fissuras.

Com essa perspectiva, no sentido de uma intolerância e insatisfação com determinados modos e na qual acreditamos também se fazer presente um processo de resistência, é que procuramos “explorar” tal noção, propondo-nos a pensar e problematizar algumas possíveis ressignificações.

Uma dessas ressignificações corresponde a pensar a Educação Ambiental realizada no contexto escolar como processo de resistência, recusa e desobediência. Um movimento, também social, não apenas crítico e transformador, mas como proposta ética, estética e política de vida – algo próximo ao já enunciado por Tristão (2013) quando menciona que a educação ambiental “[...] é compreendida como filosofia de vida e não como uma disciplina obrigatória que se soma às outras disciplinas de um currículo ou a um tema, mas como uma orientação para conhecer e compreender em sua complexidade a natureza e a realidade socioambiental” (TRISTÃO, 2013, p.1).

Vida como movimento permanente de embates, encontros, desencontros e, principalmente, como produção de desejo. Movimento de (re)existência e resistência a todas as forças que degradam e apequenam diferentes formas de vida e modos de existência.

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que ao utilizarmos a palavra “afetar” e suas variações, assim o fazemos sob a perspectiva do filósofo Epinosa (2013), que, em resumo, considera o afeto como o resultado do encontro entre diferentes corpos (humanos e não humanos). Esse encontro pode potencializar ou não a capacidade de agir.

Antes de continuarmos, apresentamos uma colocação que pensamos ser pertinente no que diz respeito à proposta que fazemos. A produção de Michel Foucault é bastante abrangente e de profunda base teórico-epistemológica com múltiplas as possibilidades de ressignificações e estudos. Portanto, traçarmos alguns recortes. Num primeiro momento, as análises a respeito do poder e das resistências serão privilegiadas. Posteriormente, procuraremos nos aproveitar de suas problematizações realizadas em suas últimas produções, ligadas à sexualidade, as quais correspondem aos volumes da “história da sexualidade” e, em outro momento, também de alguns de seus estudos a respeito da biopolítica/biopoder.

### 3.1 OUTROS POSSÍVEIS PARA AS RESISTÊNCIAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Uma mutação na lógica das resistências é o que parece estar ocorrendo, afirma o filósofo Peter Pelbart (2011). Mutações essas que extrapolam as tradicionais e clássicas noções que se tem das resistências.

Pensar as resistências e o poder como sistemas de relações de forças que se constituem num plano que, embora muitas vezes possa se revelar assimétrico, sem sobreposição determinante de um sobre o outro, contribui com a nossa perspectiva de “revirar” algumas noções de resistência. Aqui, não situamos um e outro em pares opostos, mas inferimos que um e outro podem atravessar diferentes situações.

Nesse caso, por exemplo, as resistências poderiam se constituir como uma força que luta contra os processos de dominação, assujeitamento e deterioração presentes em certas relações, como também essas mesmas relações poderiam corresponder a uma força que vem impedindo, “resistindo” ao desassujeitamento dos corpos e contribuindo com um processo de subjetivação individualizada, predatória e de caráter degradante das relações.

Nesse processo, é valiosa a contribuição que o filósofo francês, Michel Foucault, traz quanto às problematizações que realizaremos. Ao longo de algumas de suas

entrevistas, Foucault (2012) já havia mencionado a impossibilidade de se pensar o poder separado dos processos de resistência. Para ele,

[...] não há relações de poder sem resistências: que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder: a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2012, p. 244).

Como essa resistência é múltipla, plural e está integrada às relações de poder, podemos pensá-la como parte dessa relação de forças. Nesse aspecto, é pertinente a colocação realizada por Foucault (2012, p. 244), durante uma entrevista com J. Ranciere em 1977, intitulada “Poderes e estratégias”, quando lembra “[...] que não há relações de poder sem resistências”. Nesse “jogo”, embora reconheçamos sua assimetria, entram em cena a constituição de diferentes modos de subjetivação constituídos por uma rede heterogênea de elementos na qual estivemos e estamos inseridos. Esses modos, ou mesmo essas “resistências” colocam-se como “modos de existência” que, embora sejam capturáveis, poderão se desterritorializar desses processos de captura e agenciamentos promovidos por uma barbárie capitalista e produzir outras possibilidades.

Pensar a Educação Ambiental como processo de resistência é compreendê-la como movimento e força ético-política capaz de contribuir com alternativas ao modelo excludente e unidirecional que nos apresentam. Falamos em força. Nesse sentido, procuramos provocar-nos a colocar sob suspeita a noção/ideia de Educação Ambiental como movimento que apenas resiste a formas e estruturas que deterioram a vida. Seria bom neste momento uma nota: colocar sob suspeita não significa rejeitar ou se opor, em nosso caso, seria trazer uma outra perspectiva.

O que propomos é pensar/problematizar que, pela maneira como determinadas relações de poder, tão assimétricas, vêm se constituindo, elas representariam uma força contra a própria potência ou “natureza” de uma vida – no sentido de preservação e alargamento de suas condições.

A Educação Ambiental, neste caso, não corresponderia ao movimento de resistência – pelo menos no sentido mais tradicional do termo – às relações predatórias implementadas por um sistema socioeconômico majoritário, mas o contrário: essas relações, praticadas por um determinado sistema e/ou modelo, é que estariam na contramão da busca por uma vida plena, abundante, singular e desassujeitada.

Pensem juntos: se a vida se constitui num processo recíproco de trocas/simbioses e relações de conflito e solidariedade entre humanos e não humanos, qualquer ação que degrade, diminua, agrida, elimine ou restrinja tais condições/relações estaria produzindo condições para que esta vida se deteriore e, portanto, utilizando o pensamento de Spinoza (2013), tenha a sua potência de existência diminuída,

Nesse aspecto, fazendo uso desse pensamento, Spinoza (2013, p. 99) nos apresenta uma belíssima definição de corpo, encontros e modificações ao observar que, “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Nesse sentido, que relações e encontros são capazes de potencializar nossa capacidade de agir? Pela esteira desse pensamento, Deleuze (1998, p. 75) fazendo uma leitura de Spinoza, auxilia-nos realizando a seguinte problematização:

A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. Os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos. O tirano, o padre, os tomadores de almas têm necessidade de nos persuadir que a vida é dura e pesada [...].

O poder de um sistema produtivista que procura encerrar a produção de subjetividades à sua lógica e submeter a vida (humana e não humana) às suas condições de produção. Contra isso, parece que cada vez mais se faz atual e pertinente a questão levantada por Spinoza e retomada por Deleuze: “O que pode um corpo” contra esse processo? Ou, ainda: que processos de resistência e de criar existência é capaz de desenvolver um “corpo”?

### 3.2 UMA BREVE GENEALOGIA DA RESISTÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM AS “HETEROTOPIAS” DOS COTIDIANOS DA PESQUISA<sup>6</sup>

O dicionário de política de Norberto Bobbio (1998) traz o significado do termo resistência, na linguagem histórico-política, como todos os movimentos ou diferentes formas de oposição, passiva ou ativa, que ocorreram na Europa durante a 2ª Grande Guerra Mundial. Essa mesma bibliografia mostra que do ponto de vista lexical, o próprio termo trata mais de uma reação que de uma ação, de uma defesa que de uma ofensiva, de uma oposição que uma revolução (BOBBIO, 1998). Nesse caso, observamos que, sob determinadas condições em que a vida e/ou a liberdade estavam ameaçadas por ações de opressão e subjugação, emergiam reações.

Tradicionalmente podemos perceber, não somente no dicionário acima citado, como também numa vasta literatura a respeito – principalmente naquelas de base marxista – que as resistências correspondem às reações de oposição ao hegemônico ou mesmo de contraposição a determinados sistemas sociais e políticos estabelecidos que não atendem às diferentes demandas sociais e coletivas. Nesse caso estariam diversos movimentos, tanto em nível local quanto global, que poderiam fazer jus a essa ideia ou pensamento.

A resistência, nesse sentido, se articula com a análise que Alvim (2009, p. 7) realiza sobre esse conceito dentro do pensamento de Foucault e da dupla Deleuze e Guattari, quando infere que a resistência se liga “[...] menos à noção de contradição e mais as maneiras como um campo social foge por todos os lados”.

Elaborando uma análise que procura apresentar algumas diferenças na concepção da noção de resistência nesses autores, o autor observa que, num dado campo social, sempre existem linhas de fuga, mas também endurecimentos para impedir que ocorram. Portanto, o desafio, segundo Deleuze e Guattari, é pensar a resistência como uma linha molecular, maleável,

---

<sup>6</sup> Parte deste capítulo foi apresentado no VIII Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias: movimentos sociais e a educação. Uerj, Rio de Janeiro, 2015.

compreendida, então, como fluxo desterritorializante e não como simples enfrentamento ou foco de luta contra os mecanismos de poder (ALVIM, 2009).

Os anos 60-70 por exemplo, foram bastante frutíferos a esse respeito, pois, a partir dessas décadas, surgiram diversos movimentos, heterogêneos e de diferentes conotações sociais e políticas. Não que os tradicionais movimentos partidaristas ou sindicalistas tenham desaparecido, mas o que se percebeu foi o surgimento do que se denominou posteriormente de “novos movimentos sociais”, em que se encontravam, dentre outros, o movimento ambientalista.

As lutas de minorias negras e homossexuais e as revoltas ocorridas em diferentes países, principalmente a revolta de maio de 68 na França, são outros exemplos desses novos movimentos que demonstraram sua rejeição ao racismo, ao sexismo, à homofobia e à degradação do ambiente biofísico-social ou, em outros termos, dos comportamentos que deterioram/degradam a “natureza”. Reconhecemos que todos esses movimentos recusam o modelo que busca pela imposição – seja de natureza simbólica/midiática, seja política – uma forma homogênea e hegemônica de ser e estar no mundo.

Nessa linha de raciocínio, é coerente a ideia de que a/as resistências estariam num plano contra-hegemônico, ou mesmo o fato de que representariam a luta por uma certa liberdade ou desprendimento de uma determinada situação. Fato esse evidenciado principalmente em situações de guerra e/ou Estado de Exceção. No entanto, nas últimas décadas, alguns autores se aventuraram nessa busca por ampliar o conceito de resistência para além da mera oposição ou reação à determinada ação. Não que seja algo completamente diferente do ocorrido e/ou existente, mas sim uma outra perspectiva de entender os movimentos e relações de forças responsáveis por determinadas situações de opressão, miséria e degradação.

Perspectiva enriquecida por Pelbart (2011), ao lançar mão das análises de Antônio Negri, quando observa que a resistência em nossos dias se dá numa difusão de comportamentos singulares e sem a necessidade de uma tomada de consciência coletiva.

Ampliando o contexto acima mencionado, a Arte poderia ser um exemplo. Deixando de ser entendida ou apresentada unicamente pelo viés estético, ela

passa a incorporar um caráter ético e político em suas representações e criações. Em Artaud,<sup>7</sup> por exemplo, como em vários outros autores que se propuseram a pensar a estreita relação entre arte e utopia, a estética não está separada da ética. É com esse caráter estético, ético e político imbricado que muitas práticas artísticas podem ser consideradas como “micro-utopias” que criam espaços de resistência, na medida em que apontam para a produção de novos espaços de convivência e um modo de vida não marcado pela homogeneização (MOTTA, 2012).

A resistência, nesse sentido, manifesta-se de outro modo, buscando uma revolução na subjetividade, na maneira de perceber os acontecimentos e relações cotidianas, consigo mesmo, com o Outro ou com o próprio espaço, provocando e contribuindo, ao mesmo tempo, com a possibilidade de uma transformação objetiva dessa realidade.

Embora tenhamos entrado em uma época em que se aponta uma certa diluição das utopias, ou pelo menos de algumas em que se vislumbrava a macrotransformação num horizonte espaço-temporal definido, podemos perceber o desenhar de outras lutas, reivindicações e sonhos, em lugares outros, microlutas em microcontextos cotidianos com protagonistas comuns, ordinários.

Não que seja o tema principal de nossa investigação ou que pretendamos aprofundar ou estender a problematização em torno da noção e atualidade das utopias, no entanto, em decorrência de alguns movimentos e encontros ocorridos no plano da pesquisa, consideramos pertinentes algumas ponderações a respeito, tomando como referência escritos de Foucault (2013), em uma de suas problematizações, a respeito do corpo utópico e das heterotopias.

A referência a lugares outros, como já antecipado, vai ao encontro das heterotopias de Foucault (2013), as quais, inclusive o corpo (também humano) se tornam lugar, “Meu corpo, *topia* implacável”, afirmava o autor. Por meio dele me ligo ao mundo, a outros lugares; por meio dele me estranho e provoço estranhamentos, mas também me encontro e encontro outros corpos.

---

<sup>7</sup> Antonin Artaud foi um importante poeta, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês cujas ideias influenciaram importantes pensadores contemporâneos.

Estranhamentos com que faço com ele ou nele. Como me relaciono com ele e com outros corpos. Quantos estranhamentos e encontros corpóreos acontecem nos cotidianos de uma escola. Foi o que percebemos ao longo de nossa pesquisa.

No corredor, vimos um corpo (Foto 4) desenhado num cartaz e colado no mural da escola mostrando uma mulher defendendo o direito de não se depilar; em outro cartaz, uma mulher que se diz bissexual (Foto 3) e não precisa de aprovação pública.

Foto 3 – Cartaz produzido por alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 4 – Cartaz produzido por alunos



Fonte: Arquivo pessoal

O mural da escola: lugar heterotópico? Lugar em que se pode vislumbrar a expressão de práticas de liberdade? Ao menos naquele sentido atribuído pelo macaco no conto de Kafka.<sup>8</sup> Talvez seja, mesmo com o agravante das pichações

<sup>8</sup> Nesse conto, um macaco capturado busca encontrar uma saída para escapar da jaula. Ele não quer ser humano, mas, se faz passar por um para poder escapar. Nesse caso, não é a

que sofreram e das críticas que receberam, mas seria ingenuidade acreditar que ali, naquele mural, lugar de passagem e sem identidade (o cartaz não tinha série, ano ou nome), estaria livre de ser alvo da violência, da intolerância ou do desrespeito? Seria esse corpo ou esse mural um espaço/lugar de práticas de liberdade? O que estranhou foi a dissonância com a “norma”, com algum padrão? Seria esses corpos (mural, corpo e desenho) um lugar de resistência, de fuga, insinuante de outras relações?

Essas imagens, representadas pelos cartazes, levantam algumas questões interessantes. Inicialmente, diga-se de passagem, quando expostos, já atraíram olhares e provocaram interrogações, curiosidades, polêmicas. Provocaram ao ponto de ser alvo de “pichações”. Mas o que incomodou no cartaz? “Quem” se incomodou com ele? Que leituras de mundo (incluindo aí o cenário político-social nacional) estão sendo tecidas e produzidas nesse espaço educacional e que embates nele estão ocorrendo?

Dentre as diferentes implicações de tal fato, chamamos a atenção para a observação realizada por Alves (2010) quanto à inseparabilidade da “escola” em relação à sociedade. Não há muros que a isolem ou impeçam que o fluxo dentro/fora se estabeleça incessantemente. Nesse aspecto, é interessante o comentário de Alves (2010), quando afirma que estamos todos “dentrofora” da escola. A autora, tecendo uma crítica à ideia dicotômica com que escola e sociedade são pensadas, infere que

[...] precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós (ALVES, 2010, p. 3).

Nesse sentido, todo um debate de gênero, sexualidade, política e meio ambiente, atravessa o plano da escola e nele também se faz presente. No fato em questão, por exemplo, está claro o viés de gênero e de sexualidade e as discussões políticas que estão em pauta no cenário contemporâneo tomando o espaço

---

liberdade, no sentido humano que ele deseja – ele, o macaco, desconhece o que seja isso – mas apenas uma saída daquela situação em que se encontra.

cotidiano da instituição. Cotidiano este ligado/conectado a toda uma rede que se estende para além das fronteiras locais e nacionais.

Importante também é perceber que nesse mesmo espaço estão convivendo pessoas que estão sendo atravessadas e/ou agenciadas de diferentes maneiras e por diferentes componentes cujas implicações vão se apresentar em determinadas concepções de vida e relações. Isso torna ainda mais relevante e desafiante o papel de qualquer instituição de ensino, pois, perceber o que cada concepção de vida e relações engendra ou pode implicar torna-se fundamental para o discernimento da sociedade que queremos e/ou estamos produzindo.

Dessa forma, ao discutir e problematizar as diferentes perspectivas que estão em jogo num determinado discurso, a instituição pode contribuir para desconstruir determinados dogmas e se afastar de concepções que anulam e agridem o exercício de práticas de liberdade.

Utilizar o nome de um determinado representante político para “pichar” o cartaz, cujo conteúdo implicava, antes de tudo, práticas de liberdade, em nosso entender, denota uma mensagem que esse político representa e/ou comunica para esses jovens “pichadores”. Independentemente da perspectiva – conservadora ou liberal – o que não podemos aceitar é a imposição de um modelo que subjuga e violenta aquilo que dele se afasta. Se uma específica linha de força dura e conservadora vem se evidenciando em determinados jovens ou na sociedade contemporânea da mesma forma se evidenciam linhas de força flexíveis, revolucionárias e libertárias se multiplicando.

Talvez o que esteja ocorrendo se aproxime da análise que Gallo (2015) faz quando aproxima as práticas de veridicção analisadas por Foucault, em que éramos chamados a confessar nossa verdade, do que está acontecendo contemporaneamente, no sentido de que, cada vez mais, estamos sendo encorajados e “chamados” a confessar – e expressar – nossa “verdade”, conservadora ou não.

Esse mesmo discurso que se incomoda com a intensificação de determinadas práticas de liberdade que se intensificam e ganham contornos cada vez mais expressivos, é muito próximo daquele que procura deslegitimar alguns avanços

em relação às políticas ambientais e fortalecer o processo desenvolvimentista-mercadológico.

Se alguns falam em guinada da direita, pensamos mais num recrudescimento do capital-mercado operando por diferentes agenciamentos, entre estes, os telemidiáticos, em que não apenas o “ambiental” fica sob a ameaça de um processo desenvolvimentista, como também muitos outros movimentos sociais.

As investidas contra determinadas políticas ambientais relacionadas com o clima e com o desmatamento, assim como a tentativa de criminalização de determinados movimentos sociais e/ou formas de reivindicação e lutas juntamente com a omissão e/ou ineficácia do estado e das instituições vêm repercutindo aqui, no Brasil, nos últimos anos, numa onda de violência contra integrantes de vários movimentos sociais, como no caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contra os povos indígenas, contra as florestas ainda existentes em diferentes ecossistemas etc.

Acreditamos que, neste momento, seja interessante lançar mão de algumas observações realizadas por Gilles Deleuze durante uma entrevista com o filósofo italiano Antônio Negri. Em uma dessas, Deleuze (1990) comenta que uma sociedade se define menos por suas contradições do que por suas linhas de fuga. Nessa mesma entrevista, Deleuze lembra para não confundirmos o devir das revoluções na história com o devir revolucionário das pessoas, pois a única chance dos homens está no devir revolucionário, o único movimento capaz de responder ao intolerável (DELEUZE, 1990).

Observação essa que se faz pertinente para o tempo em que nos situamos, em que o intolerável vem se apresentando sob diferentes formas, e uma “verdade conservadora” vem se manifestando com veemência. No entanto, também diferentes e variadas têm sido as respostas a esse intolerável. Respostas estas, muitas vezes, dadas com/pelo próprio corpo.

No caso, por exemplo, da pesquisa, se a “pichação” com o referido nome deu sinal de um possível conservadorismo atravessando determinados jovens, devemos lembrar que o primado, nesse caso, foi o de jovens que procuraram se expressar na diferença, expor outras perspectivas e (re)existir perante o modelo majoritário “maior”.

Umas dessas formas de resistência que se deu em resposta a essas atitudes conservadoras foi a criação de um grupo, intitulado de “Resistere”, para debater e conversar sobre esses problemas vivenciados na instituição (Foto 5). Problemas estes que, segundo os integrantes do coletivo, já foram responsáveis pela desistência e abandono da escola/instituição por alguns estudantes.

Os cartazes que configuram as imagens expostas (Fotos 3 e 4), por exemplo, não foram organizados como resultado de alguma atividade disciplinar ou projeto de ensino, mas sim pelo próprio coletivo/grupo como resposta ao problema que vinham atravessando e/ou sofrendo.

Esse coletivo de alunos se organiza e, com o apoio do Diretório Acadêmico, produz os referidos cartazes, afixando-os no mural da escola, ao longo do corredor da entrada principal do prédio pedagógico.

Esse grupo/coletivo se constituiu em 2015 e permaneceu até 2016. No momento, seus encontros não mais ocorrem. No entanto, sua efemeridade não pode ser entendida como desmobilização ou abandono de uma luta, pelo contrário, tal organização os fortaleceu e abriu espaço para uma problemática até então invisibilizada.

Foto 5 – Reunião do coletivo intitulado “Resistere”



Fonte: Arquivo do Diretório Acadêmico.

No sentido dessas problematizações, Foucault (2013, p. 14), ao tocar na problemática do “corpo utópico”, realiza, de forma bela e instigante, a seguinte provocação

O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos.

O meu corpo como lugar se relaciona com outros lugares. Engendra processos e desencadeia fluxos como outros corpos. Esse corpo, afetado pelos encontros – no sentido spinozano – é provocado a se deslocar do lugar em que se encontra. Quantas provocações, afecções não foram – e ainda estão sendo – desencadeadas no espaço/lugar da escola em que esta pesquisa se desenvolveu. O autor, em outro momento, lembra que não se vive num espaço neutro, não se vive, não se morre e não se ama num retângulo de uma folha de papel, mas sim em um espaço específico, recortado, matizado (FOUCAULT, 2013).

É nesses lugares/espacos que nosso corpo se encontra com outros corpos, e é a partir de nosso corpo que sonhamos, falamos e avançamos. As heterotopias, portanto, engendram uma multiplicidade de corpos e espacos, ou melhor, corpos-espacos/lugares, pois o corpo se torna um lugar.

Se as utopias sociais sonharam com um mundo inalcançável, as heterotopias não deixam de sonhar com mundos imanentes possíveis a partir dos lugares que temos e nos quais estamos. Essas heterotopias incitam uma não conformidade, uma quebra ou ruptura na aparente homogeneidade do presente. As utopias consolam e as heterotopias inquietam afirmou Foucault (1984) no prefácio de seu livro “As palavras e as coisas”.

Foto 6 – Corredor do prédio pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal.

Há também outras heterotopias no/do espaço escolar, lugares outros em que sua ocupação se faz à margem da centralidade espacial e disciplinar da escola. Lugares que escapam, ao menos temporariamente, por instantes, ao olho “panóptico”.

Lugares de fuga, para assentar, onde se pode exercitar um pouco mais de liberdade (Foto 6). Lugares onde se praticam outros modos ser e conviver.

Sob a cobertura das árvores (Fotos 7 e 8), distribuídas pelo espaço sombreando os bancos, a grama, onde se assentam para suas conversas, os estudantes se misturam à paisagem constituindo com esta, mesmo que fugazmente, uma outra relação. Uma reciprocidade se engendra ao se reivindicar o plantio de mais árvores pelo espaço escolar, ao se questionar o corte (ou a poda muito agressiva), ao “enamorarem-se” da beleza do “lago” sentados à sua margem e com o espaço que frequentam e no qual se envolvem e se desenvolvem. Aproveitam-se desses espaço os quais contribuem com seu processo formativo.

Foto 7 – Pátio afastado do prédio pedagógico



Fonte: Arquivo Pessoal.

Foto 8 – Espaço de descanso e conversa entre o prédio pedagógico e o laboratório



Fonte: Arquivo pessoal.

Perceber a resistência não apenas como oposição ou recusa, mas também como forma/modo de existência, constitui uma proposta da pesquisa. Em intercessão teórica, destacamos a notável contribuição de Michel Foucault. No caminho dessa perspectiva e com essa possibilidade é que situamos nossa problematização.

A configuração dessa possibilidade transpõe a noção dialética, em que estariam implicadas apenas relações de oposição binárias, indo ao encontro da

problematização foucaultiana a respeito das relações de poder, quando afirma que essas relações não se restringem aos aparelhos institucionais do Estado ou às grandes organizações econômicas, mas também se estendem na família, na vida sexual, nos sistemas de exclusões, na relação entre homens e mulheres etc. e conclui considerando “[...] Só podemos mudar a sociedade sob as condições de mudar essas relações [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 256).

O autor ainda aponta para o fato da impotência do poder – por isso mesmo a necessidade de tantos sistemas de controle – e afirma que não há relações de poder sem resistências. Há inclusive, para muitos teóricos e estudiosos, um primado das resistências sobre essas relações de poder.

Para o autor, não existe o poder, apenas relações de poder que não podem simplesmente ser representadas pelo Estado ou por algum de seus aparelhos (Polícia, Justiça, Exército), pois tais relações se encontram por toda parte. Na sociedade, por exemplo, há milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas (FOUCAULT, 2012). Nesse caso, o autor lembra que as relações de poder são relações de força, enfrentamento, portanto sempre reversíveis.

Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse – os críticos me dirigiram esta censura – que, para mim, ao colocar o poder em toda parte, excluo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário! (FOUCAULT, 2012, p. 227).

Essa assertiva, “Mas é o contrário!”, no final da citação, é bastante provocativa: Ela é explicada pelo autor da seguinte maneira:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistências e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto mais for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte, se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa para aborrecer os pais, o que é uma rebelião, se quiserem – e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião: e é toda essa agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer (FOUCAULT, 2012, p. 227).

Lutas multiformes, que se apresentam por toda parte em momentos díspares e variados. Uma luta intermitente, fugaz que se dá, também, por meio de recusa, desobediência e fuga. Em nosso entender, essa perspectiva nos instiga a pensar que a liberdade é primeira, e essa vontade de liberdade incita nas relações de poder uma função de captura, de apreensão. No entanto, a multiplicidade de formas de resistências que se dão ordinariamente implica tanto um deslocamento teórico-conceitual – na medida em que não restringe as resistências às lutas de contraposições político-partidárias e/ou de modelos socioeconômicos – como também o impedimento da cristalização dessas relações de poder num determinado aparelho.

### 3.3 RESISTÊNCIAS COMO RELAÇÕES DE FORÇAS

A inferência, aqui reforçada, é de que relações de poder e resistências constituem relações de forças, sendo uma constitutiva da outra. Nesse sentido, realizamos a seguinte ressignificação: seria a Educação Ambiental um movimento de resistência contra as forças que deterioram as condições de existência, ou seriam essas forças que constituem uma resistência contra a potência de uma vida coletiva, comum em se realizar. Em ambos os casos nos encontramos num sistema de contraposição, porém com a diferença de que num deles o primado é por uma vida coletiva.

Parece-nos interessante, nesse caso, a noção deleuziana de agenciamentos e sua relação com o desejo. Para esse autor, os dispositivos de poder atravessam determinados processos de agenciamentos de desejo, no entanto, é fundamental distinguir os movimentos de territorialização, reterritorialização e desterritorialização que também atravessam esses mesmos dispositivos (ALVIM, 2010). Nesse caso, se capturado, o desejo teria a capacidade de escapar à possibilidade de ser esmagado pelos dispositivos de poder, por meio de um movimento de desterritorialização: tal processo corresponderia às linhas de fuga. Um campo social escapa por todos os lados, afirma o autor.

A proposta é pensar em movimentos que resistem, escapem (desterritorializando-se, por exemplo), ou mesmo excedam à cooptação produzida pela máquina desejante capitalista. Se o poder está por toda parte nas

relações, muitas vezes de forma bastante assimétrica e colidindo com interesses e objetivos diversos, também nessas se fazem presentes as resistências.

A provocação e/ou o deslocamento proposto está na ideia de resistência, não apenas como algo que se opõe, mas como movimento que se coloca a favor de uma vida coletiva – em todas as suas formas – e das práticas de liberdade – em suas diferentes expressões. Nesse caso, são as diferentes relações de assujeitamento que se tornam necessárias problematizar.

Tal perspectiva se reforça quando Foucault (2010, p. 274), discutindo a questão do sujeito e do poder, observa que “[...] não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa”. Nesse texto, ao comentar que precisamos de uma nova economia das relações de poder e inferir em que consiste essas novas relações, o autor sugere a seguinte direção:

Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, consistem em usar essa resistência como um catalizador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos empregados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 2010, p. 276).

Mas o que seria analisar essas relações por meio do antagonismo das estratégias? Primeiro, vale lembrar a menção que o próprio autor faz em relação a estratégias, ao referir-se a estas como “[...] os mecanismos utilizados nas relações de poder [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 293). Nesse sentido, o “antagonismo estratégico” corresponderia a

[...] se pensar o que é em nossa sociedade sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade [...] para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações (FOUCAULT, 2010, p. 276).

É nesse caminho aberto que buscamos nos apropriar dessas problematizações deslocando-as para o campo ambiental, para inferir as implicações de se pensar se talvez, também, não devêssemos investigar aquilo que não é considerado Educação Ambiental e por quê. Acreditamos que, no processo de legitimação e caracterização de determinadas práticas, como Educação Ambiental, muitas

outras, possíveis, ficam excluídas, como também diferentes frentes de luta em que a Educação Ambiental tem adentrando nos últimos anos. Acreditamos que, diante de tais questões, também estão presentes diferentes relações de forças e poder.

De toda forma, uma questão que nos provocou foi: seriam os diferentes movimentos de cunho socioambiental que impõem resistência aos modelos excludentes e predatórios presentes em determinadas relações ou seriam determinadas relações socioeconômicas que impõem resistência ao fluxo pelo coletivo e às práticas de liberdade que uma vida não cansa buscar?

Se invocamos acima a resistência como movimento constante de desterritorialização e tomamos de Deleuze a ideia de que um campo social escapa por todos os lados é porque acreditamos e observamos que também, na escola/instituição, é o que ocorre.

No caso da pesquisa, por exemplo, pelo fato de ser uma instituição com um histórico<sup>9</sup> de predomínio do ensino técnico integrado ao médio voltado para a agropecuária, poderíamos inferir que a perspectiva dominante seja técnico-produtivista reforçada por um coletivo docente cuja formação especializada careceu de outras dimensões importantes de um conjunto social. Como se essa perspectiva, em decorrência desses fatores, não deixasse outra coisa acontecer. No entanto, não foi isso o que observamos, ou apenas isso.

Nesse aspecto acreditamos pertinente a inferência de uma professora quanto ao tratamento dado ao processo de aprendizagem em sua experiência inicial com alunos secundaristas da instituição pesquisada:

*Independente da ementa eu trabalho com a disciplina suinocultura e não vejo como deixar de abordar o tratamento dos dejetos. Eu não vejo como deixar a questão ambiental de fora.*

*Penso que, um pouco disso, vem da formação. Fiz um doutorado com características mais amplas. Não foi muito específico e direcionado. Acho que isso contribui para ampliar a abrangência com outras questões da vida. Eu comecei a lecionar sobre avicultura. No início ficava falando da ave como algo muito técnico. Falava como fonte de calor, falava do intestino etc. Mas quando me perguntaram algo tão simples como: quantos ovos uma galinha bota, ou quanto tempo um pintinho leva para nascer etc. eu fiquei balançada, com dúvidas. Acho*

---

<sup>9</sup> Observar o anexo referente ao histórico da instituição.

*que especialização muito afunilada, faz com que a gente perca aquela visão do todo e de coisas importantes e mais cotidianas, ligadas ao que acontece e aquilo que as pessoas mais lidam (PROFESSORA I, 2016).*

Acompanhando essa narrativa da professora e procurando acessar o plano da experiência nela presente, podemos perceber como ela produziu um outro modo a partir de sua experimentação coletiva com o corpo discente. Ela percebe e sente a relevância de uma composição com o plano cotidiano e empírico. Toca com delicadeza na necessidade de uma formação mais ampla, que abarque e articule diferentes dimensões da vida.

Acreditamos, também, que a ideia não passa por uma questão do tipo “é isso” ou “aquilo”. A conjunção “ou” apela para uma alternativa excluindo outras possibilidades aí presentes nesse mesmo espaço-tempo. Nesse sentido e nos aproximando das ideias de Deleuze, a conjunção “e” é a que mais se aproxima ou contempla a realidade em questão, pois, mesmo que a perspectiva produtivista/tecnicista constitua uma linha de força presente, forte e intensa, ela não excluiu outras que atravessaram essa mesma realidade.

Um exemplo que presenciamos ao longo de nossa pesquisa e que pensamos poder exemplificar tal fato se deu durante o acompanhamento das práticas de aula de alguns profissionais. Em alguns momentos desse processo, a aula tomava uma direção de cunho mais produtivista, cuja perspectiva linear de crescimento se fazia presente. A fala, o trato, as perguntas em questão se delineavam para isso. Poderia sair daquele momento e elaborar toda uma escrita crítica em torno desse processo que se desenrolou e obter uma ideia, uma “verdade” dessa realidade.

No entanto, pouco tempo depois, ao longo de uma reunião pedagógica em que se consultavam os professores a respeito de reformulações em planos de ensino e atividades a serem desenvolvidas pela instituição, o mesmo professor em que se “evidenciava” uma referida perspectiva técnico-produtivista, foi o que levantou a mão e a voz para dizer: *“Temos que olhar para o rio! A questão da água na escola, aqui, na comunidade, é a coisa mais importante para todo mundo se envolver. Tem que ser prioridade essa questão, não dá para deixar para lá!” (PROFESSOR D, 2016).*

Algo semelhante ocorreu com diferentes outros movimentos em contextos e coletivos diversos. A questão de que se trata nesses casos é muito menos de “negação” de uma problemática de cunho técnico-produtivista com implicações socioambientais do que a maneira como procuramos nos afastar de análises deterministas e prescritivas que reduzem um campo social com suas práticas a uma determinada concepção de realidade e “verdade”. Para nós, tudo isso, também, trata-se de uma questão política, uma postura *etho*-política de se colocar em campo.

Essa problemática e postura político-filosófica assumida vai ao encontro das análises do filósofo Eduardo Pellejero a respeito do pensamento de Deleuze e Foucault quanto ao estatuto das resistências no contemporâneo, no sentido de que estas se relacionam com a produção de subjetividades outras, capazes de desviar-se de um determinado modelo ou perspectiva majoritária, excludente e predatória. Segundo o autor,

A resistência é primeira. É-o para Deleuze, e pode chegar a sê-lo para Foucault na medida em que a produção de subjetividades escapa aos poderes e aos saberes de um dispositivo para reinvestir-se nos de outro: a relação consigo mesmo – então – é uma das fontes de esses focos de resistência (PELLEJERO, 2008)

Embora o autor, em seu estudo, tenha apresentado algumas diferenças conceituais e/ou epistemológicas entre o pensamento de Foucault e o de Deleuze, a respeito das resistências, ele enfatiza a presença em ambos, principalmente nas últimas produções foucaultianas, de uma aposta em práticas de liberdade e na constituição de modos de existência e/ou territórios existenciais que potencializam uma vida coletiva. Tal postura corresponderia a uma austera rejeição e resistência a qualquer forma de submissão e assujeitamento dessa possibilidade de vida.

Essas resistências, as quais, naquele momento, Foucault (2010) chama de oposições, efetivam-se nos mais diferentes âmbitos, pois representam tanto a insubmissão da mulher perante o homem, numa rejeição do poder deste sobre ela, quanto, acreditamos nós, na recusa por produtos e serviços em cuja origem esteja a exploração da vida – humana ou não – e/ou da “natureza”. Dentre as várias características dessas lutas apontadas pelo autor, destacamos duas. Uma

quanto à transversalidade que possuem em comum, pois tal resistência não está limitada a um país ou região e nem a um regime ou governo específico.

A segunda característica dessas lutas é quanto à recusa que essas lutas contemporâneas representam, pois, nas palavras do autor, “[...] Elas são uma recusa dessas abstrações do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos” (FOUCAULT, 2010, p. 278).

Uma violência econômica, por exemplo, que submete tudo e todos à sua racionalidade. Violência de uma ideologia mercantilizadora da vida e dos bens comuns. Uma recusa a esse modelo é cada vez mais essencial. São essas lutas contra um determinado tipo de modelo/padrão, contra a violência desse modelo/lógica que explora, coage e assujeita a vida – em todas as suas formas – que vêm se tornando cada vez mais urgente potencializar.

Relevante e desafiadora é, também, a conclusão a que Foucault (2010) chega ao mencionar a importância da filosofia como análise crítica de nosso mundo. Segundo o autor,

A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não é tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos libertarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos de promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 2010, p. 283).

Recusar o que somos acreditamos que implica recusar aquilo que nos é imposto para que sejamos e experimentar aquilo que podemos ser e fazer diferentemente com o que nos é imputado. Nesse sentido, a perspectiva em questão vai na direção de contribuir com a produção de outros processos de subjetivação. Criar outra coisa a partir da subjetividade estabelecida pelo modelo/ideologia mercadológico do capitalismo. Torcer e distorcer o modelo para que consigamos escapar da morte que este engendra.

### 3.4 UMA APOSTA POLÍTICA

[...] um trabalho, quando não é ao mesmo tempo uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é, não é muito interessante [...] (FOUCAULT, 2014, p. 234)

Durante uma entrevista, realizada em 1984 e intitulada “O cuidado com a verdade”, Foucault é questionado sobre a mudança que realiza no desenvolvimento da produção de “A vontade de saber” e, nesse momento, sem rodeios, responde: “Mudei de opinião”.

Modificar o que se pensa, modificar o que se é. É preciso coragem para fazê-lo, pois a busca pela modificação do que se é e do que se faz, constituir-se como sujeito ético e se colocar como agente de uma conduta em que se busca produzir relações éticas e/ou sustentáveis não é fácil.

Pensar em algo parecido, nos dias atuais, pode até sugerir uma utopia – no sentido já discutido – ou, em outros termos, um romantismo – no sentido mais ingênuo do conceito. No entanto, buscar as condições para que, no desenrolar de uma vida, as relações sejam produzidas de forma ético-estética se torna um desafio necessário.

É nesse sentido que nos colocamos a pensar a Educação Ambiental como um movimento, um exercício ético-estético – e sempre político – perante a vida e as relações que nela se estabelecem. Um movimento que busca imprimir um outro “modo de existência” em nossa contemporaneidade. Um modo de existência que não implique silenciamentos e assujeitamentos do Outro: natureza espoliada, humilhada... pessoas assujeitadas, silenciadas...

Um exercício que contribua para potencializar outros modos de existência e relações que não apequenem ou apaguem qualquer vida. Contribuir com a produção de maneiras de viver que escapem da lógica consumista e serializada do mundo capitalista. Dito de outra forma, seria procurar driblar os agenciamentos maquínicos do sistema capitalista, apesar de imerso dentro de um mundo marcado, codificado, mercantilizado. Ou seja, mesmo rodeados por uma lógica do mercado que se impõe, produzir outros agenciamentos, coletivos, solidários e de reciprocidade que não impliquem assujeitamentos ao mercado ou ao capital.

Consideramos, também, não ser interessante um trabalho/pesquisa que não procure modificar o que se é, o que se pensa e o que se faz. É com esse sentido que buscamos e fazemos/produzimos relação dessa proposta/intenção foucaultiana com a cartografia como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BENEVIDES, 2010) do qual procuramos lançar mão. Tal proposta implica uma constituição transversalizada em que a pesquisa se faz ao longo do texto/caminho e não de forma prévia e antecipada.

Desse modo, acreditamos que a cartografia, mesmo que a identifiquemos como método, vai além e se torna um *ethos* e, de certa forma, um *pathos*, não como passividade dolorosa, mas sim uma experimentação em que o acento é colocado sobre a dimensão ativa do que nos advém (PELBART, 2013), ou seja, um modo de colocar-se e inter-relacionar-se com diferentes dimensões da vida. Assim, inserir-nos no contexto, de maneira que, ao mesmo tempo em que afetamos o que nos propomos a pesquisar, somos, também, afetados.

A cartografia não fica, então, restrita a um capítulo da escrita – mesmo que, em alguma parte, ela se evidencie de forma mais sistemática e “metódica” – mas se faz em toda a escrita: eis um desafio!

### 3.5 POR UMA ÉTICA-ESTÉTICA DA/NA EXISTÊNCIA

Ao longo de sua trajetória política e produção teórica, o pensador francês Michel Foucault forjou questões e realizou profundas problematizações de grande relevância para se pensar nossa relação com o mundo, com o conhecimento e com nossa própria subjetividade. Dentre essas questões, que consideramos de grande relevância pela sua atualidade e capacidade provocativa, destacamos: podemos pensar diferente do que pensamos” (FOUCAULT, 1984).

Essa problematização que o autor faz, no segundo volume da “História da sexualidade”, intitulado “O uso dos prazeres”, realizada mais ao final de sua vasta produção teórica, em que a questão da sexualidade toma uma abordagem de cunho ético-estético e político, torna-se imprescindível, em nossa análise, para problematizarmos os desafios e o campo em que se encontra imersa a Educação Ambiental.

Consideramos extremamente provocativo, para se pensar nas relações socioambientais, esse importante movimento teórico-epistemológico do autor. Nele, estudo do “cuidado de si”, ou “práticas de si”, próprio da cultura grega, nas palavras do autor, não se encerra como práticas individuais, mas constitui um processo que engendra o cuidado com Outro. Segundo o próprio autor, “[...] O cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (FOUCAULT, 1985, p. 59).

Esse princípio do “cuidado de si”, desenvolvido pelo autor no último volume publicado da “História da sexualidade”, refletiu-se em maneiras de viver e de se comportar que foram desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas, constituindo-se, assim, “[...] uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber” (FOUCAULT, 1985, p. 50).

Mesmo que esse princípio tenha mudado ao longo da história e represente um determinado contexto social, pensamos poder realizar uma ressignificação pelo fato de acreditar que nele esteja uma interessante provocação para nos indagarmos sobre nossa relação com a casa, nosso *oikos*, lugar comum. Refletimos que “[...] pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 15) torna-se imprescindível para problematizar a nossa relação com o meio, com o Outro. Como o próprio autor menciona ao final de sua colocação, tal argumentação é indispensável para continuarmos a olhar e refletir.

É no sentido de tomar o nosso presente como elemento a ser problematizado, sobre o que estamos fazendo e o que podemos fazer com os problemas socioambientais que nos afligem, que acreditamos situar a condição e/ou capacidade de poder operar um outro fazer em nosso modo de estar no mundo e em nossas relações.

Quando o autor expõe a relação da liberdade como condição para uma estética da existência, e a ética como o modo de o indivíduo relacionar-se consigo e a partir daí com o mundo, com os Outros, o autor infere, em nosso entender, uma

questão relevante para a problemática socioambiental e nela se insere: deixar de ser escravo de meus desejos. Num mundo em que os agenciamentos operados pelo mercado penetram tão profundamente em nossos desejos, evitar que estes nos escravizem torna-se essencial. É preciso reduzir o “resto e descuido” de que fala Estamira,<sup>10</sup> ao definir do que é feito as montanhas de lixo, reduzir as montanhas de lixo do mundo, de nossas instituições e abolir o tratamento de uma vida, de qualquer vida, como lixo.

Na instituição de ensino pesquisada, por exemplo, produzir outros agenciamentos passa por repensar e/ou potencializar os processos formativos e curriculares, os projetos desenvolvidos, as aulas “dadas”, os eventos que ocorrem, alimentando-os de componentes ético-estéticos com a observância da sustentabilidade como uma linha de força, fluxo intensivo imprescindível de/para ser acompanhado.

O cuidar de si e do Outro é preciso potencializar. Cuidar mais e descuidar menos! Quem sabe aí não resida uma importante questão para se pensar que, ao cuidar de si, – com tudo que implica esse cuidado – podemos estar contribuindo com a constituição de outros mundos e modos de existir. Eis o desafio.

Desafios que ganham magnitude em face de um sistema econômico excludente e concentrado em que impera uma lógica mercadológica e consumista. Sistema que se reorganiza, se metamorfoseia e procura se espalhar ao nível intrapessoal e/ou molecular, objetivando criar e fornecer indivíduos com padrões de comportamento consciente ou “inconsciente” (LAZZARATO, 2014).

Essa análise que Lazzarato (2014) faz do capitalismo, como máquina de produção de subjetividade, tendo entre os intercessores principais Deleuze, Guattari e Foucault, é extremamente rica e pertinente para problematizarmos o presente no qual nos encontramos, cuja lógica mercadológica e competitiva parece impregnar não apenas o comportamento empresarial, como também algumas relações sociais.

---

<sup>10</sup> Estamira é a personagem-título e protagonista do documentário ganhador de vários prêmios nacionais e internacionais produzido em 2005 por José Padilha e Marcos Prado. O documentário retrata a vida de uma catadora de lixo no aterro do Gramacho, na Baixada Fluminense, uma senhora com mais de 60 anos conhecida como a “louca do lixão”.

Interessa-nos aqui a análise que Lazzarato (2014) elabora a respeito da subjetivação política em Foucault, que para ele é indissociável de um *ethopoiesis* (uma formação do *ethos* e a relação consigo mesmo). Para Lazzarato (2014, p. 194) “A necessidade de conjugar a transformação das instituições, as leis e a transformação de si, dos outros e da existência, constitui, para Foucault, o próprio problema da política [...]”. É com essa perspectiva que Lazzarato, lançando mão dos estudos de Foucault, principalmente de suas análises sobre a “verdade” e o ato de “dizer a verdade” (*parresia*)<sup>11</sup> do mundo grego, busca problematizar a produção de subjetividades operadas pelo capitalismo contemporâneo.

Fazendo uso da vida e da filosofia dos cínicos,<sup>12</sup> Foucault, na ótica de Lazzarato (2014), observa que os cínicos realizam uma subversão da ideia filosófica – presente em Sócrates e Platão – de uma “verdadeira vida” para se pensar na ideia de uma “vida outra” / “mundo outro” em que a produção de outros processos de subjetivações e novas relações neste mesmo mundo sejam possíveis.

Essa problematização realizada por Foucault (2011) e ressignificada por Lazzarato (2014), em nosso entender, constitui-se como um elemento marcante para uma crítica ao processo de espoliação e modelização consumista operado por esse sistema e, ao mesmo tempo, toca em algumas das questões cruciais de nossa tese: que processos de subjetivação estão sendo engendrados pela Educação Ambiental?

De forma análoga à problematização realizada por Foucault (2011), em suas últimas aulas no Collège de France, em 1984, sobre os cínicos, com sua filosofia de uma “vida outra” no lugar do “outro mundo” e de sua máxima “altere o valor da moeda”, cujas implicações expõem uma ética consigo e com Outro a partir de

---

<sup>11</sup> *Parresia* corresponde a uma palavra de origem grega cujo significado remete à “palavra franca”, “dizer a verdade”. Embora de grande relevância nos estudos foucaultianos a respeito do “cuidado de si” no mundo grego, mesmo correndo riscos, optamos por não nos adentrarmos em sua análise pela envergadura que tal empreitada implicaria.

<sup>12</sup> Corrente filosófica do mundo grego, cuja origem remonta a Antístenes, um discípulo de Sócrates, mas que encontra em Diógenes seu mais fiel representante. Essa corrente filosófica foi estudada por Michel Foucault e está retratada na publicação de seu curso “A coragem da verdade”. A *Parresia* representava a característica maior do cínico. Falar a verdade sem nada esconder e buscar a felicidade que se encontra dentro de nós e que não depende de coisas materiais.

um outro modo de vida nesse mesmo mundo, pensamos se não seria possível e interessante também problematizarmos, respeitando as particularidades e os contextos, que potencial possuem os processos engendrados pela Educação Ambiental, para inventar outros modos e mundos ou mesmo afastar-se da subjetivação produzida pela máquina do capital ou, ainda, fazer desta uma “careta”.<sup>13</sup> Acreditamos imprescindível extrapolar os significados e valores atribuídos à Educação Ambiental potencializando outras configurações, diferentes modos e relações socioambientalmente responsáveis e comprometidos com uma “existência bela”.

### 3.5.1 *Parakhárattein tò nómisma*<sup>14</sup>

Algumas das provocações que buscamos considerar residem no ato de colocar o próprio pensamento em discussão, problematizar suas/nossas próprias ideias e a noção de verdade e razão que permeia o nosso presente, pensar em como nos constituímos e em como chegamos a pensar como pensamos e, nesse sentido, se é possível pensar diferente. Se é possível “mudar o valor da moeda”.

Foucault, em seus últimos meses no Collège de France, ao fim de seus estudos sobre o cinismo antigo, expõe toda uma importante formulação não apenas conceitual, mas principalmente ética e política, na qual está em jogo a constituição de um “mundo outro”, uma “vida outra”.

Se, para Sócrates – considerado um dos mais sábios filósofos –, o oráculo de Delfos exhibe a máxima “conhece a ti mesmo”, cujas implicações possuem forte caráter identitário, para Diógenes – representante da filosofia cínica – o oráculo aconselha: “modifica o valor da moeda”.

Esse modificar o valor da moeda possui várias interpretações, no entanto Foucault (2011) observa uma importante mudança, uma inversão subjetiva em que política e ética se tornam indissociáveis. O autor levanta algumas diferentes concepções com que foi pensado esse preceito cínico de “alterar o valor da

---

<sup>13</sup> Numa alusão à fala de Foucault (2011) quando menciona que os cínicos fizeram uma careta da filosofia, no sentido de dar outro significado, estendê-la para além da atitude reflexiva.

<sup>14</sup> Expressão grega, atribuída aos cínicos pelo oráculo de Delfos, cuja tradução é: “modifica o valor da moeda”. Diversas interpretações podem e foram feitas, no entanto ficaremos com a que se aproxima da ideia de repensar nossos valores em nossas vidas.

moeda”, porém considera mais interessante salientar “[...] a aproximação que há – e que a própria palavra indica – entre moeda e costume, regra, lei. *Nomisma* é a moeda. *Nómos* é a lei. Mudar o valor da moeda também é tomar certa atitude em relação ao que é convenção, regra, lei [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 199). É esse o sentido que o autor se propõe reter ao reforçar que “O princípio de alterar o *nómisma* também é mudar o costume, romper com ele, quebrar as regras, os hábitos, as convenções e as leis [...]” (p. 213).

É interessante a observação que o autor faz desse princípio, pois nele a palavra “alterar”, “mudar” (*Parakharáttein*) não significa desvalorizar, mas sim,

[...] a partir de certa moeda que traz certa efígie, apagar a efígie e substituí-la por outra que representará muito e permitirá que essa moeda circule com seu verdadeiro valor. Que a moeda não engane sobre o seu verdadeiro valor, que lhe restituam seu valor impondo-lhe outra efígie, melhor e mais adequada [...] os cínicos não mudam, de certo modo, o metal dessa moeda. Mas eles vão modificar a efígie [...] (FOUCAULT, 2011, p. 200).

Acreditamos que, nesse princípio délfico, residem importantes implicações para o plano problemático que nos propomos pesquisar, pois, imersos nesse mundo impregnado pelos princípios do mercado globalizado e por relações contaminadas pela lógica exploratória, competitiva, produtivista e excludente, torna-se indispensável não apenas opor-se, mas inventar, imprimir outra efígie para essa realidade, para esse nosso momento presente. Portanto, fazer com que a Educação Ambiental possa “caretear” esse mundo de hábitos insustentáveis criando ou propondo outras imagens, hábitos e maneiras de ser, estar e fazer.

O estudo do mundo grego, em particular dos estoicos e principalmente dos cínicos foi imprescindível para Foucault formular uma “estética da existência” em que a vida, concebida como uma “obra de arte”, enriqueceria nossas relações com o mundo em nossa volta. É com essa perspectiva que os cínicos representam o momento em que a ascese de si vale tão somente na medida em que é dirigida aos outros. O cuidado de si se torna precisamente o cuidado do mundo (FOUCAULT, 2011).

Cuidado com o mundo, cuidado nas relações com o outro. É com esse sentido e com o exposto até o momento que buscamos problematizar o papel da

Educação Ambiental como movimento social não apenas de contraposição ou de oposição, mas num sentido primeiro: como movimento de afirmação, de tomada de posição, potencializador de práticas da liberdade. Uma liberdade como condição ontológica da ética e esta como a forma refletida assumida pela liberdade, ou seja, uma ética como prática de liberdade (FOUCAULT, 2010). Uma Educação Ambiental, portanto, como prática de liberdade que cria, provoca e potencializa novas possibilidades de ser e estar no mundo. Em nossa tese, está a defesa de se pensar a Educação Ambiental como processo/movimento ético, de (re)existência, que implica uma “vida outra”, outros modos de existência.

A aposta em potencializar outros modos de existência é também uma aposta política, estética e ética. Uma ética como filosofia de vida, a arte da vida; arte e filosofia não da vida orgânica, mas da “boa vida”, da “qualidade da vida”, do “sentido da vida” (LEFF, 2010) ou mesmo no sentido de fazer da existência uma “obra de arte” (FOUCAULT, 2010) ou, ainda, a vida como sinergia coletiva (PELBART, 2011).

### 3.6 MOVIMENTOS DE “REXISTÊNCIAS” EM DIFERENTES TERRITORIALIDADES: UMA REIVENÇÃO DO ESPAÇO SOCIOAMBIENTAL E A RESSIGNIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO

O sociólogo mexicano Enrique Leff, ao problematizar a reinvenção existencial do território, lança mão dos estudos realizados pelos pensadores franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari a respeito dos conceitos de des/re/territorialização para imprimir tal perspectiva em sua análise da luta pela reapropriação sociocultural e ambiental que diferentes povos e etnias vêm realizando. Na concepção desse sociólogo, “[...] Deleuze e Guattari abrem novos caminhos do pensamento [...]. O território adquire um sentido categorial, filosófico e existencial [...]” (LEFF, 2016, p.453).

O autor, analisando as diferentes concepções e apropriações realizadas pelos pensadores franceses quanto aos processos de des/re/territorializações, faz também suas próprias ressignificações desse pensamento e observa que

Deleuze e Guattari estendem o conceito de território aos âmbitos da estética da vida e da política do corpo. Falaram assim dos refrões que configuram territórios: dos ritmos, melodias e contrapontos que compõem a harmonia da vida em um devir espaço-temporal. Esses territórios não somente re-montam o espaço físico, marcam uma geografia, definem a forma de lavrar a terra e os modos de habitar um mundo. O território vem redefinir o próprio *habitar*, o *habitus* e o *habitat*. O território é corpo e alma: transluz na máscara e na maquilagem; configura-se nas identidades de gênero que figuram e transfiguram o corpo, que transmutam o gesto e simulam a imagem em que o indivíduo se reconhece (LEEF, 2016, p.455).

Reconhecendo que a amplitude do conceito de território extrapola a noção usual de um espaço físico-geográfico para abranger o corpo, a imaginação, as subjetividades, o desejo, podemos inferir que os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização também se dão em outros domínios, como no jogo captura, sedução e agenciamento realizado pelo sistema econômico globalizado sob a influência do capitalismo. Sistema esse que busca tanto territorializar (ou reterritorializar) sua influência sobre os corpos e lugares quanto desterritorializar esses corpos e lugares de qualquer perspectiva que implique uma outra lógica, um outro modo que não seja produtivista e/ou consumista.

Estendendo sua análise, o sociólogo mexicano percebe um outro movimento se configurando, no qual estão implicadas a reinvenção de identidades e a territorialização de outras racionalidades. Nesse aspecto, o autor comenta que

A ressignificação da natureza depois da década de 1960 impulsionou a emergência de novos protagonistas no campo da ecologia política, sobretudo a dos povos da Terra e dos ecossistemas, cuja cultura está entretecida na natureza de seus territórios: os povos indígenas, afrodescendentes, camponeses e ribeirinhos. Novas identidades coletivas foram surgindo a partir de diferentes condições étnicas e das relações culturais com a natureza, das práticas sócias e os modos de ser dos habitantes das zonas rurais (LEEF, 2016, p. 456)

Esses atores sociais vêm resistindo e/ou jogando com as tentativas de absorção realizadas pela globalização econômico-financeira e lutando pelos seus direitos à cultura e ao território. É nessa perspectiva que o autor considera:

[...] estes processos de resistência se convertem em movimentos de *reexistência*. Estas populações não somente resistem contra a desapropriação e a desterritorialização: redefinem suas formas de

existência através de movimentos de emancipação, reinventando suas identidades, seus modos de produção e suas práticas de subsistência (LEFF, 2016, p. 456, grifo do autor).

Essas resistências e jogo com as imposições do grande capital e de sua lógica, bem como uma recusa às suas regras de apropriações, tem levado essas populações a um reclame pelos seus direitos que implica uma revalorização de seu espaço ecológico-cultural com suas práticas produtivas e sociais (LEFF, 2016).

O autor mostra que, após a resistência à colonização moderna, novas perspectivas para a produção da sustentabilidade estão surgindo da legitimação dos direitos dos povos indígenas a seus territórios e se confrontando com diferentes estratégias de apropriações da natureza. Nesse sentido, Leff (2016, p. 460) observa que

[...] O que está em jogo nestes conflitos derivados dos choques de caminhos alternativos para a sustentabilidade não é a distribuição dos benefícios da apropriação tecno-econômica da natureza, mas antes a resistência dos povos da Terra, mobilizada pelos movimentos socioambientais do Sul e da América Latina [...].

Nesse sentido, vários exemplos, nos são dados pelo autor, ao lembrar os seringueiros da Amazônia brasileira e sua luta pelo direito à terra e por um outro modo de produção em que as condições de sobrevivência – tanto humano/comunitário quanto da floresta e de todo o ecossistema – não sejam colocadas em xeque por um modelo devastador.

Outros exemplos que podem ser observados são: as comunidades negras da Colômbia que reivindicam seus direitos culturais e a reapropriação de seu território; as reservas de pescas dos habitantes das margens do rio Amazonas que integram condições ecológicas nas práticas extrativas a partir de um diálogo de saberes entre técnicos e “caboclos” cuja introdução/criação de um “salário-defeso”<sup>15</sup> contribuiu como instrumento para o cuidado e conservação de espécies. Os pescadores dessas reservas enfrentam conflitos territoriais derivados de um modelo empresarial de apropriação da natureza que não

---

<sup>15</sup> Auxílio recebido por pescadores na forma de salário durante o período do defeso em que a pesca é proibida para proteger os ciclos de desova e a reprodução de várias espécies aquáticas.

considera sua capacidade de recuperação colocando em risco a sobrevivência do modo de vida desses moradores e de diferentes espécies da fauna aquática amazônica, bem como desse ecossistema; as experiências de manejo florestal comunitário no México em detrimento da devastação agressiva, criminosa e cruel praticada durante o processo de colonização e que, infelizmente, ainda não está abolido.

Temos assistido nas últimas décadas – embora com alguns retrocessos e respeitando os diferentes contextos – ao delineamento de um processo de reterritorialização – física e simbólica – desses espaços/lugares. Uma reterritorialização que se mostra com diversas nuances em diferentes lugares: espaços físico-territoriais em que o reclame, como já exposto, por suas terras, por direitos e por valorização de suas culturas se faz fortemente presente. E, de certa forma, esteve e está, também, presente nas reivindicações e manifestações de populações e diferentes “minorias” de pescadores, agricultores etc., atingidas pelos impactos da mineração, em ocasião do crime socioambiental ocorrido na bacia do Rio Doce, em que o reclame é, principalmente, por água de qualidade acessível a todos, como será abordado mais adiante.

Valorização e reivindicação não somente do território geográfico, mas também, como pudemos perceber e procuramos mostrar, uma reterritorialização do corpo – como lugar – e da própria vida, em que determinados modelos, estereótipos e representações são recusados em face de outras formas de existência e relações consigo e com o Outro.

Podemos perceber que o que se coloca traz implicações para o campo no qual se encontra a Educação Ambiental. Implicações que desafiam seus limites teórico-epistemológicos e expõem uma multiplicidade de possíveis existentes.

### 3.7 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POSSIBILIDADES

Que multiplicidade de possibilidades está sendo produzida pela e para a Educação Ambiental em nosso contemporâneo e, principalmente, no espaço/lugar em que se dá esta pesquisa?

Um primeiro esboço dessa ideia seria problematizar determinados sentidos que se constituíram em torno da Educação Ambiental. Como exemplo, a sua própria institucionalização, que possui um caráter ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que representa uma apreensão de determinadas demandas dos movimentos sociais, essa apreensão pode contribuir para a cristalização e exclusão de outras possibilidades. É interessante, nesse aspecto, a discussão/problematização realizada por Rodrigo Barchi (2015) a respeito do processo de institucionalização da Educação Ambiental em sua tese de doutorado.

Nessa tese, orientada pelo professor Silvio Donizete Gallo, Barchi (2015) apresenta um processo de institucionalização que atravessou a Educação Ambiental, observando que boa parte das políticas e ações para a Educação Ambiental foi norteada pelos documentos e tratados gerados pelas conferências realizadas especificamente sobre essa dimensão.

O autor considera que o Estado, no Brasil, é o principal agente condutor da Educação Ambiental, citando a Política Nacional de Meio Ambiente<sup>16</sup> e a própria Constituição de 1988<sup>17</sup> como exemplos desse processo.

Sua hipótese é que a definição de uma matriz conceitual que buscará ser difundida e legitimada pelos responsáveis por tal atividade é um processo que determina escolhas com perspectivas políticas, filosóficas, socioeconômicas, pedagógicas e ambientais. Escolhas caracterizadas pela inclusão e exclusão de determinadas perspectivas que expõem o jogo de forças que mantém a constante tensão dentro do campo da Educação Ambiental (BARCHI, 2015).

Lançando mão dos estudos foucaultianos a respeito do poder pastoral e da governamentalidade, o autor infere algo semelhante sobre a Educação Ambiental estabelecer determinados padrões de conduta do que é ser ecológico. Assim, qualquer prática que se afaste desse modelo é tida como antiecológica ou não conscientizada.

---

<sup>16</sup> A Política Nacional de Meio Ambiente, seguindo a Constituição Federal, determina ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

<sup>17</sup> O art. 225 da Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Capítulo VI, incumbe ao Poder Público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Ao realizar uma crítica ao que chama de governamentalização da Educação Ambiental, Barchi (2015) alerta para o fato da transformação da ecologia num “exercício de condutas” e da Educação Ambiental como “exercício de poder” regulamentador dos corpos e uniformizador das ações.

Outras observações realizadas pelo autor, como a relação que estabelece entre Educação Ambiental e biopolítica, serão discutidas no próximo capítulo. Neste momento, quanto ao exposto, elaboramos algumas considerações, destacando de antemão a relevância do estudo em sua capacidade provocativa para se pensar nas limitações trazidas com a institucionalização da Educação Ambiental, assim como na redução/cristalização de seus múltiplos sentidos.

Portanto, o que tecemos aqui vai no sentido de ampliar/somar com essa problematização, mesmo que, em determinados momentos, possamos nos afastar em termos de sentidos e perspectivas.

Compreendemos que o processo de institucionalização, ainda que fruto de demandas dos movimentos sociais, representa a apreensão de determinada reivindicação que dificilmente contemplaria os princípios imersos nesses movimentos muito menos a multiplicidade das lutas que constituem sua história. Entendemos, também, que tal processo, mesmo implicando essa possibilidade de apreensão/captura – explicaremos por que possibilidade – representa parte do resultado de uma história de luta, espaço e reconhecimento do campo. Luta travada por diversos pensadores, educadores e militantes da dimensão ambiental.

Ainda que esse resultado não contemple todas as perspectivas (teóricas, epistemológicas, filosóficas), ele pode contribuir, desde que colocado à constante problematização – como o fez Rodrigo Barchi – com o repensar de práticas e a constituição outras possibilidades.

Algo parecido acontece com a noção de “desenvolvimento sustentável”, na medida em que surge dentro de um contexto, também instituído, de encontros internacionais promovidos pela Organização as Nações Unidas, como tentativa de conciliar as dimensões econômicas do desenvolvimento com a ambiental/ecológica.

Diferentes críticas, realizadas por diversos estudiosos, foram feitas à noção de desenvolvimento sustentável. Uma delas, de Tristão (2008), aponta para a ambiguidade dessa noção e expressão pois, segundo a autora, o conceito se propõe simultaneamente a continuar com o desenvolvimento – entendido como progresso material – e com o compromisso com as gerações futuras, o que pressupõe uma prudência ética e ecológica. Perspectivas que, na forma apresentada, são inconciliáveis.

A autora ainda aponta como contradição, a partir dos seus estudos, o fato de que essa perspectiva entende que a base de todo desenvolvimento é o processo produtivo e este dificilmente possibilita um equitativo e relevante desenvolvimento social (TRISTÃO 2008).

Não diferente da análise acima exposta, mas aprofundando as críticas ao modelo de desenvolvimento sustentável, podemos observar que esse modelo de desenvolvimento se apresenta não apenas contraditório, mas também antropocêntrico e injusto. Contraditório pelo já exposto, antropocêntrico pela sua centralidade no humano, desconsiderando a diversidade de vida não humana, e injusto porque aponta a pobreza como agente da degradação ecológica,<sup>18</sup> quando, na verdade, pelo que temos presenciando, são as grandes corporações e/ou empreendimentos que têm mais contribuído com essa degradação.

Todas essas críticas, diga-se de passagem, bastante provocativas e relevantes só foram possíveis quando colocada a questão, ou seja, com toda sua contradição e viés economicista. Seu surgimento expôs a possibilidade de pensar e repensar sua noção – por diferentes estudiosos – e, conseqüentemente, suas críticas contribuíram e contribuem para evidenciar seus limites e abrir espaço para outras ideias.

Nesse sentido, a possibilidade – aqui já mencionada – de apreensão/captura da Educação Ambiental pelo processo de institucionalização não se torna um fato determinável. Aprendemos com Certeau (1994) que a lida cotidiana praticada pelo sujeito ordinário corresponde a uma prática não autorizada que se apresenta com “mil maneiras de fazer”. Uma arte de burlar a norma e a regra, de

---

<sup>18</sup> Nesse caso, o pressuposto alegado é que a pobreza é causa da degradação ecológica, o que, na verdade, expõe uma lógica dicotômica e fragmentada que separa o “social” do “ambiental”.

“caretear” – para usar uma expressão utilizada por Foucault a respeito dos cínicos – o instituído.

Portanto, acreditamos que essa capacidade de inventar, ressignificar e fazer um outro “uso”<sup>19</sup> daquilo que nos é imposto também pode se aplicar à institucionalização da Educação Ambiental. Fazer outro “uso” das normas, das leis, dos tratados e diretrizes que procuram impor condutas e circundar o que se pode ou não pode, o que é ou não é ecológico. Aproveitar a ocasião e inverter a situação é uma característica do “sujeito praticante”, uma possibilidade/alternativa bem certeuniana que implica “microrresistências” produtoras de “microliberdades”.

Não diferente, porém observando a questão da institucionalização por um outro ângulo, poderíamos também mencionar o fato de que, em nossa pesquisa, a maioria dos servidores (professores e técnicos) pesquisados não conheciam (alguns em termos de leitura, outros da existência) as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental (DCNs) estabelecidas em 2012 – que, em nosso entender, representam um avanço em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois este definia meio ambiente como um tema, enquanto as Diretrizes tratam como uma dimensão essencial da vida – e, menos ainda, a Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela Lei n<sup>o</sup> 9.795/1999 e regulamentada em 2002 pelo Decreto n<sup>o</sup> 4.281.

Nesse caso, queremos destacar, sem atribuição de valor, que, mesmo desconhecendo e/ou não se apropriando de tais documentos e do processo em que se deu sua institucionalização, em alguns casos ocorridos há décadas, tal fato não impossibilitou ou dificultou que movimentos diversos, relacionados direta ou indiretamente com a Educação Ambiental, ocorressem ou tenham sido fomentados.

Fossem esses movimentos realizados por meio de projetos de pesquisas, extensão ou didático-pedagógicos, por meio de seminários, eventos, palestras e

---

<sup>19</sup> O termo “uso” está relacionado com o pensamento do filósofo francês Michel de Certeau. De acordo com o pensador, esse termo se refere as “mil maneiras” pelas quais podemos “jogar” com o instituído. Fazer outras interpretações, “consumir” o que nos é imposto de outras formas, produzir disso outras coisas, escapar às representações e generalizações habituais.

comemorações ou mesmo em aulas ministradas, acreditamos que, de alguma ou mais formas, a Educação Ambiental se fez presente.

Uma outra importante problematização que acreditamos ser necessária e na qual procuramos nos envolver e desenvolver refere-se à relação da Educação Ambiental com a biopolítica – no sentido de se tornar objeto para o controle da população e da própria vida, como apontado por Rodrigo Barchi (2015) em sua tese – e com a noção de biopotência, no sentido atribuído ao termo por Peter Pelbart (2011).

#### 4 ALGUMAS COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS ENTRE BIOPOLÍTICA, BIOPOTÊNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*E contra esse poder [normalizador] ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo [...]. Já não se espera mais o imperador dos pobres, nem o reino dos últimos dias, nem mesmo o restabelecimento apenas das justiças que se crêem ancestrais; o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí, um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la. Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O ‘direito’ à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade à satisfação das necessidades, o ‘direito’ acima de todas as opressões ou ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse ‘direito’ tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todo esses novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania (FOUCAULT, 1988, p. 136).*

*A própria noção de vida deixa de ser definida apenas a partir dos processos biológicos que afetam a população. Vida agora inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporâneos, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo (PELBART, 2011, p. 83).*

Uma vida, mais que o “direito” que se tornou objeto de luta. O “direito” ao corpo, a uma saúde, a uma felicidade, o direito de encontrar tudo o que se pode ser. São muitas as possibilidades de análise que essa observação de Foucault, presente no V capítulo – “Direito de morte e a poder sobre a vida” – do primeiro volume da história da sexualidade, “A vontade de saber”, pôde suscitar. Além do desenvolvimento da noção de “biopoder” e “biopolítica”, acreditamos que nessas observações há uma forte insinuação ético-estético-política, uma aposta, mesmo que ainda não desenvolvida, na produção de uma “vida bela”, muito embora o segundo e terceiro volume dessa pesquisa, “O uso dos prazeres” e “O cuidado de si”, escritos muitos anos depois, contemplem e se envolvam de forma mais densa com essas dimensões (estética, ética e política).

#### 4.1 A BIOPOLÍTICA: UMA BREVE ANÁLISE DE SUA GENEALOGIA

O termo biopolítica já foi usado por vários pensadores e estudiosos em diferentes momentos e contextos. Não há uma precisão exata da origem de seu uso, no entanto algumas pesquisas revelaram seu uso pelo cientista político e pensador sueco Rudolph Kjellén por volta de 1916. O sentido atribuído ao termo nessa época, ligava-se a um outro denominado de “tanapolítica”, de caráter eugenista, que fazia uma leitura organicista da sociedade, cuja sobrevivência dependia de sua capacidade de se prevenir de seus eventuais inimigos (RITTER, 2014). O termo cunhado pelo autor relacionava-se também diretamente com o Estado e o modo de governar os indivíduos. Nessa visão haveria um direito natural, inerente à natureza do Estado, de expansão e conquista com conotações fortemente racistas (RUIZ, 2012).

O professor Castor Bartolomé Ruiz, num artigo publicado em 2012 pela Revista do Instituto Humanitas da Unisinos, intitulado “Genealogia da biopolítica: legitimações, naturalistas e filosofia crítica”, traça um esboço da origem do termo/expressão “biopolítica”.

Nesse esboço genealógico, além do já citado pensador sueco, Ruiz também aponta os trabalhos desenvolvidos por Emanuel Levinas e Walter Benjamin que, embora não utilizem ou mencionem a expressão “biopolítica”, se constituem como importantes obras para se pensar as implicações que a biopolítica supõe.

Cientes da importância de todos esses trabalhos e estudos realizados e de muitos outros que de forma direta ou indireta possam ter contribuído com o desenvolvimento da noção de biopolítica, consideramos que os trabalhos de Michel Foucault constituem um marco conceitual nos estudos de biopolítica ao desenvolver, com precisão e detalhes, a relação da vida humana em seu conjunto com os dispositivos de poder em tempos modernos.

A primeira menção ao termo “biopolítica” por Michel Foucault foi durante uma conferência realizada em 1974, intitulada “O nascimento da medicina social”. Nessa conferência, Foucault faz uma interessante observação quanto à socialização do corpo como força de produção, força de trabalho pelo capitalismo. Segundo o autor,

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política (FOUCAULT, 1979, p. 80).

Observamos que, nesse momento, embora o autor venha a desenvolver com maior profundidade o tema posteriormente, Foucault já levanta uma problemática que será central para muitos estudiosos de sua obra com referência a esse conceito: a relação do capital com a vida. Esse “investimento” mencionado pelo autor, mais tarde traduzido como expropriação da vida pelo capital, é tema de grande repercussão e relevância em nosso mundo contemporâneo, não apenas pelas mutações/transformações pelas quais a sociedade passou e por isso a necessidade de se problematizar a questão dentro dessa nova perspectiva, como também para se pensar em outras configurações e reviravoltas nessa relação. Mesmo reconhecendo que a biopolítica foucaultiana designa uma técnica de controle da população, um controle não mais sobre o corpo mas sobre o conjunto, como ele mesmo afirma em uma de suas aulas, realizada em 17 de março de 1976, no Collège de France,

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica e - diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo - a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie [...]. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Essa nova técnica apontada pelo autor, a qual ele irá se referir como biopolítica, lida com a população como problema ao mesmo tempo político e científico, como problema biológico e de poder (FOUCAULT, 1999). O autor observa o surgimento de um controle agora exercido sobre o conjunto das populações, ou seja, sobre a vida como corpo social.

As análises do biopoder e da biopolítica desenvolvidas pelo autor deram margem a inúmeras apropriações realizadas por diferentes campos do conhecimento. Lançamos mão, para nossa problematização, de uma dessas apropriações, como já havíamos anunciado, realizada por Barchi (2015), quando analisa a

relação da Educação Ambiental como “instrumento” biopolítico ou, em outras palavras, como mecanismo a serviço do poder.

Segundo o autor, a Educação Ambiental, ao fornecer determinados conhecimentos sobre o meio ambiente, de acordo com matrizes teóricas e conceituais predefinidas, para todo o corpo escolar, acaba por incluir determinadas perspectivas e excluir outras. Nesse aspecto, torna-se um exercício de poder controlador e regulamentador – uma biopolítica – já que o meio ambiente, sendo um bem comum ao povo, deverá ser o eixo norteador, o valor instituído, que levará à futura qualidade de vida desejada pela utopia da sustentabilidade (BARCHI, 2015).

Lançando mão de alguns documentos institucionalizados, como o da Política Nacional de Educação Ambiental, o autor mostra como essa política se esforça em tornar a Educação Ambiental uma prática normalizadora que procurará atuar sobre o corpo do trabalhador. Um corpo que será treinado, adestrado e “docilizado”, afirma o autor, mas que nesse caso corresponderia mais a uma prática disciplinarizadora do que ao biopoder.

Sua crítica estende-se também a outras políticas institucionalizadas do campo da Educação Ambiental, como o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (Profea), por apresentar uma perspectiva unívoca e totalizante a respeito do meio ambiente, principalmente quando sugere uma “requalificação” de todo o senso comum relativo à Educação Ambiental que, por sua vez, por mais aberto que possa parecer, é determinado a partir de um seletivo conjunto de saberes e poderes, que foram devidamente assimilados pela governamentalidade, e de antigas resistências que, ao ganhar força, passaram a ser outro dispositivo desse poder (BARCHI, 2015).

A desconfiança do autor, em relação ao processo de institucionalização, vai no sentido de que suas preocupações se dão em torno do perigo de que a Educação Ambiental se torne um corpo cristalizado e totalizado, perdendo seu caráter múltiplo e libertário.

As problematizações trazidas pelo autor são de extrema relevância, constituindo-se como provocações que precisam ser levadas em consideração,

principalmente por aqueles que estão imersos em estudos, pesquisas e formação relacionados com a Educação Ambiental.

Pensamos ser muito complicado negar esse processo de cristalização ocorrido com a Educação Ambiental e, portanto, talvez tenha sido muito mais o nosso desejo e esperança, do que a contestação dessa realidade apresentada por Barchi (2015), que nos levaram, novamente, a recorrer aos estudos realizados pelo francês Michel de Certeau, publicados num primeiro volume de sua obra intitulada “A invenção do cotidiano – Artes de fazer”, publicada em fevereiro de 1980, na França. Em nosso entender, essa obra apresenta uma outra perspectiva quanto às relações de poder nas quais estamos envolvidos, seja em qual for o contexto.

Para Certeau, não existe uma total submissão passiva por parte dos “sujeitos” aos aparelhos e/ou processos instituídos. O autor aposta numa “antidisciplina”, uma insubordinação presente nas práticas dos usuários desses processos. Perceber “microdiferenças” onde tantos outros só veem obediência e uniformização, lembra o autor (CERTEAU, 1994).

Mesmo quando esses processos – muitas vezes criados com objetivos de melhorar determinado desempenho – cristalizam-se em torno de determinadas perspectivas e/ou atuam num sentido de procurar controlar e conduzir a ação para uma direção unívoca e previamente determinada, as práticas cotidianas imersas numa determinada realidade “jogam” com essa direção, “burlam” esse instituído, praticam o desvio, abalando as certezas e determinações de tais processos, pois,

[...] Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Se determinados procedimentos ou práticas de usuários comuns jogam com a disciplina, pensamos se também não seria possível imaginar que, em certas operações que denotam práticas de controle, ordenamento e direcionamento,

não haveria procedimentos minúsculos e cotidianos, micropolíticos, talvez, que escapassem ao controle e às determinações.

Também nos arriscamos a pensar se é possível inferir que determinadas operações micropolíticas, “minúsculas” e cotidianas possam contribuir com uma tomada pela vida. Um reinvestimento em relações que potencializem uma produção de subjetividades que se aproximem da noção de biopotência desenvolvida por Pelbart (2011), no sentido de que, algumas dessas operações, ao burlarem determinadas tentativas de controle e modelização, incitam práticas comprometidas com a imanência de “uma vida”.

Aqui, uma questão merece atenção: entendemos que algumas operações micropolíticas que são produzidas nos diferentes espaços cotidianos da escola/instituição pesquisada podem se compor com a noção de biopotência, ou seja, podem, ao invés de se submeter a determinados exercícios de controle – um biopoder – e práticas de assujeitamento, permitir e potencializar outros processos, outras linhas de força e/ou fuga.

Nesse contexto e perspectiva, estão algumas “práticas”, movimentos, colocações, posicionamentos e relações de afirmação de uma vida, aqui definidos não apenas a partir de processos biológicos, mas sim entendidos como cooperação social e subjetiva, ou seja, vida como afeto, inteligência, cooperação e desejo (PELBART, 2011). Portanto, como aquelas engendradas, por exemplo, por alguns coletivos de discentes do Curso de Agronomia que, ao constituir a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, têm procurado se inserir dentro de uma outra perspectiva de produção e se colocado dissidente de uma corrente majoritariamente produtivista muito arraigada nos cursos pelo Brasil.

Na escola em questão, esse coletivo, compondo com outros discentes, forma também o Diretório Acadêmico, constituindo uma outra linha de força, de fuga, que procura escapar do modelo maior sob o qual muitos cursos dessa natureza se assentam. Esses coletivos se conectam com diferentes outros movimentos numa rede colaborativa e solidária de resistências a diversas problemáticas, como no caso do crime socioambiental na bacia do Rio Doce, o corte nas verbas das instituições de ensino e assistência estudantil (Foto 9), com a problemática de gênero e sexualidade, dentre outras.

Foto 9 – Ato organizado pela Juventude do Espírito Santo e Feab



Fonte: Arquivo do Diretório Acadêmico.

O exemplo que a imagem acima retrata corresponde ao “Curso popular” oferecido pelo Levante Popular da Juventude em parceria com os alunos de Agronomia e Licenciatura em Ciência Agrícola do *Campus*. A oferta de um curso intitulado “Curso Popular da Juventude” foi com o intuito de provocar uma postura política quanto ao papel do Instituto em sua relação com as comunidades, buscando uma maior aproximação dessas realidades, procurando fortalecer o próprio movimento.

Além desses movimentos articulados e organizados com outros coletivos de diferentes espaços fora da instituição, há também aqueles que marcam o cotidiano da escola/instituição pela sua emergência, efemeridade e provocação, como o caso do movimento coletivo que surge como resistência a determinadas posições/attitudes conservadoras diante dos sinais de afetividade entre discentes do mesmo sexo, cuja resposta se deu com a criação do grupo, já mencionado, “Resistere”, que tinha como objetivos compartilhar as intolerâncias vivenciadas

e articular formas de resistências e ações para eliminar (ou ao menos reduzir consideravelmente) as agressões<sup>20</sup> sofridas por esses discentes.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CUIDADO DE SI: ALGUNS AGENCIAMENTOS POSSÍVEIS

Sabemos e já expusemos que é o sujeito, e não o poder, o tema central das pesquisas e problematizações realizadas por Michel Foucault, segundo ele mesmo afirma. Nesse caso, interessa-nos entender como ou por meio de que processos esse sujeito é constituído e se constitui. Ao mesmo tempo que “ser sujeito” implica “estar sujeito”, ou seja, uma sujeição, podemos também pensar que diferentes outros processos estão constantemente participando dessa nossa produção de subjetividades e nos constituindo.

Acreditamos que, mesmo governados, também podemos, ou temos alguma condição, ainda que parcialmente, de nos governar. Gallo (2015), durante uma conferência sobre biopolítica realizada pelo Instituto Humanitas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), faz menção ao trabalho de uma filósofa francesa, Muriel Combes, o qual discute a biopolítica a partir do que ela chama em Foucault de “virada subjetiva”. Segundo Gallo (2015), essa virada se dá em função de o autor, em princípio, pensar no sujeito como efeito das relações de poder nesse jogo biopolítico e, em seguida, cada vez mais, Foucault se envolve com a constituição de si, a questão ética do cuidado de si. Esse envolvimento cada vez maior não implicou um abandono do tema poder.

É com a perspectiva de pensar essa constituição de si, que implica o reconhecimento do outro como processo de subjetivação que se produz permanentemente ao longo de nossas relações, que acreditamos poder situar as condições para um “mundo outro”, uma “vida outra”, ou mesmo um “enriquecimento das relações com o mundo”. Portanto, um processo aberto que não está determinado.

---

<sup>20</sup> Segundo o relato desses alunos, as agressões se dão mais de forma verbal, pois, por enquanto, ainda não se constituíram de forma física.

Importante também é destacar que não estamos lendo essa constituição de si como algo que se contrapõe à biopolítica. Observação essa motivada pela interessante leitura que os professores da Universidade Autônoma do México (UNAM), Garcia e Vázquez (2015), fazem da biopolítica foucaultina durante uma entrevista:

O que nos interessa, como a Foucault, é considerar a biopolítica como biopoder, ou seja, como uma condição da vida, da vida humana. Portanto, não há como conceber o cuidado de si como um antídoto contra a biopolítica. Pelo contrário, biopolítica e cuidado de si andam de mãos dadas. Pensar que o capitalismo, tal e como o conhecemos, está a ponto de desaparecer e que há uma crise que não permite sua permanência é como pensar que este sistema econômico e político é eterno e que as coisas seguirão assim pelos séculos dos séculos. O que Foucault nos ensina é que nem uma ou outra resposta fundamentalista, mágica, essencialista, relativista ou absolutista é verdade (GARCIA; VAZQUEZ, 2015, não há páginas numeradas).

Mesmo que alguns autores entendam – e tenham formulado a partir da obra foucaultiana – certas diferenças em relação ao conceito de biopolítica, para este momento, o que nos interessa é pensar com os autores e aprender com Foucault que, embora a biopolítica represente um determinado “Estado de polícia”, que busca o controle, isso não pode ser entendido como um processo deliberadamente criado para o “bem” de alguns e o “mau” de muitos. Como também nos avisam os autores, para o “cuidado de si” não ser entendido como “o” processo responsável pela liberdade e restauração ética da vida. São dimensões da vida, constitutivas uma da outra.

Inclusive essa mesma liberdade é problematizada, pois até que ponto o que faço se vincula diretamente com “minha vontade” e não com determinadas formas de “controle” desenhadas por todo um sistema técnico-social?

Uma importante lição de Foucault nesse caso consiste em nos afastarmos de concepções fundamentalistas, sejam elas quais forem, pois a realidade social depende das condições mesmas que os indivíduos produzem em sua prática. O cuidado de si, nesse caso, não depende das expectativas e muito menos de fantasias que criamos, mas sim de nossas práticas e de nossas experiências com os outros (GARCIA; VÁZQUEZ, 2015).

Se esse cuidado de si se relaciona com práticas concretas que implicam a relação com outros, este, em hipótese alguma, corresponde a um exercício individual e solitário. Pelo contrário, realiza-se em espaços cotidianos com os quais estamos em constante interação com a diferença e com diferentes elementos.

Se, em Foucault, o “cuidado de si” e/ou a “estética da existência” representou a afirmação de uma perspectiva e aposta num processo de produção de subjetividades ou num processo que poderíamos chamar como desassujeitamento, em Guattari (2005, 2012), como também em Deleuze (2011, 2012, 2014), os agenciamentos constituem, contribuem e participam dos processos de produção de subjetividades, como é apresentado por Guattari (2005, p. 39)

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).

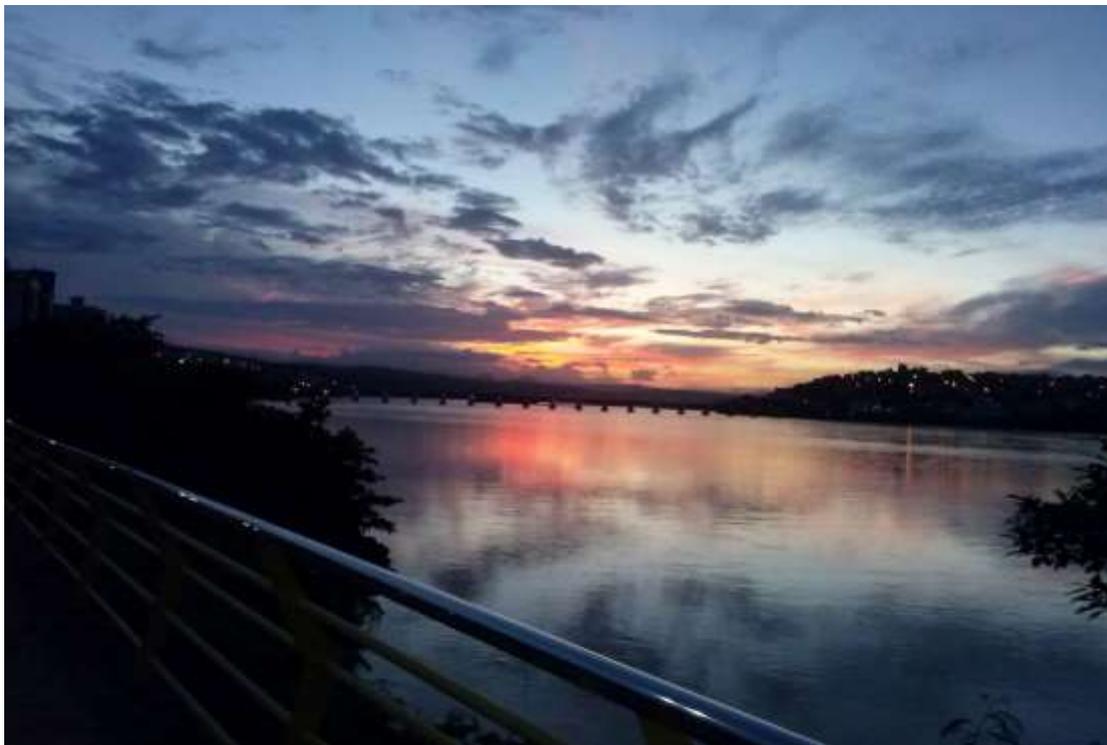
Somos agenciados de diferentes maneiras, por diferentes elementos e acontecimentos que participam da produção de nossa subjetividade. Esse processo é social e coletivo e, aqui, o coletivo extrapola a dimensão humana e pessoal. Estamos pensando, por exemplo, que, em nossa pesquisa, percebemos alguns desses elementos de natureza extrapessoal interagindo com os processos de produção de subjetividades, principalmente elementos ecológicos e midiáticos: o elemento água, por exemplo, com toda a problemática que o acompanha (a seca, o crime ambiental, a poluição, os documentários, as pesquisas, os observadores, as caravanas, as mídias, a veiculação das notícias etc.). O que estamos buscando problematizar, acompanhado pelo pensamento de Guattari (2012, 2005), neste caso, é de que forma essa produção de

subjetividades pode compor com alguns desses afetos provocados por essa rede de agenciamentos e “pôr em causa” o conjunto das formações de poder capitalístico que permeiam todo esse processo.

#### 4.3 LINHAS DE INTENSIDADES: UMA SUPERFÍCIE QUE MOVE...

*O mais profundo é a pele*  
(PAUL VALLERY, *apud* DELEUZE)

Foto 10 – Pôr do Sol sobre o Rio Doce em Colatina



Fonte: Arquivo pessoal.

A cidade de Colatina, município em que foi realizada a pesquisa, está localizada no noroeste do Espírito Santo. É atravessada por um dos maiores rios da Região Sudeste, o Rio Doce. A população colatinense, hoje com aproximadamente 120.000 habitantes, vive, convive e depende desse rio.

O rio, independentemente da época, convoca o olhar. Quando avistada a imponência de seu corpo, chama a atenção. Uma beleza expressa tanto em épocas de seca quanto de cheia. Na seca, seus bancos de areia, contornados

pela água, mais transparente (nem por isso limpa), refletem o brilho do Sol que, ao se compor com o rio e o relevo, forma um conjunto de magnífica e reconhecida beleza – o pôr do Sol (Foto 10).

O verde de alguns pontos das margens se apresenta e torna-se refúgios para alguns animais, como a capivara, por exemplo. Os peixes ficam mais visíveis sob a água. Alguns cardumes de tainhas, nas partes mais rasas, ficam expondo seus corpos e atraindo a atenção dos transeuntes, como também a cobiça de alguns pescadores de plantão.

Nas cheias todos os bancos de areia ficam submersos, o Rio Doce se enche, toma tamanho. Seu corpo d'água torna-se volumoso, imponente e poderoso. Transborda pelas margens e cobre a vegetação e as plantações que são cultivadas em suas margens e, em algumas ocasiões, inclusive residências de moradores localizadas à sua margem.

O rio já foi palco de lazer, comentam os moradores mais antigos. Muitos jovens realizavam jogos nos bancos de areia que se formavam às suas margens e banhos eram tomados nas correntes de água rasas que atravessavam alguns desses bancos de areia. A prática da pesca de margem ou de canoa e barco era muito comum ao longo do rio, realizada tanto por profissionais, que dependem dessa atividade como fonte de renda ou complementação de salários, como também por amadores que tinham a atividade como fonte de lazer.

Em algumas épocas, as cheias foram mais intensas e marcaram a história. Cheias que inundaram e paralisaram a cidade. Águas que invadiram as ruas, o comércio, as casas. O rio já “tirou” muitas vidas, diz um dos moradores mais antigos que ainda reside em suas margens. “As pessoas não respeitam suas águas”, complementa ele. Entender e respeitar o rio, compreender seu movimento, fluxo e sua força, estabelecer uma relação de reciprocidade de parceria, de cumplicidade e, principalmente, de cuidado. Quem sabe, também, seja isso um pouco do que nos falta.

A escola/instituição onde foi realizada a pesquisa se localiza às margens desse rio, afastada do centro da cidade cerca de 12km. O rio, atravessando o terreno da União, é fonte de abastecimento, manutenção e vida. Durante um bom tempo,

a escola captava água de um córrego próximo à sua sede, o córrego São João Grande, no entanto, nos últimos anos, em decorrência da severa estiagem, precisou remanejar a captação para as águas do rio Doce.

Além do uso doméstico, as águas do rio Doce também são utilizadas para a irrigação de áreas de pesquisa agropecuária. Portanto, mesmo que, no decorrer do dia a dia, em meio a outros elementos e acontecimentos, tal importância fique diluída ou receba pouca atenção – algo próximo ao já abordado em referência ao paradoxo das mudanças climáticas – isso não significa que será sempre assim.

Acontecimentos que irrompem e provocam rupturas na aparente estabilidade cotidiana, como o crime socioambiental ocorrido na bacia do rio Doce, podem constituir novos agenciamentos e participar da produção de outras subjetividades, contribuindo com determinadas mudanças nas relações que se estabelecem com os diferentes elementos do espaço/lugar, principalmente os não humanos, como o rio, por exemplo.

Um crime socioambiental que afetou milhares de famílias, que poluiu, matou, desempregou, transtornou várias cidades, mudou a rotina das pessoas, provocou caos, medo, paralisou escolas. Pessoas precisaram enfrentar filas para receber um galão (5 litros) de água: essa foi a parte que lhe coube [e nos coube] desse bem comum. Esse medo e caos provocado por esse crime, este muito presente, também, no ambiente da instituição onde se realizou a pesquisa, como fica expresso na narrativa discente:

*Olha, tem alunos que os pais estão querendo tirar da escola. Na verdade, tenho colegas que foram para outro campus. Tudo por medo da água. Tenho amigos que moram em repúblicas e lá está um caos...não tem água para a descarga dos vasos...já imaginou? Aqui também na escola as coisas estão tensas [...] A gente tem que começar a dar mais valor à água [...] (ALUNO, CURSO SUPERIOR, 2015).*

Os problemas foram/são graves e as consequências inimagináveis. Mas também implicou mobilizações de diferentes entidades, desencadeou inúmeras pesquisas, projetos de reflorestamento, provocou o surgimento de fóruns, de seminários, de grupos de estudos, de análises técnicas mais apuradas e detalhadas de água e solo etc.

Mais do que nunca, no momento em que se percebe a pouca eficácia e dinamismo dos Aparelhos Estatais com sua máquina político-jurídica, as Organizações Cívicas e os movimentos sociais se tornam indispensáveis e têm se mostrado bastante atuante e relevante quanto ao papel de denúncia, cobrança, defesa e mobilização.

Aqui, em todo esse processo, não há direção, ou melhor, há inúmeras direções. O que vai indicar sua capacidade de produzir a diferença, impelir outras possibilidades e jogar com as forças da máquina capitalística é o quanto estamos/somos suscetíveis e maleáveis a essa rede de afetabilidade. Uma questão de segmentaridade, diria Deleuze (2014, p. 156),

Quanto mais os segmentos são duros ou lentos, menos o agenciamento é capaz de fugir efetivamente seguindo sua própria linha contínua ou suas pontas de desterritorialização, mesmo se essa linha é forte e essas pontas, intensas. Então, o agenciamento funciona somente como índice mais do que como agenciamento real-concreto: ele não chega a se efetuar a si mesmo, ou seja, a juntar-se ao campo de imanência. E quaisquer que sejam as saídas que indicava, é condenado ao fracasso, e se faz apanhar pelo mecanismo precedente.

Nada está dado! E isso nada tem a ver com certezas de “dias melhores” ou com um “positivismo”, mas com as condições com as quais nos encontramos nesse nosso mundo, em nossa realidade cotidiana e ao longo de nossa pesquisa. Uma pesquisa atravessada por diferentes linhas, algumas duras e cristalizadas que bloqueiam determinados agenciamentos, mas também por outras mais flexíveis, que escapam aos códigos, que se desterritorializam e permitem que diferentes agenciamentos funcionem, como aqueles que implicam outras relações com o mundo, com os Outros.

Pesquisa essa que se deu em meio a diferentes fenômenos, eventos e/ou situações que atravessaram o plano de imanência da instituição/escola em questão, abrindo espaço para a efetuação de novas sensibilidades com o espaço/lugar/meio.

Os fenômenos aos quais nos referimos, neste momento, são de ordem “ambiental”, mais especificamente climática e afligiram todo o Espírito Santo. Entretanto, algumas cidades sofreram com mais intensidade, como foi o caso de Colatina. Os estudos do Doutorado iniciam-se em 2014. No final do ano de 2013

ocorreu uma das maiores enchentes da história da Cidade de Colatina: Deslizamentos em áreas urbanas e rurais, provocados pela excessiva precipitação pluviométrica, ceifaram vidas, assorearam córregos, rios, canais de escoamento, alagaram casas, plantações etc.

Em 2014, em meio aos problemas ocasionados pelas enchentes e chuvas torrenciais, inicia-se um período de seca que se prolonga até o ano de 2016, tornando-se uma das maiores estiagens já registradas. Médias pluviométricas muito abaixo do esperado, ao longo de mais de mil dias, destruíram plantações, secaram riachos e córregos, fizeram desaparecer nascentes, reduziram drasticamente o nível de um dos maiores rios do Sudeste, o Doce, que atravessa a cidade, e ainda a seca endividou milhares de famílias, provocou desilusões, migrações, frustrou sonhos etc., mas não eliminou as esperanças.

Essas questões enunciadas, independentemente do fato de serem ou não fruto de condições e/ou anomalias atmosféricas,<sup>22</sup> levantam algumas possíveis problematizações com diferentes implicações. Implicações técnicas em que não se criam as condições apropriadas para aproveitamento, armazenamento e produção de água; implicações ético-políticas em que não se percebe o interesse e envolvimento por parte das esferas públicas na elaboração participativa de um projeto coletivo de melhorias das condições socioambientais; implicações socioculturais expressas em relações de descuido e descaso com meio “natural” e/ou com o espaço, por um lado e, por outro, pela subsunção à subjetividade capitalística de mercado, cuja melhor expressão se dá pelo consumismo; dentre outras possíveis.

Ao longo da pesquisa, no momento em que nos envolvemos com a produção de dados em campo, também vivenciamos um dos maiores crimes ambientais ocorridos no Brasil: o despejo de lama de minério no rio Doce.<sup>23</sup> Esse momento foi de grande perplexidade. Provocou também diferentes posições e manifestações diversas, expressas, por exemplo,<sup>24</sup> em enunciados como:

---

<sup>22</sup> Nesse caso, referimo-nos a fenômenos, como o El Niño, ocasionado pelo aquecimento superficial das águas do Pacífico, com consequências na distribuição de chuvas pelo Brasil.

<sup>23</sup> Rio localizado nos territórios de Minas Gerais (onde está sua nascente) e Espírito Santo e que abastece vários municípios. É o principal rio de sua bacia hidrográfica, uma das maiores da Região Sudeste.

<sup>24</sup> Essas falas correspondem a fragmentos das entrevistas/conversas que foram realizadas com alunos, servidores (docentes e técnicos) e moradores da região, logo depois do crime ambiental

“Destruíram o rio como se ele não fosse nada. E o pior que vai ficar por isso mesmo”, “O rio já estava poluído há muito tempo”, “Muitas dessas falas de cuidado [com o rio] que agora estão ocorrendo é pura hipocrisia”, “A empresa tem que produzir mesmo. Ela gera empregos e paga impostos. Se não ganhar não tem como recuperar o rio”, “Gente, agora o que importa é o rio. O Doce precisa da gente como nós precisamos dele”, “Acho que ainda dá para fazer alguma coisa. Sempre é possível fazer alguma coisa”, “O que será de nós sem esse rio? A nossa cidade [Colatina] acaba. Será possível que vamos ver isso acontecer de braços cruzados?” etc.

Perplexidade talvez seja a palavra que melhor expresse o momento inicial em que esse crime ocorreu. Manifestações de solidariedade, singulares, serializadas, mediatizadas, mercadologizadas, de cuidado, de interesses, de ordem etc. Expressões que não são para serem interpretadas, mas problematizadas, observadas dentro de seus contextos e dos diferentes agenciamentos em que cada uma participou, em que cada uma se produziu.

Nesse caso, o que consideramos pertinente, além dos múltiplos agenciamentos que participaram dessa produção discursiva, é pensar que “[...] ‘Por detrás’ dos enunciados e das semiotizações, existem apenas máquinas, agenciamentos, movimentos de desterritorialização que percorrem a estratificação dos diferentes sistemas, e escapam às coordenadas de linguagem assim como de existência [...]” (DELEUZE, 2011, p. 113), ou seja, não é imprimir um significado ou realizar uma hermenêutica de tais enunciados, mas procurar escapar às totalizações de sentido criando outros processos, problematizando sua produção e desenvolvimento.

Nesse sentido, uma questão importante seria destacar a potencialidade revolucionária a capacidade mobilizadora presente nesses enunciados, potencializando seus mecanismos revolucionários e os processos de subjetivações para que irrompam com as cristalizações e esmagamento das possibilidades de ser, fazer, produzir e se relacionar, que a imposição de um modelo (econômico, político, social etc.) provoca e/ou produz.

---

ocorrido em Mariana, Minas Gerais. Essas falas foram extraídas de conversas marcadas pela indignação em que todos estávamos atordoados com os acontecimentos.

Seria bom também, aqui utilizando uma problematização lançada por Guattari (2012), pensar que essa problemática ecológica evoca uma transversalização com outras linhas, com outros domínios e problemáticas, ligando diferentes componentes. Isso, alerta o autor, não significa fazer funcionar uma ideologia única, mas sim uma recomposição das práxis humanas nos mais variados domínios, em diferentes escalas individuais e coletivas (GUATTARI, 2012). No que concerne à vida cotidiana, o autor observa que, se trata,

[...] a cada vez, de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma ressingularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero. Perspectiva que não exclui totalmente a definição de objetivos unificadores tais como a luta contra a fome no mundo, o fim do desflorestamento ou da proliferação cega das usinas nucleares. Só que não mais se trataria de palavras de ordem estereotipadas, reducionistas, expropriadas de outras problemáticas mais singulares [...] (GUATTARI, 2012, p.15).

Aqui a questão não é abandonar lutas mais tradicionais e até universais, mas não as tornar isoladas de outras problemáticas “menores”.<sup>25</sup> No caso da pesquisa em particular, corresponderia a perceber o crime socioambiental ocorrido no rio Doce não apenas como fruto de um modelo econômico cuja lógica dominante é a do mercado, como também ligado a uma questão política – tanto no sentido comum, atribuído às instâncias instituídas, em boa parte subordinadas ao capital, quanto no sentido de um posicionamento crítico e contestatório, por parte da sociedade – e ética quanto à forma como nos relacionamos com os diferentes “Outros” no espaço socioambiental em que nos situamos.

Talvez, também, devêssemos pensar nesse crime socioambiental não apenas como resultado de uma determinada lógica ou de um modelo socioeconômico, mas como elemento-causa de outros processos de subjetivações e agenciamentos. Pensá-lo como “acontecimentalização”, no sentido atribuído ao termo por Foucault (2012), quando, em ocasião de uma mesa-redonda realizada em maio de 1978, observa que se deve entender a “acontecimentalização” como

---

<sup>25</sup> “Menor” aqui não se refere ao aspecto quantitativo, mas, sim, fazendo uso de uma expressão utilizada pelos pensadores franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari para se referir a ‘minorias’ e/ou movimentos que não são hegemônicos ou hierárquicos.

[...] Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma 'singularidade' (FOUCAULT, 2012, p. 332).

Ciente de que Foucault, nessa análise, está lidando com uma problematização específica, como o caso das instituições, como a prisão e os hospícios, acreditamos que esse conceito/processo de “acontecimentalizar”, abordado como foi pelo autor, pode nos ser útil na medida em que realizamos uma ressignificação e apropriação específica, uma vez que seria evidente analisarmos esse crime como marca ou característica do modelo econômico de mercado próprio ao sistema capitalista. No entanto, lembra o autor que é preciso uma “ruptura das evidências” que, embora não negue o fato como sendo uma característica do modelo, evoque aquilo que o autor chamou de “desmultiplicação causal”, ou seja, “A desmultiplicação causal consiste em analisar o acontecimento segundo os processos múltiplos que o constituem [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 332).

Nesse caso, nossa ressignificação corresponderia a pensar, por exemplo, que determinada atividade econômica, com graves consequências à vida de maneira geral, se alastra e controla praticamente toda a economia de uma cidade. A cidade fica à mercê do capital e/ou dos grandes empreendimentos. Esse processo de “desmultiplicação causal”, portanto, corresponderia a um “pensar às avessas” em toda uma rede de fatos e atos que vão do técnico-jurídico ao ético-moral – em que se encontram legislações enfraquecidas (deliberadamente ou não) que potencializam a ineficiência dos mecanismos de cobrança e de responsabilização para uma efetiva ação mitigatória dos danos – como múltiplos elementos constituintes desse processo.

Nesse sentido, acreditamos ainda que estão presentes outros elementos nesse processo de “desmultiplicação”, tais como: o descaso quanto ao modo de lidar e se relacionar com elementos “naturais”, como despejar irresponsavelmente nas águas dos rios dejetos nocivos ao ambiente; a negligência e/ou inobservância na fiscalização ambiental dos empreendimentos; as manobras políticas que

evidenciam uma ausência ética e compromissada com os interesses coletivos e com o bem comum, dentre outros.

Não há de se esquivar, nesse processo de “desmultiplicação causal”, do papel da Educação Ambiental. Sua relação com o Estado e empresas e o seu uso como instrumento do poder, muitas vezes são utilizados para legitimar ou “esverdear” processos produtivos massificantes e nocivos à vida. Talvez, mais justo, seria pensar que essa apropriação dos nomes/palavras “Educação Ambiental” e/ou “sustentabilidade”, por parte dessas instâncias (públicas ou privadas), em alguns casos, não coaduna com os princípios que constituíram cada uma delas.

Olhando por um outro ângulo, talvez também seja interessante pensarmos em “educações ambientais”, pois acreditamos que há, também, uma multiplicidade de práticas ambientalmente comprometidas realizadas nos cotidianos que escapam às apreensões determinantes dos sistemas legais e institucionais.

Como bem analisou Foucault (2012), nesse processo, o número de faces possíveis não é previamente definido e nunca estará concluído, havendo, portanto, um polimorfismo crescente, à medida que a análise avança. Também não há como deixar de fora desse processo o aparato midiático que contribui com diferentes processos de agenciamentos, expondo o crime ambiental provocado por uma determinada corporação, com suas manobras para esquivar-se e/ou delongar suas responsabilidades e, em certa medida, potencializando uma lógica produtivista e consumista.

É interessante e pertinente aqui trazer uma observação realizada por Guattari (2012) quanto ao poder capitalista e sua capacidade mutante e/ou adaptativa, já que, em grande medida, é com ele que toda essa problemática se envolve. Para o autor,

[...] o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão – ampliando seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta – e em ‘intenção’ – infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos. Assim sendo, não é possível pretender se opor a ele apenas de fora, através de práticas sindicais e políticas tradicionais. Tornou-se igualmente imperativo encarar seus efeitos no domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal [...] (GUATTARI, 2012, p. 33).

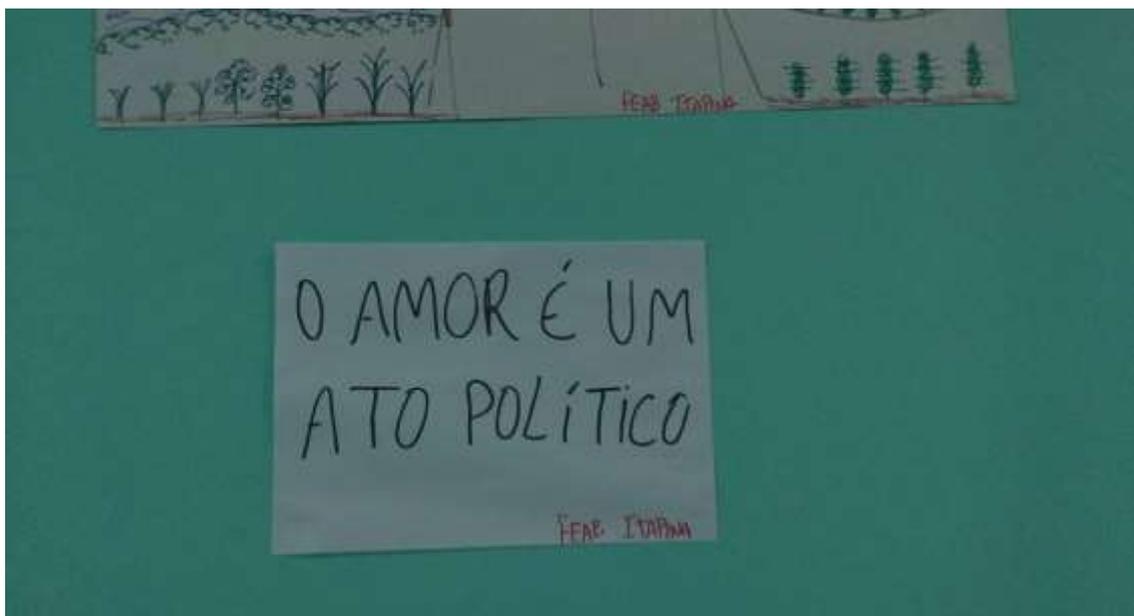
A perspectiva adotada pelo autor transversaliza os domínios da subjetividade, do social e do “meio ambiente”, assinalando o que ele denomina de “ecosofia”, ou seja, para o autor, somente uma prática que leve em consideração uma articulação ético-política entre esses três níveis ou “registros ecológicos” é que pode trazer uma resposta e proposta mais promissora para os graves problemas ecológicos que estamos presenciando.

Provocativa também é a inferência realizada quanto à pretensão de se opor ao sistema apenas de fora dele. Para o autor, é imprescindível uma operação que problematize seus efeitos em diferentes níveis/escalas e opere um outro modo de produzir relações e realidades.

É dentro desse contexto que procuramos agora pensar na relação entre vida e capital em seus aspectos biopolíticos, problematizando a tentativa de apreensão e controle da vida pelo capital e do papel que a Educação Ambiental pode representar nesse processo.

#### **4.3.1. Do poder sobre a vida ao poder de uma vida: uma Educação Ambiental como aposta ético-política**

Foto 11 – Cartaz confeccionado por alunos



Fonte: Arquivo do Diretório Acadêmico

Quando “entramos” no plano – ou melhor, não houve uma “entrada”, apenas continuamos com outros movimentos e processos – entendemos que, direcionando o olhar para algo com objetivos específicos, participamos de movimentos e desenvolvemos com eles uma relação de duplo efeito, pois, ao mesmo tempo em que nos envolvemos com sujeitos-colegas que, muitas vezes nos inquietam, provocam e ensinam, tentamos capturar desse envolvimento algo de interesse particular de pesquisa.

A Foto 11, que esteve presente em algumas reuniões coletivas organizadas pelos discentes, ilustra uma perspectiva muito presente nos encontros e ações coletivas promovidos por estes/as jovens, onde o “político” como “ato” a todo momento se manifesta. Nesta perspectiva, o “político” aqui entendido se distancia da “biopolítica”, quando esta se endereça ao controle e/ou “governo dos outros”.

Como já desenvolvido, o termo biopolítica aparece em Foucault em alguns momentos específicos, como no caso da conferência realizada no Rio de Janeiro em 1974, quando analisa o nascimento da medicina social e dois anos mais tarde, no curso proferido no Collège de France – “Em defesa da sociedade” – e no primeiro volume da obra “História da sexualidade: a vontade de saber”, em seu último capítulo, intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”.

Nesse texto, em nosso entender, Foucault (1988, p. 130) amplia a noção de biopolítica apontando a inversão do antigo poder soberano sobre o direito de causar a morte para um poder, agora, de causar a vida, “[...] Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece os seus pontos de fixação [...]”. Embora, nos discursos do autor, o biopoder esteja relacionado com o controle e, conseqüentemente, com as relações de poder, não foi surpresa sua ressignificação por outros autores, trazendo o conceito para outro plano, produzindo um sentido a mais a essa expressão. Afinal, o autor e sua proposta filosófica incentivaram novas abordagens e ressignificações. O próprio Foucault (1988, p.136) já havia intuído e dado sinal de um segundo sentido ou, ao menos, um outro possível, ao mencionar que “[...] a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la [...]”. Fica aqui a deixa do autor esclarecendo que, embora não tenha

desenvolvido sua teoria sobre esse ponto, denuncia o reconhecimento do fato de que o poder **sobre** a vida coletiva poderia ser tomado pelo poder **da** vida coletiva.

Dentro dessa lógica, desenvolvida principalmente no curso “Em defesa da sociedade”, Foucault (1999) toca em questões muito interessantes para se pensar o racismo, quando observa uma característica do biopoder ou da biopolítica a partir de quem, ou o quê, se deve “viver” ou “morrer”. Nesse caso, pensamos também nos dispositivos que procuram controlar a vida e/ou aquilo que é imprescindível à sua existência, “fazendo viver” aquilo que alimenta determinado processo, principalmente aqueles ligados aos interesses do capital e “deixando morrer” o que não lhe interessa ou contraria sua “ordem”, “progresso” e desenvolvimento. Emblemático nesse caso é o descaso e/ou o abuso com que são tratados bens comuns à vida coletiva, como as matas e as águas (principalmente os rios), como também os modos alternativos e “menores” de vida que partilham com esses bens outras relações.

Nesse curso, Foucault (1999, p. 12) também aborda, principalmente na aula do dia 7 de janeiro de 1976, a questão dos “saberes sujeitados” que, segundo o autor, corresponde a

[...] toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos [...].

O autor não opõe o “saber sujeitado”, o qual ele chama de “saber das pessoas” (que não significa saber comum, lembra ele), ao saber erudito, meticuloso e técnico. Na verdade, o que está colocado é que sua articulação forneceu à crítica sua força essencial. Esse acoplamento dos conhecimentos (eruditos e das memórias locais) é que constitui a “genealogia” (FOUCAULT, 1999).

Em que consiste, portanto, a genealogia segundo o autor? Nesse caso, é valiosa para nós sua observação:

As genealogias são, muito exatamente, anti-ciências. Não que elas reivindicuem o direito lírico à ignorância e ao não-saber, não que se tratasse da recusa de saber ou do pôr em jogo, do pôr em destaque os prestígios de uma experiência imediata, ainda não captada pelo saber.

Não é disso que se trata. Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, se essa institucionalização dos discursos científicos toma corpo numa rede teórico-comercial como a psicanálise, ou num aparelho político, com todas as suas aferências, como no caso do marxismo, no fundo pouco importa. Exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico é que a genealogia deve travar o combate (FOUCAULT, 1999, p. 14).

Determinado discurso em torno da Educação Ambiental foi institucionalizado e nesse sentido, tornou-se ciência. Constituiu-se como saber-poder e, em torno dele, modos de se relacionar com o “ambiental” ou com o ecológico foram produzidos. Aqui, pegando carona no pensamento do autor, não se trata tanto de recusar sua institucionalização ou, no seu inverso, exaltar outros saberes e/ou modos de lidar com o meio, mas sim de uma “insurreição” contra os efeitos centralizadores de um determinado discurso, por exemplo, em torno da Educação Ambiental.

Discurso esse que aponta e estabelece o que é Educação Ambiental, o que são práticas sustentáveis, o que deve ser feito, como devemos agir etc. Nesse sentido pretende-se pensar menos no seu inverso, ou seja, na exclusão daquilo que fica fora desse processo, e muito mais, na composição do que está fora com o que está posto nesse processo de institucionalização.

No que tange às relações de forças, presentes na constituição de determinados discursos, observamos uma mudança interessante no modo como vem sendo entendida/tratada a Educação Ambiental em termos institucionalização, pois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1998), mesmo trazendo alguns de seus princípios basilares propostos pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Educação Ambiental ainda é tratada como um **tema**, enquanto, na Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNS, 2012), a proposta avança, enfatizando o aspecto socioambiental da Educação Ambiental, agora pensada mais em termos de **dimensão**.

Há uma mudança discursiva no próprio processo de institucionalização e que, em nosso entender, não é aleatória, mas constitui parte dessa relação de forças presente em diferentes movimentos e/ou ações coletivas engendradas pelo plano.

Essa análise não trata, também, de uma crítica à apreensão/institucionalização desse movimento ou de parte de seu conhecimento/saber produzido, mas sim de pensar em possibilidades de composições que permitam repensar o trânsito e o encontro dos diferentes conhecimentos socioambientais que permeiam nossa realidade estando ou não sistematizados e/ou institucionalizados.

Arriscamo-nos a pensar, por exemplo, quantas práticas, conhecimentos e relações não estão sendo produzidos sem que possamos apreender ou que consigamos estudar. Relações de cuidado exercidas, não só, mas principalmente por alunos, com animais que são abandonados ou atropelados pelo asfalto e chegam à escola em busca de abrigo; com as árvores quando reclamam e criticam determinadas podas ou cortes que são realizados; com os movimentos de reivindicação pela recuperação do rio Doce, atingido pelos dejetos de minério de uma grande corporação empresarial.

Movimentos de criação e resistências engendrados em diferentes planos, por exemplo, alguns que estão sendo desenvolvidos na escola: Produção de ideias – projetos, programas, etc. (em que se planejam e executam ações e se discutem questões que se referem ao rio Doce); grupos de debates (como o caso de um grupo chamado “Resistere” que foi criado para possibilitar/abrir espaço de articulação debates e ações que potencializem o respeito pelas orientações sexuais, que observem as questões de gênero presentes na escola e os diferentes tipos de preconceitos ligados a essas questões); núcleos de estudos (como o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Agroecologia, que propõe outra maneira de se relacionar com a terra, em que estão implicadas práticas sustentáveis que não agridam ou contaminem as pessoas e o “meio ambiente”) e outros.

Movimentos cujas origens e finalidades possuem estreita relação com os processos constitutivos de outras maneiras de viver e *(en)*frentar – no sentido propositivo de estar dentro, fazer parte de uma frente – a realidade que se

apresenta; movimentos que possuem íntima relação com o exercício da liberdade de existir e deixar existir; de respeitar as vidas e prezar pela sua coletividade; movimentos que atravessam diversas problemáticas como a de produzir composições não hierárquicas entre as dimensões humana e não humana com relações de reciprocidade entre elas; movimentos que busquem a produção de relações que não assujeitem ou despotencializem as diferentes formas de vida ou que impliquem em deterioração das condições que permitam a vida e o bem comum.

Vida essa na qual se possa potencializar uma composição entre humanos e não humanos de forma que suas diferenças não impliquem separação, dicotomias e hierarquias, ou seja, possibilite pensar no exercício de práticas de liberdade e valorização da diferença como elemento inseparável do exercício ético da produção de uma outra relação consigo e com o Outro. Relação essa que, em nosso entender, implica a Educação Ambiental.

#### 4.4 O COLETIVO DE HUMANOS E NÃO HUMANOS: DOIS NÃOS SEPARADOS

Pensar que na vida essas dimensões coexistem, embora nós, modernos, tenhamos, durante muito tempo, sobreposto e hierarquizado a dimensão humana sobre a não humana! Dimensões que foram dicotomizadas como social/natural/, cultura/natureza, sujeitos/objetos dentre outras. Nessa problemática, muito bem discutida por Latour (2004), não cabe abolir suas diferenças, mas sim pensá-las como coletivo, pois, segundo o autor,

Pelo termo coletivo, no singular, entendemos, conseqüentemente, não a solução do problema do número de coletivos, três, vários, sessenta e cinco ou uma infinidade. Usamos apenas para assinalar uma filosofia política na qual não há mais dois elementos que atraem: um que faria a unidade sob a forma de natureza, e outro que guarda a multiplicidade sob a forma das sociedades. O coletivo significa: tudo e não dois separados (LATOUR, 2004, p. 117).

O que está sendo aqui discutido e posto em questão é a possibilidade de, no lugar de uma ciência dos objetos e de uma política dos sujeitos, fazer uma ecologia política dos coletivos de humanos e não humanos (LATOUR, 2004).

A nossa composição com o pensamento exposto vai na direção da provocação realizada pelo autor, não somente ao inferir outro estatuto na relação entre humanos e não humanos que não implique o apagamento do outro, mas principalmente, quando, fugindo à regra e à tradição [principalmente moderna], confere aos não humanos o qualificativo de “atores sociais”. A dificuldade desse entendimento, segundo o autor, se dá em função de uma recusa da tradição que reserva esse termo para os sujeitos, cuja ação se desenvolve num ambiente de coisas.

Nesse sentido, explica o autor, para a tradição (moderna), a causa dessa recusa e patrulhamento da fronteira entre atores sociais e objetos se dá pelo medo de ver o humano reduzir-se a uma coisa ou, em seu inverso, ver limitado seu acesso a elas (LATOURE, 2004).

Esse qualificativo de “atores sociais” ao mundo não humano nos interessa pela aproximação que percebemos dessa ideia com alguns dos acontecimentos que vivenciamos em nossa pesquisa. No caso do crime ambiental ocorrido na bacia hidrográfica do rio Doce, provocamo-nos a pensar no próprio rio como um dos “atores sociais” de toda essa problemática na qual esteve envolvido e dela foi o mais agredido.

Esse qualificativo de atores, atribuído agora também aos não humanos, define-se, antes de tudo, como aquilo que suspende uma superioridade que incomoda e que interrompe o fechamento do coletivo. Essa proposição é realizada pela ecologia política que, se houvesse algum lema possível de ser inscrito em sua bandeira, esse não seria “salve a natureza”, mas sim “ninguém sabe o que pode um meio ambiente” (LATOURE, 2004).

Nessa proposta não há superioridade do humano sobre o não humano. A ecologia política propõe o trabalho conjunto entre ciência e política na articulação do coletivo. A conjunção se faz necessária, pois, segundo Latour (2004, p. 161), “Há efetivamente, no coletivo, tal mistura de entidade, vozes, atores, que teria sido impossível tratá-lo seja pela ecologia sozinha, seja pela política separadamente. A primeira teria naturalizado todas as entidades, a segunda teria socializado a todas [...]”. Portanto, é na articulação dessas entidades do coletivo e na condição de fazê-las falar que se constitui a proposta da ecologia

política. No lugar da fronteira impossível e mal composta – entre humanos e não humanos – imaginar uma ligação entre dois mundos de um só coletivo.

Nesse episódio triste, lastimável e sem precedentes da história do Rio Doce, cujos impactos ainda são indeterminados, não foi necessária muita imaginação para percebermos o quanto esse rio “gritou”. O grito de um excluído das políticas públicas, da atenção política e, inclusive, do cuidado social. Mas, como os “gritos” geralmente são impossíveis de não serem ouvidos – muito embora saibamos que muitos não são escutados – pudemos perceber a formação de uma rede em que políticas, afetos e solidariedades se constituíram de diferentes formas. Diferentes também foram as relações de poder que se produziram nesse processo. Estados, Empresas, ONGs, Comunidades e Sociedade Civil participaram desse processo e tensionaram essas relações.

Coletivo de jovens da comunidade, professores, estudantes, ribeirinhos, pescadores, agricultores, moradores em geral das áreas atingidas pelo crime ambiental e dependentes do Rio Doce teceram um movimento que em muito se aproxima da ideia de “multidão” elaborada por Hardt e Negri (2012). Um movimento coletivo cujas singularidades não foram suprimidas por nenhum projeto universalista. Se o desafio da “multidão”, segundo os autores, “[...] consiste em fazer com que uma multiplicidade social seja capaz de se comunicar e agir em comum, ao mesmo tempo em que se mantém internamente diferente [...]” (HARDT; NEGRI, 2012, p. 13), observamos que, em certos momentos, ela se fez presente em alguns dos movimentos que se produziram a partir desse crime ambiental.

Se, de uma perspectiva socioeconômica, a multidão é o sujeito comum do trabalho (HARDT, 2012), numa perspectiva socioambiental, a multidão é o sujeito coletivo dos movimentos que se produziram com o crime socioambiental.

Movimentos que se fizeram e desfizeram, outros que se mantiveram. Caravanas (Foto 12), passeatas, manifestações etc. A multidão não é caracterizada por um conceito numérico, mas pela sua capacidade de afetar, de provocar e convocar. Capacidade de desafiar uma determinada ordem e/ou modelo. Nesse caso, o modelo de produção, exploração e relação com o ambiente, no qual muitas corporações industriais e financeiras se enquadram.

Foto 12 – Encontro das “Caravanas” realizado em Governador Valadares



Fonte: Arquivo pessoal.

O protagonismo desse cenário de mobilização coube, em grande parte, a um elemento não humano: a água, neste caso representada pelo Rio Doce. Foi em torno dela e por ela que se mobilizaram os humanos, com distintos objetivos, muitos dos quais não apresentavam consensualidade, mas sim uma singularidade cooperante, da qual participaram diferentes atores.

Uma interessante observação quanto ao protagonismo do elemento não humano nos é apresentada por Pelbart (2016, p. 391): “Em meio à falência do antropocentrismo a que assistimos nas últimas décadas, nos domínios vários, da filosofia à ecologia, seres que antes pareciam reclusos à esfera subjetiva ganharam um outro estatuto, uma nova vida [...]”. Já não somos os únicos actantes do cosmos, chama-nos à atenção o autor.

Toda essa mobilização engendrada pelo crime socioambiental não pode ser encarada como algo ingênuo ou como aquelas do passado em que “amantes da natureza” lutavam pela sua preservação. O que percebemos foi algo mais complexo e imanente. Uma intensidade compartilhada numa rede com laços de solidariedade em que participaram humanos e não humanos.

Fluxos desterritorializados de códigos que nos formaram dizendo “A natureza é muda”, “Homem, salve a natureza”, “A linguagem é atributo humano” escapam dessa representação unívoca que procura em nós se estabelecer produzindo e criando outros processos e relações cujos partícipes são também constituídos por elementos não orgânicos e/ou não humanos.

As relações das pessoas com o rio e com a terra não se limitaram a uma questão meramente econômica, como uma interpretação apressada e afastada da intimidade cotidiana com os envolvidos pode suscitar, mas compôs com ela outras dimensões subjetivas, afetivas e religiosas. Algumas narrativas podem sugerir outros possíveis, outras relações...

*Moro perto desse rio há mais de 20 anos. Sempre convivi com ele. Só pesco para distrair. Fico sentado na beirada e vendo suas águas correrem. Pescar é quase terapia. Mesmo quando não se pega nada é muito bom! Esse rio sustenta todo mundo aqui. Digo toda a cidade. Sem esse rio não tem vida. Agora, acontece uma coisa dessa. Eu sei que ele já não estava muito bem, mas fazer isso, agredir desse jeito, com tanta violência assim o rio. Aí é demais! (MORADORA/SERVIDORA, 2016)*

*Na comunidade, aldeia, né! Onde fico é dividida e cada cacique toma conta de um grupo. Mas esse tomar conta é mais uma questão de conversar e passar as informações que estão acontecendo, reunir os grupos para decidir alguma coisa. Nesse problema com o rio, a empresa veio conversar com a gente, prometeram coisas, mas todos já estão calejados com as promessas. Nós fizemos algumas manifestações. Paramos a linha de trem, aí vieram conversar com a gente. Muita gente na comunidade planta, pesca e ainda vive disso. Lá, na comunidade, a cultura também mudou um pouco, principalmente nos mais jovens. Mas a relação nossa com o rio é muito próxima. O rio é tudo pra gente (ALUNO E MORADOR DA ALDEIA KRENAK, RESPLENDOR, MG, 2016).*

“O rio é tudo para gente!” Acreditamos que nessa frase final, presente em uma narrativa atravessada por linhas de força, com tom de desabafo e perspectiva de resistência, está a potência latente de “uma vida outra”, de um cuidado com outro, com o mundo. Narrativa que implica um outro modo de existência e, de certa forma, representa/expresa ontologicamente uma ideia muito forte/presente em nossa tese. Acreditamos, também, que não cabe, e nem preciso é, realizar qualquer interpretação a partir dela, pois para nós, ela expressa potência – de uma vida, de um modo de vida outro – e, por isso, basta-se por si só.

Mas também não é preciso muito esforço para dela (da narrativa) inferir algumas questões éticas, principalmente no modo de se relacionar com o rio. Quando fazemos menção a uma questão ética em que estão implicados elementos não humanos, o fazemos, em algum sentido, com base nas pesquisas de Grün (2007), quando analisa os caminhos que o estudo da ética ambiental trilhou. Algumas pesquisas apontam que um possível início desse estudo se deu na elaboração e desenvolvimento da teoria da “Ecologia Profunda”, termo cunhado pelo norueguês Arne Naess que, influenciado por Gandhi, pelo Budismo e por Spinoza, se dedica a estudar e pesquisar a ética ambiental.

De acordo com Naess, citado por Grün (2007), a ecologia seria profunda pelo fato de ir às raízes da crise ecológica e não ficar na superficialidade de medidas paliativas. O grande ataque de Naess se dá ao antropocentrismo, criticando esse viés presente em várias propostas, inclusive a do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Segundo o filósofo brasileiro Mauro Grün (2007), Naess defende o igualitarismo biosférico em que rochas, animais, rios, seres humanos e a terra como um todo possuem o mesmo valor, não havendo diferenças entre essas entidades da ecosfera (biosfera).

Não pretendemos traçar um histórico da ética ambiental, mas apenas apontar alguns movimentos importantes que se desenvolveram em torno da questão. Depois da “Ecologia Profunda” de Arne Naes, outras propostas e estudos também provocaram diferentes olhares e perspectivas sobre a ética ambiental. Uma dessas perspectivas é a da Ecologia Social, de Murray Bockchim. Nessa perspectiva, nós, humanos, seríamos a Natureza conhecendo a si própria, não havendo mais separação entre a dominação da Natureza e a dominação dos humanos uns pelos outros, pois nós somos Natureza (GRÜN, 2007).

Embora todas essas concepções apresentem suas limitações e distinções, todas partilham em comum uma forte crítica ao antropocentrismo e à instrumentalização e mercantilização da Natureza. A ausência em admitir e/ou atribuir valores intrínsecos à Natureza é outro ponto que a ética ambiental apresentada criticou.

Tais perspectivas apresentam alguns aspectos interessantes para o contexto da pesquisa. Além da crítica ao antropocentrismo e à mercantilização da Natureza,

que consideramos essencial para se pensar em outros modos de existência, acreditamos que nesse contexto se insere a problematização do próprio sistema capitalista, no sentido de que “O capitalismo precisaria ser visto como algo mais do que um sistema econômico, como uma economização da realidade humana, e é preciso perceber que a dominação da Natureza não ocorre sem a dominação de humanos sobre outros humanos [...]” (GRÜN, 2007, p. 202), portanto, em sua capacidade de produção de subjetividade e penetração na vida.

Outro ponto que absorvemos desse estudo e que veio à tona em nossa pesquisa está na ideia de “valores intrínsecos” da Natureza. Nessa ideia, a ética não se resume a uma relação entre humanos, mas se desdobra para além desses, englobando outros elementos e seres de uma dimensão não humana. Muito pertinente seria tal proposta para uma situação como a vivenciada pela pesquisa, em que um rio, em cuja dependência estão milhares de vidas, foi tão violentamente agredido e abstraído de seu valor intrínseco. Tratado como mercadoria-recurso, como objeto de múltiplo uso cuja existência se justifica apenas para atender aos interesses e necessidades humanas, essa postura realça a arrogância antropocêntrica.

Uma outra importante e interessante problematização a respeito desse modo ocidental moderno de se relacionar com o mundo é realizada ao longo das linhas de uma publicação intitulada “Crise e insurreição”. O “Comitê invisível” (2016), como são designados os autores dessa obra, fazem algumas observações bastante interessantes para uma problematização na/da relação cultura-natureza. Uma dessas observações é que vivenciamos muitas catástrofes, não apenas ecológicas, mas o próprio Ocidente é uma catástrofe e essa catástrofe é, também, e acima de tudo, existencial, afetiva, metafísica.

Para os autores, a catástrofe reside na incrível estranheza do homem ocidental em relação ao mundo, estranheza que exige, por exemplo, que ele se faça amo e possuidor da natureza. É nesse aspecto que os autores, lançando mão de uma narrativa, mencionam que a compreensão de mundo para um homem é reduzi-lo ao humano.

Somando a essa arrogância de superioridade antropocêntrica, os autores lembram que, “No ápice de sua demência, o Homem se autoproclamou como

‘força geológica’; chegando ao ponto de dar o nome da sua espécie a uma fase da vida do planeta: pôs-se a falar de ‘antropoceno’ [...]” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016). Ou seja, ele se atribui o papel principal, mesmo que seja para se incriminar por ter pilhado tudo.

E a crítica não para por aí, segundo os autores, o desastre produzido pela problemática relação humana com o mundo também é, igualmente, tratado de forma desastrosa, pois sua principal forma de avaliar sua relação com o mundo é por meio de cálculos e medições – calcula-se a velocidade do derretimento das calotas e mede-se a espessura, calcula-se o número de espécies em extinção, etc. – mas não por meio de sua experiência sensível. Não se fala, por exemplo, daquela ave que não volta na mesma época, daquele pássaro que cantava na praça, do inseto que iluminava as noites ou que fazia estridulações, daquela planta que já não floresce junto com outras etc. (COMITÊ INVISÍVEL, 2016).

Ao que parece, faz-se necessária toda uma mudança de direção. Uma tomada de novos rumos, outras percepções e sensibilidades. Resignificando uma já mencionada problematização foucaultiana, em que há momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para se continuar e mudar. Quem sabe, pelo menos em nosso entender, não estejamos vivenciando um desses momentos.

Discutindo essas possibilidades de mudanças, de rumo/direção em nossa forma de pensar, em meio a uma entrevista na qual abordava o pensamento do filósofo Gilles Deleuze, Suely Rolnik menciona um comentário interessante feito pelo filósofo – que acreditamos muito pertinente para nossa problemática em questão – quando diz que “só se pensa quando é forçado”. Diria, ainda, quando somos provocados e tocados. Mas, o que nos força a isso? Essa pergunta é respondida por Rolnik (1995) da seguinte forma:

O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Nestes momentos é como se estivéssemos fora de foco e reconquistar um foco exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. (ROLNIK, 1995).

Importante percebermos que, nesse processo de constituição e produção de nossa subjetividade, é o ambiente que lhe dá consistência. Nesse ambiente, muita coisa ocorre, muita coisa se passa e alguma coisa nos toca, nos provoca e incomoda o nosso estado atual, exigindo de nós outros movimentos, outra postura. Interessante é também observar que, no caso do crime ambiental no rio Doce, esse “mal-estar” que nos invadiu, provocado por forças do ambiente socioeconômico em que vivemos, produziu em nós diferenças sobre cujas direções ainda não temos a exata noção.

Se consideramos que esse “mal-estar”, de alguma forma, provocou nossa capacidade de agir, mobilizando forças coletivas, precisamos pensar em como potencializar essas forças em sua capacidade ético-estético-política de criar outros laços com tudo aquilo que nos rodeia.

#### **4.4.1 Em meio a lama, um pouco de possível...**

*O que fizeram com o rio Doce foi uma desgraça. Pesco nesse rio há muito tempo. Estão falando que o rio morreu. Eu acho que não! Esse rio é forte. Ele vai sair dessa e nós ainda vamos passear pelas suas águas e pescar bons peixes. Ele vai ficar melhor do que antes, você vai ver! (PROFESSOR G, 2016)*

*Acreditar no mundo é o que mais nos falta [...] (DELLEUZE, 2013, p. 222).*

Quando entramos no plano da pesquisa, diversos atravessamentos podem compor com o campo problemático e/ou, em muitas ocasiões, redefinir o seu caminho. Essa incursão realizada em torno desse acontecimento (o crime ambiental no rio Doce) ocorre em convivência com a ideia da pesquisa cartográfica que ressalta, “[...] Cartografamos com afetos, abrindo nossa atenção e nossa sensibilidade a diversos e imprevisíveis atravessamentos [...]” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 39). O envolvimento afetivo com determinados movimentos ou acontecimentos constitui e produz um plano cujas forças de afecção prevalecem nesse processo.

A necessidade de acessar esse plano coletivo de forças que operaram com o acontecimento em questão emergiu inesperadamente ao longo do caminho e se constituiu como um desafio para a pesquisa. Assim como na cartografia, a

pesquisa em questão primou pelo caminho, delineado à medida que buscávamos acompanhar os processos que se desencadeavam.

Diferentes dimensões em uma rede que captura, toca, provoca e articula o mundo humano e não humano. Um curso de água afetado, agredido, desmerecido. Mas sempre implicando presença e potência. Presente na vida, no corpo, nos encontros entre corpos. Potência de afetar, de mover, de compor e recompor, de unir e também separar – muitos conflitos em decorrência de sua escassa presença – de deixar morrer e de fazer viver.

Assim como Agamben (2013), ao problematizar a existência do homem, coloca o simples fato da sua existência como possibilidade de potência, não poderíamos também pensar que, no simples fato de existir, o Doce (rio) possua sua potência. Uma potência de fazer existir, de fazer viver: a vida subsumida à existência da água. Ou, quem sabe, numa outra perspectiva, poderíamos pensar que “[...] não é preciso do homem para resistir, a vida se basta, às vezes é preciso liberar-se do homem, demasiado humano” (PELBART, 2011, p. 67).

Liberar-se do homem “demasiado humano” e muito modestamente animal. Do homem dono da razão e senhor do mundo e de si, centrado em sua técnica e suposta capacidade autodeterminante. Desfazer-se desse homem que acredita se distinguir da “natureza” e dela ser o seu soberano. Algo próximo à análise realizada por Pelbart (2011), quando atenta para o desafio de se pensar numa ética trans-humana. Para o autor,

Se o humano não está fixado nem determinado em sua função, mas aberto a um devir afetivo no interior de agenciamentos não-humanos ou extra-humanos, impõe-se a pergunta: com quais outras forças será ele capaz de desenvolver-se num jogo de acaso e necessidade? Podem-se evocar as dobras das cadeias do código genético, a desterritorialização etológica, o potencial do silício nas máquinas cibernéticas e na tecnologia da informação etc. “O além-do-homem é, segundo a fórmula de Rimbaud, o homem carregado dos próprios animais [...] É o homem carregado das próprias rochas, ou do inorgânico (PELBART, 2011, p. 77).

Quantas implicações para a vida tal desprendimento pode trazer? Que potencial possui para produzir outra ética e/ou ampliá-la? Aqui não é o desaparecimento do homem que é reivindicado, mas sua articulação e composição. Um homem hifenado, mesclado, hibridizado, mas agora não apenas com outros humanos,

mas com um todo orgânico e não orgânico. Não apenas pelo fato de possuir em seu corpo inúmeros componentes ou ser constituído e depender de elementos das mais variadas classes e tipos, mas também pelo fato de esse “homem” interagir diretamente, muitas vezes sem se dar conta, com diversos elementos em seu meio. Água, ar, solos, plantas, ideias, minerais diversos etc. compõem com a vida humana. Nessa composição, os mundos (humanos e não humanos) se articulam em outros processos de subjetivações produzidos por agenciamentos diversos. A potência de um coletivo se manifesta.

No entanto, isso não significa dizer que o caminho para a constituição de outros mundos e modos com relações éticas entre os seres/elementos esteja dado. Ou que essa potência de um coletivo manifestada em relações de “caos” e grande afetabilidade coletiva tenha uma direção determinada e/ou orientada. Não sabemos ao certo o que pode ou em que vai dar essa composição. Nem ao menos se essa composição foi bem articulada.

Talvez aqui, o mais importante seja aproveitar a ocasião. Ocasião em que não se produz outra coisa senão as representações mecânicas, utilitaristas e hierarquizadas da relação entre os mundos humanos e não humanos. Relação cuja primazia humana sempre foi privilegiada e pensada como superior.

No entanto, o que seria do amor, das paixões, do trabalho, do estudo, da economia, da política, das famílias, do nosso corpo, ou seja, da própria vida como um todo, se não houvesse água, Doce, boa? Esse elemento quimicamente simples (hidrogênio e oxigênio) e altamente complexo em sua dinâmica com a vida agora tomado em sua potência de afetar.

A problemática em torno da água, nos últimos três anos, no Estado do Espírito Santo, ganhou contornos “nunca” antes vividos. O abastecimento de cidades e diversas atividades humanas em diferentes municípios ficaram comprometidos. Nesse cenário, narrativas que evocam necessidade de mudanças nos hábitos individuais e de políticas públicas de proteção, conservação, preservação e recuperação dos mananciais reaparecem.

No entanto, o que parece que se conserva e protege é a lógica de produção, consumo e exploração. Parece que estamos imersos num processo de captura

ou agenciamento de cunho capitalístico-mercadológico/financeiro que procura nos impor sua realidade e modelo como único caminho, numa tentativa de ofuscar outros possíveis modos de existência.

Um processo que busca produzir em nossa consciência (e em nosso inconsciente) uma determinada lógica, um certo desejo, que procura criar uma determinada realidade. Algo que assujeita (humanos e não humanos) ao imperativo do mercado. Tal ideia vai ao encontro do pensamento do italiano Maurizio Lazzarato, do qual procuraremos nos aproveitar mais adiante, quando discute a penetração do capitalismo nos mais íntimos e ínfimos espaços de nossa vida e de nosso corpo.

Afinal, não é a água que vem se tornando mercadoria, “objeto” de consumo, que vem sendo apropriada pelo capital e expropriada de seu valor e bem comum. Essa mesma água que nos é imprescindível e de nós faz parte.

Reconhecemos que todo esse cenário problemático em torno da água pode se diluir diante de certos/outros acontecimentos principalmente quando a complexidade que lhe é própria cede lugar aos reducionismos fragmentários e dicotômicos. Entretanto, procuramos pensar que é a vida, “uma vida”, ela própria dotada de potência para se voltar contra essa mesma lógica que a aprisiona. Uma relação problemática que se instaura e produz um campo possível para a produção de subjetividades outras. Essa questão é problematizada de forma bastante criativa e instigante por Pelbart (2011), quando questiona: que possibilidades restam para criar territórios subjetivos de existência que andem na contramão da serialização proposta a cada minuto por essa rede de economia material e imaterial de nossos dias? Pensamos, assim, nas possibilidades que estamos engendrando, nos espaços que ocupamos e com as quais nos relacionamos para criar modos de existência que apontem direções diferentes daquelas que nos saturam, os *slogans* e campanhas telemidiáticas bancadas por um capital que pouco se importa com a degradação do ambiente e da vida.

Ao longo das linhas de um belo artigo, em que procura esboçar uma problematização dos movimentos ocorridos em junho de 2013 no Brasil, Pelbart (2013) nos impele a um exercício de rememoração, como ele mesmo diz, lembrando que mudanças brutais ocorreram nas últimas décadas, tanto no

mundo quanto no Brasil, em sua economia, na cultura, na sociabilidade, na informação etc. Diria também que mudanças importantes ainda estão sendo gestadas e, dentre elas, estão aquelas que implicam a forma como temos nos relacionado com o ambiente, com a terra, com a água, com o ar, com a miséria...

Mesmo diante de um quadro em que se visibiliza uma relação muito assimétrica de poder econômico, político, em que determinados modos de produção estejam sendo privilegiados em detrimento de outros, “menores”, podemos perceber um potencial crescimento de uma sensibilidade quanto a formas alternativas de produção e de vida. Um exemplo bastante interessante nos foi trazido pela “Caravana do rio Doce”<sup>26</sup> que percorreu boa parte do território banhado por esse Rio de sua foz, em Regência, no Espírito Santo, até Mariana, em Minas Gerais, onde ocorreu um dos maiores crimes ambientais da história do Brasil.

Eis aqui mais um exemplo da relevância do papel que os movimentos sociais exercem no processo de denúncia e mobilização não somente em relação à justiça e reparação dos danos socioambientais causados, mas também no anúncio de outros possíveis.

Ao longo desse percurso, diferentes modos de vida e produção foram encontrados. Quando dizemos diferentes, referimo-nos à relação dos processos de produção, cuja lógica obedece a do mercado e cujos princípios são aqueles em que se almeja o lucro como fim, independentemente do que isso possa significar em termos de danos socioambientais.

A caravana percorreu a região atingida pela catástrofe socioambiental provocada pelas empresas Samarco, Vale e BHP Billiton, em decorrência do rompimento de uma barragem de rejeitos de minério, cujo material atingiu a bacia do rio Doce. Essa caravana coloca o pé na estrada entre os dias 11 e 14 de abril de 2016 em quatro rotas diferentes. Deixamos aqui um fragmento do texto-carta produzido pelos envolvidos na “Caravana do Rio Doce”:

---

<sup>26</sup> Expedição idealizada após o crime ambiental ocorrido na bacia hidrográfica do rio Doce, com a participação de pesquisadores e estudantes, principalmente da Universidade Federal do Espírito Santo, envolvendo as comunidades atingidas por esse crime socioambiental de proporções alarmantes.

*A Caravana territorial do Rio Doce é um instrumento político-pedagógico construído pelo movimento agroecológico no Brasil, junto com diversas entidades, redes e movimentos sociais. As Caravanas são viagens de aprendizados, intercâmbios e construção de laços de solidariedade e luta política, que exercitam um olhar conjunto e popular a respeito do território, situando contradições, potencialidades e desafios na construção de uma nova sociedade pautada na agroecologia, na reforma agrária, na saúde coletiva, na economia solidária, na luta das mulheres, no respeito ao conhecimento dos povos e comunidades tradicionais. Buscamos dar visibilidade às denúncias e aos anúncios, aos conflitos sociais e ambientais, às experiências de resistência e de autonomia, de valorização da cultura regional e popular, de organização que marcam os locais por onde as rotas passam e ao final se encontram num local de culminância.*

*Ao longo de cada rota fizemos visitas, intercâmbios de experiências, observações, aulas e atos públicos, rodas de conversa entre caravaneiros/as e famílias/grupos/coletivos/moradores/as que participaram das atividades. Também celebramos a vida, vivenciamos a cultura, a alimentação solidária e a culinária, a hospitalidade da hospedagem solidária.*

*Andamos pelas roças, comunidades tradicionais, escolas do campo e da família agrícola, sindicatos de trabalhadores/as, mercados solidários, feiras da agricultura camponesa. Presenciamos a tragédia-crime da lama de rejeitos, das terras devastadas, do rio contaminado, nos solidarizamos com comunidades, agricultores e agricultoras, indígenas e quilombolas que sofrem as enormes consequências do crime ambiental e social. Vimos a força das mulheres na resistência cotidiana contra os impactos da mineração e pela construção de alternativas.*

*Diferentemente das outras rotas, a Rota 2 teve como objetivo central ressaltar os principais anúncios nesse trajeto da bacia do Rio Doce, como as diversas experiências de recuperação de nascentes e rios; de agricultura agroecológica; de saneamento rural com fossas sépticas construídas pelas comunidades; da potência das Escolas Família Agrícola (EFA) e dos projetos de extensão.*

Modos de vida e de produção que lutam para perseverar diante de um sufocamento imposto, de forma objetiva e subjetiva, por todo um sistema político-econômico que procura penetrar e se impor em todas as instâncias sociais. Um sistema bem organizado que conta com elevados recursos financeiros e midiáticos que, muitas vezes, é apoiado por uma ampla variedade de mecanismos técnicos que variam dos institucionais jurídicos às benéncias políticas estatais.

Modos alternativos que escapam aos modelos socioeconômicos majoritários que são propagados e difundidos como consensos. Na direção do que estamos expondo, o filósofo e pensador Peter Pelbart (2016, s/p.), ao longo de um texto

em que analisa o movimento dos secundaristas que ocuparam várias escolas pelo país, mas principalmente em São Paulo, observa que,

[...] se por vezes temos a impressão que todos almejam o mesmo, dinheiro, conforto, segurança, ascensão social, prestígio, prazer, felicidade, há momentos em que fica claro que esta é uma miragem enganosa, disseminada pela cultura midiática e publicitária, por um suposto consenso capitalista que camufla formas de vida em luta, não apenas classes em luta, com todas as segmentações e heranças malditas, escravistas, racistas, elitistas, etc., mas também conflitos entre modos de existência que colidem, formas de vida distintas em embate flagrante, anseios plurais [...] modos de vida 'menores', minoritários, não apenas frágeis, precários, vulneráveis, mas também hesitantes, dissidentes, ora tradicionais como o dos quilombolas ou indígenas ora, ao contrário, ainda nascentes, tateantes ou mesmo experimentais, como os que vocês ensaiaram [...].

Embora o filósofo esteja se referindo aos alunos do ensino médio que produziram um movimento singular, dotado de uma potência de afetar, provocar e muito a nos ensinar, acreditamos, também, que os movimentos e experiências encontrados ao longo da caravana, constituem exemplos desses modos de vida “menores”, “minoritários” que se apresentaram dissidentes. Na escola em que se deu a pesquisa, por exemplo, muitos alunos, também secundaristas, posicionaram-se e posicionam-se criticamente em relação às ações (ou ausência delas) referentes à catástrofe-crime socioambiental na bacia do rio Doce. Posições assumidas que se manifestaram por meio de manifestações e paralisações, encontros, reuniões, participação em projetos, dentre outros.

Posicionam-se criticamente, também, em relação a atividades pontuais que são muito comuns em determinadas datas, como “Dia da Árvore”, “Semana do Meio Ambiente”, “Dia da Água” e mesmo com relação aos temas tratados pelas disciplinas. Nesse sentido, alguns alunos se manifestaram, como podemos observar na fala de um estudante do ensino médio:

*Com tudo isso acontecendo no rio Doce e nós numa quadra apresentando trabalhos com maquetes, utilizando coisas que vão para o lixo depois. O rio precisa de árvores, de limpeza, de gente que cuida, que vai lá plantar, nas margens, nas nascentes. Não é ficar só na teoria, entende? Outra coisa, os políticos não estão nem aí, só quando acontece alguma coisa de repercussão, eles querem aparecer para dizer que fazem alguma coisa. Sei lá, parece que tem muita coisa errada. Aqui mesmo na escola tem muitos animais soltos, perdidos, jogados por aí. Acho que Educação Ambiental é também cuidar disso, respeitar o rio, os animais, as matas, se envolver mais com a prática [...].*

Ainda que nas narrativas dos alunos esteja presente uma certa dicotomia entre a teoria e a prática, o que extraímos delas é sua força ativa e propositiva, o desejo de atuar, de ser protagonista de alguma mudança. O sentimento de cuidado e solidariedade em uma dimensão não humana evidencia um outro estilo, uma certa diferença nas relações, portanto, em nosso entender, demonstra uma atitude ética e estética com a vida.

Seguindo no pensamento do filósofo Pelbart (2013), ao desenvolver outra análise, agora a respeito dos movimentos que foram às ruas em junho de 2013,<sup>27</sup> no Brasil, observamos que o autor realiza provocativas e interessantes problematizações que, ao nosso ver, têm muito a contribuir com a nossa tese de que a Educação Ambiental pode se constituir como um “modo de existência” produtora de uma “vida outra” não conformada ou formatada pelos padrões majoritários. Esses têm se imposto e provocado a precarização da existência ou mesmo pelos padrões científicos que tentam enclausurá-la dentro de gaiolas epistemológicas.

Uma Educação Ambiental que recusa, resiste e reexiste. Recusa o uno e a padronização mercantilizada do consumo, revoltando-se contra as atrocidades socioambientais que mazecam a vida; resiste à imposição de um modelo homogeneizante e mercadológico das relações; procura criar existências singulares e coletivas comprometidas com a liberdade e com relações socioambientais ético-estéticas, afirmando-se como força/fluxo/movimento que busca o desassujeitamento do outro e da vida em todas as suas formas, procurando, na esteira do pensamento de Pelbart (2013), tornar comum aquilo que é comum: a água (pura, limpa), o ar (limpo e respirável), a terra (que produz nosso alimento), o chão (em que vivemos), as matas etc. Com uma sensorialidade ampliada, essa apreensão do “comum”, para o autor, deveria se estender aos sistemas de transporte, que deveriam ser um bem comum, assim como a água, a terra, a internet, as informações, os códigos, os saberes, a cidade, o verde.

---

<sup>27</sup> Esse movimento que ocorreu em junho de 2013, em quase todos os Estados, levou milhões de brasileiros às ruas. Foi um movimento bastante diferente, pois não possuía uma pauta única, embora tenha sido iniciado por jovens reivindicando o passe livre.

Na Educação Ambiental, é muito comum o jargão da conscientização. No entanto, nas últimas décadas, a ideia de uma sensibilização, do exercício de uma escuta sensível e de relações ético-estéticas com o mundo, como processo de apreensão da problemática ambiental, vem se constituindo como algo interessante. Não que esses processos estejam desligados de uma conscientização, mas, ao que parece, passam por outras vias de apreensão, como a dos "afetos", por exemplo.

Afinal, estamos constantemente sendo afetados pela dimensão ambiental por todos os lados, por um elemento natural, como a água, o ar, a terra, da mesma forma também como os afetamos. Relação essa que tem produzido diferentes implicações.

Se acreditamos que novas sensibilidades têm surgido e/ou estão sendo gestadas, podemos nos aproveitar delas para potencializar algo que se afaste do nefasto modo capitalista de exploração-produção-exclusão que estimula um consumismo irresponsável e, também, responsável por boa parte da degradação de ambientes socioambientais.

Podemos, também, engendrar outros processos e/ou arranjos coletivos/produtivos que não estejam subordinados ou submetidos à lógica perversa, predatória e excludente do capital e criar/potencializar formas de revide e/ou maneiras de existir e se relacionar diferentes no interior desse próprio sistema.

É com esse sentido que lançamos mão das problematizações de Pelbart (2013, p. 4), quando menciona que,

É fácil constatar que modelos de vida majoritários, por exemplo, a da classe média, tomada como padrão, propagada como um imperativo político, econômico e cultural, de consumo desenfreado, e que se impôs ao planeta inteiro – dizima cotidianamente modos de vida 'menores', minoritários, não apenas mais frágeis, precários, vulneráveis, mas também mais hesitantes, dissidentes, ora tradicionais ora, ao contrário, ainda nascentes, tateantes ou mesmo experimentais.

A infiltração desse modelo na vida cotidiana ocorre por diferentes formas e atinge níveis inconscientes e subjetivos. Esse mecanismo de captura se dá em diferentes instâncias e por todas as camadas/classes sociais, no entanto

algumas se privilegiam do sistema que, em certa medida, também as privilegia. Assim, um determinado modo de vida se torna modelo e passa a ser almejado. Tal processo gera um duplo e perverso efeito, pois, ao mesmo tempo em que dizima modos de vida “menores”, tradicionais ou experimentais, como o autor menciona, também expõe uma falácia, na medida em que tal consumo desenfreado, mesmo para as classes mais abastadas, não pode ser sustentado, tanto pior para aquelas cujo poder aquisitivo/econômico é muito inferior.

Ao mencionar que é preciso entender as novas formas de revide no interior do capitalismo, Pelbart (2013) suspeita que tais formas apontem para um esgotamento de algo que, ainda, não se sabe bem o quê, mas que pede uma reconfiguração radical da relação entre vida, coletivo e poder.

Nesse sentido, seria possível dizer que essa reconfiguração estaria passando por novos desejos de relacionamentos, como no caso da **terra** e seus múltiplos exemplos, em que cresce consideravelmente a procura por uma produção alternativa, que não demande agrotóxicos e não agrida as pessoas ou o ecossistema como um todo; da **água**, embora seja evidente toda a problemática que a circunda, também o é pela quantidade de movimentos que surgiram para sua preservação, como os Comitês de Bacias, Institutos e Organizações Não Governamentais e outros diferentes movimentos; do **clima** com sua imensa gama de ações, encontros, conferências etc., todos realizados para encontrar/criar alternativas e sensibilizar a sociedade em geral para a necessidade urgente de uma mudança.

Essa configuração de uma série de políticas e instâncias criadas em torno de tais questões, mesmo reconhecendo as limitações de seu alcance e de suas perspectivas normalizadoras, bem como, em algumas situações, sua cooptação por mecanismos de poder, muitas vezes, submetidos a orientações externas descontextualizadas e interessadas, constituiu-se como fruto de uma demanda dos movimentos socioambientais e, portanto, não deixa de apresentar alguma relevância quando as ações são bem articuladas com as demandas e os movimentos locais. Pensamos que todos esses exemplos são indícios dessas novas/outras configurações que vêm e estão sendo gestadas.

Diante desse processo, acreditamos poder dizer que aí se insere e/ou engendra a Educação Ambiental, na condição de que esta esteja se constituindo como um *ethos* ou, talvez mais apropriadamente, como uma filosofia de vida (TRISTÃO, 2013). Em outros termos, seria dizer que a Educação Ambiental, com toda a filosofia que a envolve, se relaciona com a produção/criação dessa nova reconfiguração das relações com o ambiente e com o Outro.

Essas colocações realizadas por Pelbart (2013) a respeito das manifestações populares que ocorreram em junho de 2013 que, segundo o próprio autor, surpreenderam e estiveram acima de qualquer análise, em nosso entender e consideração, são provocações realizadas que dão pistas interessantes para a problemática em que procuramos situar a Educação Ambiental. Uma Educação Ambiental que **recusa** modelos moralizantes e hierarquizantes que restringem e desmerecem saberes, práticas e vidas “menores”; que se **opõe** aos modos de produção que extrapolam os limites biofísicos e exploram a vida em todas as suas manifestações, como também em toda forma de opressão que incide sobre a diferença; e que **evita** deixar-se enquadrar ou ser capturada por parâmetros técnico-jurídicos e fechar-se dentro de “caixas” epistemológicas.

Ou seja, defendemos uma Educação Ambiental produtora de (re)existências, que potencializa outros modos de vida, que se coloca em luta a favor das liberdades e valorização da vida em toda sua multiplicidade. Uma Educação Ambiental que procura escapar ao “canto da sereia” tão sedutor que um determinado modelo socioeconômico procura evidenciar como único. Quando falamos de modelo, não estamos nos restringindo ao consumismo, puro e simples apenas – um sério problema das sociedades atuais – mas principalmente nos reportamos ao consumismo daquilo que é inconsumível, como uma marca ou uma “imagem”. Por exemplo, Fuganti (2007) observa que nós não sabemos consumir pois o consumo é essencial à vida e a vida precisa de pouco consumo. Esse “modelo” de sociedade não se restringe ao consumismo, pois abarca, também, uma série de outras imposições e representações, por exemplo, a de “corpo perfeito”, relações afetivas padronizadas, comunidades ideais e consensuais, indivíduo ecológico, bem como as dicotomias que hierarquizam e distinguem ambiental/social, sujeito/objeto, cultura/natureza etc.

#### 4.5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

*A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo (GUATTARI, 2012, p. 33).*

Essa problemática, levantada em torno da padronização e da “imposição” de um modelo de vida socioeconômico e político, em que o consumo desenfreado se torna uma de suas graves consequências, é discutida por Lazzarato (2014), quando questiona a produção de subjetividade realizada pelo capitalismo. Apoiado no pensamento de Gilles Deleuze e de Félix Guattari, o autor aponta que a economia, nas sociedades capitalistas, corresponde ao agenciamento de um duplo investimento da subjetividade: sujeição social e servidão maquínica. Mas o que seria e representaria tal asserção?

Não é nossa pretensão nos aprofundar nesses conceitos, no entanto cabem algumas colocações que Lazzarato (2014) realiza com base nos estudos de Deleuze e Guattari (2012). Segundo o autor, a **sujeição social** produz o “sujeito individual”, que faz da pessoa o centro e a fonte de toda a ação, cuja consequência estaria na configuração de um individualismo personificado.

Na **servidão maquínica** o indivíduo é um componente de um tipo de agenciamento, que pode ser empresarial, financeiro, midiático etc. Nesse tipo de servidão são ativadas forças pré-pessoais, pré-cognitivas e pré-verbais (sentidos, percepções, afetos, desejo) e forças suprapessoais (maquínicas, linguísticas, sócias, midiáticas, econômicas etc.) (LAZZARATO, 2014).

No entanto, alerta-nos o autor que, embora o capitalismo funcione e se caracterize por esse duplo regime de subjetividade, a sujeição – centrada na subjetividade do sujeito individual –, e a servidão – que envolve uma multiplicidade de subjetividades e protossujeitvidades humanas e não humanas (máquinas), esses dois processos ou tratamento da subjetividade são complementares e interdependentes.

Cabe ainda salientar que

A sujeição desempenha um papel essencial pois permite ao capitalismo estabelecer hierarquias molares diferentes: uma primeira, entre o homem (como espécie) e a natureza, e uma segunda, no interior da cultura, entre o homem (gênero, branco, adulto, etc.) e a mulher, a criança, e assim por diante [...].

A sujeição impõe essas hierarquias ao operar na interseção entre o molecular maquínico e o molar social, ao converter e reduzir a multiplicidade a uma série de dualismos (sujeito/objeto, natureza/cultura, indivíduo/sociedade, proprietário/não proprietário). Essa translação da multiplicidade maquínica para dualismos não apenas capacita a hierarquização, mas também a totaliza [...] (LAZZARATO, 2014, p. 36)

Diversos deslocamentos podem ser realizados quando nos propomos problematizar as implicações desses processos de subjetivação, mas o que nos interessa é pensar como podemos produzir outros processos de subjetivação, ou, como o próprio autor aponta, “[...] compreender a dessubjetivação de servidão [e de sujeição] como uma oportunidade para produzir algo diferente do individualismo, produtivista e consumista [...]” (LAZZARATO, 2014, p. 37). Aqui, talvez, esteja um dos grandes desafios da Educação Ambiental!

Durante uma entrevista realizada em 2010 e publicada posteriormente pelo Instituto Humanistas da Unisino, Lazzarato (2011) lembra que o que se produz hoje já está vendido – porque antes se converteu em objeto de desejo.

O capitalismo não apenas penetra na subjetividade, mas também a produz. O sistema, diferentemente de épocas anteriores, produz hoje, primeiro, o desejo. Uma subjetividade economicista, individualista e consumista que provoca drásticas implicações socioambientais. É com essa perspectiva que, também, procuramos problematizar o maior crime ambiental ocorrido na história do Brasil: o rompimento da barragem em Mariana/MG que contaminou o principal rio que atravessa o ES e banha diversas cidades mineiras e capixabas, constituindo-se como fonte de vida para milhares de seres.

Quem sabe, nesse acontecimento – o crime socioambiental – não esteja uma brecha para a produção de outros movimentos que impliquem outros processos de produção de novas subjetividades? Uma espécie de “quebra” ou “parada” no constante processo de agenciamento, captura e assujeitamento que é imposto pelo sistema. Nessa pequena pausa/parada no processo, quem sabe outra coisa se produza?

Durante algumas conversas com pessoas da comunidade escolar (servidores e moradores) ocorridas ao longo da pesquisa, mas principalmente após o crime ambiental, escutamos algumas narrativas que operam, em nosso entender, na “ordem do discurso”, como narrativas maiores que se repetem e nos precedem (FOUCAULT, 2011).

Narrativas que expressam algo como se estivéssemos envolvidos num processo de subjetividades do tipo “Produza! ”, “Precisamos estimular o consumo”, “É preciso ser empreendedor! ”, “Precisamos de desenvolvimento. Isso gera empregos”, “O país, nossa cidade, precisa crescer”, “O desemprego está muito alto. O comércio não vende, as empresas estão produzindo menos. É a crise!”<sup>28</sup> etc.

No entanto, como o próprio autor observa, isso não significa ou indica a universalidade de um sentido ou mesmo a monarquia do significante (FOUCAULT, 2011), ou seja, não tomemos tais narrativas como a manifestação unívoca de uma realidade.

Foi com esse sentido que percebemos aparecer, de repente e concomitantemente às narrativas acima, outras realidades discursivas, produzidas nas narrativas de servidores e alunos, que se apresentaram dizendo “Ei, será que nós não poderíamos viver sem isso, sem essas grandes empresas poluindo e destruindo? ”, “Será que não existem outros modos de produção que possam ser criados, inventados? ”, “Não são apenas grandes projetos que geram emprego. Temos visto muitas atividades ‘pequenas’ surgindo e bastante interessantes”, “Água limpa é prioridade, não podemos mais deixar que a tratem como lixo, como mercadoria”, “A ‘natureza’ não está fora de mim, ela não pode ser deixada em segundo plano. Precisamos cuidar mais”, “A vida tem de estar em primeiro lugar! Respeito pela vida, por todas as vidas é mais importante do

---

<sup>28</sup> É curioso notar como a palavra/expressão “crise” teve e ainda tem força em nossos dias e o papel ao qual ela tem se prestado. É nesse sentido que o pensador italiano Giorgio Agamben, durante uma entrevista, intitulada “A crise infindável como instrumento de poder”, lembra que a crise atual se tornou um instrumento de dominação. Ela serve para legitimar decisões políticas e econômicas que de fato desapropriam cidadãos e os desproveem de qualquer possibilidade de decisão (AGAMBEN, 2013a, s/p.).

que a preocupação com crescimento econômico. Isso deve ser consequência” etc.

Todas essas frases e palavras expostas fizeram parte e estiveram presentes nas narrativas do cotidiano da pesquisa e serão discutidas e problematizadas, também, em outro momento. Produzidas pelo atravessamento e composição de uma rede de diferentes afetos, constituem-se tanto como fruto de múltiplas formas de agenciamentos como também criadoras de outros processos de subjetivação.

Esses processos de produção de subjetividades, embora não sejam controláveis ao ponto de determinarmos sua direção, acreditamos que determinados movimentos, envolvimento e encontros, quando se compõem com esses processos, podem operar mesmo pequenas, mas significativas mudanças nos modos fazer e existir.

Nesse cenário, a escola constituiu-se como um espaço em que diferentes movimentos, envolvimento e encontros foram possíveis. Movimentos que levaram pessoas às ruas para se manifestarem em favor do rio Doce e dos atingidos, **movimentos** por transparência nas informações a respeito da qualidade da água, manifestações pela distribuição de água potável etc. **Envolvimentos** com outras comunidades próximas, entre diferentes movimentos,<sup>29</sup> com pesquisadores de diferentes instituições, com o próprio rio e parte de sua fauna, que foi trasladada para viveiros de preservação da espécie etc.

É também nesse espaço escolar que, mediante todo esse processo, se gesta uma Educação Ambiental. Portanto, uma Educação Ambiental que produza subjetividades nômades, libertas e abertas, que ensejem o desejo coletivo pela vida. Subjetividades rebeldes que se voltem contra a expropriação do comum, tão presente hoje em nossa sociedade. Pelbart (2013, p. 11) alertou em seu ensaio a respeito das manifestações ocorridas em junho de 2013 no Brasil, lembrando que “[...] é a expropriação do comum pelos mecanismos de poder que

---

<sup>29</sup> Nesse caso, referimo-nos ao encontro entre Diretório Acadêmico, Grêmios Estudantil e Movimento dos Atingidos por Barragens, dentre outros.

ataca e depaupera capilarmente aquilo que é a fonte e a matéria mesma do contemporâneo – a vida (em) comum”.

Talvez Pelbart (2013, p. 12) tenha razão em sua análise a respeito dessas manifestações, ao inferir que, diante de sua singularidade, não se trata de saber “quem venceu” ou “no que deu”, mas sim de “[...] fortalecer aquelas direções que garantam a preservação dessa abertura, e distinguir no meio da correnteza o que é redemoinho e o que é pororoca,<sup>30</sup> quais direções são constituintes, quais apenas repisam o instituído, quais comportam riscos de retrocesso [...]”.

Fazendo um outro uso dessa análise, queremos pensar em como potencializar o devir pororoca da Educação Ambiental que, ao se encontrar com forças que vem na contramão de sua corrente, possa provocar estrondos capazes de se fazer escutar e, quem sabe, atrair coletivos, *multidão* a surfar em suas ondas.

#### 4.6 MODOS DE EXISTÊNCIAS “MAIORES” E “MENORES”<sup>31</sup>

Antes de continuarmos as discussões propostas, é importante ressaltar novamente que minorias e maiorias não implicam, necessariamente, um fator numérico quantitativo, mas sim a relação com um determinado padrão hegemônico de poder e/ou reconhecimento.

Acreditamos, também, ser relevante destacar que os modos menores aos quais nos referimos neste ensaio/artigo se referem aos diferentes movimentos sociais e coletivos e/ou de “minorias” que foram impactadas de forma mais intensa, representadas, por exemplo pelos ribeirinhos pescadores, agricultores, por indígenas, dentre outros.

Os conceitos de “maior” e “menor” que trazemos nesse ensaio estão embasados nas problematizações realizadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011),

---

<sup>30</sup> Pororoca corresponde ao fenômeno que ocorre na Amazônia a partir do encontro das águas do rio Amazonas com as águas do oceano Atlântico, quando esse avança sobre as águas do rio. Tal encontro provoca estrondos e grandes ondas que podem tanto provocar o desabamento das margens, como servir para surfar.

<sup>31</sup> Parte deste capítulo foi apresentado no II Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Decolonial e Direitos Humanos na América Latina. Unisinos, São Leopoldo, Porto Alegre, abril de 2017.

quando discorrem sobre os universais e constantes presentes na estrutura linguística, colocando em xeque a ideia de uma homogeneidade estrutural em que a língua se limitaria. Embora a problemática discutida pelos autores se relacione com a língua e a literatura, acreditamos que a problematização em torno das noções de “maior” e “menor” pode nos ser útil para pensarmos as relações entre modelos e modos de desenvolvimento.

Como mencionado, para os autores franceses, “maior” e “menor” não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Segundo eles, “Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual é avaliada [...]. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 55).

Fazendo um uso dessa análise, podemos dizer que um determinado modelo de desenvolvimento e de convivência com o espaço pode ser considerado, dentro dessa lógica, o “metro padrão” ao qual outros devem se submeter. No entanto, esse modelo “maior” convive concomitantemente com outros modos “menores” que persistem em existir.

O modo “menor” de vida se constitui como uma variação contínua, um devir criativo de desvio de uma constante, logo uma pluralidade singular de práticas que se verificam nos modos de produção, nas relações com o espaço e nas maneiras de se relacionar com o Outro.<sup>32</sup> Modos e práticas que não se restringem aos ditames hegemônicos. Essas formas “menores” não reivindicam superioridade, apenas existência. Uma minoria, portanto, não se define pelo seu número/quantidade, mas pelo seu “desvio” em relação ao padrão, ao modelo.

Entretanto, salientamos que tal discussão não deve se limitar à demonização das empresas mineradoras responsáveis pelo crime ambiental ocorrido em Mariana. Essa forma de atuação, embora não se apresente mais aceitável do ponto de vista ético e socioambiental, não é exclusiva de uma empresa, mas

---

<sup>32</sup> Esse Outro, nesse caso com letra maiúscula, refere-se tanto ao Outro humano que não seja “Eu”, quanto ao conjunto de não humanos que engloba elementos como água, terra, vegetação, animais etc.

própria do modelo mercadológico atualmente presente e predominante na sociedade.

É nesse sentido que se coloca em questão a ideia “dos males o menor” que, por consequência de uma crise econômica que tem provocado elevados índices de desemprego, admite determinadas agressões ecológicas que nos atingem como um todo – tanto humanos quanto não humanos – fazendo com que nos sujeitemos aos imperativos deteriorantes do mercado.

No caso de Mariana, por exemplo, a extração do minério de ferro representa, na atualidade, sua principal fonte geradora de empregos e receita pública. Embora a cidade mineira possua consideráveis atrativos históricos e turísticos, a fé no progresso e no desenvolvimento – entendido dentro de uma lógica consumista em que se produz o desejo e o acopla à capacidade do viver bem, ao ter – atraiu multinacionais para o seu território com promessas de trazer melhorias de vida para a sua população.

Percebemos em algumas narrativas um desejo pela volta das atividades da mineradora Samarco. As justificativas giram em torno da ideia de que a referida empresa promove a empregabilidade necessária e os respectivos benefícios para a população que reside no município. Sem querer fazer juízo de valor, para não corrermos o risco de cair na hipocrisia afirmando que essa forma de refletir e fazer não é correta, pensamos ser mais interessante a problematização das diferentes possibilidades existentes.

Nesse caso, ao invés de homogeneizarmos uma determinada atividade e adotar uma única direção, acreditamos mais útil pensar a partir do que temos instaurado hoje em nossa realidade, em nosso presente.

#### **4.6.1. Outros possíveis...**

As discussões propostas neste subcapítulo se enredam com as possibilidades que nos restam ou que podem ser produzidas diante de um cenário político-econômico dominado/controlado pelo capital de grandes corporações, no potencial de outros possíveis diante desse cerco produzido pelo capital em diferentes esferas/instâncias.

Embora o capitalismo, nos últimos anos, tenha demonstrado sua capacidade adaptadora e agenciadora por meio da cooptação, sedução, fragmentação e captura, não mais apenas da força, mas também da inteligência e das ideias, é impossível não questionar uma certa cegueira capitalística que só reconhece como importante as coisas que são mensuráveis por valores monetários.

Na conjuntura do crime ambiental ocorrido em Mariana/MG, destacamos a ênfase midiática, governamental e jurídica dada à importância financeira da empresa responsável pelo crime. Ignoram-se outras instâncias “menores” de possibilidades de vidas, o meio ambiente e seus bens naturais em prol do discurso da necessidade de geração de emprego e renda.

Relevante, também, é salientar que, mesmo com todo o avanço técnico-empresarial, não saímos da fase primária em que o capital fixa em determinadas áreas sua base exploratória até a exaustão e sutilmente se retira, deixando o ônus de sua longa estadia a mercê da comunidade local, como se exemplifica em diferentes cidades em que sua riqueza mineral se tornou sua agonia. Quantos municípios, comunidades e bens naturais não foram e estão sendo explorados em troca da promessa de “desenvolvimento” e/ou de uma oportunidade temporária? Diante de um cenário nada promissor, de “crise” – mesmo que produzida – ir de encontro a essa “oportunidade” e dizer não a esse modelo que se propagandeia como a solução torna-se muito mais difícil. No entanto, o valor de uma vida é imensurável, como o são, também, as histórias e memórias apagadas pela lama, pelos alagamentos e tantos outros crimes socioambientais. Uma vida espoliada em sua capacidade de potência é o que o capitalismo nos apresenta.

#### 4.7 O COMUM E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Michael Hardt, em um dos seus artigos, ao analisar alguns dos movimentos sociais presentes em Copenhague (2009), realiza importantes reflexões teóricas e aproximações a respeito dos protestos anticapitalistas e dos movimentos que tratam das mudanças climáticas.

Hardt percebe que ambos os movimentos compartilham uma profunda ligação, pois estão centrados na gestão do comum, que está se tornando o terreno central da luta biopolítica (HARDT, 2012). Segundo o autor, embora os movimentos capitalistas entendam o comum, em termos de produtos do trabalho e criatividade, como ideias, imagens, conhecimentos, afetos e relacionamentos sociais e, para os movimentos ecológicos em geral, o comum se refira primariamente à Terra e seus ecossistemas, suas ligações são muito maiores do que essas possíveis e insustentáveis diferenças.

Dessa forma, destaca o autor: “[...] Minha desconfiança é que essas aparentes oposições vão eventualmente cair depois da investigação, indicando complementaridades potenciais, e não somente relações contraditórias entre as formas de ação política requeridas para cada caso” (HARDT, 2012, p. 48). É justamente nessa aposta de engendramento e aproximações teóricos-militantes em favor da vida coletiva/comum entre esses movimentos que acreditamos estar/fazer-se presente a Educação Ambiental como movimento plural e coletivo de uma luta que se compromete socioambientalmente com a defesa do comum.

Nesse sentido, alguns dos movimentos de luta, contra as diversas formas de exploração proporcionada pelo capitalismo, aqueles em favor das minorias, pela água como bem comum inestimável, pelas matas/florestas, entre outros, constituem pautas da Educação Ambiental.

Ao expor a tese trabalhada com Antônio Negri de que estamos vivenciando uma época de transição de uma economia capitalista centrada na produção industrial para uma na qual a produção é imaterial ou biopolítica, Hardt (2012) explica que, estando a biopolítica centrada num plano de produção imaterial, em que, numa última instância, o que se produz são relações sociais e formas de vida, acredita-se, portanto, que, justamente nesse ponto crucial, que é a produção e a reprodução da vida, esteja a proximidade, ou melhor, o comum entre a produção biopolítica e o pensamento ecológico, mesmo que este último estenda a noção de vida para além dos limites do humano.

Embora complexa, essa noção de comum é bastante interessante para problematizarmos os diferentes movimentos que se fazem e desfazem em torno

da dimensão ambiental. Essa noção trabalhada pelos autores é compreendida melhor quando relacionada com a figura da “multidão”. Para os autores,

[...] Na medida em que a multidão não é uma identidade (como o povo) nem é uniforme (como as massas), suas diferenças internas devem descobrir o *comum* [*the common*] que lhe permite comunicar-se e agir em conjunto. O comum que compartilhamos, na realidade, é menos descoberto do que produzido (HARDT, 2012a, p. 14).

Observemos que o comum aqui apresentado é produzido a partir do agir em conjunto, num processo em que as singularidades se tornam cooperantes. Muitas atividades possuem essa capacidade de agir em comum e criar o comum a partir de uma rede de compartilhamento, comunicação e cooperação.

Os autores exemplificam que todos aqueles que trabalham com o conhecimento/saberes dependem do conhecimento comum recebido de outros que, por sua vez, produzem novos conhecimentos comuns. Isso se aplica tanto às formas de trabalho que criam projetos imateriais, como ideias, afetos e relações, como também envolve, afeta e produz diferentes facetas da vida social, econômicas, culturais ou políticas, num processo denominado pelos autores de “produção biopolítica” (HARDT, 2012a).

Bastante interessante e apropriada para este momento é análise, realizada por Carvalho (2015), a respeito da constituição do comum na comunidade escolar. A autora observa que o comum é construído na relação com o outro, numa rede de subjetividades da qual participam uma série de elementos. Nesse sentido, lembra a autora, “[...] a questão fundamental não é ser comum ou ser ‘multidão’, mas construir ‘multidão’, construir comumente, como comunidade, no comum [...]” (CARVALHO, 2015, p. 90). O comum, portanto, não está dado, mas deve ser produzido na constante relação e interação com o outro, com o mundo.

De maneira semelhante, entendemos a Educação Ambiental como um processo contínuo de interações e relações, que não estão dadas, mas se fazem e refazem nesse processo. Uma Educação Ambiental que contribua com a renovação ou ressignificação do próprio pensamento humano, constituindo-se como uma outra forma de pensar e agir em relação ao espaço e ao Outro (TAVARES; BRANDÃO; SCHIMIDT, 2009). Esse outro modo de agir e se relacionar, segundo as autoras, é possibilitado e/ou ampliado quando se levam

em conta valores que contenham a dimensão ética e estética, imprescindíveis para a contribuição de atitudes comprometidas, responsáveis e sensíveis com a dimensão socioambiental.

Estendendo essas análises e aproximando-as do contexto da comunidade escolar, o que consideramos de grande relevância para nosso estudo, Carvalho (2015, p.90) ressalta que “[...] o comum vem a ser o reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir ‘algo comum’, isto é, ‘um comum’ sempre que ele seja entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes”.

Esse “comum”, desenvolvido e aprofundado teoricamente por Hardt e Negri (2012), pode ser construído politicamente em nosso mundo contemporâneo, lembram os autores, e não se refere às tradicionais noções de comunidade ou mesmo de público, mas baseia-se na comunicação entre singularidades e se manifesta por meio de processos sociais colaborativos.

O “comum”, entendido como proliferação de atividades criativas, baseado na comunicação entre singularidades e manifestado por meio de processos sociais colaborativos, torna-se elemento essencial das reivindicações ecológicas que, por sua vez, implicam a qualidade da própria vida em suas diferentes manifestações. Nesse sentido, Hardt e Negri (2012) observam:

A ecologia é um terreno no qual as questões básicas da vida imediatamente adquirem um caráter político, cultural, jurídico e econômico. Na realidade, as queixas ecológicas talvez tenham sido as primeiras a serem reconhecidas como de alcance necessariamente global. Nenhum país é capaz de impedir que a poluição do ar e da água ou as emanações radioativas produzidas em outro país atravessem suas fronteiras. Todos vivemos no planeta e com ele, e ele constitui um todo comum e interconectado (HARDT; NEGRI, 2012, p. 357).

De forma semelhante, pensamos que o espaço da comunidade escolar seja propício para o estabelecimento de conexões, atividades criativas e diferentes formas associativas, colaborativas e relacionais que percebam a relevância de um “comum ecológico” para a conservação da vida coletiva.<sup>33</sup> Formas essas que

---

<sup>33</sup> Esse “vida coletiva”, aqui apresentado, adquire uma proximidade teórica com o conceito de “coletivo” desenvolvido por Latour (2004), quando o emprega no singular, por considerar o seu significado como: “tudo, e não dois separados”.

acreditamos terem sido possibilitadas, mesmo que limitadas ou pouco aproveitadas, com alguns movimentos em torno da problemática ambiental

Nos últimos quatro anos, por exemplo, – justamente quando iniciamos os estudos no curso de doutorado – vivenciamos uma série de acontecimentos intensos e marcantes que dificilmente serão esquecidos.

Foram anos em que presenciamos um acirramento de diferenças partidárias, crise político-democrática – pois, até então, acreditávamos que a democracia estava completamente consolidada e vimos que não é bem assim – a iniciativa de cunho político-governamental da criação de uma Base Nacional Comum Curricular, cuja forma e realização é bastante polêmica, foi contestada por diversas entidades de reconhecimento nacional e internacional no plano educacional.

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular para uma nação tão diversa, por si só, já se torna algo problemático. Mas, ainda pior é quando tal projeto se desenvolve sem um debate aprofundado com os sujeitos que estarão justamente nessa “base”, com seus representantes e as instituições responsáveis pela sua formação,<sup>34</sup> desconsiderando uma série de pesquisas, estudos e experiências já existentes e invisibilizando a enorme gama de diferenças existentes.

O “comum”, neste caso, efetiva-se às custas das diferenças que tendem a ser invisibilizadas lembrando ainda a observação realizada por Ferraço (2017), com base nos estudos e diálogos com Nilda Alves, quando, em entrevista, pontua o fato de que há uma invisibilização tanto da pesquisa quanto da experiência que tem sido produzida nas/com as escolas. O autor observa que o atual projeto, de uma Base Comum, tende a produzir, nos moldes como está sendo proposto, um apagamento da diferença.

Esse projeto, procurando estabelecer impositivamente um “comum” nacional procura invisibilizar a diferença e as singularidades, mas o que é comum é

---

<sup>34</sup> Interessante e pertinente para um maior esclarecimento a respeito da posição contrária ao documento da Base Nacional Comum Curricular é a leitura da carta produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por meio do GT 12: Currículo e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. (Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)> . Acesso em: 15 set. 2017).

justamente a diferença e a singularidade. Diferentemente seria pensar e discutir coletivamente um possível “comum” a partir das diferenças existentes (FERRAÇO, 2017). Diferenças que se fazem presentes nos diversos contextos socioculturais das escolas brasileiras.

Também causa estranheza o fato de que, nas “discussões” iniciais que precederam tal proposta, a influência de interesses privados representados por instituições particulares – principalmente bancárias – tenha estado à frente em detrimento de tantas entidades,<sup>35</sup> organizações e/ou instituições públicas com vasta experiência em diferentes áreas do plano educacional e maior proximidade com quem está e estará realmente na “base” de todo esse processo.

Outro elemento que se apresenta problemático dentro desta proposta, tomando agora uma análise sob o ponto de vista dos movimentos historicamente produzidos em torno da Educação Ambiental, é o fato de que, além não haver sequer uma menção à Educação Ambiental, mesmo o “ambiental”, no sentido mais estrito, não é valorizado e/ou problematizado de maneira significativamente necessária, como a contemporaneidade demanda, além de ser tratado ligeiramente e sob uma perspectiva “preservacionista”.

Outro episódio assustador ocorrido ao longo dessa caminhada de quatro anos, cuja repercussão se ampliou e vem suscitando debates, foi a proposta de um projeto de lei intitulado “Escola sem Partido”. Projeto este que intenciona impor uma suposta “neutralidade” à escola.

Apropriando-se de um “título” sugestivamente atraente, tal projeto incorpora um “texto” impregnado de um conservadorismo exacerbado, excludente e antidemocrático que procura limitar determinadas práticas de liberdade. “Vest-se” de um discurso que se diz “livre”, aberto e sem dogmas, mas que, na verdade, apresenta e representa justamente o seu contrário.

Além dessas problemáticas/tensões sociopolíticas e econômicas, presenciamos, também, diversos outros acontecimentos, agora dentro de uma dimensão

---

<sup>35</sup> Nesse caso estamos nos referindo principalmente à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped) e à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope) que, por diversas vezes, se manifestaram contrárias a forma como vem sendo conduzida e implementada essa proposta pela Base Nacional Comum Curricular.

socioambiental e/ou ecológica, cujos impactos e agenciamentos, tanto objetivos quanto subjetivos, ainda não são totalmente conhecidos. Foram enchentes, deslizamentos provocados por chuvas, secas severas e a maior catástrofe-crime socioambiental do país, ocorrido na bacia do Rio Doce.

Esse cenário, embora bastante desanimador, também produziu movimentos e envolvimento. Como já exposto, em meio a essa problemática, diversos projetos produzidos por alunos, professores e técnicos foram desenvolvidos; grupos de estudos foram criados, movimentos de cunho ecológico se articularam etc.

Detalhando um pouco mais esses movimentos que atravessaram o espaço escolar e provocaram sua comunidade, observamos que alguns – compostos, também, por membros da comunidade escolar – eram bastante singulares e não se constituíram como organização instituída oficializada, mas sim como organização colaborativa, independente e reivindicatória.

Acreditamos que alguns desses movimentos, como aqueles produzidos a partir do crime socioambiental ocorrido na bacia do rio Doce, produziram o comum, reivindicando ora água potável, ora informações e/ou transparência nas informações, ora protestando pela recuperação do rio Doce e pela criminalização da empresa. A escola, nesse caso, não ficou imune a essa problemática, pelo contrário, esteve diretamente implicada como também participou de sua produção.

Outro ponto que deve ser levado em conta nesse cenário de produção do comum dentro do âmbito ecológico e sua relação com os movimentos anticapitalistas ou antineoliberais é sua relação com a propriedade. A dimensão ambiental, como já observado, não reconhece fronteiras quanto aos seus efeitos, tanto nocivos quanto benéficos. Os problemas provenientes de uma crise ambiental podem gerar efeitos para além dos limites fronteiriços regionais, nacionais ou internacionais, como também o cuidado com a preservação e restauração de bens naturais (ar, água, solo) podem, da mesma forma, gerar benefícios e produzir vida para além dos limites geográficos ou espaço-temporais. Nessa questão, o autor destaca,

A discussão teórica deve começar estabelecendo a centralidade do comum, que é muito mais avançada e difundida no pensamento ecológico do que nos outros domínios. Não só geralmente compartilhamos os benefícios da interação com a Terra, o sol e os oceanos, mas também somos afetados por sua degradação. A poluição do ar e da água não está confinada ao lugar em que é produzida, claro, e não está limitada por fronteiras nacionais; a mudança climática do mesmo modo afeta o planeta inteiro (HARDT, 2012, p. 48).

Assim, o nosso entendimento é de que a Educação Ambiental, constituindo-se como um movimento político, crítico e permanente de **contestação** das injustiças sociais em que poucos são privilegiados e muitos excluídos das possibilidades de uma existência digna; como também de **resistência** a modelos exploratórios/predatórios que deterioram a vida e suas condições, consolida-se como uma forma de **(re)existência** que contribui com produção de outros modos de existências, singulares e ao mesmo tempo coletivas. Ao posicionar-se dessa maneira, a Educação Ambiental, concomitantemente, potencializa a vida em suas diversas formas. Torna-se, portanto, **biopotência**.

O sentido e a noção de “biopotência” ao qual nos referimos e do qual fazemos uso corresponde àquele exposto por Peter Pelbart, em que a biopotência constitui a potência de vida presente no poder comum de agir e na constituição de uma comunalidade expansiva, não suscetível a mensurações. Corresponde a um poder expansivo de construção ontológica e de disseminação. Poder capaz de destruir e criar novos valores (PELBART, 2011). É com esse sentido que entendemos poder ser e se fazer a Educação Ambiental, principalmente quando inserida num espaço de aprendizagem onde a diferença se apresenta, se tensiona e negocia, criando-se, assim, novos possíveis para o presente, contribuindo e constituindo-se como força mobilizadora para mudanças subjetivas e objetivas, singulares e coletivas.

Portanto, escapar às forças que vêm expropriando de nós essa possibilidade de um fazer em comum, que vêm retirando de nós os bens que nos são comuns e problematizar como essas forças se constituíram e por que foram tão eficazes sobre a deterioração das condições tão imprescindíveis, inclusive a elas mesmas, torna-se cada vez mais necessário.

Reformulando uma das questões principais, inspirada em Foucault, com a qual iniciamos nossa problematização: podemos ser e fazer diferente do que somos

e temos feito? Pensamos nos movimentos e forças que estão em jogo e podem contribuir para reverter o processo de expropriação e assujeitamento da vida.

Isso leva a potencializar a escola com todo o seu movimento e rede humana, cognitiva, comunicativa e de afetos a constituir-se como lócus de enunciação coletiva e significância socioambiental, produtora de subjetividades que enriqueçam as relações no/com o mundo. São desafios que nos instigam e demandam uma resposta, no entanto, mais do que isso, devem nos impelir à busca, ao movimento de criação de alternativas.

#### 4.8 OUTROS SENTIDOS PARA A ESCOLA: O PRIMADO DA VIDA

A defesa da vida tornou-se lugar comum. Todos a invocam, desde os que se ocupam de manipulação genética até os que empreendem guerras planetárias. Alguns veem nas formas de vida existentes e na sua diversidade um reservatório infinito de lucro e pesquisa; outros um patrimônio inalienável da humanidade [...] (PELBART, 2011).

Ao longo das problematizações em torno das relações de poder, elaboradas pelo pensador francês Michel Foucault, o autor inferiu, em alguns momentos de sua produção, um primado das resistências nas relações de poder (FOUCAULT, 2014). Perspectiva essa também análoga às produções deleuze-guattarianas, em que à vida, em sua imanência constituiu um importante tema de sua obra.

Dessa forma, procurando nos aproximar da perspectiva dos autores, arriscamos inferir uma intrínseca relação da Educação Ambiental com o primado da vida.

Embora saibamos do risco – sempre existente – de cairmos no reducionismo ou mesmo na banalidade, ao trazermos a ideia de vida como problematização primeira, anterior a qualquer diretriz, instituição ou mesmo legislação, acreditamos não ser interessante avançar na ideia de Educação Ambiental como movimento/força crítico-política mobilizadora de relações éticas e sustentáveis tanto do ponto de vista físico quanto do social, sem ao menos tentar esboçar a ideia da Educação Ambiental como potência de/para uma vida.

Para não estendermos essa ideia ao seu processo teórico-histórico de constituição, no qual Foucault (1988), ao intuir que o poder da vida se voltou contra aquilo que tentava aprisioná-la, procuramos nos ater a sua relação com

alguns princípios da Educação Ambiental e, de forma intrínseca, observar como essa relação se apresenta em diferentes momentos e espaços da vida cotidiana, como na escola/instituição, por exemplo.

Dessa forma, acreditamos que a Educação Ambiental no contexto escolar tem o potencial de contribuir na produção de relações éticas, justas e responsáveis de forma integrada. Éticas na relação com o bem comum, no respeito às diferenças e no cuidado com as relações; justas quanto à distribuição equitativa das riquezas e compromisso com a liberdade; e responsáveis na produção, no consumo e desenvolvimento.

Sabemos que essa proposta não é apenas da Educação Ambiental, mas de toda a Educação, no entanto acreditamos existir certas especificidades e apropriações realizadas pelo campo que conferem à Educação Ambiental um potencial de alcance diferenciado, até mesmo pelo fato de a Educação não conseguir abarcar todas as problemáticas e deixa espaços para que outros campos do saber se desenvolvam, partilhando, assim, esse compromisso comum com a vida em sua singularidade e coletividade.

Quando observamos diferentes realidades do cotidiano escolar e comparamos com os vários estudos e pesquisas já realizados a respeito da dimensão que toma a Educação Ambiental em seu contexto, podemos perceber uma rica complexidade presente tanto nos cotidianos existentes quanto nas pesquisas/estudos realizados.

Notamos também que sempre que um determinado cotidiano parece ter sido capturado pela ótica teórico-metodológica de um estudo específico, tal apreensão apresenta sua efemeridade e tal realidade pode se mostrar outra, o que vai ao encontro das palavras de Foucault (2012), quando, em entrevista, é questionado a respeito da suposta universalidade de suas análises cujo objeto em questão recai sobre a sociedade francesa, ao responder que, embora a organização que torna o poder eficaz seja comum, os objetos de nossas análises são sempre determinados pelos contextos temporal e espacial.

Inferimos daí uma desconfiança de análises universalistas e de algumas considerações que enfatizam um caráter reducionista e acrítico presente em grande parte das práticas escolares cotidianas. Percebemos e podemos notar

que, diante de um cenário pouco promissor (uma carga horária extensa com pouco tempo para planejamento, muitas vezes com poucos recursos à disposição, outras com elevado número de alunos por sala, entre outros fatores), o profissional da Educação em nosso país, embora saibamos das exceções – mas ficam como exceções e não a regra – vem dando mostras de uma capacidade criativa, inovadora e comprometida com uma vida de forma geral.

Não obstante tudo isso, encontra-se a discussão/debate, não esgotada, mas já bastante densa a respeito do papel que a Educação vem desempenhando no processo de transformação, criação ou reprodução social.

Nesse sentido, mais do que fornecer ou obter respostas a respeito dessa problemática, mesmo que elas se façam e se desfaçam a todo tempo, pensamos ser relevante observar tais questões sob a ótica dos processos micropolíticos e/ou moleculares que atravessam o plano da escola quotidianamente e com este dialogam.

Tal concepção será aqui apresentada sob a perspectiva dos pensadores franceses Félix Guattari e Gilles Deleuze. Embora os autores não tenham explicitamente tratado ou trabalhado a dimensão educacional, acreditamos que seus estudos e suas problematizações/provocações são bastante interessantes possibilitando muitas ressignificações e aproximações para pensarmos essa dimensão.

Se os autores, em algum momento, inferiram que é sempre um coletivo que fala, também compreendemos que o processo de aprendizagem é sempre coletivo, resultado de diferentes agenciamentos que atravessam o plano da escola/instituição em seus diferentes espaços.

Tomando essa noção dos autores, podemos pensar que esse plano da escola/instituição com os seus diferentes espaços e os indivíduos que os compõem são atravessados por linhas de forças, por segmentariedades. Nas palavras desses autores,

[...] Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são atravessados pelas duas segmentariedades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque

coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras [...]. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 99, grifo do autor).

Embora possa parecer próxima uma associação do “molar” com a “macropolítica” e o “molecular” com a “micropolítica”, os autores indicam que sua relação é muito mais intrínseca do que sua distinção. Os grandes conjuntos molares, por exemplo, como o Estado e as instituições, podem ser atravessados por linhas moleculares, ou seja, essas linhas duras são atravessadas por linhas flexíveis. Dito de outra forma, nesses grandes conjuntos, processam-se diferentes microrrelações em que podem se operar diferentes micropolíticas, das percepções, dos afetos, do diálogo, da insinuação, da recusa, dentre tantas outras.

Da mesma forma, porém, ao nível molecular, das microrrelações, também podem ocorrer, ou serem atravessadas, por linhas duras e intransigentes que procuram codificar e dificultar uma insinuação diferenciada.

Nessa perspectiva, não há classificação em que se possa situar separadamente um e outro, de maneira a dizer “Isso/esse é molar”, “Esse/isso é molecular”. Um mesmo plano, uma mesma situação, um mesmo indivíduo ou instituição pode ser atravessado/a por ambos os níveis, por ambas as linhas. A aproximação e ressignificação que fazemos vai na direção de percebermos que o plano da escola/instituição pesquisada, em nível da instituição, da constituição de determinadas comissões, portarias e cursos, por exemplo, movimentos que se aproximam das “*macropolíticas*”, foi também atravessado por movimentos moleculares em nível do interesse, dos afetos, de desejo, ou seja, de uma micropolítica das relações.

É interessante e pudemos notar que, inclusive, as pessoas são atravessadas por linhas flexíveis e duras, molares e moleculares. Uma fala, comentário ou atitude por parte de um indivíduo ou coletivo podem implicar uma ordem centralizadora, repressiva ou de supressão, como também esse mesmo indivíduo/coletivo em outro momento ou situação pode demonstrar atitudes e/ou práticas que implicam solidariedade/reciprocidade e cuidado que escapam à centralização inibidora.

Embora, como já mencionado, essas linhas “molares” e “moleculares”, “macropolíticas” e “micropolíticas” não correspondam a nenhum sistema de categorização dual, mas, pelo contrário, sejam coextensivas umas às outras, elas não apresentam a mesma natureza, como observam os autores, “[...] o molar e o molecular não se distinguem somente pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado [...]” (DELEUZE, 2012, p. 104).

Da mesma forma, também, não se trata de estabelecer hierarquias de valor entre um e outro plano ou linha, mas tomá-las como forças e/ou processos que se constituem a partir de diferentes agenciamentos coletivos. Tomemos o exemplo da criação de um curso, como no caso o “Agricultura Sustentável”. Se o curso em si, com sua proposta, ementa, disciplinas e todo o sistema organizativo que o aprovou pode ser tomado por uma escala em nível molar ou das “macropolíticas”, encontrando-se, também, dentro dessa escala inclusive o nome, no sentido de que “sustentável” se encontra dentro de uma “tendência” de caráter global, o curso não deixa de ser atravessado por uma “micropolítica” das relações tecidas nos cotidianos em que ocorre e pode apresentar um caráter bem diverso em relação àquelas apresentadas por determinadas “tendências verdes” ou de um “capitalismo esverdeado”.

Dentro dessa perspectiva exposta acima, o pensador francês Félix Guattari ao longo de uma entrevista em ocasião em que esteve no Brasil, faz uma interessante observação a esse respeito: “[...] *A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante*” (GUATTARI, 2005, p. 133, grifo do autor). O autor exemplifica, o que consideramos um alerta, que um grupo de trabalho comunitário pode ter uma ação emancipadora ao nível molar, mas em nível molecular apresentar mecanismos de liderança reacionários ou falocráticos (GUATTARI, 2005). A questão, portanto, não passa por evitar ou valorizar um em detrimento do outro, mas sim potencializar “processos de singularização” colaborativos no próprio nível em que emergem, procurando agenciá-los sob outras perspectivas na tentativa de frustrar alguma retomada pela produção de subjetividade capitalista (GUATTARI, 2005).

De forma semelhante, não apenas o curso em questão ou mesmo a própria instituição com todo o agenciamento técnico-produtivista que a atravessa, mas diferentes outras práticas, movimentos e/ou processos podem, também, ser atravessados por essas linhas molares e moleculares, duras e flexíveis, emancipadoras e reacionárias. Uma aula, por exemplo, com toda a relação estabelecida entre os diferentes elementos que a compõem no momento em que ocorre, pode tanto suscitar uma “revolução” e inspirar criação, quanto sufocar ou mesmo “matar” qualquer tentativa de prática libertária, revolucionária, criativa ou subversiva.

Essa discussão alimenta nosso entendimento da escola em toda sua complexidade como um espaço social no qual seja possível uma (re)existência da vida em seus diferentes contextos, formas e relações. Sem aquela esperança iluminista de idealizar a escola como “o lugar” onde se produzem sujeitos emancipados e aptos para, no presente ou futuro, promover a almejada transformação. Não que isso não seja possível – mesmo com todas as controvérsias – no entanto, é com a prerrogativa de produzir um conhecimento de como nos tornamos aquilo que somos e de como estamos nos constituindo, questionando o que nos determina, limita, conforma/deforma e, pensando, também, de que maneira podemos deformar nossa própria conformação.

Sem a ingenuidade/romantismo e, nem mesmo, a perversidade de conferir somente a ela (escola) toda essa responsabilidade, mas considerando sua imprescindível contribuição nesse processo, pensamos que essa postura também se trata de uma afirmação política e crítica em que uma forma de militância se apresenta contextualizada justamente nos “pequenos” e efêmeros espaços de convivência nos quais seja possível apresentar e/ou questionar – das mais variadas formas – diversas relações existentes.

Se de tudo for possível retirar algumas lições diante de todos esses acontecimentos que ocorreram ao longo dos últimos anos – algo em que acreditamos – uma delas é que não podemos mais ignorar as demandas que o ambiental vem nos infligindo, como a importância de uma outra forma de conviver, fazer e produzir.

Outra lição nos é dada quanto ao equívoco de se pensar escola e a sociedade com todas as dimensões que as envolvem, como a economia, a política, o meio ambiente e outras, independentes. Pensar a escola sem a compor e articular com outras dimensões é reduzi-la e, conseqüentemente, limitar a produção do conhecimento. Este, pensado apenas como produto de um processo cumulativo e linear corporificado em determinadas instâncias e não como fonte inesgotável presente no mundo e sempre atualizado pela vida.

#### **4.8.1 Educação Ambiental como *máquina de subjetivação, de guerra...***

Imaginemos a vida, o inconsciente, o pensamento, como “máquina”, como uma “usina” em processo constante de produção de subjetividades e não como teatro. No teatro você representa, na usina, própria da máquina, você produz, cria! (GUATTARI, 1988; DELEUZE, 2004; GALO, 2012). Produção de subjetividades que nem sempre, ou necessariamente, passa pelo sujeito. Não que esse não se faça presente, no entanto não é esse o vetor ou responsável pelo processo. Outros elementos podem constituir, produzir, agenciar, participar e acarretar diferentes processos de subjetivações.

A problematização dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, a respeito da “máquina de guerra”, faz-se concomitantemente e em torno de sua relação com o Estado ou “*aparelho de Estado*”. No entanto, um não é o oposto do outro, ou mesmo sua condição, mas se apresentam com características próprias cujas implicações podem ser bem diferentes. O Estado não constitui uma invenção recente ou moderna, existe, pelo menos desde os tempos mais antigos, porém, o mais importante, afirmam os autores é que o Estado, ele mesmo, sempre esteve em relação com o fora, não sendo pensável independentemente dessa relação (DELEUZE; GUATTARI 2012). A máquina de guerra se constitui nesse fora. Ela é pura exterioridade.

Ainda que a máquina de guerra possa se confundir com a instituição militar, isso só ocorre quando o Estado dela se apropria. E, assim, a máquina se constitui em outra coisa. Não que a máquina de guerra não tenha praticado a violência, a mutilação, mas essa é muito mais intensa no aparelho de Estado:

É bem verdade que a guerra mata, e mutila horivelmente. Mas ela o faz tanto mais quanto o Estado se apropria da máquina de guerra. E sobretudo o aparelho de Estado faz com que a mutilação e mesmo a morte venham antes. Ele precisa que elas estejam já feitas, e que os homens nasçam assim, enfermos e zumbis (DELEUZE, 2012, p. 121).

O Estado, em muitos casos, mutila ao nascer e até muito antes. Muitos já o foram e ainda o são, pelo aparelho de Estado, desde ao nascer, privados de tantas formas diferentes. Privados de tantas coisas necessárias: justiça, saúde e educação. E de voz, como o caso recente da educação. Mutilados de uma vida digna, ao longo de uma vida. Mutilados do saber, do sabor e do conviver.

Desde o nascimento somos duplamente submetidos às tentativas de apropriação pelo aparelho de Estado e pela máquina capitalística que, quando não nos priva de uma longa vida, priva-nos da liberdade de ser e fazer, fazendo-nos enfermos de/em nossa subjetividade. E nos codifica, impõe regras e dita normas/padrões do que temos que fazer, do que temos de ter e do que ser: “homem” trabalhador! “mulher paciente”, “crianças educadas”, “jovens alegres”, “adolescentes rebeldes”, “adultos normais”, hétero, cristão e tantas outras codificações que vão tentando em nós impregnar. É próprio do aparelho de Estado codificar e sobrecodificar e, em um movimento de descodificação, atravessa a máquina de guerra (DELEUZE, 2012).

De outra maneira e estendendo a problematização, os autores alegam:

O Estado como aparelho de captura tem uma potência de apropriação, mas, justamente, essa potência, não consiste somente em que ele captura tudo o que pode [...]. Do mesmo modo, as máquinas de guerra têm uma potência de metamorfose, pela qual elas certamente se fazem capturar pelos Estados, mas pela qual também elas resistem a essa captura e renascem sob outras formas, com outros ‘objetos’ que não a guerra (a revolução?) (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 138).

Seria dizer que o aparelho de Estado, não somente, mas sobretudo atua como aparelho de captura cuja potência de apropriação se faz presente. Da mesma forma, é própria da máquina de guerra uma potência de fuga, de metamorfose e cada uma dessas potências constitui uma força.

Essa “máquina de guerra”, apontada por Deleuze e Guattari (2012), não pode ser entendida como instrumento político de transformação de uma dada realidade. Não que ela não possua essa capacidade, mas considerando que não

é assim utilizável e que não é possível prever de antemão qual será o seu sentido.

Dessa forma, também não é possível fazer dessa “máquina” um instrumento utilizável/manipulável para alcançar um determinado objetivo. Ela se faz ou se desfaz na imanência das relações de poder que são tecidas em diferentes espaços e tempos. Tal característica pode, inclusive, ser fonte de certa frustração, para quem nela aposta a saída para determinada problemática, por exemplo, quando os autores desenvolvem novos instrumentos de análise do capitalismo que põem em questão o sentido histórico da luta (PELLEJERO, 2010), ou seja, a grande Revolução e/ou derrocada desse sistema.

Tal concepção, no entanto, não pode ser lida como uma entrega ao contingente e abdicação de qualquer forma de luta mediante uma suposta irrelevância. A aposta dos autores, pelo contrário, passa muito longe do imobilismo ou da subsunção a determinada forma de poder ou instituição. Se Deleuze não acalenta o ideário de um futuro na história onde possa realizar-se uma expressão coletiva e duradoura de uma vida liberada, igualitária ou justa, tampouco deixa de apostar nos efeitos “libertadores” de explosões puras de desejo (PELLEJERO, 2010). Ou seja, a aposta se dá, portanto, em torno de processos revolucionários, o que ele chamou de “devir revolucionário”, um movimento constante e minoritário de microrrevoluções, de lutas, desvios, recusa e de criação/produção de novas relações (com o corpo, com o espaço, com o tempo, com o “meio ambiente”).

Fazemos uma observação de que, no processo da Educação Ambiental, embora em muitos casos possamos perceber que um determinado tipo de conduta, individual ou mesmo coletiva, de um sujeito ou grupo se mostre em jogo, expondo/demonstrando uma visão um tanto normalizadora desse processo, no entanto, acreditamos que, com o uso mais sensível dos sentidos, poderemos perceber outros movimentos se constituindo e/ou outras relações sendo tecidas.

Se podemos observar que, em certa medida, a Educação Ambiental foi apropriada pelo Estado, por meio de sua institucionalização e, por isso, foi esvaído ou limitado seu “devir revolucionário” – aquele presente nos movimentos revolucionários que marcaram sua história, ocorridos nas décadas de 50/60, cujo

protagonismo se dava em torno da crítica aos modelos de produção predatória, de consumo, da cultura de massa; em torno das reivindicações de novos modos de vida, novos espaços de liberdade, novas formas de amar, de se relacionar etc. – , temos também que perceber a multiplicidade desse processo e/ou movimento que, ao ser, em parte, apropriado/agenciado por uma aparelhagem de Estado, não viu perecer seus ideais revolucionários.

Mesmo que determinadas demandas da Educação Ambiental, representadas por princípios e objetivos, tenham se configurado em leis, orientações e diretrizes prescritas em documentos oficiais, isso não significou o fim de suas demandas e nem, ao mesmo tempo, a transformação almejada por esses mesmos princípios e objetivos.

Importantes documentos foram produzidos a respeito da Educação Ambiental, tais como cartas, declarações e tratados, contendo princípios, objetivos, recomendações e orientações que, em parte e mais tarde, foram sendo incorporadas e se configurando, em alguns casos, como políticas públicas.

Reconhecemos, também, que tais documentos representantes de uma “macropolítica”, não se constituíram como garantia de mudança realizável em nível das relações “micropolíticas” em que outras formas de se relacionar com o Outro estejam/sejam engendradas. No entanto, pensamos que é possível, ou possam se constituir, dentre outras coisas, como “instrumentos” de legitimação e fortalecimento de determinadas práticas e/ou movimentos.

Importante salientar (e retomar) que “macropolíticas” e “micropolíticas”, embora sejam de natureza diferente e apresentem distinções, não podem ser entendidas binariamente, como polos opostos, mas, pelo contrário, como movimentos, processos ou linhas que se entrecruzam e se atravessam. Por exemplo, para a constituição desses documentos, diretrizes, tratados etc., foi necessária, antes, toda uma rede de agenciamentos “micropolíticos” operando ao nível da produção de subjetividades, como também não se pode negar que essa “macropolítica” constituída atravessa e influencia determinadas relações “micropolíticas” contribuindo e se constituindo como elemento de uma rede de agenciamentos para a produção de novas/outras subjetividades.

Dentre os mais importantes documentos produzidos, destacamos o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse documento foi elaborado no Fórum de ONGs, evento paralelo ao oficial, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Eco-92, realizada em 1992, no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro. Nesse evento foram realizados simultaneamente dois movimentos, um no Riocentro onde ocorreu a “Cúpula da Terra” em que estiveram presentes vários chefes de Estados e/ou representantes; e outro, no Aterro do Flamengo, O “Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimento e Sociais” (Fórum Global), que envolveu centenas de ONGs, movimentos sociais, ambientalistas e outros interessados de vários países diferentes.

A intenção do “Fórum Global”, além de proporcionar o encontro e a partilha de experiências entre diferentes movimentos ecologistas e ambientalistas do mundo todo, era influenciar as decisões e definições elaboradas na “Cúpula da Terra”, esse objetivo não foi alcançado (OLIVEIRA, 2012). No entanto, é aí que consideramos pertinente a noção de “máquina de guerra”, pois tais movimentos, ao se contrastarem com a reunião dos Chefes de Estado (na “Cúpula da Terra”), mesmo sem voto e voz nessa reunião oficial, puderam produzir importantes acontecimentos com efeitos intensivos e microrrevolucionários para além do espaço-tempo em que ocorreram. Em outras palavras, tais movimentos constituíram-se como importante elemento e/ou movimento produtor de novas/outras subjetividades.

Foi nessa ocasião e reunião que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global foi produzido, como um dos vários documentos elaborados pelos participantes do “Fórum Global”. Nele estão presentes algumas das ideias, princípios e objetivos que atravessaram o tempo e continuaram a representar o pensamento em torno da Educação Ambiental, por exemplo a consideração de que a Educação Ambiental “[...] é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida [...]” (TEASS, 1992).

O tratado em questão não foi resultado de um processo harmonioso, pelo contrário, houve disputas e tensões em sua elaboração. Conflitos de ideias e

ideais estiveram presentes e compuseram sua produção. Embora seja um documento extremamente importante do qual, até hoje, se lança mão para implementar políticas (públicas ou não) de Educação Ambiental, o seu próprio texto alerta para a dinamicidade desse documento-processo e para a necessidade de sua permanente construção.

Acreditamos que a dinamicidade e multiplicidade desse processo conferem à Educação Ambiental um potencial subversivo e perverso suficiente para escapar das tentativas de apropriação agenciadas pelo sistema e/ou pelo capital.

A própria noção produzida de “desenvolvimento sustentável”, tão difundida na Eco-92, pela “Cúpula da Terra” e que, até hoje, impregna boa parte do mundo socioeconômico, apresenta-se muito mais como “desenvolvimento” do que como “sustentável”: a “economia verde”, os certificados que “garantem” a responsabilidade socioambiental e tantos outros podem ser exemplos dessa tentativa de apropriação pelo capital da noção de sustentabilidade, tão cara à Educação Ambiental.

O “desenvolvimento sustentável” apropriado pelo capital escapa da perspectiva na qual a Educação Ambiental se envolve e dos princípios que a noção de sustentabilidade implica.

No entanto, é na sua capacidade de se reinventar e nesse potencial – que não foi, apenas, de outrora, mas ainda se faz presente – que reside a força revolucionária da Educação Ambiental. Talvez não aquela revolução como ruptura histórica orquestrada por um coletivo cujo fim almejado corresponderia à queda e/ou à ascensão de um determinado sistema. Mas, quem sabe, a revolução aqui seja outra, ou várias outras, pequenas e perturbadoras, praticadas em contextos diversos. Revoluções micropolíticas, fragmentárias, efêmeras, inventadas e inventivas.

No contexto desse pensamento é que articulamos o “espírito” revolucionário dos movimentos ambientalistas de outrora – cuja reivindicação de outros “modos de existência” e novas maneiras de se relacionar povoavam não apenas suas ideias e desejos, como também configuraram e se materializaram em determinados documentos referências, – com os diversos movimentos de luta que se produziram em torno do crime socioambiental ocorrido na bacia do Rio Doce,

com os movimentos que enfrentam determinados modos de produção procurando, das mais variadas formas, potencializar o modelo agroecológico e, também, com a própria produção dos cotidianos escolares em diferentes espaços e momentos, seja por meio da reivindicação da liberdade de ser e existir, seja por meio das pequenas e transitórias manifestações de cuidado com as diferentes formas de vida. Articulações estas que, em maior ou menor grau, foram vivenciadas pela pesquisa.

Interessante notar que, em alguns acontecimentos ocorridos, por exemplo, no plano da pesquisa, o protagonismo do processo não se restringiu aos humanos. Elementos não humanos, em alguns momentos, participam, atualizam e provocam o processo de produção de outras subjetividades.

Pensamos que aqui cabe a problematização, realizada pela antropóloga Fernanda Eugênio e pelo coreógrafo e diretor artístico João Fiadeiro (2014), em torno de uma inquietação em comum: como viver juntos, considerando que o aparato de que dispomos foi todo articulado em torno da obsessão pelo separado, pelo controle, pelo esquadrinhamento? A inquietação dos autores se dá, portanto, em como prescindir dessa obsessão disponibilizando-nos para a tomada de uma “des-cisão”: entre humanos e não humanos, sujeitos e objetos, eu e o entorno, teoria e prática e tantos outros opostos-complementares que sustentam nossa visão de mundo (EUGÊNIO; FIADEIRO, 2014). Inquietação nossa e, também, da pesquisa.

## **5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM COMPOSIÇÕES: O PAPEL DO CURRÍCULO E O CURRÍCULO PARA MUITO ALÉM DO PAPEL**

Neste momento, pensamos ser interessante, de início, destacar e trazer a importância da Educação Ambiental dentro de um cenário em que as crises, mesmo constantemente abaladas, se apresentam infiltradas em todo o corpo social.

A possibilidade, por exemplo, de potencializar uma ideia de sustentabilidade que não se reduza ao viés economicista vinculado ao ideal capitalista. Nesse aspecto, acreditamos relevante retomar o potencial transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental, observando se estamos, e em que circunstâncias, produzindo/criando e desenvolvendo uma Educação Ambiental múltipla, dinâmica e aberta às realidades e contextos diversos.

Paralelamente à problematização do papel que a Educação Ambiental representa diante de um cenário de crise ecológica – em nível social, ambiental ou subjetivo, como exposto por Guattari (2012) – observamos, também, a função que a comunidade escolar, com todo o seu corpo técnico-humano (currículos, formações, projetos etc.), pode desempenhar na produção de um conhecimento transdisciplinar, em que as diferentes relações e modos de existência não sejam assujeitados ou se tornem submissos.

Seria o caso de considerar a complexidade de tais processos e relações, potencializando a contribuição do espaço escolar para a problematização de problemas que nos afligem, nos tocam e contribuem com a deterioração de formas de existência coletiva. Em outros termos, corresponderia em contribuir com o desenvolvimento e a produção de outras configurações nos modos de estar e fazer no/o mundo e na forma de nos relacionarmos com o outro, humano ou não.

De que configurações, relações e modos estamos falando? Lembrando e fazendo uso do estudo realizado por Grün, a respeito do pensamento de Gadamer e Martin Buber, nessa relação, implica pensarmos a natureza como Tu e não como Isso. Ou seja, “O Tu está numa relação conosco. Essa seria precisamente a estrutura a ser observada numa relação ecologicamente ética

entre os seres humanos e a Natureza, uma ética de parceria. Participamos da Natureza e a Natureza participa de nós” (GRÜN, 2007, p.143). Diferente do que muito acontece, nessa postura, a Natureza é o outro em mim. Ela deixa de ser “Aquilo” ou “Isso” que possuo como objeto de minhas necessidades, para se constituir como parceira de uma relação de reciprocidades. Tal visão implica uma mudança de pensamento e postura diante da realidade que nos cerca.

Essa perspectiva traz à tona a face política da dimensão ambiental como também o caráter complexo de tal dimensão. Por isso, torna-se relevante problematizar determinadas relações e modos de fazer que se constituem e se desenvolvem nos diferentes espaços sociais, dentre eles, o que nos interessa é a escola com o seu processo de aprendizagem.

Observamos que muitas problematizações a respeito da escola ocorrem em torno de uma crítica ao processo de “disciplinarização” e “fragmentação” nela presente. Contudo, procuramos evitar a ilusão de acreditar que a fragmentação e a disciplinarização representem o “mau” presente no “outro” a ser combatido. Ou, ainda que, nesse espaço, esses processos tenham se constituído à parte, separados e/ou isoladamente de outras dimensões da sociedade. Dessa forma, acreditamos, também, ser ingênuo pensar que apenas a sua superação já seria suficiente para o surgimento de uma “vida outra” ou de uma sociedade outra com novas relações.

Por outro lado, como já exposto, não compartilhamos com a ideia da escola como “espelho” da sociedade que apenas reproduz o que nela se apresenta. Acreditamos, sim, no potencial da problematização, da insatisfação com o já dado, capaz de importunar os clichês presentes nos discursos socioeducacionais. Consideramos o espaço escolar ou da instituição de ensino com potencial para provocar uma produção de subjetividades que impliquem relações de cuidado com a Natureza e também relações coletivas de solidariedades compartilhadas em formas abertas e plurais de pensar.

Nesse sentido, problematizar os processos fragmentários e disjuntivos não significa, necessariamente, erradicá-los, mas trabalhar com eles, tensioná-las. Colocá-los à prova, evidenciando os seus limites. Pensar que, nesse processo, não há um “fora da escola” ou um “dentro da escola”, mas sim relações que se

perpassam e se atravessam em diferentes espaços sociais, mas que, no entanto, ganham contornos diferenciados e singulares. É justamente essa singularidade do espaço escolar que pretendemos discutir.

Ao apontarmos um cenário no qual se constituiu um modelo paradigmático com lógicas dicotômicas e esquemas binários de entendimento do mundo e de seus elementos cujas consequências repercutiram – e ainda repercutem – em diversos setores da sociedade, dentre eles, o econômico e o educacional, não o fazemos por mera constatação, mas sim acreditando que, ao problematizarmos a questão, estaremos contribuindo com a produção de outras realidades.

No campo econômico, como já apontado, podemos perceber que este se desenvolve sob o jugo de uma racionalidade produtivista em que, na sua cegueira, negligencia não somente os processos de interdependência do social-natural como também a legitimidade de outros saberes e seres que não se enquadram em sua lógica de racionalidade ou não apresentam determinado padrão estabelecido *a priori*.

Tratando-se do plano educacional, podemos perceber as implicações desse modelo na própria constituição e distribuição das disciplinas ou mesmo na criação de áreas de conhecimento cada vez mais específicas, como também nos programas de formações instituídos que pouco exploram seus próprios limites ou mesmo se arriscam a conexões mais ousadas com as diversas realidades existentes.

Não diferentes são os currículos prescritos em planos demarcados muitas vezes rigorosamente vigiados por “guardiões” disciplinados, formados e preparados para “proteger” seus limites. Prescrições curriculares que não dão conta da realidade cotidiana da escola e ficam muito aquém das diversas outras composições curriculares que atravessam esse mesmo espaço.

No entanto, esse cenário – não muito otimista, digamos de passagem – não é o único. Podemos também perceber a realidade sob outro prisma, ou melhor, acrescentar elementos que poderiam contribuir para produzir diferentes perspectivas. Podemos, por exemplo, recorrer aos relevantes e minuciosos estudos do pensador francês Michel de Certeau (1994), quando aponta para uma astúcia existente nas práticas cotidianas – neste caso podemos situar as práticas

cotidianas escolares – que, pelo fato de muitas delas serem efêmeras, dificilmente podem ser capturadas. Astúcia capaz de inverter, reverter ou jogar com os ditames instituídos e cristalizados de uma possível burocracia estatal/institucional. Fazer outros “usos”, diria o autor, daquilo que foi ou está imposto (CERTEAU, 1994).

Acreditamos que o autor nos provoca a nos afastarmos dos determinismos e reprodutivismos de qualquer natureza. No plano educacional – que é o que nos mais interessa – não podemos pensar em “Formação”, mas em formações e nas diferentes maneiras como serão entendidas ou apreendidas pelos sujeitos envolvidos. Com base no pensamento do autor, podemos entender que não há um caminho unilateral em que se poderia assegurar um determinado fim. O que existem são possíveis que se apresentam diante de um determinado contexto ou realidade.

Ao longo da pesquisa, diversas foram as insinuações em torno da formação que se fizeram presentes nos discursos. Mas o interessante é que alguns enunciaram uma formação num sentido mais amplo daquele do circuito acadêmico, como no caso abaixo, quando, ao longo de uma conversa em que surge a afirmativa de que, nas “Agrotécnicas”, era (em algumas ainda é) muito comum o uso de agrotóxicos, o professor faz o seguinte comentário:

*É muito comum o uso do defensivo agrícola por aí, sim. Mas, na universidade, eles não aceitavam aquele sistema, pelo menos onde estive, mas também tinha uma deficiência muito grande, porque, na escola técnica onde eu estudei, São João Evangelista, se produzia muito e lá, na rural do Rio, não produzia nada, não é? Produzia produção científica, mas produção agrícola não tinha. Aí é aquela história. Fazia porque já tinha visto fazer e funcionava. Mas tinha o outro lado, e lá na universidade, tinha a fazendinha agroecológica que já vem há muitos anos fazendo produção orgânica ou agroecológica, muito tempo mesmo, nem sei te falar quantos anos, mas deve ter mais de 30 anos que é só produção orgânica lá em Seropédica. Então, essa ideia de sustentabilidade para mim ela foi falada lá na universidade (PROFESSOR, C, 2017).*

Em nosso entender, aqui se enuncia uma ideia de que o processo formativo docente não se inicia na graduação. Percebemos nessa fala que a formação técnica de caráter produtivista esteve presente muito antes. É muito forte o pensamento de que apenas o sistema convencional (com uso de defensivos e agrotóxicos) é capaz de produzir para atender à demanda e às necessidades do

produtor, mesmo pequeno. Em torno desse aspecto, algumas colocações, também interessantes, surgem da conversa com outro docente, quanto à ideia que este fazia da sustentabilidade:

*– Olha, quando eu comecei a estudar, Rosinei, eu via a sustentabilidade muito como uma conversa de quem não queria fazer. Se a pessoa não quisesse produzir ela ia trabalhar na agroecologia, com a sustentabilidade. Aquele que queria produzir, ele tinha que entrar na cultura convencional mesmo. Mas, com o tempo, a gente vai vendo que ou você trabalha com sustentabilidade ou o sistema vai falir mesmo. Ou você usa tudo na sua propriedade, sem a entrada de recursos externos, ou você vai falir seu sistema agrícola de pequeno produtor e médio produtor. Agora, o grande produtor não. Isso ele consegue durante um tempo, permanecer produzindo com o uso de agricultura convencional.*

*– Por que o pequeno e o médio não? .*

*– O pequeno e o médio não. O adubo está muito caro, tudo está muito caro, aí ele gasta muito para produzir. E se for sustentável, sistema fechado, aí ele gasta muita mão de obra, mas em compensação ele não entra com dinheiro externo (PROFESSOR C, 2017)*

O docente expressa uma ideia que possuía – e que ainda está presente no imaginário de muitas pessoas – a respeito da sustentabilidade, afirmando que esta não seria viável ou compatível com sistemas produtivos lucrativos.

Em outro momento, com uma outra professora, durante uma conversa, ela expõe um pensamento que se aproxima dessa dimensão aqui discutida, quando destaca:

*Penso que a Educação Ambiental tinha que vir desde a educação infantil. Seria melhor porque é um professor só. Assim, o tema poderia ser tratado como tema transversal e de forma mais apropriada. Quando chega mais para frente, da 5ª a 8ª séries e ensino médio, é que as disciplinas se separam e o tema acaba não sendo trabalhado adequadamente ou transversalmente. A Educação Ambiental acaba sendo esquecida ou sendo colocada a cargo de determinadas pessoas específicas. A escola não abraça. Isso eu vi nas escolas estaduais por onde passei e vejo aqui também. A Educação Ambiental deveria estar na formação do professor. Na formação inicial. Por exemplo, aqui nós temos um curso de Ciências Agrícolas, e desse curso foi tirada a disciplina Ecologia. Ela foi retirada (absurdo). Os alunos não têm outra no lugar. Como os alunos vão ser professores e não têm noção dos conceitos de Ecologia? Muita coisa precisa ser mudada (PROFESSORA E, 2016).*

Observamos na fala da professora uma ênfase quanto ao papel formativo do docente, como elemento importante tanto para a inserção da temática ambiental nos espaços escolares, quanto para o seu trabalho de modo transversal, de

forma a contribuir para a produção de outras maneiras de se relacionar com o Outro e com o seu espaço.

Pensamos que essa problemática em torno da sustentabilidade nos processos produtivos agropecuários e nas escolas em geral poderia ser discutida melhor e trabalhada quando inserida com mais ênfase e discutida sob diferentes aspectos em processos/programas formativos que, em nosso entender, apresentam grande potencial na produção e/ou afirmação de outras formas de entendimento em relação à sustentabilidade.

Embora, ao longo da pesquisa, tenhamos percebido insinuações que diziam respeito à necessidade de um “investimento” maior em processos formativos que enfatizem e/ou se envolvam com a dimensão ambiental, como já mencionado, foi à dimensão curricular que procuramos nos ater. Essa dimensão, por exemplo, atravessou a pesquisa em diferentes momentos, algumas vezes de forma mais enfática.

Em torno dessa dimensão existe uma vasta e importante literatura, baseada em inúmeras pesquisas que apresentam diferentes perspectivas. No entanto nos envolveremos com algumas que acreditamos poder compor com a nossa problemática de análise.

Podemos mencionar, por exemplo, o estudo de Carvalho (2009) a respeito do cotidiano escolar, em que a autora apresenta a ideia de um currículo como redes de afetos, conversações e ações complexas, constituído, portanto, por tudo aquilo que é vivido, sentido e praticado no âmbito escolar, como os movimentos representados pelas Fotografias 13, 14 e 15 na sequência seguinte.

Foto 13 – Atividade coletiva organizada: plantio de mudas pela escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 14 – Feira de Ciências



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 15 – Mural produzido pelo corpo discente



Fonte: Arquivo pessoal.

Na imagem acima, Fotografia 15, podemos perceber o quanto a relação “dentrofora” da escola é constantemente traspassada. Seja no questionamento da avaliação – cartaz: “A ESCOLA NÃO É APENAS NOTAS...” – excessivamente presente da/na escola/educação, seja nos diferentes outros problemas – desmatamento, bullying, suicídio, ocupações etc. – que atravessam e afetam suas vidas, muitos jovens estão produzindo diferença e fazendo política, corroendo/abalando assim, um determinado discurso de verdade que classifica e/ou rotula o jovem como alienado ou desinteressado.

Ao longo de um estudo, Carvalho (2009), lançando mão de uma perspectiva certauniana, lembra que as pessoas transformam e fazem do currículo concebido diferentes “usos”. Nesse sentido, consideramos que esses “usos” muitas vezes escapam à lógica prevista pelos técnicos e/ou burocratas que representam determinado aparelho institucional quanto a determinadas análises teóricas realizadas por especialistas que imprimem uma verdade sobre essa realidade.

Colocar sob suspeita certas verdades produzidas em torno da educação e, principalmente, da educação escolar em suas diferentes dimensões (formativas, curriculares, pedagógicas etc.) não significa negar sua existência, mas sim problematizar o seu papel político perante a sociedade. Isso não significa criar

um “novo papel” no sentido de que o papel representado neste momento está falido ou não serve mais para o contexto em que vivemos, pois, afinal, estaríamos assim, de certa forma, apostando em seu fracasso. Nesse caso, estaria mais para repensar o olhar que se lança sobre a escola/instituição, reconhecendo sua complexidade, o que contempla ambiguidades e contradições, mas não elimina seu potencial criativo/inventivo, afetivo, produtor e transformador.

Não é nossa pretensão realizar algum tratado em defesa de um determinado modelo de escola – embora o estudo cuja base aqui utilizada se intitule “Em defesa da escola” – mas sim apresentar algumas pistas que contribuam e insinuem outras perspectivas, diferentes, a respeito da escola em suas várias dimensões.

Procurando não nos aprofundar no referido estudo, mas instigar a partir dele outras perspectivas, vamos nos restringir a dois aspectos que Jan Masschelein (2014) apresenta a respeito da constituição da escola: espaço que, segundo o autor, implica “suspensão” e “profanação”.

Suspensão no sentido em que estar na escola representa retirar-se de seu contexto normal num ato de desprivatização, isto é, desapropriação, aponta Masschelein (2014). Segundo o autor,

Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo (MASSCHELEIN, 2014, p. 33).

Acreditamos que tal concepção abre espaço e apresenta outras problematizações além de questionar a lógica produtivista presente na sociedade. Estar na escola, segundo o autor, suspende – mesmo que temporariamente – essa lógica rompendo com a linearidade do tempo à medida que tanto a carga do passado quanto a pressão de um futuro são adiadas, importando apenas o presente. Um presente no qual os papéis, necessidades e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola também são suspensos (MASSCHELEIN, 2014). Momento e espaço propícios, portanto, para

se produzir outras lógicas, outros modos, discutir o presente e problematizar a nossa relação com o meio.

Um segundo aspecto bastante instigante quanto à constituição da escola, que também apresenta uma concepção distinta das críticas mais correntes a respeito do espaço escolar e seu cotidiano, refere-se ao termo “profanação”. A escola como tempo e lugar profanos. Antes que tal ideia seja tomada pelo senso comum do termo, sublinhamos que o sentido aqui adotado possui um significado mais específico, mais precisamente aquele exposto e apresentado por Giorgio Agamben (2007) quando lembra que profano se refere àquilo que se torna livre do sagrado e passa a ser restituído ao homem. Apropriando-se desse pensamento para o plano da educação e mais precisamente para se reportar ao espaço ou tempo escolar, Masschelein (2014, p. 39) enriquece a discussão inferindo que profano, nesse sentido, representa

[...] algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público.

Dentro dessa perspectiva, encontram-se as matérias/disciplinas de estudo que se tornam acessíveis a todos que nesse lugar/espaço se encontram, independentemente das relações de forças que levaram a essa ou àquela seleção escolhida para compor determinado conhecimento a ser estudado. Esse conhecimento se tornou público, no sentido de que não é mais privilégio ou reservado ao uso de apenas alguns (deuses ou sábios), mas, sim restituído ao uso do homem ou mulher comum. Entrar em contato e tocar, explica Agamben (2007), também é uma forma simples de profanação.

Masschelein (2014), ao mencionar os dois aspectos – suspensão e profanação – rerepresenta a escola potencializando e dando significado à sua existência. O autor lembra que é por essa e outras características que o espaço escolar é propício à atenção. Possui a capacidade de dar um cuidado especial a determinadas coisas e assuntos, voltando o seu interesse e focalizando toda uma discussão.

Nesse caso, pensamos na contribuição desse potencial para a produção de subjetividades e modos de vida e/ou existência que fortaleçam laços de solidariedade entre humanos e entre humanos e não humanos, que potencializem a responsabilidade coletiva e política com a vida em suas diferentes formas, respeitando, valorizando e potencializando a diferença e a biodiversidade.

Em face ao exposto, queremos ressaltar que, embora muitas situações conspiram para gerar uma atmosfera bastante pessimista a respeito da realidade em suas diferentes dimensões (econômica, social, ecológica e principalmente política), em que as relações de forças (entre nações, povos e mesmo entre classes), muitas vezes acentuadamente assimétricas, podem produzir um sentimento de impotência, não podemos esquecer que, onde há poder há resistências (FOUCAULT, 2012) e sempre existe a possibilidade de transformar as coisas (FOUCAULT, 2014), além do fato de essas relações nunca serem unilaterais, pois estamos sempre em processo. Se a máquina capitalística produz e introjeta uma determinada subjetividade na sociedade (GUATTARI, 2005), essa não se apresenta completamente dada e determinada.

Somos agenciados por todos os lados, o que resulta num processo constante de produção de subjetividades, do qual participam diferentes componentes que contribuem com a produção de outras maneiras de perceber e inventar o mundo. Diferentes elementos de natureza e relações diversas podem se constituir e produzir outros sentidos, tomar outras direções, inventar outros mundos.

Nessa direção, perceber a comunidade escolar como um espaço aberto onde mundos e modos diferentes entram em contato torna-se importante para potencializar as relações nele ocorridas. Pensar no papel articulador que a Educação Ambiental pode desempenhar na comunidade escolar torna-se fundamental nesse processo de articulação e produção de outras realidades e outras relações.

Dentro dessa perspectiva, Jacobi (2009, p. 14) nos fala que: “A abordagem do meio ambiente na escola passa a ter um papel articulador dos conhecimentos nas diversas disciplinas, no contexto onde os conteúdos são ressignificados [...]”. Diria, ainda, um papel articulador com a comunidade. Assim como o autor

considera o papel fundamental do processo educativo na criação e potencialização de práticas e atitudes sustentáveis, entendemos que a dimensão ambiental da educação – por meio da Educação Ambiental, por exemplo, cuja característica transversal e interdisciplinar lhe é intrínseca – potencializa a produção do conhecimento em rede, produzindo subjetividades que contribuem para problematizar a constituição produzida de uma ruptura nas relações cultura-natureza.

Nesse mesmo caminho, consideramos importante destacar o valioso pensamento de Sauvé (2005, p. 317) quanto   Educa o Ambiental e sua premissa básica:

Mais do que uma educa o ‘a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do’ meio ambiente, o objeto da educa o ambiental   de fato, fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente. Para intervir do modo mais apropriado, o educador deve levar em conta as múltiplas facetas dessa rela o, que correspondem a modos diversos e complementares de apreender o meio ambiente [...].

  com essa provocativa perspectiva que buscamos, também, uma forma de interven o nos processos de desenvolvimento e produ o de conhecimento a respeito da Educa o Ambiental, meio ambiente e natureza, a fim de problematizar determinadas no es, posturas, relacionamentos e práticas. “Profanar” esse conhecimento, nesse caso, significa destituir da ciência régia o monopólio da razão e verdade e reconhecer no plano comum sua intera o com outras ciências, nômades e errantes.

Perceber, portanto, que estamos “[...] diante de um só e mesmo campo de intera o onde uma ciência régia não para de apropriar-se dos conteúdos de uma ciência nômade ou vaga, e onde uma ciência nômade não para de fazer fugir os conteúdos da ciência régia” (DELEUZE, 2012, p. 35). De um outro modo, seria reconhecer que o conhecimento está no mundo que se faz presente no conhecimento.

Aprender e apreender com/o “meio ambiente” passa pelo encontro de múltiplos componentes pelos quais somos atravessados e afetados. O grau e a maneira como somos afetados pode contribuir para nos despir da arrogância que explora, separa, hierarquiza e subjuga determinados elementos, seres e saberes.

## 5.1 UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR

Não é nenhuma novidade que, de tempos em tempos, ocorra o aparecimento de novos conceitos, termos e/ou expressões. Mesmo que alguns nem sempre representem uma total novidade, podem ativar e/ou engendrar outros movimentos. Interessante e pertinente é a observação feita por Deleuze e Guattari (1992, p. 27) em relação aos “conceitos” quando inferem que estes são compostos por multiplicidades, pois, “Não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual [...]”. Essa noção dos autores, em nosso entender, é significativa para a problemática em questão, pelo fato de conectar diferentes elementos, noções, ideias e, inclusive, outros conceitos produzidos em diferentes contextos e/ou espaços-tempos. Todo conceito tem uma história, havendo neles pedaços ou componentes procedentes de outros conceitos, afirmam os autores.

Essa perspectiva apresentada parece se aproximar bastante do conceito de “ambientalização” pela sua relação com a Educação Ambiental e, esta com os movimentos sociais. Pensamos que a história da ambientalização está profundamente ligada à da Educação Ambiental e seu conceito é um desdobramento ou um componente desta.

Se considerarmos que a Educação Ambiental procede de um amplo movimento de nível global cujas origens podem anteceder aos movimentos sociais ocorridos nas décadas de 50/60, comumente citadas como embrionárias, temos que reconhecer que, a partir dessas décadas, ela ganhou maior relevância e notoriedade, multiplicando as pesquisas e estudos em torno de sua dimensão.

A década de 70, por exemplo, foi bastante frutífera para a Educação Ambiental. Nela se deu um dos principais – a primeira (ou uma das primeiras)<sup>37</sup> Conferência Internacional para tratar da dimensão ambiental – eventos de nível global para se discutir a dimensão ambiental, a Conferência de Estocolmo, realizada na

---

<sup>37</sup> A Conferência da Biosfera, realizada em Paris, também tratou de questões relacionadas com o meio ambiente em nível internacional, embora sem a abrangência da Conferência de Estocolmo.

Noruega. Nessa conferência, por exemplo, já encontramos alguns princípios que inferem a importância da educação para a “proteção” e “melhoramento” do meio ambiente, bem como do fomento à pesquisa e ao desenvolvimento científico referente aos problemas ambientais (Princípios 19 e 20 dessa conferência).

Outro importante passo dado pela Conferência de Estocolmo foi a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, mesmo com todas as suas limitações e deficiências (FERRARI, 2014), pois foi com esse programa que se organizou e concretizou um plano global para a realização de diferentes outros movimentos em torno dessa dimensão. O autor observa que, pela forma como se organizou (conferências preparatórias), a Conferência de Estocolmo criou uma nova maneira de diálogo diplomático entre as Nações que seria posteriormente adotada por outros órgãos da Organização das Nações Unidas, como a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco) e Organização Mundial da Saúde (OMS).

Na Conferência de Estocolmo, encontramos, também, mesmo que seja pelos seus resultados, como no caso da criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), os indícios para a inserção de temas voltados para o meio ambiente pelas instituições de ensino bem como “A importância da Educação Ambiental com um enfoque interdisciplinar nas áreas das Ciências Naturais, Sociais e Humanas” (BARBA, 2011, p. 66).

Entre 1973 e 1975, a Unesco e o PNUMA promoveram vários seminários e oficinas em diversos países, culminando com a realização do “Seminário Internacional de Educação Ambiental”, em Belgrado (antiga Iugoslávia), no ano de 1975, que contou com a participação de 65 países (BARBA, 2011). Esse seminário deu origem à formulação da “Carta de Belgrado”, a qual se constituiu como base para uma conferência que viria a se constituir dois anos mais tarde, cujo foco em questão era a Educação Ambiental.

Segundo esse mesmo autor, nesse seminário de Belgrado, foi proposto que as universidades atuassem no desenvolvimento de pesquisas para a coleta de dados e de programas de Educação Ambiental que permitam uma relação mais atuante com o meio ambiente, bem como na formação acadêmica (BARBA,

2011). Nesse seminário, também se organizou o Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea).

Nessa mesma década, ocorreram outros encontros importantes em cuja pauta estava a Educação Ambiental e os indicativos que dariam início à proposta de ambientalização curricular. Desses eventos, devemos salientar a Conferência de Tbilisi, realizada em 1977, na Geórgia, que foi muito importante para o fortalecimento e afirmação da educação ambiental. Nessa Conferência, na sua recomendação de nº 13, há a consideração de que “[...] as universidades - na sua qualidade de centro de pesquisa, de ensino e de pessoal qualificado no país - devem dar, cada vez mais, ênfase à pesquisa sobre educação formal e não-formal”, recomendando “[...] que se examine o potencial efetivo das universidades para o desenvolvimento de pesquisas referentes a essa dimensão” (TIBILISI, 1977).

Alguns anos mais tarde, organizado pelo Programa Internacional de Educação Ambiental e pela Rede de Formação Ambiental para América Latina e Caribe, em 1985, realizou-se o 1º Seminário sobre “Universidade e Meio Ambiente na América Latina e Caribe”, na cidade de Bogotá, do qual participaram 559 universidades e instituições ambientais de 22 países.

Desse seminário, realizado em Bogotá, foi produzida a “Carta de Bogotá sobre Universidade e Meio Ambiente” com alguns itens referentes ao papel da universidade para o meio ambiente. Desses itens, num total de 12, destacamos:

9. A incorporação da temática ambiental nas funções universitárias e a internalização da dimensão ambiental na produção do conhecimento reformulariam a problemática da investigação e da docência e, neste contexto, a responsabilidade das universidades no processo do desenvolvimento dos países latino-americanos (CARTA, 1985, p. 16-17, *apud* BARBA, 2011, p. 69).

Observamos, também, na redação do texto, a necessidade de implementar estratégias operativas para a incorporação da dimensão ambiental nas estruturas universitárias, o que, somado aos outros itens, de certa forma, implica a incorporação da dimensão ambiental nas composições curriculares. Esse seminário, portanto, teve um papel importante no processo que viria a se

constituir, anos mais tarde, conhecido como “Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores”.

Galdiano (2005), por exemplo, fazendo uma análise do documento, considera que as recomendações propostas se referem principalmente à implementação de programas de pós-graduação de formação de professores e pesquisadores, programas de extensão e relação entre universidades e comunidade.

Embalado por esse processo, em 1988, em Paris, a Unesco realiza a “Conferência Mundial sobre Ensino Superior”, cujo tema foi: “Preparar um futuro sustentável: Ensino Superior e desenvolvimento sustentável”. Segundo essa conferência, a temática ambiental deve ser inserida nas disciplinas dos cursos universitários em uma perspectiva interdisciplinar, encorajando os professores e alunos a adotar “uma perspectiva ecológica” nas atividades do ensino e pesquisa (BARBA, 2011).

Também na França, poucos anos depois, em 1990, na Universidade de Tufts, em Talloires, ocorreu outra Conferência Internacional de onde emanou a “Declaração de Talloires”. Essa declaração pioneira, que promove a sustentabilidade na educação superior, segundo Galdiano (2008, p. 131),

[...] consiste em um plano de ação com 10 pontos, que incorpora a sustentabilidade e a alfabetização ambiental no ensino, na pesquisa, na operação e nos resultados das universidades. Foi assinada por mais de 275 reitores de universidades de 40 países.

O autor lembra que, a partir dessa conferência, ocorreram várias outras reuniões com expressiva contribuição para o processo de ambientalização. Uma das reuniões mais significativas, segundo o autor, realizou-se em 1994,

[...] quando a Universidade de Yale sediou uma conferência chamada de *Campus Earth Summit*, que convocou aproximadamente 400 participantes de 22 países e os 50 estados da União Americana. O documento resultante foi intitulado *Blueprint for a Green Campus* e consiste num conjunto de diretrizes para enverdecer os campi universitários [...] (GALDIANO, 2008, p. 131, grifo do autor).

Não podemos esquecer que, no período compreendido entre a “Declaração de Talloires”, em 1990, e a de “Campus Earth Summit”, em 1994, ocorreu, no Brasil, uma importante conferência mundial, na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, a

“Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento”, conhecida como “Eco 92”.

Dessa conferência resultaram importantes documentos e/ou declarações, como por exemplo, a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (já mencionado). Esse foi o primeiro fruto oficial do evento e o segundo resultado de reuniões ocorridas paralelamente ao evento oficial.

Na “Agenda 21”, por exemplo, no que diz respeito ao papel das universidades, ela não avança suficientemente e nem apresenta o comprometimento necessário e esperado, pois não estabelece, efetivamente, o apoio necessário para que as universidades realizem e desenvolvam esse processo da educação ambiental. Menciona, por exemplo, que “Os países **podem** apoiar as universidades e outras atividades terciárias e de redes para a educação ambiental e desenvolvimento [...]”. Podemos observar que o verbo utilizado “podem” não compromete os governos com o apoio necessário que deveria ser dado às universidades.

Todos esses movimentos apontados estão ligados a um processo de institucionalização realizado em âmbito internacional, contando direta ou indiretamente, com a participação da Unesco e PNUMA. Embora tal processo possa apresentar suas limitações, no que tange à apreensão e legitimação de determinadas perspectivas em detrimento de outras com tão grande importância, acreditamos que é preciso reconhecer a sua contribuição e relevância na produção e consolidação de políticas voltadas a essa dimensão, o que contribui para a legitimação de diversas práticas nesse sentido, como já abordado.

Destacamos, também, que esses e outros movimentos estão muito mais para criadores/organizadores e consolidadores dessas instituições do que para produtos. Contudo, não podemos negar a relevância desses movimentos (conferências, reuniões, declarações, tratados), que pode ser observada/sintetizada da seguinte forma:

En el ámbito de la sostenibilidad y de la educación para la sostenibilidad, debemos reconocer que las conferencias internacionales marcan tendencias y cambios en enfoques y pensamiento y orientan las agendas de acción a distintos niveles:

gubernamentales, municipales, educativos, entidades cívicas, etc. Asimismo se reconoce que los cambios propuestos en las declaraciones y documentos elaborados y consensuados en ellas no siempre siguen un proceso lo suficientemente ágil hacia una concreción a los niveles de acción educativa ciudadana. Ello puede confundir a los distintos estamentos en relación a la eficacia y necesidad de estos eventos, pero en cuanto se visualizan resultados favorables hacia los cambios deseados, esta confusión se diluye y los encuentros que permiten compartir y discutir ideas, conocimientos, innovaciones, investigaciones, etc. les devuelven el rol imprescindible que deben tener (JUNYENT; BONIL; CALAFELL, 2011, p. 323).<sup>38</sup>

Esses movimentos podem ser pensados como espaços-tempos em que se produziram e tensionaram diferentes ideias, pensamentos e conhecimentos em torno da problemática ambiental. Mesmo insuficientes, eles se constituíram como um importante passo na afirmação da Educação Ambiental.

Pensada no âmbito da formação, a ideia da Ambientalização Curricular tem sua origem ligada a todo esse processo, constituindo-se dentro de determinada especificidade, que poderíamos dizer espaço-temporal, no caso, o da educação formal, nesse caso, ainda, da educação superior e, mais especificamente, do currículo.

Em 2001, essa ideia/proposta foi apresentada pela Rede de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (ACES), ao Programa de Cooperação Acadêmica entre América Latina e a União Europeia, cuja definição oficial é Alfa (América Latina – Formação Acadêmica), vindo a se constituir oficialmente no ano seguinte.

No sentido de se pensar-fazer-produzir uma proposta para a realidade das instituições educacionais que leve em consideração e contemple, de forma direta e explícita, a dimensão ambiental é que se apresenta a noção de Ambientalização Curricular.

---

<sup>38</sup> “No campo da sustentabilidade e da educação para a sustentabilidade, devemos reconhecer que as conferências internacionais marcaram tendências e mudanças nas abordagens e pensamentos e orientam as agendas de ação em diferentes níveis: governamentais, municipais, educativos e entidades cívicas, etc. Também se reconhece que as mudanças propostas nas declarações e documentos elaborados e acordados sobre elas, nem sempre seguem um processo suficientemente ágil para níveis de realização de ação educativa cidadã. Isso pode confundir os diferentes níveis em relação à eficácia e necessidade desses eventos, mas quando se visualizam os resultados favoráveis para as alterações desejadas, essa confusão é diluída e os encontros permitem compartilhar e discutir ideias, conhecimentos, inovações, investigações, etc. eles devolvem o papel imprescindível que devem ter”

Essa proposta tem sua história marcada pelo Programa da Rede Aces, que teve seu momento essencial com o encontro: “1<sup>st</sup> International Seminar on Sustainability in Higher Education (ACES Network)” (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2002), realizado na Technical University Hamburg-Harburg Technology (Alemanha), entre os dias 27 de fevereiro e 3 de março de 2002. A Rede Aces é formada por 11 universidades, cinco europeias e seis latino-americanas.

Esse seminário contou com a participação representativa dessas universidades. As brasileiras participantes foram a Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de São Carlos. Nesse seminário, foram organizados três grupos de estudos e trabalhos envolvendo essas universidades que, dentre outros objetivos, tiveram como prioridade definir/avançar numa definição de ambientalização e produzir as características que devem ter um estudo ambientalizado.

Objetivos esses que apresentaram grandes desafios, principalmente quanto à elaboração de uma definição para a Ambientalização Curricular, como expresso na narrativa de alguns dos responsáveis e envolvidos nessa fase de elaboração: “No se llegó a un acuerdo final para toda la red, pues se inició una importante discusión entorno al concepto de currículum, ya que se hizo evidente la diferente concepción de este término para las diversas instituciones”<sup>39</sup> (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2002).

Difícilmente poderia ser diferente, dada a complexidade da expressão que engloba duas dimensões de campos de estudos bastante desenvolvidos e, possivelmente, com perspectivas teórico-epistemológicas diferenciadas. No entanto, após as discussões, elaborações e apresentação de suas definições pelos três grupos, coube à Universidade Nacional de San Luíz, da Argentina, uma definição a partir das considerações apresentadas pelos grupos, a qual reproduzimos, em parte, aqui:

La Ambientalización Curricular es un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la

---

<sup>39</sup> “Não se chegou a um acordo final para toda a rede, pois se iniciou uma importante discussão em torno do conceito de currículo, uma vez que se mostrou evidente a diferente concepção desse termo para as diferentes instituições.”

solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades.

En el ámbito universitario dicho proceso incluye decisiones políticas de la institución en el sentido de generar todos los espacios necesarios para la participación democrática de los diversos estamentos internos en la definición de las estrategias institucionales y en el fomento de normas de convivencia que respondan a los objetivos y valores antes mencionados.

Dichos aspectos deben quedar reflejados en los Planes de Estudios de las diferentes carreras tanto en la caracterización del Perfil del graduado como en los Alcances de los Títulos que se otorguen. A la vez el diseño curricular debe incluir contenidos, metodologías y prácticas sociales que aporten explícitamente a las competencias que se enuncien en el Perfil y los Alcances<sup>40</sup> (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2002).

Cabe salientar que, para se chegar a essa definição comum, foram analisadas, como informado, as contribuições dos três grupos formados pelos representantes das 11 universidades. Dessas contribuições, queremos destacar a ideia elaborada pelo Grupo III, constituído pelas três universidades brasileiras já enunciadas, dentre outras. Na concepção desse grupo em torno de uma definição para Ambientalização Curricular não passa propriamente por uma definição, mas pela elaboração de alguns aspectos problematizadores para se pensar em relação a essa proposta.

Nessa proposta, o grupo também percebeu a importância de se pensar nos conceitos de currículo e de ambientalização. Nesse sentido, expomos a perspectiva do grupo, que representa, em boa medida, o pensamento em torno desses conceitos:

---

<sup>40</sup> “A Ambientalização Curricular é um processo contínuo de produção cultural que visa à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente de melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, com base nos valores da justiça, da solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito pela diversidade.

A nível universitário o processo inclui as decisões de política da instituição no sentido de gerar todos os espaços necessários para a participação democrática das diversas propriedades/estruturas internas na definição de estratégias institucionais e promoção de normas de coexistência que respondam aos objetivos e valores acima mencionados”.

Esses aspectos devem ficar refletidas nos currículos das diferentes carreiras, tanto na caracterização do perfil do graduando como no âmbito dos títulos a conceder, enquanto o projeto curricular deve incluir conteúdos, metodologias e práticas que prevejam explicitamente as competências, tal como indicado no perfil” (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2002, tradução nossa).

[...] - perspectiva de mantenimiento o modificación de aspectos de la realidad: pequeños cambios, adecuaciones o nuevos contextos?

- Selección de problemas sociales para el trabajo: que modificaciones comportan en cada disciplina? Las situaciones problema seleccionadas comportan tensiones o conflictos (por ejemplo, globalización, equilibrio ecológico y diferencias sociales) y marcos ideológicos implicados en esta selección.

- Cuáles son los agentes que toman decisiones y de qué aspectos se responsabilizan?

- Estilos de trabajo para el desarrollo de los procesos de ambientalización curricular: grupo, asociación, y producción de conocimientos

- Definición de dos conceptos: currículum y ambientalización

Currículum: concepción disciplinar como potencial para subsidiar la identificación, análisis y solución de problemas; práctica social y experiencias; producción cultural; históricamente constituido.

Ambientalización: cuestionamiento de la realidad escogiendo temáticas ambientales (social y económica); perspectiva de cambio: pensar, sentir y actuar; formación para la ciudadanía; ética, política y responsabilidad social<sup>41</sup> (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2002).

Interessante é que o grupo não começa com definições, mas sim com alguns questionamentos. No fim, expõe, separadamente, uma definição sobre currículo e sobre ambientalização para essa proposta. Na definição de currículo, fica expressa sua concepção disciplinar “[...] como potencial para subsidiar a identificação, análise e solução de problemas” e o seu caráter de produção histórico-cultural e de prática social.

Portanto, embora o grupo procure alargar sua ideia de currículo, deixa exposto qual é a concepção que, nesse contexto, foi adotada, o que não significa,

---

<sup>41</sup> “- Perspectiva de manutenção ou modificação de aspectos da realidade: pequenas mudanças, adaptações ou novos contextos?

- Seleção de problemas sociais para o trabalho: quais modificações eles têm em cada disciplina? As situações de problema selecionadas envolvem tensões ou conflitos (por exemplo, globalização, equilíbrio ecológico e diferenças sociais) e estruturas ideológicas envolvidas nesta seleção.

- Quais são os agentes que tomam decisões e quais são suas responsabilidades?

- Estilos de trabalho para o desenvolvimento de processos ambientais curriculares: grupo, associação e produção de conhecimento

- Definição de dois conceitos: currículo e ambientalização:

Curriculum: concepção disciplinar como potencial para subsidiar a identificação, análise e solução de problemas; prática e experiências sociais; produção cultural; historicamente constituído.”

Ambientalização: questionamento da realidade escolhendo temas ambientais (sociais e econômicos); perspectiva de mudança: pensar, sentir e atuar; formação para a cidadania; ética, política e responsabilidade social.

também, o seu engessamento, pois, reunidas, as universidades apresentaram uma definição, cujo processo foi marcado por tensões e diferenças.

Nesse sentido, lançando mão de sua autonomia, atravessada por diferentes concepções teórico-epistemológicas, e de sua capacidade criativa, as universidades teriam liberdade para iniciativas diversas dentro da perspectiva da produção de um “currículo ambientalizado”, levando em consideração algumas características de um estudo ambientalizado.

Quanto às características que um estudo ambientalizado, realizado no âmbito das IES, deveria apresentar, foram definidas, a partir de um dinâmico e coletivo trabalho participativo com os representantes das universidades e sem ordem de prioridade ou hierarquização, as seguintes características: complexidade; ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; contextualização; consideração do sujeito na construção do conhecimento; consideração dos aspectos cognitivos, afetivos e das ações das pessoas; coerência e reconstrução entre teoria e prática; orientação prospectiva de cenários alternativos; adequação metodológica; criação de espaços de reflexão e participação democrática; compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2002, tradução nossa).

Interessante, também, é mencionar que o processo de ambientalização curricular apresenta e/ou se apresenta com uma perspectiva interdisciplinar, seguindo o que foi preconizado por diferentes conferências e tratados que trouxeram e discutiram a Educação Ambiental, como no caso da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi no ano 1977, e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, produzido coletivamente durante a Eco92, no Rio de Janeiro.

O processo de ambientalização, com essa perspectiva interdisciplinar procura inserir e/ou fortalecer a dimensão ambiental na educação superior em sua tridimensionalidade: ensino, pesquisa e extensão.

É inegável a importância dos estudos apresentados e todo o movimento realizado em prol de relações que contribuam para, senão alterar, ao menos amenizar os graves problemas socioambientais pelos quais passa todo o planeta. Independentemente das concepções existentes e/ou perspectivas

adotadas, o fato de diferentes universidades/instituições se organizarem para pensar/repensar suas propostas (formativas, curriculares, organizacionais etc.) dentro de um projeto que enfatize e valorize a dimensão ambiental, pode representar um aceno interessante para mudanças em curso no que se refere às relações cultura-natureza-sociedade.

No entanto, diante da própria definição exposta que considera a ambientalização como um processo contínuo de produção histórico-cultural – portanto, permeável às mudanças e sensível aos contextos – e pelos acontecimentos que presenciamos e procuramos acompanhar em nossa pesquisa, acreditamos oportuno realizar algumas considerações

Como já exposto, um dos acontecimentos que, extraordinariamente, irromperam durante o período em que estivemos em campo, foi o crime socioambiental ocorrido na bacia hidrográfica do rio Doce em decorrência do derrame de resíduos de minério proveniente da atividade mineradora das empresas Samarco/Vale/BHP. Esse acontecimento, além de expor a lógica produtivista e mercadológica dominante no meio empresarial e determinadas facetas do cotidiano escolar em questão, também reforça a importante e necessária abordagem da dimensão ambiental com seu caráter transversal nos diferentes espaços e contextos da sociedade, como é o caso especificamente da educação formal.

Dessa forma, procuramos fazer algumas inferências quanto às possíveis implicações e relações desse acontecimento com a proposta da ambientalização e a problemática em torno do currículo e do cotidiano escolar.

## 5.2 O AMBIENTAL EM PAUTA: O “FORA” QUE SEMPRE ESTEVE “DENTRO”

Ao longo de nossa pesquisa, procuramos realizar algumas conversas com profissionais envolvidos com a perspectiva e o processo de ambientalização em suas universidades. Em uma dessas conversas, a professora Elisabeth Schmidt, da FURG, comenta que a ambientalização nas IES é um processo que precisa ser trabalhado/desenvolvido também com o professor. Não basta inserir temas

relacionados com o meio ambiente nos currículos e/ou adequar as estruturas físicas da instituição. É preciso, também, que todos nós, professores, estejamos sensíveis à importância de nos “ambientalizarmos”, comenta a professora (SCHMIDT, 2015), no sentido de reconhecermos a vital importância dessa dimensão em nossas vidas e agir, em nossos espaços de convivência, de acordo com esse reconhecimento.

Essa perspectiva implica, de um lado, problematizar a relação cultura/natureza/sociedade e, de outro, sensibilizar o profissional tanto para a relevância e urgência de se abordar e discutir essa dimensão nos contextos escolares quanto para a transversalidade dessa dimensão que permeia e atravessa diferentes campos do conhecimento.

Emblemático, nesse caso, foi o crime socioambiental ocorrido na bacia do rio Doce, não apenas pelo crime em si, com toda sua violência de impactos inimagináveis, mas também pela exposição de uma situação em que se evidencia o engendramento do “dentro” com o “fora”. Uma suposta separabilidade com que era pensada a Natureza, com seus elementos, do seio social/institucional se desmorona numa avalanche de lama que penetra e irrompe nos mais diferentes espaços do cotidiano escolar/institucional. A “lama” e a problemática em torno da água atravessam o currículo, a sala, a aula, a vida.

Nesse sentido, fazem-se pertinentes e valiosos a discussão e os estudos transvesalizados e/ou interdisciplinares em torno dessa problemática. No caso da interdisciplinaridade, por exemplo – perspectiva sob a qual o processo de Ambientalização Curricular procura se articular e a Educação Ambiental ser experimentada/realizada – pensamos ser interessante sua abordagem ou ao menos tentativas de exercitá-la no contexto de uma instituição de ensino.

O exercício da interdisciplinaridade, nesse caso, tomando uma análise que Galdiano (2008) faz desse processo em relação à Educação Ambiental, corresponde à proposta epistemológica que procura superar a excessiva especialização disciplinar da modernidade. Entendemos que essa “superação” não significa abolir as disciplinas, trata-se de uma “[...] forma de reorganizar o conhecimento para melhor responder aos problemas da sociedade [...]” (GALDIANO, 2008, p. 121).

É com esse sentido que pensamos nessa inter-relação-disciplinar para tentar “responder”, de uma maneira mais articulada e/ou elaborada, ao problema socioambiental que a instituição pesquisada atravessou.

O processo de ambientalização curricular, por exemplo, em nosso entender, constitui-se como uma dessas tentativas em procurar “responder” ao nível das instituições de ensino superior, às demandas por um mundo, país, cidade e universidade mais sustentáveis. Outra observação que consideramos importante em tal processo foi apresentada por Ruscheinsky, Guerra e Figueiredo (2015, p. 43) quando apontam que “[...] A tradução da preocupação ambiental em requisitos postos na grade curricular pode parecer adequada e interessante, mas ao mesmo tempo limitada [...]”. Os limites indicados pelos autores referem-se a diferentes possibilidades de interpretações quanto às noções de ecologia, sustentabilidade, natureza, meio ambiente, que podem variar de acordo com a formação profissional de cada curso. Embora os autores não mencionem, acreditamos que também se enquadra nesse caso específico a ideia/noção que se tem de currículo, pois essa pode também estar limitada e limitar as possibilidades da ambientalização.

Outro limite mencionado pelos autores Ruscheinsky, Guerra e Figueiredo (2015) refere-se ao fato de que a sustentabilidade socioambiental é atravessada por uma dimensão cultural, cuja tensão se dá entre a subjetividade pautada pelo consumismo e a mercantilização de bens naturais essenciais à vida comum com necessidade de se produzir outros valores e/ou processos de subjetivação que impliquem relações éticas e estéticas de cuidado e respeito.

As propostas de Ambientalização Curricular, portanto, não se limitam aos aspectos físicos ou estruturais, mas inserem-se dentro do campo em que se localiza a Educação Ambiental cujo objetivo, dentre outros, é a constituição de uma subjetividade ecológica, ou seja, algo próximo à noção de Guattari (2012), quando se refere à constituição de uma “eco-lógica”. O autor acredita que somente a partir de uma articulação ético-política em nossas relações, concomitante em três domínios (das relações sociais, da subjetividade humana e do meio ambiente), poderemos vislumbrar uma resposta adequada à complexidade das problemáticas ecológicas que ameaçam a existência.

A constituição de uma subjetividade ecológica não se trata de nenhuma abstração ou, menos ainda, da ausência de “objetividade” no “combate” aos problemas “eco-sócio-lógicos”, mas ao contrário, corresponde ao “ataque” mais direto e decisivo, pois implica mudança no domínio das ideias, da vontade e do desejo. Também por isso, talvez seja esse o mais difícil dos desafios a se enfrentar e realizar: a produção de processos de subjetivações que se desviem da subjetividade mercantilizada produzida por um capitalismo monopolizador/fundamentalista.

A produção desses novos processos de subjetivação depende da ação/prática, articulada ou não, de uma série de elementos que funcionarão como componentes de diferentes agenciamentos coletivos, nos quais acreditamos se encontrar a Educação Ambiental e, também, mais recentemente, o processo de ambientalização.

No que concerne a esse processo de ambientalização, cabe ressaltar o imprescindível papel apresentado pelas instituições de ensino superior, quanto aos processos formativos de sua incumbência e toda a rede produtiva de tecnologias e novos conhecimentos que apresentam potencial de contribuir significativamente na produção de uma subjetividade “eco-lógica”.

No caso dos aspectos físicos da escola/instituição em que se deu a pesquisa, cabe ressaltar que ela tem uma estrutura mais antiga, originária das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), possuindo, portanto, muitas instalações que, do ponto de vista da sustentabilidade, deixam a desejar. No entanto, tal fato não frustrou iniciativas das mais diversas, seja nas unidades de ensino, por meio de adaptações e/ou aplicação de sistemas para reduzir o desperdício, realizadas em parcerias por professores, técnicos e alunos, seja também nas práticas realizadas por profissionais de outros setores, como os da cozinha, que inventam formas para se evitar o desperdício de alimentos e promovem a separação do lixo seco para a coleta realizada por uma Associação de Recicladores.

No entanto, também devemos reconhecer que tais práticas se encontram desarticuladas de um projeto pensado e planejado coletivamente, o que evidencia uma realidade de muitas instituições e se constitui num desafio a ser

superado, no que tange à implementação, valorização e favorecimento de processos formativos em suas diferentes expressões.

Observamos, também, que, embora o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) preveja a promoção de princípios relacionados com o respeito à sustentabilidade socioambiental, ele silencia quanto à urgência dos apelos pela inserção desses princípios nas propostas curriculares e pela consolidação da Educação Ambiental nas instituições de ensino, negligenciando, inclusive, as determinações das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Ambiental (DCNs 2012), quanto à viabilização de “espaços educadores sustentáveis” (RUSCHEINSKY; GUERRA; FIGUEIREDO, 2015).

Esse silêncio do PNE 2011-2020 se repete no PNE 2014-2024, pois, de forma semelhante, mesmo que no art. 2º, em sua diretriz X, apareça a promoção dos princípios do respeito à sustentabilidade socioambiental, não há qualquer menção à Educação Ambiental ou mesmo quanto à necessidade de criação de novos arranjos (produtivos, formativos, curriculares etc.) que façam frente ao cenário de crise socioambiental em que vivemos.

Cabe ainda salientar o aspecto vago presente na redação dessa diretriz, pois falar de “promoção dos princípios do respeito”, no caso, a sustentabilidade socioambiental, não apresenta, em nosso entender, nenhum avanço significativo perante os enormes desafios socioambientais que vivenciamos nos mais diferentes espaços. Nada de concreto e/ou que implique produção ou fortalecimento de novos valores e outras relações. Inclusive, nenhuma das metas, por exemplo, toca ou faz menção à “promoção” da sustentabilidade socioambiental, muito menos em como chegar ou caminhar nessa direção.

Fazendo um percurso pelos desafios da incorporação da dimensão socioambiental no ambiente universitário, Ruscheinsky (2014, p. 102), em consonância com o pensamento da pesquisadora Elisabeth Shimidt, da FURG, que considera imprescindível para esse processo que o professor esteja sensibilizado para a urgência da importância da ambientalização, observa que “[...] a sensibilização ambiental da universidade abrange – além do ensino, da pesquisa e da extensão – também as relações humanas e a gestão ambiental do campus, porquanto um processo dinâmico de espaços educadores

sustentáveis [...]”. Trazendo, além dos desafios e dos avanços produzidos por algumas universidades na implementação de espaços sustentáveis, o autor apresenta uma perspectiva de ambientalização transversalizada e multidimensional, ao inferir que

As mudanças em direção à incorporação da dimensão da sustentabilidade ambiental ultrapassam os aspectos relativos ao conteúdo dos currículos ou de assinatura de acordos e legislação pertinente. Os requisitos afetam os compromissos estratégicos das instituições para transmutarem as agendas em comunidades aprendentes, cujo empreendimento abre-se na dialogicidade com outras agendas institucionais e societais (RUSCHEINSKY, 2014, p. 120).

Nesse sentido, integram-se à perspectiva da ambientalização múltiplas formas de lutas e resistências, dentre as quais destacamos aquelas, já mencionadas, que se deram nas relações tecidas em diferentes espaços-tempos da escola pesquisada. Ações e/ou movimentos dissidentes e de resistências que se apresentaram sob diferentes formas, como a recusa às práticas convencionais de produção que utilizam produtos químicos nocivos à vida, criando espaços e momentos para estudos e pesquisas em agroecologia; reivindicações de flexibilidade e participação na elaboração de atividades que contemplem seminários, mesas-redondas, palestras e outros eventos; busca por ações de recuperação dos espaços biofísicos da instituição por meio de reflorestamento, adequação dos ambientes etc.

Uma interessante problematização a respeito da ambientalização atravessada pelo papel que determinadas políticas públicas tomam no processo de fortalecimento e atenção à problemática ambiental, no contexto da educação formal, é apresentada por Torales (2015), quando lembra que, embora as Orientações e Diretrizes Curriculares muitas vezes não se manifestem cotidianamente nos contextos escolares como preconizado, sua existência contribui para impulsionar e legitimar essas práticas. A autora, no entanto, faz também uma importante observação ao sublinhar que as políticas públicas de educação têm, muitas vezes, estado limitadas a controlar, dar instruções, emitir circulares, normas, diligências e prescrições, depreciando a autonomia e a capacidade de tomar decisões dos professores (TORALES, 2015).

Continuando as discussões a respeito da dimensão curricular, porém, de outra maneira, procuraremos realizar algumas considerações em relação às composições produzidas, cuja tessitura, se não abole, com certeza abala a dicotômica relação curricular/extracurricular, dentro/fora, escola/sociedade, bem como sua relação com a perspectiva da ambientalização para, em seguida, problematizarmos a transversalidade da Educação Ambiental e sua contribuição em potencializar processos de aprendizagem

### 5.3 COMPOSIÇÕES CURRICULARES E SUAS PRODUÇÕES RIZOMÁTICAS

[...] não basta que o acidente nos interrompa, é preciso que reparemos nessa interrupção (EUGÊNIO; FIADEIRO, 2014, p. 291).

No primeiro volume do livro “Mil platôs”, Deleuze e Guattari, no final da introdução intitulada “rizoma”, fazem algumas observações bastante interessantes quando mencionam que um rizoma não começa e não conclui, mas está sempre no meio, entre as coisas. Mais adiante, realizam uma provocação, para nós, ainda mais instigante, ao inferir que

[...] o meio não é uma medida; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE, 2011, p. 49).

Tomar o meio como lugar de trabalho (EUGÊNIO; FIADEIRO, 2014) também é uma proposta e aposta. É para o meio que é arrastado tudo que o rio desgasta das margens. O meio carrega consigo a euforia do começo e a incerteza do fim. Início e fim ganham sentido pelo e ao longo do meio, portanto é preciso potencializar o meio e voltar a atenção ao que nele acontece. Podemos entender esse “meio” por aquilo que está pelo/no caminho e que é vivido e experimentado cotidianamente. Reparar no que acontece e recomeçar talvez seja uma boa aposta/opção para se problematizar o crime ambiental ocorrido na bacia do rio Doce.

O crime socioambiental foi marcado por vários episódios tristes e lamentáveis: municípios sem água potável; populações de todas as idades enfrentando filas para receber água potável; comunidades de pescadores, agricultores, entre outros, com suas atividades comprometidas; contaminação da ictiofauna e de diferentes ecossistemas e mortes. Esse crime deixou um rastro de destruição que ficará marcado na história. Lamentações, tristezas, dúvidas e medo eram mais do que palavras que saltavam da boca, pois representavam alguns dos sentimentos que invadiam o coração das populações desses municípios.

No entanto, esse legado não foi o único. Nos meses que transcorreram ao crime ambiental, uma série de situações foram ocorrendo que suscitam importantes considerações. Esse crime socioambiental, aparentemente, fez com que a escola/instituição/ parasse, literalmente, durante um tempo: foram alguns dias sem aula diante do anúncio da falta de água potável em decorrência da chegada da lama de rejeitos de minérios.

É bastante tentador dizer – e até foi dito – que, embora o ambiental (o crime especificamente), tenha parado a escola/instituição, esta não parou pelo ambiental. Não levantou ou pautou esse problema na ordem do dia. Ou seja, não parou para discutir essa problemática. No entanto, essa observação pode ser repensada quando se problematiza a dimensão curricular sob outras diferentes perspectivas.

Percebemos, ao longo da pesquisa, uma ênfase em associar o currículo exclusivamente aos conteúdos ministrados pelas disciplinas. Quando questionávamos, por exemplo, a maneira como esse problema ambiental repercutiu nas aulas e nos currículos da escola, as respostas, tanto de professores quanto de alunos, eram quase unânimes em dizer que isso praticamente não ocorreu. Algumas justificativas giravam em torno do grande número de conteúdo específico a cada componente/disciplina já presente no plano – muitas vezes tomado exclusivamente como currículo – outras em decorrência, segundo algumas narrativas, de esse problema “fugir”, ou não estar relacionado com a disciplina ou com o que está sendo trabalhado/estudado, como expresso nas narrativas a seguir:

*Esse tema (crime ambiental) não foi discutido ou trazido para a sala, não. Praticamente nada! Estão tocando do mesmo jeito. Às vezes não dá conta, ainda mais que estamos no final do ano (PROFESSOR A, 2016).*

*Quanto ao andamento da disciplina, não teve tanta interferência, mas foi aquela semana que teve paralisação e a gente trabalhou tentando adiantar isso aí, a disciplina, na medida do possível, porque a gente não sabia como iria ser a situação futura. Então atrapalhou porque houve uma certa correria para finalizar a ciência (disciplina) nesse sentido. Os alunos ficaram também meio ansiosos, preocupados, como é que ia fazer (PROFESSOR B, 2016).*

*Bom, quando ocorreu o problema com o rio Doce, todo mundo ficou meio doido. No primeiro momento, a escola até fez algumas reuniões para falar sobre o problema. Mas, quanto a questão de discutir essa questão, trazer esse problema para a sala de aula ou fazer algum trabalho que explicasse os motivos do ocorrido, os problemas etc. Isso não ocorreu não. Os professores, um ou outro que tocaram no assunto, pois era final de ano e alguns ainda não tinham terminado o conteúdo (ALUNOS, ENSINO MÉDIO, 2016).*

*[...] As coisas na escola estão muito tensas. Esse problema está afetando tudo. Pedimos uma reunião para ver o que pode ser feito quanto às provas. Estamos no final do ano, tem professores que ainda não deram todas as provas, tem alunos com trabalhos para apresentar, com problemas na república por conta da falta de água etc. Estamos uns ajudando os outros, os colegas que não tem água vão para a casa de outros onde o abastecimento não foi afetado, como em Baixo Guandu, por exemplo. Mas a escola precisa ajudar também [...]* (ALUNO DO CURSO SUPERIOR, 2015).

Se mirarmos nossa atenção sobre essas narrativas, sob uma perspectiva da ausência (de integração, transversalidade, versatilidade etc.), corremos o risco de parecer presunçosos quanto ao fato de acreditar que sabemos e podemos prescrever “o quê” e “como” deveria ou poderia ser feito. Tal perspectiva esconde a falácia da certeza e do determinismo. Pensamos, portanto, em inserir uma outra forma de discutirmos essa realidade, por exemplo, no “sufocamento” em que se encontram muitos desses profissionais e, mesmo assim, na preocupação responsável – mesmo que sem a eficácia imaginada – em cumprir o assumido, em trazer o conhecimento previamente selecionado e apresentá-lo aos discentes.

Inserir uma outra forma de pensar uma determinada realidade não implica negar ou se desviar de suas limitações, mas, sim, aproveitarmos-nos do existente para com ele produzirmos algo diferente. Proposta esta que se aproxima da ideia defendida por Pérez (2015, p. 239), quando aposta “[...] nas práticas e

experimentações que emergem do que já existe e reinventam o currículo como experiência cotidiana [...]”.

Pensar, também, nas redes de solidariedades produzidas em meio à crise, como relatado na narrativa discente e na organização estratégica que esse coletivo engendrou na tentativa de solucionar alguns dos problemas vivenciados naquele momento.

Pensamos que torcer, tensionar, problematizar e, ao mesmo tempo, compor com essa realidade, na forma como está exposta, sem descartar o que está “sendo”, pode ser mais interessante e útil e na construção/produção de outras realidades. Mais interessante, também, para a efetuação de uma prática escolar/educacional comprometida com o cuidado do Outro, do mundo e com a justiça socioambiental.

Outro ponto que acreditamos ser interessante problematizar é que, somente pelo fato de o tema não ter sido abordado ou trazido diretamente para a sala de aula, não significa que ele não tenha se feito presente no espaço escolar e no currículo – este agora entendido como processo que extrapola os planos, os documentos e as fronteiras disciplinares. Um processo que contempla esses contextos/elementos, mas não se restringe a eles. Talvez aqui resida uma das diferenças para se repensar a noção de currículo não apenas como documento, mas como processo tecido em redes.

Com essa concepção, Carvalho (2009; 2015), Ferraço (2008) e Alves (2012) apresentam uma noção de currículo imbricada no/com o cotidiano que acreditamos ser bastante relevante. Principalmente quando apontam para o caráter processual do currículo e de sua tessitura, produzida pelos praticantes do cotidiano escolar. Os autores entendem as propostas formais e prescritivas como uma dimensão curricular mas estendem e ampliam sua noção para além desse âmbito.

Nesse caso, Carvalho (2009, p. 180) expõe que “[...] o currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla [...]”. Tal posição complexifica a noção de currículo, coadunando com o pensamento de Alves (2012) quando se

afasta de um possível reducionismo que implicaria, entre outras coisas, uma ideia dicotômica “escolar/não escolar”, curricular/extracurricular etc.

Partilhando desse pensamento e ampliando essa ideia, Ferraço (2008, p. 18) observa que, embora existam mecanismos homogeneizadores persistindo, existem diferentes currículos sendo praticados em nossas escolas e por isso a questão do currículo não poderia se restringir nem a textos prescritivos nem a singularidades subjetivas, mas deveria ser “[...] pensada na dimensão das redes coletivas de *saberes-fazer*s dos sujeitos que praticam o cotidiano [...]”. O autor ainda nos provoca, lembrando que “[...] falar em currículo e *formação continuada* só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações [...]” (FERRAÇO, 2008, p. 21, grifo nosso). Mesmo que tais noções comportem suas singularidades, elas partilham um comum e se compõem.

Assim, uma questão seria não mais pensar “o currículo”, mas, sim, que composições curriculares estão constantemente sendo tecidas nos cotidianos escolares em relação às experiências experimentadas e compartilhadas. Essa composição de diferentes planos é apresentada e problematizada por Carvalho (2015), quando menciona que,

Se por currículo não entendermos uma grade ou matriz curricular mas a composição de experiências prescritas (concebidas na forma de leis, diretrizes, projetos político-pedagógicos, livros didáticos, etc.) com as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar em sua relação com os múltiplos outros cotidianos que atravessam os currículos praticados, teremos uma perspectiva na qual o plano de organização se compõe com o plano de imanência da vida efetivamente vivida no âmbito dos currículos escolares [...] (CARVALHO, 2015, p. 80).

Nesse sentido, podemos entender que o currículo se constitui numa rede de relações e experiências diversas que se apresentam e atravessam o cotidiano escolar. Lançando mão dessa instigante noção de redes e suas implicações, Ferraço e Carvalho (2012, p.145) fazem a seguinte observação:

[...] pensar currículos em redes implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar. Do mesmo modo, os currículos em redes, dentre os seus pressupostos, apontam que: o cotidiano não é uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirma a

indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo em seus diferentes processos (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.), ou seja, considera a impossibilidades de dissociar a vida cotidiana em sua micropolítica das estruturas macrossociais, em seus saberes, fazeres, valores e interesses dominantes [...].

A aposta dos autores é interessante e nos interessa por problematizar alguns dos aspectos com os quais nos deparamos em nossa pesquisa, como a relação dos cotidianos escolares com outras instâncias sociais. Essa inseparabilidade mencionada pelos autores foi percebida e sentida.

Se as narrativas produzidas pela pesquisa deixaram uma impressão de que o ambiental (por meio do crime) não se inseriu nos cotidianos das aulas e em seus conteúdos, a expressão da realidade naquele momento se apresentou de outra forma e com muita força.

Se não foi “dentro” de uma sala ou nas linhas de um documento ou planejamento que a dimensão socioambiental e/ou as causas e consequências do crime socioambiental na bacia do rio Doce se fizeram presentes, essas não deixaram de se produzir em meio às multiplicidades que se apresentam sob a forma de redes. Muito próximas àquelas em que o pensador e, também, pedagogo francês Fernand Deligny (2015, p. 16) descreve em seu texto “aracniano”, quando observa que “[...] há redes que se tecem e se tramam, como tantas teias de aranhas na bifurcação dos galhos ou nos recantos; ainda que passem os pássaros e a vassoura da dona da casa”, ou mesmo tomando uma acepção Guattari-deleuziana, como um movimento rizomático que conecta qualquer ponto a qualquer outro (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Essas múltiplas conexões funcionam como agenciamentos que produzem subjetividades, ao mesmo tempo em que também são produtos dessas conexões e/ou encontros. Se nos lembrarmos da observação de Deleuze (2012), de que o território cria o agenciamento, então seria razoável entender que, ao nos envolvermos com o plano da educação, dos currículos ou do ambiental, estamos lidando com territórios.

No entanto, esse é apenas um aspecto do agenciamento, pois ele é também constituído por “linhas de desterritorialização” que o atravessam e o arrastam (DELEUZE, 2012). Ou seja, um campo determinado nunca o é por inteiro decisivo, completo e independente. Se um território pode ser definido por

relações de poder que, por sua vez, compõem o agenciamento, este não é determinista justamente pelo aspecto da desterritorialização e propriedade de realizar conexões com múltiplos elementos e também se realizar ou se refazer a partir destas.

Mas que múltiplos elementos são esses? Ao fazer uso do conceito de rede utilizado pelo filósofo francês Bruno Latour em um de seus estudos, Ferraço e Carvalho (2012) aproximam essa noção a de rizoma, ao inferirem que a rede articula elementos heterogêneos, como saberes e coisas, inteligências e interesses, que, por sua vez, operam como agenciadores. Para os autores, ao pensarmos em termos de currículos, temos incontáveis agenciadores, tais como:

[...] políticas públicas para a educação, base de definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), artigos científicos e outros documentos selecionados como pertinentes. Condições de trabalho e remuneração de docentes, formação de professores, material didático, mas também formas administrativas e/ou de gestão escolar, recursos financeiros destinados à educação, etc. Todos esses elementos heterogêneos – reais, coletivos e discursivos – participam do processo de criação dos currículos em redes (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 146).

Todos esses elementos podem se conectar, tensionar e/ou serem negociados com inúmeros outros em uma rede de relações que se desenvolvem nos cotidianos das escolas/instituições. Essas relações são também atravessadas por um plano micropolítico e/ou molecular em que se situam diferentes relações afetivas entre humanos e não humanos, ideias, imagens, palavras, relações de desejo e outras. Todo esse complexo mosaico de elementos atravessa e/ou compõe os currículos.

Em nosso campo de estudos e pesquisas, uma rede de elementos heterogêneos também se apresentou. Se nosso objetivo era acompanhar os processos que eram tecidos nos cotidianos e suas relações com a dimensão ambiental, fomos surpreendidos por acontecimentos de múltiplas implicações e que se conectavam com diversos elementos diferentes.

Se pensarmos, como os autores acima apontaram, que, em termos de currículos, se conectam elementos de um plano instituído, como diversos documentos oficiais, com elementos instituintes que se produzem nas diversas relações cotidianas tecidas nas escolas, então podemos entender que a Educação

Ambiental e seus diversos documentos elaborados na figura de tratados, leis e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, juntamente com as diferentes práticas contestatórias produzidas em relações cotidianas, muitas vezes de forma efêmera, ordinária e sem visibilidade, podem representar elementos agenciadores e, por que não, outros processos subjetivos.

Essas práticas contestatórias foram percebidas em diferentes momentos da pesquisa. Sem a ingenuidade de essencializá-las, encontramos-las em narrativas diversas, como a de alguns alunos que, em momentos de aula, quando ao longo da exposição de um tema que tratava do controle de “pragas” com métodos convencionais de uso de agrotóxicos, eles insistem em questionar alternativas ecológicas ao controle.

*Normalmente, quando os professores trabalham o conteúdo de controle de pragas, eles enfatizam o método convencional que utiliza agrotóxico. Mas alguns de nós sempre damos uma de chato e perguntamos se não teria uma outra alternativa. Mas fico pensando se precisaria de nós perguntarmos, ou se não poderia ele já incluir isso como pauta mesmo da sua fala, da sua aula. Mas acho que é porque eles também estudaram isso (ALUNO DO CURSO DE AGRONOMIA, 2016).*

Também pudemos percebê-las em outras determinadas narrativas, práticas em espaços-tempos específicos que se produziram em torno de iniciativas desejantes de uma outra escola, de um outro modo de aprendizagem e produção, como exposto em uma reunião realizada por alguns professores e técnicos, cuja finalidade foi (e está sendo) constituir um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Agroecologia:

*Já passou da hora de nós pensarmos em alternativas de produção. A agroecologia vem justamente para isso. É um outro modo de se relacionar com a terra, com as plantas. É bom para quem usa e para quem vai consumir o que ela gerar. Todo mundo sai ganhando (PROFESSOR F).*

*A agroecologia vem crescendo e nós, como escola técnica que formamos pessoas que vão lidar com a terra, não podemos deixá-los sair daqui pensando que essa maneira convencional que utiliza agrotóxicos e defensivos é a única ou é a melhor. Esse tipo de formação não é a melhor. Eles precisam conhecer para poder aplicar. Ver exemplos bons (PROFESSOR K).*

*A agroecologia hoje tem uma experiência interessante que promove a partilha de experiências. É uma outra metodologia em que os produtores visitam uns aos outros. É itinerante. Não fica restrito a um*

*lugar, um espaço. O legal é que eles veem e conversam com pessoas que já fizeram e estão fazendo (PROFESSORA L).*

Contudo, quanto a essa questão específica, é curioso notar o quanto a problemática em torno do uso de agrotóxicos ainda implica. Foi justamente em torno/junto dela que se desencadearam importantes movimentos de cunho ambientalistas. A famosa obra da bióloga Rachel Carson, intitulada “Silent spring” (Primavera silenciosa), um dos marcos históricos desses movimentos, em que a autora denunciava e desmascarava o perigo no uso dos DDT,<sup>42</sup> foi publicada em 1962.

Observemos que, décadas depois, o debate em torno dessa questão continua se fazendo muito presente e pertinente. Inclusive pela sua relação com a problemática das pesquisas em transgenia e pelo que isso representa, pois, dentre outras coisas, a “invenção” desse pesticida assim como as pesquisas em transgenia representam ou dão mostras de que há, ainda hoje, como foi naquela época, uma ideia e uma crença de que será a técnica ou, apenas pela técnica, que resolveremos os problemas ambientais do planeta.

Hoje, portanto, o movimento pela Agroecologia e pela Educação Ambiental embora não sejam, também, algo novo/recente, são de grande relevância para a afirmação de um modo outro de produção e relação com o ambiente, no qual estão assentadas não apenas técnicas sustentáveis, mas também uma filosofia de vida e produção diferenciadas.

Talvez seja interessante e pertinente, também, fazermos uma análise inversa àquela que propõe que o crime ambiental tenha “parado” a escola. Ao que parece, o que se deu foi muito mais a movimentação e sua provocação.

A problemática levantada pelo crime irrompeu em diferentes espaços da escola. Os vários caminhões-pipas que traziam água de outros lugares para serem tratadas na estação de saneamento da escola atraíam olhares e provocavam comentários e discussões; as informações a respeito da qualidade da água

---

<sup>42</sup> O Dicloro-Difenil-Tricloroetano (DDT) corresponde a um pesticida (considerado um dos primeiros pesticidas moderno) foi usado largamente após a 2ª Guerra Mundial causando danos gravíssimos ao meio ambiente como um todo.

brotavam na escola por diferentes fontes e levantaram suspeitas em relação aos laudos oficiais divulgados pela Prefeitura Municipal e pela Empresa.

As conversas entre alunos e entre alunos e funcionários (professores e técnicos) da escola, realizadas fora das salas, a respeito desse crime e de suas possíveis consequências eram constantes; pais de alunos procurando a escola para saber como estava seu filho; alunos do ensino superior procurando transferência para outro *campus* com o mesmo curso; alunos da Agronomia realizando análises da água do rio; professores acompanhando algumas análises realizadas na estação de tratamento da escola; revisões de planos de aulas e de metodologias de ensino; reuniões diversas: algumas impelidas por alunos para adquirir da escola/instituição informações do que está sendo feito, outras de alunos com suas representações para reivindicar informações e ações que favoreçam/contribuem para a permanência, com segurança, das atividades acadêmicas ; reuniões entre funcionários da escola a respeito de como proceder diante dessa situação etc.

Foram quase dois meses (novembro e dezembro 2015) de muitos movimentos de grande intensidade, os quais coexistiram com sentimentos de medo, indignação e revolta. Foram, também, meses em que presenciamos os alunos se auto-organizando para a tomada de decisões quanto ao que fazer em relação às aulas, à água, às provas etc.; a solidariedade entre alunos, os que moravam em municípios cuja captação de água não dependia do rio Doce oferecendo suas residências para a estada de outros colegas; outros enfrentando filas para pegar água doada nos postos de distribuição para aqueles que não podiam fazê-lo naquele dia; alunos em grupos conversando/discutindo sobre os efeitos que os diferentes minerais em excesso (presentes na água do rio) podem causar ao organismo; alunos se voluntariando para ajudar no processo de introdução/relocação dos peixes, retirados do rio e transportados (Foto 16), para os viveiros da escola e outras tantas práticas/ações que não puderam ser acompanhadas ou às quais não tivemos conhecimento.

Acreditamos que todas essas práticas, esses movimentos, de uma forma ou de outra, potencializaram outras relações na escola/instituição. Constituíram-se como formas de agenciamentos que contribuíram para produzir e/ou fomentar outras subjetividades.

Movimentos que, embora tenham sido provocados por um crime, contribuíram para excitar/incitar, provocar, mobilizar e repensar o próprio *modus operandi* da instituição/escola. Uma micropolítica das relações ao nível “molecular” operando por entre o nível “molar” das disciplinas, dos planos e da própria organização institucional/escolar.

Fotografia 16 – Ação coletiva para coleta de espécies do rio



Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa forma, uma composição complexa de elementos emergiu e atravessou o plano da escola, provocando conversas, encontros, aproximações e experimentações em torno da problemática em questão, articulando conhecimentos diversos e produzindo posicionamentos políticos, éticos e estéticos.

Todos esses movimentos se fazendo presentes no espaço escolar também contribuíram com o processo de formação coletiva dos envolvidos. Movimentos também responsáveis pela produção de conhecimento e pela potencialização do processo de aprendizagem. Sob outras perspectivas, compuseram e produziram currículos.

Alguns pontos nos chamaram a atenção em nossa investigação. Um deles foi ênfase em associar os currículos aos documentos prescritos que são produzidos

e a conteúdos específicos que compõem cada componente de ensino. A proposta da Ambientalização curricular tem uma proximidade com essa perspectiva, pois também propõe a inserção de elementos/conteúdos/temas relacionados com a dimensão ambiental nos currículos, estes pensados mais em termos de planos de ensino e/ou projetos de cursos.

No entanto, não podemos ignorar a contribuição para um estudo transversalizado do conhecimento e as implicações para o processo de aprendizagem que as discussões/problematizações em torno da dimensão ambiental podem proporcionar. Até pelo fato, por exemplo, da ausência desses elementos/conteúdos em alguns planos de cursos ou mesmo em determinados eventos (palestras, seminários, feiras etc.) promovidos pela instituição.

Apesar de reconhecer que não é a presença desses conteúdos que assegurará uma abordagem crítica, ética, política e transversalizada da dimensão ambiental ou mesmo, no seu oposto, a sua ausência que determinará se tal dimensão foi ou não trabalhada/abordada, acreditamos ser interessante sua inserção, acompanhada indispensavelmente de uma investida problematizadora.

O exemplo do crime socioambiental ocorrido é significativo e nele insistimos pelo fato de nos apresentar a transversalidade da dimensão ambiental e suas potenciais implicações no processo de uma aprendizagem coletiva, encarnada com a vida cotidiana e seus acontecimentos.

Interessante, também, é perceber que, em torno desse acontecimento, foram tecidas diversas outras redes de aprendizagens que não passaram necessariamente pela sala de aula, mas atravessaram o “corpo” da escola/instituição, compondo-se, produzindo-se, com a ideia de um “currículo vivido”, dinâmico e em constante processo de reinvenção.

Foto 17 – Manifestação realizada contra o crime socioambiental no rio Doce



Fonte: Arquivo do Diretório Acadêmico.

Na imagem acima (Foto 17), alguns alunos da instituição que compõem a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab), junto com integrantes do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), foram até a comunidade de Maria Ortiz para realizar uma manifestação nos trilhos da Cia. Vale do Rio Doce. A ideia era parar o trem de passageiros para conversar com as pessoas sobre o motivo da manifestação. No entanto, esse objetivo não foi alcançado, pois não conseguiram fazer essa abordagem, mas chamaram a atenção da empresa pelo sistema de transmissão dos trilhos, mostrando a insatisfação da comunidade com o atendimento dado após o crime.

Redes de aprendizagem que se teceram nos engajamentos e envolvimento coletivos com os movimentos que se produziram em defesa dos povos e/ou comunidades atingidas e prejudicadas com o crime sobre o rio Doce, provocado por uma empresa mineradora. Movimentos que contaram com a participação de diferentes discentes da instituição, os quais, procuravam conciliar as atividades acadêmicas com uma forma de militância que, aqui, denominamos de socioambiental.

#### 5.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA OUTRA LÓGICA, OUTRA LINGUAGEM...

Ao longo da conferência realizada pelo Instituto Humanitas em 2015, o filósofo Silvio Gallo, lembrando um romance *cyberpunk*, faz menção à existência de um determinado vírus com a capacidade de afetar os humanos pela linguagem. Tomando esse cenário de ficção e a sua análise realizada pelo filósofo, pensamos também na possibilidade e capacidade da linguagem em criar/produzir e disseminar determinadas ideias e pensamentos. Em outros termos seria na disposição da linguagem em potencializar processos subjetivos que impliquem a produção de outros modos de existência.

A Educação Ambiental, como afirmação de uma outra lógica, é atravessada por uma dimensão ética de compromisso com o existir. Nesse sentido, Agamben (2013) salienta que o único mal consiste em decidir permanecer em débito com o existir.

Nesse caso, a Educação Ambiental não se consistiria apenas como uma dimensão da educação e muito menos se reduziria a uma proposta de inserção de determinada temática. Sua existência se comporia num processo ontológico atravessado por uma multiplicidade, um processo em constante constituição, formação e afirmação da vida. Isso implica, como já dito, a produção de outras lógicas e outros modos de ser e estar no mundo com os “outros”. Aproveitando-se do pensamento de Guattari (2012), seria afirmar uma “eco-lógica” ou uma “lógica-eco” que leva em conta o movimento e a intensidade dos processos, que também passam pela linguagem como elemento ou componente da produção de diferentes processos discursivos e para além deles. Seria uma forma de resistência operando em outro nível, em outra escala.

Entendemos que, concomitantemente à educação, outras instâncias ou setores sociais não ficam ilesos quanto à sua responsabilidade nesse processo de produção de outras formas de relacionamentos, produção, consumo e modos de vida/existência. Mas, aqui, coube-nos discutir as práticas da/na educação escolarizada e, nesse sentido, o fundamental papel que a Educação Ambiental desempenha em todo esse processo. Papel esse que apostamos poder

reapresentar a possibilidade de um novo/outro paradigma ético e estético para a vida e as relações que nela se estabelecem.

Nossa aposta entrelaça pontos e aspectos que consideramos vitais para uma recusa aos modelos que deterioram as relações com a vida, o que nos levou a pensar/problematizar sobre as relações que podem ser produzidas cujas implicações não assujeitem os diferentes modos de vida, cujas relações não sejam de exploração e subordinação. Pensar na possibilidade da produção de outras conexões inventivas.

Nosso entendimento está na defesa de que, como a Educação Ambiental um movimento e/ou processo cujo sentido é a reivindicação da vida e de relações éticas entre os seres humanos e não humanos, o seu papel é produzir outros modos de existência, que implicarão processos de subjetivação desviantes e resistentes aos assujeitamentos e agenciamentos serializados e mercadologizados impostos pela máquina capitalística.

Essa perspectiva indica a necessidade de repensar o nosso viver e conviver. Nesse sentido, temos a problematização realizada por Foucault (1984, p. 15): “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 ou a refletir”.

Logo, nessa direção, é preciso: engendrar outros caminhos e afrontar, fugir, desviar-se dos processos de captura e serialização que procuram padronizar modos e formas de ser e estar; produzir configurações que escapem dessa sua apropriação territorializante inventando maneiras de desterritorializar-se desses processos que massificam e assujeitam corpos e mentes; pensar uma educação que problematize seus processos constituindo uma recusa à subjetivação produzida pela máquina capitalística e, ao mesmo tempo, potencialize outras relações e formas de (re)existência.

Há um deslocamento muito interessante que Gallo (2013) realiza ao estudar a obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari a respeito da literatura de Kafka – “Por uma literatura menor”. O deslocamento se dá quando o autor se propõe a pensar uma “educação menor”. A ideia de “menor”, para o autor, não corresponde a uma medida, mas aproxima-se de um plano de subversão do instituído.

Uma “educação menor”, segundo Gallo (2013, p.64), corresponde a “[...] um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências as políticas impostas [...]”. Isso seria “[...] fazer a educação menor como máquina de guerra e não aparelho de estado”, como nos alerta Gallo (2013, p. 68). Mas a que corresponderia isso?

No rastro dessa provocação, acreditamos ser interessante retomar a noção de “máquinas de guerra” já apresentada para pensarmos na possibilidade de fazer da Educação Ambiental produzida no cotidiano escolar uma “máquina de guerra”<sup>43</sup> e não um “aparelho de Estado”. Pode parecer que daí surja um grande desafio, principalmente em decorrência das tentativas de apreensão<sup>44</sup> da Educação Ambiental por parte do aparelho de Estado, seja por meio de projetos, seja por legislações. Nesse sentido, então, como conceber a Educação Ambiental como “máquina de guerra”, já que esta última pressupõe ser “[...] irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte [...]”? (DELEUZE, 2012, p. 13).

No entanto, talvez pudéssemos pensar essa questão de outra forma. Por exemplo, que a Educação Ambiental não se constitui ou se apresenta de maneira uniforme, mas, pelo contrário, corresponde a um fluxo de multiplicidades singulares que ensejam algo além da institucionalização presente numa série de documentos técnico-jurídicos.

Logo, pensar que, para além dessa apreensão institucionalizada, muitas vezes nem conhecida ou lembrada por muitos praticantes dos cotidianos, existem outras práticas e movimentos tecidos de diferentes formas nos cotidianos escolares ou mesmo nos diversos espaços-tempos produzidos em cada canto dos países. Nesse aspecto, uma máquina de guerra “Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose [...]” (DELEUZE, 2012, p. 13). Quão múltiplos, e muitas vezes inapreensíveis, são os movimentos que se fazem e desfazem nos cotidianos

---

<sup>43</sup> Expressão utilizada por Gilles Deleuze e Félix Guattari já exposta no capítulo anterior.

<sup>44</sup> Essa apreensão pode ser representada pela institucionalização da Educação Ambiental, por exemplo.

escolares cujo envolvimento socioambiental ultrapassa e desloca qualquer tentativa de prescrição!

É com essa perspectiva que buscamos problematizar como a Educação Ambiental praticada nos microcontextos dos cotidianos escolares pode engendrar a produção de subjetividades outras, rebeldes, que potencializem práticas de liberdade, reafirmem a diferença e impliquem relações consigo e com mundo, não geridas/governadas por uma lógica produtivista-consumista.

De forma parecida à problematização realizada por Deleuze-Guattari (2012, p.19), quando questionam se “Existe algum meio de conjurar a formação de um aparelho de Estado (ou de seus equivalentes num grupo)?”, cuja ideia, acreditamos, comporta uma problematização crítica aos modelos pré-formados, cristalizados e fechados às multiplicidades – de pensamento, de estar, fazer ou ser – também nos envolvemos com a problematização em torno da possibilidade de produzir/potencializar algo diferente, que recuse ou escape dessa lógica imposta pelo mercado.

Fazer, assim, das relações que acontecem na escola, das composições curriculares que são tecidas nesse cotidiano e da Educação Ambiental que nela se pratica uma contínua experimentação. Aproveitar-se do que nos acontece, daquilo que nos atravessa e compor com a imanência cotidiana, experimentar. Algo que pode até soar como um ataque à “organização”, sobretudo para o tempo que preza por certezas e pela “ordem”, para o pensamento que busca se conservar e que almeja “a verdade” tomando-a para si.

Continuando a problematização dos movimentos em torno da Educação Ambiental nos cotidianos da instituição de ensino em que nos encontramos, procuramos conhecer as composições curriculares que estão sendo tecidas com a dimensão socioambiental e como a Educação Ambiental tem participado dessas composições. Entendemos que a Educação Ambiental pode contribuir com a produção de outras realidades, potencializando relações ético-estéticas com o espaço/meio e com o Outro nesses mesmos cotidianos vivenciados.

É importante mencionar que, para além de pensar no que é ou não é Educação Ambiental, nossa intenção é provocar o pensamento a problematizar os processos de significação que são produzidos e constantemente tecidos a

respeito da noção/ideia de Educação Ambiental, currículo e sustentabilidade com suas possíveis implicações no plano educacional e socioambiental.

Relevante é saber o quanto de Educação Ambiental, por exemplo, pode estar presente em práticas e/ou movimentos cuja intencionalidade de seus praticantes tenham sido outras. Renomear, reconceituar, reconfigurar, dilatar a noção a respeito do que podemos entender de Educação Ambiental.

Práticas e movimentos que surgem pela emergência do acontecimento, como aquelas em que alunos se organizam e se aliam às comunidades em reivindicações, mobilizações e manifestações não apenas pela recuperação do rio ou contra a degradação de algum outro elemento não humano, mas também, por exemplo, pelo direito à moradia, como foi o caso de um grupo de alunos que se uniram a alguns moradores que tiveram suas casas destruídas por uma enxurrada ocorrida em 2013. Os alunos e moradores se mobilizaram para reivindicar uma resposta das autoridades públicas. Ou mesmo quando alunos e professores, também em diferentes momentos, se organizam para assessorar e realizar coletivamente a produção de hortas em diferentes lugares e/ou instituições do município.

Problematizar os processos de significação e potencializar esses movimentos coletivos é contribuir com a produção de subjetividades outras, que fluidifiquem as cristalizações – *teórico-práticas* – que inibem tantos outros possíveis. Em outras palavras, corresponderia a colocar em questão determinados processos que produzem axiomas e “rostificações” em torno de uma realidade, cotidiano e/ou movimento.

## 5.5 POSSÍVEIS MODOS DE SE PENSAR-FAZER-ESTAR: O PROCESSO DE “ROSTIFICAÇÃO” EM PAUTA

Pensar na verdade como processo, como algo inseparável do ponto de vista de quem a enuncia talvez seja um desafio “demasiado humano”, cujas implicações imprevisíveis assombram os ideais de certeza que acometem os humanos, pois, se desvencilhar das certezas que foram e são em nós produzidas não é simples.

Tomando uma análise empreendida por Lapoujade (2017) a respeito do pensamento do psicólogo e filósofo William James, em torno da noção de experiência e verdade, principalmente quando observa a importância de nos afastarmos daquilo que nos determina a ponto produzir uma solidificação prematura do pensamento, acreditamos, assim como o autor, que essa solidificação e/ou cristalização do pensamento é o que torna a criação tão difícil (LAPOUJADE, 2017). Importante é produzir outras conexões e engendrar novas percepções diante de tantas “coisas prontas” que estão postas para/no campo da educação e da Educação Ambiental.

Pensamos que esse passo importante corresponde à desnaturalização das noções que fazemos/temos a respeito de escola, de currículo, de Educação Ambiental. Num determinado sentido, existe um “rostro”, uma “rostidade” produzida em torno desses conceitos e “realidades”. Sentido esse expresso por Carvalho e Ferraço (2014) ao analisarem o processo de *rostificação* das figuras do professor e do aluno presentes num longa-metragem de origem francesa, intitulada “Por entre os muros da escola”.

Com base no pensamento que Deleuze e Guattari (2012) a respeito da produção social de um rosto por meio de “máquinas”, os autores problematizam a definição e o enquadramento realizado por essa “máquina de rostidade” que opera em todo o corpo, lembrando que

A máquina de *rostidade* vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e os condiciona a ambientes predeterminados [...] a máquina trabalha, incessantemente, na produção social dos rostos, numa rostificação da imagem, de todo o corpo dos sujeitos esquadrinhados, de suas terminações, até de seus objetos e de seus cenários mundos [...] (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 147).

Esse sentido de enquadramento, em que já se tem previamente concebida, ou “rostificada”, uma determinada noção de escola, professor, currículo e Educação Ambiental, atuando por lógica binária, afasta ou torna estranha quaisquer outras formas de entender ou fazer que não sigam o modelo já segmentado a respeito dessas dimensões.

Tal processo de modelização, que também trata do processo de territorialização, é reforçado, lembram os autores, pelo trabalho da mídia que tem potencial para

a produção social de realidades e reafirmação das condições de “rostidade” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014). Estabelece-se um modelo que passa a ser empregado como cópia ou, utilizando as palavras dos autores, um enquadramento em perfis bem definidos, produzindo os clichês.

É com esse sentido que também nos colocamos a problematizar: que processos de rostificação vêm sendo produzidos a respeito da Educação Ambiental? Quais esquadrinhamentos limitam e conformam a Educação Ambiental? Que clichês são produzidos e reproduzidos a respeito do currículo e da Educação Ambiental? A ideia é pensar na produção e/ou potencialização de outros processos e/ou relações a partir dos estranhamentos que se dão quando determinados modos e/ou realidades furam os clichês e/ou desestabilizam o modelo discursivo majoritário com sua lógica binária, hierárquica e assimétrica.

Estranhamentos que podem ocorrer não somente entre modos e maneiras, ou entre o que se percebe e o que pode vir a ser, mas também entre o que se diz e o que se faz ou realiza. Durante uma conversa com um dos professores, que atua no ensino médio e superior, a respeito da Educação Ambiental, da sustentabilidade e, principalmente, do crime ambiental ocorrido na bacia do rio Doce, algumas construções ou produções sociais de rostos são realizadas:

*O currículo nosso é muito travado, ele é travado em cima da ementa. Quando você foge da ementa, você está, de certa forma, fugindo da lei. Aí, se o aluno não cumpre essa ementa, não consegue CREA, não consegue um monte de direitos dele. Aí a gente pega um desastre desse aqui. Se a gente tivesse um Curso de Engenharia Ambiental seria outra coisa, mas, no Curso de Agronomia, a preocupação é com a água para irrigar, então eles vão ver isso na irrigação, como faz para limpar essa água e para aplicar na planta. É uma questão de reformulação, deixar algumas disciplinas mais flexíveis, mais abertas, mas aí também depende muito do professor, porque também o grande limitante nosso é o seguinte: a gente tem um professor para cada área e numa universidade, numa mesma disciplina, tem quatro ou cinco professores da área, então bem rápido você consegue alguém que se encaixa no perfil daquele problema que está acontecendo no momento e aqui não, é tudo muito engessado e até a gente aprender, você vai três a quatro meses estudando pra conseguir falar a respeito dele. É difícil! (PROFESSOR C, 2016).*

Aqui, novamente podemos perceber uma ideia de currículo como documento. No entanto, o professor é colocado como elemento essencial e definidor de como esse currículo será aplicado. Nesse caso, no currículo-documento e no currículo-

praticado, observando que ambos estão coengendrados, pois tanto o documento é produzido e ressignificado na/pela prática quanto esta também se presentifica, de alguma forma, no documento.

Observamos, também, presente nessa narrativa a perspectiva com que é pensada e/ou tratada a questão da água nos cursos ofertados. O viés produtivista e instrumental é muito forte, pois sua importância fica quase confinada ao uso que dela se faz para a atividade econômica.

Parece-nos que, na excessiva especialização, ao confinar o tratamento de determinadas dimensões da vida, reduz-se a capacidade de engendrar conexões importantes e valiosas tanto para ampliar o conhecimento e a aprendizagem quanto para potencializar inter-relações entre campos de saber e soluções para as diferentes problemáticas que se apresentam.

Nesse aspecto, a produção de um “rosto” em que transparece a figura de um currículo prescritivo e normatizador está fortemente presente. Da mesma forma a “rostificação” da figura do professor, ou mesmo da escola, como o preceptor e/ou receptáculo do conhecimento. Aquele/aquela que tem que saber antes e mais para depois transmitir. Produzir e conhecer juntos e, ao mesmo tempo, aventurar-se nesse processo concomitantemente com aqueles que seriam ou estariam para ser o “receptáculo” desse saber previamente produzido é algo pouco explorado.

Cabe mencionar, até mesmo pelo fato de essa narrativa se repetir, uma importante observação realizada por Deleuze (2012, p. 36) quando lembra que “[...] os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade [...]”. Há uma subjetividade produzida e a construção de um “quadro” em que se encontram essas narrativas e/ou discursos.

Importante lembrar que também não escapamos desse mesmo processo, quando guiamos nossas expectativas por meio de traços “rostificados” ou quando buscamos encontrar ou mesmo escavamos ao longo da conversa detalhes que acreditamos poder configurar ou conter o que já nos é sabido. Portanto, guiar nossas expectativas, como Deleuze (2012) aponta, pelo rosto daquele que fala – se ele fez silêncio na hora de responder; se ele falou sem

olhar para mim; se ele desviou-se da pergunta – contribui para fixar nossas expectativas e deixa escapar o potencial indeterminante. No entanto, movimentos que procuram escapar dessas representações, mesmo parcialmente, sempre irrompem e são importantes para ampliar os sentidos e dissolver determinadas cristalizações, inclusive interpretativas e/ou analíticas.

Se um determinado modelo discursivo majoritário transparece ou se evidencia em certos momentos no plano da pesquisa, isso não significa que ele está dado, ou que os sujeitos que dele fazem parte estejam nele confinados. Se a liberdade é parcial ou se dá em práticas de liberdade, assim também são as amarras que nos conformam ou impedem que dele nos afastemos

Observando uma narrativa docente a respeito das perspectivas que tomam cada curso, o professor comenta que já estudou e lecionou em universidade cuja Licenciatura em Ciências Agrícolas possuía um viés bastante técnico-productivista, “enquanto aqui, no *Campus*”, segundo ele, o aspecto produtivista fica mais por conta da Agronomia. O professor faz uma avaliação de que o contato dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do *Campus* com as “escolas famílias”, da região, cujos cotidianos são atravessados por princípios de uma “educação do campo”, constituem formas de agenciamentos que por sua vez contribuirão com a produção de outras perspectivas.

## 5.6 O ENGENDRAMENTO DE OUTROS MOVIMENTOS COTIDIANOS: DESDOBRANDO E AMPLIANDO AS PROBLEMATIZAÇÕES

Diversas são as maneiras de se perceber a “realidade”. Nietzsche (2011), por exemplo, em seu livro terceiro, “Uma nova escala de valores”, ao problematizar o mundo dos “fenômenos”, observa que esse mundo é o da acomodação que nos dá a impressão da realidade. A “realidade”, nesse caso, reside no retorno contínuo das coisas iguais, conhecidas, semelhantes, em seu caráter lógico, na crença que aí poderemos calcular e determinar. No entanto, adverte o autor, “[...] O oposto deste mundo dos fenômenos não é ‘um mundo-verdade’, mas o mundo sem forma e in formulável do caos das sensações, portanto, uma outra espécie

de mundo dos fenômenos, um mundo que, para nós, é impossível ‘conhecer’” (NIETZSCHE, 2011, p. 351).

Esse mundo informulável (sem forma e fórmula) e impossível de “conhecer” é o mundo que para nós se apresenta, no qual convivemos. O que fizemos, portanto, não passa de uma tentativa de apreensão que, talvez, mais se aproxime de uma “vontade de verdade”. Dessa maneira, queremos destacar que é apropriado reconhecer o caráter particular e provisório das problematizações aqui realizadas.

A realidade “escolar” vivenciada não fica muito distante desse mundo “informulável”, caótico e paradoxal. Muito do que nele acontece parece se repetir enquanto tudo o que ocorre traz consigo, também, algo de novo.

Quando entramos no plano da pesquisa, fomos abarrotados, por diferentes movimentos que aconteciam ao mesmo tempo. Alguns desses movimentos fomos capazes de acompanhar, uns com maior proximidade do que outros. É o que procuraremos expor neste momento.

### **5.6.1 Planos, projetos e propostas**

Ao longo de nossa pesquisa, deparamo-nos, durante o tempo-espço em que estivemos em campo, com alguns elementos de natureza institucional. Esses elementos aos quais nos referimos correspondem a diferentes tipos de projetos e propostas, como no caso do projeto de Curso de Especialização em Agricultura Sustentável – hoje em andamento no *campus* – projetos de pesquisa e extensão sendo construídos e desenvolvidos, alguns iniciando e outros já em andamento, planos de ensino e de curso cujas alterações em suas matrizes eram discutidas, entre outros.

Esses diferentes documentos compõem um plano de organização que também atravessou nossa pesquisa. Embora não sejam suficientes ou mesmo possuam a eficiência pensada/desejada para compreensão ou problematização de uma dada realidade, eles compõem, com outros diferentes planos, experiências que se efetuam nos cotidianos escolares.

Uma dessas experiências atravessou nosso caminho quando, por ocasião da pesquisa, nos deparamos com o convite para contribuir com a produção de um projeto de extensão que atuaria nas comunidades rurais com o objetivo de recuperar nascentes e aumentar a oferta hídrica de uma região próxima ao *campus*.

Encaramos esse desafio e nos envolvemos com essa produção compondo com ela o movimento de nossa pesquisa. O projeto foi construído coletivamente com outros profissionais ao longo de algumas semanas em que nos reuníamos no próprio *campus*. Tal iniciativa foi fruto de diferentes agenciamentos que se produziram, como no caso da rede de afetabilidade gerada pelo crime ambiental ocorrido na bacia do rio Doce.

O projeto foi submetido à apreciação e está aguardando pareceres. No entanto, independentemente do resultado, podemos adiantar que foram momentos de trocas de experiências, discussões e aprendizagens coletivas em que tivemos a oportunidade de expandir nossas percepções a respeito da dimensão ambiental e, ao mesmo tempo, oportunizar a inserção da Educação Ambiental de forma transversalizada, aberta e informal.

Uma colocação feita por um dos envolvidos mostra a importância do momento:

*Acho que esse projeto é muito importante para a comunidade daqui, do entorno. A comunidade é carente, são pequenas propriedades com muitos produtores com poucos recursos. Mesmo que não seja aprovado, acho que podemos tentar com outros órgãos. Essa experiência foi legal. Aprendemos muito, tanto como fazer como em outras formas de pensar um problema. A gente passa a conhecer um pouco diferente os colegas também (SERVIDOR, 2016).*

Pensamos que o processo possibilita aproximação e troca e isso afeta coletivamente os envolvidos, abre outras possibilidades, agride a solidão do agir individualizante e ativa potencialidades provocativas.

Em outro momento/movimento, alguns colegas, ao ouvirem a problemática com a qual nossa pesquisa se envolve, informaram-nos que há um processo de construção de um Curso de Especialização em Agricultura Sustentável já avançado, com intenção de realizar sua aula inaugural no ano de 2016 – fato já ocorrido. Nessa ocasião, o curso já estava montado e aguardava parecer para os ajustes finais.

Embora, logo no início da conversa, tenhamos nos entusiasmado pela possibilidade de inserir a Educação Ambiental ou algo próximo à sua proposta, fomos percebendo que, como disciplina, isso, pelo menos nesse momento, já não seria possível pelo adiantado do processo, pelo prazo para sua apresentação e por não ter tempo hábil de reunir o grupo para rever e discutir os detalhes da inserção.

Nesse processo/movimento de criação do curso, procuramos fazer algumas inferências. Uma delas se dá em sintonia com a concepção apresentada por Galdiano (1989) a respeito de uma possível diferenciação da dimensão ambiental em relação à Educação Ambiental. Para o autor, mesmo que uma e outra estejam interligadas e sejam interdependentes, a dimensão ambiental é muito mais ampla e complexa, abrangendo e inserindo-se numa gama mais diversa de outras dimensões. Nesse caso, portanto, podemos imaginar, e gostaríamos de ver, a dimensão ambiental se fazendo presente no curso, independentemente da inserção de uma disciplina específica, como a Educação Ambiental, por exemplo.

Da mesma forma, retomando e resignificando a discussão elaborada por Carvalho (2014, 2015) e Ferraço (2012, 2104), embora a prescrição curricular elaborada para o curso não contemple disciplinas ou planos de ensino que abordem diretamente ou enfatizem a Educação Ambiental, não é interessante acreditar que a Educação Ambiental se restrinja a essa abordagem ou que, para acontecer, dela dependa. Os autores nos ensinam que o currículo, apesar de contemplar essa dimensão prescritiva, em hipótese alguma a ela se reduz, pelo contrário, estende-se por uma rede de saberes, poderes e fazeres apresentando um dinamismo impossível de ser totalmente capturado por qualquer tentativa de proposta desse cunho.

No entanto, não é de todo absurdo vislumbrar algumas possibilidades com a inserção de determinados componentes que enfatizem essa abordagem, desde que seja observada a importância de que se realize com um enfoque crítico e ético-político no trabalho com esses componentes. A discussão de problemáticas de cunho ambiental/ecológico pode ser estimulada com a inserção de determinados componentes curriculares e servir de incentivo para potencializar novos olhares sobre essa problemática e/ou provocar outras

formas de “pensar-fazer” a Educação Ambiental e suas relações com a sustentabilidade.

Entendemos que diferentes forças atuaram e contribuíram para a escolha e constituição desse Curso em Agricultura Sustentável, e sua relação com a nossa problemática se mostra da seguinte forma: primeiramente pelo aspecto metodológico escolhido que se apresenta, também, como um posicionamento político em que nos propomos acompanhar os movimentos que tivessem de algum modo relação com a Educação Ambiental. Sem evitar, no entanto, aqueles que, em determinados momentos, vieram até nós.

Quando entramos no plano e a problemática em torno da Educação Ambiental foi exposta, uma certa reconfiguração ou configuração nas narrativas produzidas pela pesquisa se realiza. Acreditamos que, ao destacarmos a Educação Ambiental em nossa pesquisa, de certa maneira, interferimos no campo de produção dos dados, ou seja, contribuímos com a produção de outras subjetividades e até mesmo implicamos com uma determinada produção de realidade.

Outra relação se constitui pela problematização empreendida em torno das noções de biopolítica e biopotência trabalhadas por Michel Foucault e Peter Pál Pelbart, respectivamente. Enquanto o plano de organização de um curso em nível de Pós-Graduação em Agricultura Sustentável não deixa de ser apreendido por um “aparelho de Estado” ou de estar sujeito à lógica imperativa de controle e exploração por parte do mercado sobre as vidas, o trabalho e a “natureza”, isso não se pode afirmar quanto à sua execução/aplicação e/ou desenvolvimento em meio às relações micropolíticas cotidianas, que podem escapar, mesmo que de início tangencialmente, dessa corrente majoritariamente impregnada por uma produção subjetiva capitalística, fazendo com que a própria vida e/ou uma vida “qualquer”, com toda a Natureza, se tornem as linhas de forças constitutivas de outras relações.

Devemos reconhecer também que esse movimento não está dado em nenhum sentido. Por isso, acreditamos que se faz necessária a ação intencional, mesmo que não garantida, de produzir/criar espaços-tempos em que a Educação Ambiental, sob diferentes linhas (formativa, curricular), seja inserida e/ou

atravesse o plano de organização em questão e se constitua como um plano de forças.

Também presenciamos e acompanhamos, pelo menos em parte, um projeto de extensão realizado por uma turma do componente disciplinar de agroindústria em parceria com a Associação de Pequenos Produtores Rurais de uma região vizinha à Instituição. Nesse projeto, originário de uma demanda trazida pela Associação, o objetivo consistia em melhorar a renda e a qualidade de vida da comunidade por meio da produção e venda de alimentos “minimamente processados”.

A comunidade em questão tem um potencial atrativo por apresentar temperaturas mais amenas em decorrência de sua altitude mais elevada em relação à maior parte do município. Também é interessante no que tange à produção de hortaliças, tanto pelas temperaturas mais baixas quanto pelo relativo potencial hídrico. Potencial este que foi ameaçado pela monocultura do eucalipto, mas que, nos últimos anos, veio perdendo espaço para outras culturas, como a do café, banana e cacau, por exemplo.

Boa parte da produção de hortaliças é realizada por mão de obra familiar. Uma parte é consumida pelas próprias famílias, outra parte é vendida *in natura* no comércio local e uma outra, ainda, é entregue em escolas e creches da rede municipal por meio de um programa do Governo Federal Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado em 2003.

A ideia proposta pelo projeto de extensão consistia, portanto, em agregar valor a esses produtos, realizando o trabalho de processá-los minimamente para serem entregues no comércio da região, bem como auxiliar os agricultores na produção desses alimentos para que não demandem agrotóxicos, o que implicaria uma vida mais saudável para todos os envolvidos.

Cabe ressaltar que a ideia de tal proposta se inicia na própria comunidade, quando, ao longo de suas reuniões coletivas, realizadas mensalmente, alguns membros levantam possibilidade de agregar valor a alguns produtos já comercializados pelas famílias na própria região.

Foi nesse movimento que os alunos da turma, por meio de uma rede de conhecimentos e encontros, passaram a contribuir com a possibilidade de realização dessa ideia. Assim, foram realizadas algumas visitas à Associação da comunidade. Em um desses encontros, os alunos puderam presenciar um coletivo de mulheres da Associação trabalhando na fabricação de pães caseiros que também são entregues em escolas municipais pelo programa já mencionado. Essas mulheres trabalham uma vez por semana em sistema de revezamento, organizado por elas.

Além de um acréscimo na renda, proporcionado pela atividade, o mais importante, relatado pelo próprio coletivo de mulheres, foi que tal atividade vem contribuindo para sua maior autonomia e elevação da autoestima, pois, com o trabalho coletivo e o diálogo com as amigas, seus horizontes se ampliaram diante de perspectivas até então pouco otimistas. Percebemos que a auto-organização engendrada por esse coletivo contribuiu para o seu maior empoderamento.

Ao longo da visita, os alunos se apresentaram e conversaram com as mulheres a respeito da proposta/ideia de processar os alimentos para serem comercializados. Após a conversa, o grupo de mulheres serviu um lanche para os alunos com os pães de sua fabricação e a conversa continuou mais descontraída. A ideia é trabalhar com diferentes frentes. Uma no processamento dos alimentos, outra com os comerciantes e outra com aqueles que vão plantar/cultivar os produtos.

Nessa rede de vivências experimentada, em que um ponto liga a outras linhas, ao longo do encontro e durante a conversa, fomos convidado por alguns membros da comunidade a participar de uma reunião da Associação que se realizaria na semana seguinte. O convite foi para que conhecêssemos outros membros da comunidade e, ao mesmo tempo, levássemos alguma informação a respeito da parceria que estava se estabelecendo. Também seria conversado nessa reunião a respeito de um outro projeto de extensão que estava sendo construído com o objetivo de identificar, diagnosticar e recuperar as nascentes de parte da região em que está situada a comunidade em questão.

Na semana seguinte, fomos à reunião da Associação, que ocorreu em sua sede, localizada no Distrito/Patrimônio de São Pedro Frio. Lá chegando fomos recebidos pelo presidente da Associação, que nos pediu que nos apresentássemos e falássemos sobre a parceria nos projetos propostos. Muitos moradores estavam presentes e, pela nossa observação realizada após algumas conversas com diferentes membros locais, a comunidade pareceu ser muito participativa e ativa no tratamento das questões pertinentes à comunidade.

Interessante, também, foi perceber o protagonismo da mulher nas questões locais, pois eram elas as incentivadoras da parceria. Foram elas que se uniram na fabricação dos pães caseiros para comercialização, participavam da produção de suas hortas caseiras, além de outros serviços comuns que a elas ainda eram atribuídos.

Ao longo das conversas que foram realizadas nesses encontros com os moradores da região em questão, percebemos uma preocupação com a problemática ambiental, mais especificamente com a água. Da mesma forma, a grande maioria também relacionava essa problemática com o desmatamento realizado ao longo do tempo, atribuindo esse período de estiagem ao desmatamento e à opção pela cultura do eucalipto, ainda muito presente em algumas propriedades da região – embora, como já mencionado, essa atividade tenha perdido força.

Sem julgamento de valor também percebemos que, em boa parte das vezes, a motivação ou mudança de opção por determinada cultura é fortemente atravessada por uma linha de força intensiva de valor econômico/mercadológico, cuja atenção é voltada para a rentabilidade que ela possa proporcionar.

Independentemente da razão, acreditamos que as afecções provocadas no “corpo”, tanto pelos impactos ambientais como pela estiagem, e a tragédia no rio Doce, pelas experiências construídas e partilhadas, produziram processos subjetivos e constituíram um espaço-tempo favorável para o surgimento de (re) existências e outras maneiras de existir e se relacionar, muito próximo ao exposto por Guattari (2005, p. 311):

Uma maneira de subjetivar uma classe escolar, um grupo sindical, a vida de comunicação num bairro ou numa aldeia, pode ser

radicalmente transformada pela simples intrusão de um processo maquínico desse tipo [molecular]. Antes mesmo que haja um desenvolvimento qualquer, antes mesmo que a História, as relações de forças, se modifiquem, podem surgir possíveis.

O processo “maquínico” privilegia a produção em detrimento da representação. Essas “máquinas” não são apenas físicas e técnicas, mas também sociais. Constituem forças criativas que atuam em múltiplos espaços-tempos em que são elas mesmas múltiplas. As conexões que engendram são variadas e indetermináveis e escapam da linearidade histórico-temporal, por isso mesmo suscitam dúvidas e suspeitas, porém são provocativas e inventivas de possíveis.

### 5.6.2 Eventos e encontros

A problematização aqui ensejada procura se situar na concepção proposta/pensada por Pais (2003, p. 74) quando observa que

[...] o ‘quotidiano’ pode significar mais do que o sentido vulgar do termo; é um conceito que pode e deve ser tomado como fio condutor do conhecimento da sociedade. Mas para que tal aconteça há que situar o cotidiano no ‘histórico-original-significativo’, e não apenas no ‘banal-insignificante’.

Investir em tal perspectiva implica um desafio, pois, em boa parte das vezes, os cotidianos são tomados pelo “banal-insignificante”, em que nada se passa ou “acontece”. Realizar a investida de situar os cotidianos num plano original e significativo requer uma postura que tome esse cotidiano como suporte do plano problemático. Em outras palavras, seria “[...] estarmos atentos às experiências do cotidiano, às subjetividades de quem olhamos [...]” (PAIS, 2015, p. 27).

Nesse sentido, os cotidianos escolares nos oferecem uma gama de movimentos que nos induzem ao “banal-insignificante”. No entanto, é um outro olhar em relação a esses movimentos que nos propomos.

O calendário letivo da escola em questão não é composto apenas por dias letivos; é repleto de eventos, encontros e/ou atividades que recebem diferentes denominações, como “atividades extracurriculares”, “atividades complementares” etc. Independentemente da denominação recebida, todos os anos essas atividades se fazem presentes e representam um importante espaço-

tempo que proporciona movimentos e provocações interessantes. Mesmo que suscitem críticas – e suscitam muitas – quanto ao seu caráter esporádico e pontual, acreditamos que, por assim se constituírem, permitem que pensemos sobre elas e, a partir daí, em outras possibilidades.

Nesse caso específico, encontram-se as datas comemorativas do calendário nacional e internacional, como o “Dia da Árvore”, “Dia do Meio Ambiente”, “Dia da Água” e tantos outros.

Um *banner* e uma faixa na fachada da escola lembrava o “Dia da Água”. Alguns professores de determinadas disciplinas nesse dia faziam referência à sua importância e a problemas com a água relacionados.

Um olhar mais imediato e, talvez, até precipitado poderia perceber/identificar a pontualidade ou mesmo a ausência de um debate mais aprofundado, crítico e sistematizado a respeito desse valioso bem de uso comum e indispensável à vida.

Todavia, seria prudente lembrar que a pesquisa não é capaz de capturar todas as nuances e movimentos que se dão nos diferentes planos e espaços cotidianos da instituição. Desde o refeitório, no simples cuidado com o uso da torneira, até os campos de produção com a procura por sistemas de irrigação que sejam eficientes no consumo de água, faz-se presente a preocupação com o seu uso. Cuidado esse que não deixa de ser atravessado pelo medo de sua ausência e por um viés econômico-produtivista.

Também não podemos ser ingênuos em pensar que essa problemática sempre ocupou um lugar privilegiado nesses cotidianos, ou mesmo que a crise hídrica vivida pelo Estado do Espírito Santo tenha sido suficiente para engendrar outras formas de existência e/ou modos de relacionamentos com esse elemento do espaço. Até porque, embora o cuidado com a água esteja se fazendo mais presente e evidente, diante do triste cenário em que se encontra a região – seca e poluição do maior e principal rio da região, o Doce – essa questão e sua problemática poderiam ser mais exploradas e debatidas pela comunidade escolar, principalmente quanto à dimensão política que atravessa fortemente toda essa temática.

Não sabemos ao certo quão profundas foram as afecções causadas por essa crise hídrica e por esse crime socioambiental acometido contra o rio, no entanto podemos perceber a constituição e produção de um outro discurso se fazendo presente.

Em certo momento, o professor leva seus alunos ao campo, na unidade de aquicultura, para estudar a vazão da água, sua velocidade e outras características próprias para o seu uso em sistemas de irrigação. Os alunos observam com atenção, divertem-se, sentam-se à sombra das árvores e acompanham a fala do professor que, de vez em quando, lança perguntas a um ou outro que considera mais desatento. O dia está quente, os alunos procuram sombra, alguns molham as mãos e passam em torno do pescoço para se refrescarem.

Em outro movimento, os alunos vão a uma palestra cujo tema em questão envolve a problemática da água nas propriedades rurais. A atividade ocorre para lembrar o “Dia Internacional da Água”. É curioso notar como é importante e imprescindível discutir, não somente como a água, mas também o clima, o ar etc. foram tão negligenciados por boa parte das sociedades ao longo dos tempos.

Talvez o pensador esloveno Slavoj Žižek tenha alguma razão ao problematizar por que não tomamos a ameaça ecológica a sério o suficiente. Segundo o pensador, embora a ciência venha falando de todas as ameaças ecológicas, por estarmos inseridos cotidianamente nessa natureza e vivenciar todos os dias o amanhecer, respirarmos o seu ar, vermos seus elementos e tudo mais à nossa frente, não aceitamos a possibilidade do seu desmoronamento (ŽIZEK, 2007). O autor usa a expressão “recusa fetichista” para explicar a lógica de que “embora conheça, não acredito”.

De forma parecida, o sociólogo britânico Anthony Giddens, fazendo uma análise da relação que as pessoas estabelecem com a problemática das mudanças climáticas, observa que, por se tratar de um problema cujos perigos parecem abstratos e fugidios, poucos se dispõem a alterar sua vida de modo significativo em decorrência disso, mesmo reconhecendo o aquecimento global como ameaça. Com base no que os psicólogos chamam de “desconto do futuro”, o

autor lembra que “As pessoas acham difícil atribuir o mesmo nível de realidade ao futuro que ao presente. Assim, uma pequena recompensa oferecida agora costuma ser aceita em detrimento de outra muito maior, oferecida daqui a algum tempo [...]” (GIDENS, 2010, p. 20).

De certa forma, quem sabe possamos aplicar o mesmo princípio à problemática da água. Há tempos que os estudos apontam para uma situação problemática e nada confortável em relação à questão e alertam para a necessidade de medidas que possam mitigar seus efeitos dramáticos, no entanto, efetivamente, as ações coletivas, principalmente na esfera pública, não acompanharam e nem estão acompanhando as necessidades que se apresentavam e ainda se apresentam.

Nesse sentido, a ideia e/ou ilusão da abundância constante de água disponível cria um cenário que dificulta perceber a necessidade de mudanças em relação a essa questão. Como atribuir um grau de perigo suficiente para ativar mudanças coletivas e atitudinais para uma situação em que o indivíduo não perceba ou sinta literalmente essa necessidade? No entanto, a crise hídrica com estiagem severa e o crime socioambiental na bacia do rio Doce, ocorrido recentemente, cujas consequências, dentre outras, impediu a captação e distribuição de água por alguns dias, além de levantar suspeitas de contaminação, provocaram reações – e mudanças – na percepção em relação a essa problemática.

Talvez ainda seja cedo para afirmar que tais reações se encaminhem na direção das mudanças necessárias, porém podemos perceber uma outra produção de subjetividades em relação à problemática se engendrando, embora ambas as situações não sejam do tipo causa-efeito, isto é, não há certezas da direção nas produções dessas subjetividades. Até mesmo pelo fato de que, com toda essa problemática afetando diretamente todo o conjunto da sociedade capixaba, e mais especificamente a comunidade escolar, ainda assim a dimensão ambiental e/ou o “tema” água não tomou o espaço necessário no meio acadêmico e/ou na comunidade escolar como um todo.

Nossa observação nesse sentido é de que, no ano que se seguiu em relação ao crime socioambiental, quando houve também a persistência e o agravamento da seca, não ocorreu uma intervenção mais sistematizada por parte da comunidade escolar, por meio de estudos, encontros, seminários e/ou alterações/inserções

em propostas curriculares. A importância da produção dessas práticas, mais sistematizadas, em relação à problemática socioambiental, foi lembrada/observada por um professor durante uma reunião pedagógica na qual se procuravam sugestões de atividades para completar e/ou preencher determinados dias do calendário escolar.

Em sua fala, o professor ressaltou os problemas vivenciados enfatizando que o momento requer toda nossa atenção. Observou também a importância de a instituição/escola não deixar que tais problemas, que foram tão duramente vivenciados, caiam no esquecimento. A fala, que foi acompanhada atentamente pelos colegas, provocou na maioria sinais de concordância que puderam ser observados pelo balançar de cabeça e mesmo por pequenos gestos e sons que acenavam positivamente para a ideia.

Embora o professor sinalizasse para algo maior, realizado por meio de um programa com uma duração mais longa e com o envolvimento de um número maior de membros da comunidade escolar, sua ideia não alcançou o pretendido, ficando limitada à pontualidade de um evento e/ou de um momento.

Seria, talvez, mais fácil afirmar um reducionismo ou a acriticidade desse movimento, inclusive porque não foi observada nenhuma ação coletiva, como assinalado, mais sistematizada e programada com abordagem problematizadora da questão sob diferentes aspectos. Diferente e mais desafiador seria pensar tais movimentos como delineamento de um processo de produção de subjetividades em curso cujas conexões podem engendrar novas/outras realidades.

Nesse mesmo contexto se encontram outros eventos/movimentos que se fizeram presentes. Um desses, realizado em decorrência da “semana do meio ambiente”, nós acompanhamos de perto. Durante uma reunião pedagógica, foram definidas algumas datas “comemorativas” específicas e a organização de algumas atividades. Para cada uma delas foi escolhido e definido coletivamente um grupo para se responsabilizar pelo planejamento e condução dos trabalhos. Esse grupo tem certa liberdade para criar e articular com outras áreas, dentro do aceite e disponibilidade de cada um, diferentes formas para se trabalhar e abordar o assunto/tema/problemática.

A escolha de cada grupo e sua adesão é voluntária, normalmente realizada por “afinidades” não apenas com a questão em si, mas também com as pessoas que se oferecem para participar. É curioso notar que, na dimensão ambiental, narrativamente chamada de “tema”, há uma tendência em associá-la às disciplinas Biologia e Geografia. No caso em questão, além dessas disciplinas, uma professora de Agronomia que leciona Agroecologia também foi responsável pelo grupo, além de uma outra da área de Língua Inglesa.

Essa tendência pode ser explicada, dentre outros fatores, pela associação dessa dimensão ligada mais aos aspectos biofísicos. Tristão (2013) alerta que, em muitos casos, a Educação Ambiental ainda é vista como um “tema” e não como uma dimensão essencial à vida. Perceber a Educação Ambiental como dimensão essencial à vida tem várias implicações, dentre elas, fragilizar as barreiras que impõem limites e demarcações às disciplinas. Fragilizar também o pensamento disjuntivo, dicotômico e reducionista com que é tratada a relação sociedade-natureza.

Entender a dimensão ambiental como essencial à vida não significa essencializá-la ou mesmo produzir, a partir dela, “universais” – para tomarmos emprestado uma crítica foucaultiana – mas sim perceber sua imanência em relação à vida. Perceber também que não existe uma forma ideal e única de se pensar/fazer Educação Ambiental.

### **5.6.3 Comissões**

Uma prática muito comum na instituição na qual a pesquisa se realizou é a criação/constituição de grupos (chamados de comissões) para a implementação ou realização de atividades diversas. São comissões para organização de encontros, eventos, elaboração e reformulações de planos de ensino, resoluções internas, calendários, regimentos etc.

A formação dessas comissões se faz diante de determinada demanda coletiva e a convite dos responsáveis pelas coordenadorias aos servidores (professores e técnicos). A escolha se dá pela disponibilidade do servidor, sua aceitação e inclinação para envolver-se com determinado foco de trabalho.

Algumas dessas comissões, como já relatado, puderam ser, na medida do possível, acompanhadas. Uma delas tratava de um plano de logística sustentável para o campo. Essa comissão é constituída por professores e técnicos e seu objetivo é criar e implementar ações que contribuam com o processo de sustentabilidade do *campus*. Essas ações devem deveser planejadas com outros membros da instituição e implementadas nos diferentes setores ou unidades da instituição e de diversas formas.

Em uma das reuniões do grupo, foi explicado que essa é uma demanda para todo o instituto e que deve ser realizada em todos os *campi*. Nessa reunião, também foi comentada a necessidade de um levantamento a respeito do que está sendo realizado, do que ainda pode ser feito e como seria sua realização. As pessoas presentes lembraram que o trabalho é grande e necessita da contribuição de todos, portanto é importante uma reunião com todos os servidores para explicar a proposta.

Diversas ideias foram dadas e algumas discutidas. Observaram, por exemplo, a necessidade de modificar todo o sistema de irrigação do *campus* para um outro que economize água; acelerar e fortalecer a implementação do Núcleo de Agroecologia; eliminar o uso de agrotóxicos, substituindo-o pelo controle alternativo mais ecológico/agroecológico; implementar sistemas de captação da água da chuva; reduzir e/ou controlar o uso do ar-refrigerado e captar a água que é gerada por ele; repensar os processos licitatórios, inserindo mecanismos que possam cobrar das empresas contratadas a responsabilidade com o descarte adequado das embalagens recicláveis em sistemas de coleta seletiva; criar espaços/momentos de capacitação/formação para todos os servidores quanto a aspectos e princípios da sustentabilidade e Educação Ambiental; criar/proporcionar mais situações em que toda a instituição – por meios diversos (seminários, encontros, simpósios, mesas-redondas, palestras etc.) – para discutir e pensar a dimensão socioambiental e o processo de sustentabilidade da instituição.

Todas essas ideias pensadas, comentadas e sugeridas, embora não implementadas, soaram como um sonho possível da escola/instituição. No entanto, os desafios são muitos, por exemplo, garantir a participação de todos nas reuniões. Isso pareceu simples, mas se mostrou complicado com as diversas

outras atividades que cada um realiza. Encontrar um horário em que todos pudessem participar das reuniões foi um primeiro desafio, embora o menor deles.

Em diversas conversas e entrevistas realizadas, todos – nesse caso os professores e técnicos – atribuíram elevada relevância à proposta de se produzir condições que contribuam para a sustentabilidade do *campus*. Da mesma forma, todos os entrevistados, unanimemente, acreditam na relevância da Educação Ambiental em contribuir com esse processo. Apontaram, também, para a importância de se trabalhar a Educação Ambiental de forma mais sistemática no ambiente escolar/institucional. Alguns notaram/apontaram uma certa carência nesse quesito.

Em nosso modo de pensar e na problematização por nós empreendida, procuramos não estabelecer distâncias dicotômicas entre o que se “diz” e o que se “faz”, pois entendemos que tanto o “dizer” quanto o “fazer” se atravessam e ambos se constituem como práticas.

Essa “carência” ou, como exposto em outro momento acima, ausência de algo mais sistematizado e duradouro, não é aqui pensada como “problema” ou como ponto “negativo” de uma realidade observada, mas sim, seguindo um rastro deixado por Nietzsche e trazido por Pelbart (2011), ao analisar a relação (de complementaridade ou diferença) entre “O homem pós-orgânico”<sup>46</sup> e o “corpo sem órgão”, em que o mais assustador pode trazer embutido o mais promissor ou, como Deleuze-Guattari que se instalam nas linhas em que o pior e o melhor se cavalgam (PELBART, 2011). Ou seja, pensar nesse dizível como potência presente em que se aproveita o agora, sem nostalgia de retorno ou busca por um passado que se foi,<sup>47</sup> mas como processo que engendra a produção de subjetividades outras, com componentes outros de uma rede pouco experimentada.

Outra comissão constituída teve a finalidade de elaborar a proposta de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Agricultura Sustentável. Proposta esta que

---

<sup>46</sup> Trabalho de Paula Sibilia intitulado: O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologia digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2002. Pelbart (2011).

<sup>47</sup> No sentido já bastante discutido em que se acredita na panaceia de um passado harmônico quando as relações eram equilibradas e ecológicas.

se consolidou e o curso já foi aprovado com sua primeira turma para este ano (2017). Como já relatado e comentado o acompanhamento desse movimento se deu em sua fase final, pois a maior parte do processo já havia sido realizado quando iniciamos a pesquisa de campo. No entanto, tal fato não impediu que conversássemos com alguns dos membros responsáveis pela elaboração e conhecêssemos um pouco da proposta curricular do curso, como já observado.

Nesse caso específico, percebemos que há um espaço importante que pode ser ocupado pela Educação Ambiental que possibilita contribuir significativamente para as discussões que serão tratadas nas diferentes disciplinas do curso, inserindo outras perspectivas que procurem se afastar daquela estritamente mercadológica e de viés economicista.

#### **5.6.4 O corpo a corpo com o cotidiano**

Estar às voltas com o cotidiano de uma escola/instituição educacional implica envolver-se com uma série de movimentos e acontecimentos simultâneos. Todos esses movimentos já relatados atravessam e fazem parte desse “corpo” do cotidiano. No entanto, relataremos aqui o seu aspecto mais corriqueiro e comum presente no espaço escolar-institucional.

Quando fizemos a opção pela cartografia como método, sabíamos que tal escolha seria atravessada pelo plano dos afetos proporcionados pelos encontros ocorridos nesses cotidianos.

Assim que chegamos na escola/instituição, muitas perguntas foram feitas a respeito de nossa pesquisa, o que faríamos etc. Um questionamento bastante reiterado foi “E aí, já está de volta?”. Mas que logo foi deixado de lado, pois, com pouco tempo de campo, já não nos diferenciavam dos outros que estavam em serviço, a ponto de me perguntarem com que turmas eu estava.

Se, por um lado ou em algumas perspectivas, isso pode ser entendido como problemático em termos de “contaminação” dos dados, por outro e em nosso ponto de vista, isso se mostra interessante no sentido de que tomamos e somamos com o corpo no qual nos inserimos e somos aceito. Passamos, então, a ouvir e experimentar de forma um pouco mais livre, aberta e espontânea.

Nesse tempo em que estive na escola/instituição, houve vários encontros corriqueiros, alguns de passagem outros um pouco mais duradouros. O mês de setembro de 2015, por exemplo, foi marcado por vários encontros e reencontros com antigos e novos colegas de trabalho. Organizei minha agenda de pesquisa para estar em campo, pelo menos nesses primeiros meses em que iniciamos a nossa pesquisa, dois dias da semana, pois nos outros estaria em atividades acadêmicas presenciais.

Na segunda semana de setembro, procurando acompanhar alguns movimentos e realizar uma conversa um pouco mais direcionada com algumas pessoas, fomos convidados a participar de algumas aulas: uma delas com o professor de Suinocultura e a outra com o professor de Sociologia Rural.

A aula com o professor de Suinocultura foi realizada na unidade educacional do setor em questão. Participaram desta aula a turma do 2º ano do Curso de Zootecnia, o professor e um servidor da unidade, além de mim que fui apresentado pelo professor aos alunos. A aula do dia era sobre a alimentação dos animais.

O professor, de uma forma bastante detalhada, explicava a relação alimentação e ganho de peso do animal, abordando a questão da qualidade da carne relacionada com a saúde do animal. Entre os alunos, havia aqueles com familiaridade com esses animais e outros com nenhuma. Algumas matrizes (fêmeas para procriação) estavam prenhas e outras já haviam parido. Os filhotes chamavam muito a atenção dos alunos que os acariciavam. Foi notado por um dos alunos que uma das matrizes estava um pouco magra, o que chamou a atenção do professor, pois, segundo sua opinião, isso não poderia estar acontecendo. Tal fato fez com que uma boa parte da turma voltasse sua atenção àquela matriz, que passou a impressão de estar sofrendo. Houve quase um compadecimento do grupo em relação ao estado do animal, mobilizando rapidamente os alunos para melhorar seu bem-estar aumentando sua quantidade de comida e planejando uma mudança de ambiente.

No entanto, não houve problematização e/ou questionamento a respeito do modelo produtivo, da lógica de abastecer mercados, própria de granjas comerciais onde os animais ficam confinados em espaços que não permitem

quase nenhum movimento. Esse confinamento<sup>48</sup> objetiva reduzir custos e aumentar ganho, mas poucos levam em consideração a condição do animal ou mesmo as condições de endividamento e de trabalho em que se encontram tantos produtores familiares, quando se submetem aos ditames do capital, realizando investimentos em determinada atividade e/ou empreendimento à base de empréstimos bancários cujas condições nem sempre levam em consideração o contexto e/ou realidade do agricultor.

No grupo, um dos alunos estava com uma acompanhante pedagógica, em decorrência de um laudo médico que atestava autismo. Essa acompanhante tinha a função de facilitadora/mediadora da aprendizagem. O aluno em questão era o que mais próximo do professor ficava e aquele que primeiro respondia às suas perguntas, demonstrando conhecimento e gosto pelo que se passava. O interessante é que o professor, naquele mesmo momento, realizava com esse aluno sua avaliação, pois, segundo ele, nas provas escritas, o aluno apresentava certa dificuldade, o que não ocorria durante os questionamentos a respeito do mesmo assunto nas aulas com a presença dos animais.

Em outro momento, durante uma conversa com esse mesmo professor, realizada em sua sala, ele comenta que às vezes fica com receio de certos grupos de defensores dos animais, pois questionam a castração. O professor avalia que sem a castração dificilmente haveria carne de suíno macho consumível, em decorrência do odor e gosto deixado na carne pelas substâncias produzidas pelos testículos, embora, segundo ele estejam sendo realizados estudos e pesquisas para amenizar esses problemas.

Outro ponto da conversa com o professor se deu em torno da crítica feita ao sistema intensivo. Para ele, sem o sistema não haveria disponibilidade de carne ou ovos a um preço razoavelmente acessível. Em vários momentos da entrevista, o professor ressaltou a importância de se produzir carne a um preço menor, considerando as diferentes faixas de renda da sociedade, procurando justificar o modelo de produção pela importância social que apresenta.

---

<sup>48</sup> Esse confinamento (modelo gaiola) é empregado, também, na avicultura. Embora em alguns países desenvolvidos da Europa o modelo de granja suína esteja mudando para um mais aberto, onde os animais, mesmo monitorados, podem circular mais livremente.

Acreditando na pesquisa-intervenção, na qual o observador está implicado na problemática observada, interferindo, inclusive, na produção dos dados que são criados, entendemos que, ao longo da entrevista, algumas das respostas se deram em decorrência de o entrevistado fazer uma ideia da problemática com a qual nossa pesquisa se envolvia.

Sem adentrar na polêmica entre sistemas produtivos ou mesmo entrar num debate ou exposição de outros métodos e sistemas – até mesmo porque acreditamos que seria arrogância e ingenuidade pensar que há desconhecimento da outra parte e que podemos apresentar alguma novidade nesse campo –, escolhemos acompanhar os processos e movimentos que acontecem nesses cotidianos e da mesma forma procurar acessar o plano coletivo de forças, do qual também fazemos parte, que se engendra com/no seu dizer, ou seja, promover o acesso à pluralidade de vozes na experiência compartilhada do dizer (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014).

Contudo, algumas questões nos inquietam nessa narrativa apresentada. Por exemplo, não podemos deixar de pensar numa certa invasão da lógica produtivista e o quanto ela se presentifica em determinadas práticas, mesmo naquelas que procuram ser sustentáveis.

Ser “sustentável”, já quase um modismo, pode apresentar diferentes nuances. Sustentabilidade tem proximidade com a palavra “sustentar”, cuja origem vem do latim “*sustinere*” ou “*sustentare*”, que significa “aguentar” ou “suportar”. De certo modo, esse significado atravessa o conceito e, em boa parte das vezes, o orienta, pois indica a manutenção para o “amanhã” das condições de “hoje”. Conceito este que veio sendo ressignificado, reformulado, repensado e utilizado/apropriado de diversas maneiras e por diferentes “personagens” com objetivos algumas vezes destoantes.

Observamos que essa ideia de sustentabilidade, em muitas situações e realidades, está fortemente submetida à perspectiva econômica em detrimento da dimensão sociopolítica e/ou sociocomunitária. Economia, mercado, produção e lucro se tornam conjuntos técnico-discursivos que orientam as atividades – locais, nacionais ou globais –, procurando subordinar quaisquer outras propostas e/ou perspectivas à sua lógica.

A “sustentabilidade”, nesse sentido, é utilizada ou vem mais como um instrumento para a contribuição tanto de realização quanto de legitimação do “desenvolvimento” produtivo. Assim, diferentes outras dimensões ficam subsumidas à dimensão econômica. Isso acaba ocorrendo em diferentes escalas, sejam essas de uma pequena comunidade, sejam de escola ou mesmo em nível de nação.

A sustentabilidade nesse caso se torna ou é tomada mais como “fim” para atender a determinadas demandas do que como “meio”, resultado de determinadas transformações ético-políticas nas relações estabelecidas com os diferentes elementos do espaço.

Embora, nas narrativas em questão, não fique clara a transformação política necessária para o estabelecimento de outras relações, acreditamos que o/um dizer não se deve ou remete a uma essência do ser, mas, ao contrário, emerge e se processa em sua “pele”, ou seja, pelos diferentes afetos os quais o atravessam.

Estar a décadas envolvido com uma instituição de formação técnica, vivenciar e partilhar com outros, da mesma formação, ideias, trabalhos e experiências, estar vivenciando e acompanhando – pelo menos no momento em que se deu a conversa – diferentes reivindicações de militantes dos direitos dos animais, de ambientalistas, além de tantos outros fatores, compõe uma multiplicidade de agenciamentos que formam o seu dizer e seu modo atual de estar.

Um dizer, portanto, que não é apenas seu, mas remete-se a uma pluralidade de vozes e também a um determinado campo discursivo presente e constituído, tomando esse “discurso” na acepção proposta por Foucault (2011), quando observa, logo no início de sua aula inaugural proferida no Collège de France em 2 de dezembro de 1970, que

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se por um instante, suspensa [...] (FOUCAULT, 2011, p. 5).

Essa observação, em nosso entender, destitui o caráter personificado e individualista da fala, ressaltando suas múltiplas conexões com outros tempos, vozes e todo o aparato técnico da época. Longe de querer dar um estatuto universalizante e cristalizado ao discurso, pensamos em conceber sua relação com a ideia de que somos atravessados por múltiplos processos que nos mantêm em constante constituição.

Também não cabe, e nem interessante seria, afastar e/ou hierarquizar escalas de análise macropolíticas das micropolíticas. Aqui, macro e micro se atravessam mutuamente. Se uma fala/narrativa compõe um discurso formado por uma multiplicidade de conexões que ultrapassa o ser, a consciência individual ou o Eu centrado e consciente, essa mesma narrativa e/ou discurso não prescinde do “sujeito” nem o ignora. O discurso é constantemente bombardeado por novas ideias, outros fazeres, por afetos – principalmente por afetos – rupturas assignificantes – como já apresentadas por Guattari (2012) etc. – capazes de romper com uma determinada “ordem” no discurso.

Uma segunda aula para a qual fomos convidados ocorreu numa sala com uma turma do 3º período de Agronomia com a disciplina de Sociologia Rural. O professor havia se programado para que nesse dia houvesse a entrega de um resumo da aula anterior, no entanto, alguns alunos não haviam feito. No começo, houve uma discussão a respeito das ideias contidas no texto, questionadas por alguns alunos. Nesse momento, o professor interveio comentando que isso era para o debate e que cabia a eles apontar aquilo com que não concordam e expor ou apresentar suas/outras ideias, trazer outros autores e/ou pensamentos para a discussão. Uma aula marcada por encontros e desencontros, mais dissensos que consensos e bastante potente do ponto de vista da autonomia e liberdade do pensamento.

Consideramos muito interessantes nessa aula as diferentes perspectivas postas. A do professor, com uma formação em História e Educação, com ênfase na Educação do Campo, falando de agricultura familiar e agroecológica, acompanhado da “figura” que representa e a perspectiva da Agronomia, uma engenharia cuja formação é envolvida, principalmente, por uma lógica produtivista. Aqui cabe a ressalva de que não estamos pensando essas diferenças em termos de melhor e/ou pior, certas e/ou erradas, mas

simplesmente como diferença, o que não significa que devemos deixar de problematizar as implicações de cada uma na sociedade.

No entanto, ao ouvir diferentes alunos do Curso de Agronomia em períodos mais avançados, a respeito do que consideram ser o objetivo do curso em questão, percebemos que uma narrativa muito presente é a da importância da produção para reduzir os preços dos alimentos, contribuir com a erradicação da fome, fornecer aos produtores (pequenos e grandes) o emprego de técnicas adequadas que proporcionem maior renda etc.

Não negamos a importância de uma análise crítica quando se contrastam os objetivos narrados por esses alunos do curso com a lógica produtivista predominante e presente nessa realidade, cujas implicações têm potencial para o avesso. Também reconhecemos que algumas dessas narrativas se tornaram clichês muito comuns nesse meio – estamos constantemente em voltas com clichês – no entanto, o que nos interessa é compor com esses clichês outros encontros, potencializar outros processos. Aproveitar-se deles, produzir com eles subjetividades que desenhem outros possíveis em relação aos processos de aprendizagem e às relações que estabelecemos em nosso espaço.

Embora cada realidade apresente um contexto singular que a diferencia das demais, acreditamos que essa lógica predominantemente produtivista se espalha por todo o tecido socioeconômico aparecendo de forma mais clara no curso em questão e em escolas de formação técnico-profissional, o que fica exposto em algumas das narrativas de alunos e professores entrevistados. Em diferentes momentos, apontaram. “Nesse curso nós aprendemos a fazer uma área produzir! Esse é nosso objetivo” (ALUNO do Curso de Agronomia); “*O curso de Agronomia pode até ter algumas diferenças de uma instituição para outra, mas onde estudei e com os colegas com quem já trabalhei de outras instituições, acho que, em todas, a palavra forte é a produção!*” (PROFESSOR C).

Tomamos uma problematização empreendida por Deleuze e Guattari (2011), a respeito da linguística, na qual os autores realizam uma observação que consideramos bastante pertinente para a questão apresentada, ao inferir que determinados enunciados funcionam como “palavras de ordem”. Para os autores, palavras de ordem correspondem à relação de qualquer palavra ou de

qualquer enunciado com pressupostos implícitos. Assim, “As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos [de fala] que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17). É com esse sentido que pensamos situar determinados enunciados dentro das narrativas produzidas pela pesquisa, por exemplo, quando se entende que o objetivo do curso é “fazer produzir”.

O que se observa é que palavras como “produção”, “competitividade”, “mercado”, funcionam como “palavras de ordem”, no sentido exposto pelos autores. Palavras que enunciam uma sentença de morte, “[...] mesmo muito atenuada, devinda simbólica, iniciática, temporária...etc. [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 57). Palavras que expõem e afirmam uma lógica, um determinado *modus operandi* presente nesse/no sistema social. É o que trazem implícitas essas palavras/frases presentes nas narrativas expostas. Uma crença exacerbada na técnica, uma ideia de que nela está a solução para as diferentes problemáticas socioambientais, seja a da fome, seja a dos impactos ambientais.

Esse discurso técnico-produtivista não é exclusividade de uma instituição/escola técnica ou de um determinado curso, como, no caso, o de Agronomia, embora neles esse discurso se apresente de forma mais intensa, mas sim de todo um conjunto e/ou conjuntura de um período histórico-social que atravessa diferentes instâncias e níveis. Em instituições públicas ou particulares, nos micros ou macros contextos sociais, esse discurso paira sobre essas diferentes realidades.

Todavia, Deleuze e Guattari (2011) entendem que a “palavra de ordem” não comporta apenas uma “sentença de morte”; ela é, também, inseparavelmente, outra coisa, como um grito de alarme ou uma mensagem de fuga. Os autores lembram que o rugido do leão enuncia ao mesmo tempo a fuga e a morte (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Tal observação nos instiga a pensar se essas “palavras de ordem” presentes nessas narrativas também comportam um grito de alarme ou mensagem de fuga. É aqui que a problematização realizada pelos autores nos parece mais desafiadora, principalmente quando eles advertem que

[...] a questão não era: como escapar à palavra de ordem?, mas como escapar à sentença de morte que ela envolve, como desenvolver a potência de fuga, como impedir a fuga de se voltar para o imaginário [...] como manter ou destacar a potencialidade revolucionária de uma

palavra de ordem? [...] Na palavra de ordem, a vida deve responder à resposta da morte, não fugindo, mas fazendo com que a fuga aja e crie. Existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como que passagens, componentes de passagens [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 61).

A problemática discutida em torno da questão se haveria constâncias e universais na língua que a definiriam como um sistema homogêneo é desconstruída pelos autores. A única constante, segundo eles, é a da variação. Uma variação que escapa às determinantes estruturais da fala, produzindo/criando diferentes sentidos. Uma multiplicidade variante resultado de diferentes agenciamentos. É desse modo, portanto, que procuramos problematizar as potencialidades das “palavras de ordem” presentes nas narrativas em questão.

Quando, na narrativa exposta, por exemplo, a palavra “produzir” aparece com um efeito de “obrigação” vem junto uma “sentença de morte”, no entanto, e aí está o desafio, como fazer dessa uma outra coisa, uma potencialidade criativa? Não há receita. Isso pode, inclusive, nem ocorrer, mas não significa que não seja possível. É nesse aspecto que realizamos algumas conjecturas.

É aqui que, talvez, o pensamento de Félix Guattari (2005) se faça ainda mais necessário, principalmente quando aposta nos processos moleculares, micropolíticos e singulares. As narrativas em questão são codificadas por um “rostro” social que as precede. Um rosto técnico-produtivista que se manifesta por todo o corpo social da escola/instituição. No entanto, observamos que, quando somos influenciados e/ou educados a aceitar um fato como “situação de fato”, ou seja, como algo dado, precipitamo-nos para a exclusão de inúmeros possíveis, inclusive com a ruptura de significados prévios e pressupostos interpretativos (implícitos ou explícitos) que possam se encontrar nessas narrativas.

Um gesto, uma atividade, uma conversa, uma ideia, “É um pouco como a pedrinha minúscula que provoca no para-brisa um impacto microscópico, o qual, no entanto, vai fazer com que o conjunto do vidro arrebente” (GUATTARI, 2005, p. 310). Fazer com que a “sentença de morte” se desloque e se faça “componentes de passagem”, ultrapassando o limite em que estão circunscritas.

Se pensarmos que essas narrativas estão abertas e se produzem e reproduzem em agenciamentos coletivos – lembrando que é sempre um coletivo que fala – podemos inferir que o seu “significado” estará engendrado no uso contextual que delas fazemos e no tempo-espaço em que ocorrem.

Observamos, também, que à fala corresponde uma linha do rizoma, mas apenas uma linha dentre tantas outras possíveis que estão a todo momento se fazendo, refazendo, desfazendo e se compondo, como nas “redes” pensadas sob a perspectiva do já evocado pensador/pedagogo – ou mesmo poeta e etólogo como ele preferia ser chamado – Fernand Deligny, cujo trabalho com crianças autistas (por volta das décadas de 70-80) se tornou revolucionário por questionar a centralidade da linguagem, a educação formal e o emprego caricatural das teorias freudianas.

Deligny, por meio de um centro de acolhimento informal, atendia crianças que não se adaptavam à sociedade, psicóticas e principalmente as autistas, ou nas palavras do autor, “crianças à parte”. Em uma de suas obras, intitulada o “Aracniano”, o autor, além de lembrar, como já observado, que existem redes que se tecem como teias de aranha por entre os galhos e cantos das casas, mesmo que ainda voem os pássaros ou se passem as vassouras (DELIGNY, 2015), observa, também, que

A rede é um modo de ser.

Basta um nada, uma simples passagem do masculino ao feminino, para que o modo se torne moda; a palavra permanece a mesma, e a coisa evocada já não é a mesma coisa (DELIGNY, 2015, p. 15).

Com esse sentido e dentro desse contexto é que procuramos entender os cotidianos em que situamos a pesquisa. Diferentes tessituras sendo produzidas mediante e/ou agenciadas por diferentes afetos, encontros, sensibilidades e outros atravessamentos. Palavras que se racham, se movem e se traem evidenciando e produzindo outros sentidos.

Mas não foram apenas as “palavras de ordem” que atravessaram o nosso caminho nos provocando ou convocando à problematização. Outras narrativas expressas por alguns docentes, em relação à Educação Ambiental praticada/realizada/discutida na instituição, também nos chamaram a atenção. Alguns docentes, ao longo das conversas, expressaram um certo incômodo com

o tratamento que a Educação Ambiental tem recebido no *campus*. Um deles observa que

*A Educação Ambiental aqui não é prioridade. Nem com tudo isso que aconteceu. Parece que ainda não foi suficiente. Tirando algumas pesquisas que se desenvolvem, não vejo muita coisa sendo feita. Para se ter uma ideia, nem a reciclagem de papel funciona direito. Os coletores estão descuidados, poucos são utilizados, muitos setores não separam nem os resíduos de papel seco que geram. O lixo úmido e o minhocário que poderiam atender à horta com adubo orgânico estão descuidados etc. (PROFESSORA L, 2016).*

Um outro professor, quando questionado a respeito da Educação Ambiental praticada no *campus* e se ele acredita que a sustentabilidade esteja de alguma forma sendo realizada na escola, também não se mostrou muito animado. Ele ressalta o caso da água, alegando que ainda é muito desperdiçada e que não há nenhum planejamento desenvolvido para amenizar tal situação. Segundo ele,

*Vejo vazamento pelos setores e não vejo nenhum projeto de captação de água ou reuso de água. Nós passamos por torneiras, mangueiras e canos gotejando e não nos incomodamos. Penso que isso é uma questão de cultura ou hábito. Penso também que é porque sempre tivemos muita água e terra e por isso bastava desmatar e plantar. Nossa ficha ainda não caiu. Precisamos mudar nossos hábitos. A escola está muito longe de ser sustentável (PROFESSOR J, 2016).*

Não muito diferente dessas narrativas, um relatório, intitulado “Diagnóstico de sustentabilidade”, realizado por alunos bolsistas ao longo de um projeto de pesquisa no ano de 2012, cujos objetivos eram identificar e apresentar alguns elementos presentes nas unidades de ensino do *campus* que, sob a ótica da sustentabilidade, poderiam se adequar ou precisavam avançar, mostrou diversos pontos que poderiam ser repensados. Desde sistemas físicos de (re) aproveitamento e controle da água, passando pelo insuficiente controle e destinação adequados – entendendo esse “controle e destinação adequados” como sua “separação” e entrega para as Associações ou Cooperativas de Reciclagem existentes na região – dos diferentes resíduos gerados em determinados setores, até mecanismos técnico-burocráticos para introduzir em contratos terceirizados a obrigatoriedade de a firma contratada apresentar ações sustentáveis em relação aos serviços prestados – sejam essas formativas, técnicas ou mesmo de destinação sustentável dos resíduos provenientes de suas atividades.

Embora sejam problemáticas importantes para serem repensadas, todas essas narrativas podem ser entendidas não apenas como expressão crítica de uma realidade, mas também como potência para a produção de outras linhas, de um traço em devir.

Se, na inferência desses “sujeitos”, o incômodo diante de uma situação ou de um problema os ascendeu à criticidade, não podemos deixar de perceber que esse incômodo tem sua produção em uma rede de elementos e/ou agenciamentos que contribuíram para a afetabilidade daqueles que o narram. Portanto, acreditamos que, assim como essa ausência de cuidado, ou sensibilidade, para com a necessidade de uma mudança na realidade vivenciada não pode ser tomada como um “universal”, também as inferências que insinuam outros possíveis não podem ser entendidas como individualizantes e/ou pessoais, mas engendradas e engendrantes de mudanças.

Outra observação que fazemos é que, quando conversamos com as pessoas da pesquisa a respeito das mudanças, em relação ao cuidado com a dimensão ambiental nos dias de hoje, há uma quase unanimidade em dizer que, em relação a um determinado tempo passado, hoje, embora ainda acanhada, notamos uma maior atenção a essa dimensão. Talvez, portanto, a questão passe pela potencialização desse cuidado, dessas observações, de práticas diferenciadas etc. por meio da criação e/ou incentivo de tempos-espacos de conversa, discussão, formação e envolvimento coletivo em torno dessa dimensão essencial à vida.

### ***“Crise”, economia e justiça ambiental como componentes de uma rede de agenciamentos***

A problemática em torno da dimensão ambiental não se restringe ou se apresenta localizada. Mesmo que adquira características contextuais e específicas em relação ao espaço-tempo em que se situa, ela é um “dilema” – lançando mão de uma expressão utilizada por Baumann – que atinge, direta ou indiretamente, a todos (povos) e todas (as nações).

Empreendendo uma análise sob uma dimensão ética e de “justiça ambiental”, cabe ressaltar que, embora os efeitos de uma situação excessivamente agressiva ao “meio ambiente” ou mesmo a prática de exploração desenfreada

possam atingir indistintamente a todos os seres humanos e não humanos, devemos reconhecer que “alguns” privilegiados não sofrerão esses impactos com a mesma intensidade e/ou no mesmo espaço-tempo.

É sob a perspectiva da “justiça ambiental” que Acselrad (2009) problematiza a difusão de que estamos todos igualmente sujeitos aos efeitos nocivos de uma “crise ambiental”. Segundo o autor, há uma representação, que tem predominado, de que todos somos, indistintamente, vítimas em potencial da chamada “crise ecológica” porque vivemos no mesmo planeta.

Nessa visão, os “seres humanos”, responsáveis pelo processo de destruição das formas naturais, são vistos igualmente como um todo indiferenciado, ou seja, ao mesmo tempo em que protagonizaram a destruição, também serão por esta igualmente penalizados. Para o autor, tal ideia escamoteia a forma como esses impactos estão distribuídos tanto em termos de incidência quanto de intensidade. É possível, por exemplo, constatar que é sobre os mais pobres e os grupos étnicos desprovidos que recai, desproporcionalmente, a maior parte dos riscos ambientais, seja no processo de extração, seja na disposição de resíduos no ambiente (ACSELRAD, 2009).

Para tomarmos um exemplo mais recente de tal processo, podemos nos remeter ao crime socioambiental, provocado pela mineradora Samarco/Vale, sobre o rio Doce. Todas as implicações, já enunciadas, desencadeadas por tal crime também não se distribuíram homoganeamente entre a população, ainda que todos estivessem sobre o mesmo território.

Essa observação não é tão simples de ser percebida, pois é muito comum e mais simples fazer uma associação direta de que, sendo todos moradores do mesmo município, dependentes do rio atingido, portanto, também sofrerão igualmente as consequências. Talvez o problema esteja no “igualmente”, embora inclusive o “Todos sofrerão as consequências” também possa ser questionável.

No entanto, uma observação mais pormenorizada levanta suspeitas desse “igualmente”, quando não o joga por terra, pois há aqueles, por exemplo, que são donos de propriedades cujas terras possuem seus próprios rios e nascentes; aqueles que puderam se dar ao luxo de viajar com a família durante o período da suspensão do fornecimento de água; aqueles em que a distância dos pontos

de fornecimento de água, que logisticamente foi criado, e o próprio trabalho influenciavam o recebimento diário de água mineral; isso tudo sem contar que os principais responsáveis pelo crime sequer moram na região atingida.

Passados mais de 24 meses do crime, suas consequências ainda são sentidas assimetricamente. Muitos agricultores que vivem do cultivo das margens dos rios com a produção de verduras até hoje sofrem as consequências. Suas vendas caíram vertiginosamente pela desconfiança em relação à água e ao solo onde estão as plantações.

Da mesma forma, ou ainda pior, os pescadores também sofrem as consequências de tal crime com a impossibilidade de exercerem sua atividade pelo alto risco de contaminação dos peixes da região.

De maneira semelhante, outras atividades e/ou grupos comunitários e minoritários também estão, ainda, amargando as mazelas oriundas de tal crime. Diferentemente de uma parcela que possui condições de permanecer comprando água mineral, alimentos originários de outras regiões etc.

Outro ponto nessa problemática é a noção de que “todos” são responsáveis igualmente pelos danos ecológicos, numa tentativa de igualar os diferentes tipos de agressões. Acreditamos existir necessidade de um tratamento com equidade e não igualdade, pois o impacto que uma Cia. como a Vale do Rio Doce proporcionou em termos de danos ambientais ao vale do rio com cujo nome ela se batiza não pode ser comparado com dano provocado por um pequeno agricultor ao realizar sua atividade.

Percebemos também uma diferenciação quanto ao cuidado dispensado para determinadas regiões, comunidades e até mesmo bairros. Alguns de maior poder – financeiro e de influências – adquirem ou recebem serviços mais prontamente e até, em alguns casos, de melhor qualidade que outros.

Um episódio que ilustra essa diferenciação e a lógica por trás dela se deu na década de 90 por meio do “Relatório Summers”, quando um economista, chefe do Banco Mundial, na época, foi autor de um documento que apresentava razões para que os países periféricos fossem o destino dos ramos industriais mais danosos ao meio ambiente (ACSELRAD, 2009).

As razões apresentadas pelo referido documento expõem uma lógica fragmentária, reducionista e excludente que configurava o ideário de desenvolvimento da época – e que, infelizmente, ainda percebemos presente. Dentre as razões apresentadas pelo documento, estava a ideia de que o “meio ambiente” seria uma preocupação estética; que os mais pobres em sua maioria não vivem o tempo necessário para sofrer os efeitos da poluição (ACSELRAD, 2009).

A perversidade exposta por tal documento, elaborado por economistas do Banco Mundial, segundo o escritor Eduardo Galeano, não representa uma espécie de poema surrealista, mas sim constitui um/o pensamento da exitosa corrente do realismo capitalista (ACSELRAD, 2009).

Nesse sentido, procurando amenizar tais situações, o sistema lança mão de diferentes discursos. Em um desses, tenta-se justificar tais atividades pelas benéfcias delas oriundas, tais como geração de empregos, pagamento de impostos, “desenvolvimento local” etc. Nesse processo está implícita – e muitas vezes explícita – a questão da “crise” como elemento discursivo fortemente responsável por um agravamento das agressões socioambientais.

Estendemos um pouco mais a questão da “crise” sob a perspectiva do filósofo italiano Giorgio Agamben que, ao longo de uma entrevista, observa como essa concepção ganhou outros contornos. Ao ser questionado sobre a onipresença da crise como forma de expressão de todo um sistema de dominação dirigido a nossa vida cotidiana, o filósofo contemporâneo responde à questão e a problematiza da seguinte forma:

O conceito de ‘crise’ de fato tem se tornado o mote da política moderna e tem sido por muito tempo parte da normalidade em qualquer segmento da vida social. A palavra expressa duas raízes semânticas: a médica, que se refere ao curso de uma doença, e a teológica, que remete ao Juízo Final. Ambos significados, no entanto, sofreram uma transformação hoje, que os desprovê de sua relação com o tempo. “Crise” na medicina antiga remetia a um julgamento, ao momento decisivo em que o médico percebia se o doente sobreviveria ou não. A concepção atual de crise, por outro lado, se refere a um estado duradouro. Assim, essa incerteza é estendida ao futuro, ao infinito. É exatamente o mesmo com o sentido teológico: o Juízo Final era inseparável do fim dos tempos. Hoje, no entanto, o juízo é divorciado da ideia de resolução e repetidamente adiado. Então o prospecto de uma decisão é cada vez menor, e um processo interminável de decisão jamais se conclui (AGAMBEN, 2013a, s/p).

Essa mutação observada pelo autor não é nada mais do que o resultado da apropriação, a partir da percepção de que sua permanência poderia ser – e tem sido – proveitosa aos interesses de determinadas classes. Nesse aspecto, o autor destaca que

A crise atual tornou-se um instrumento de dominação. Ela serve para legitimar decisões políticas e econômicas que de fato desapropriam cidadãos e os desproveem de qualquer possibilidade de decisão. Na Itália isso é muito claro. Aqui um governo foi formado em nome da crise e Berlusconi voltou ao poder apesar de basicamente contrariar a vontade do eleitorado. Esse governo é tão ilegítimo quanto a dita constituição europeia. Os cidadãos da Europa devem ter claro que esta crise interminável – assim como um estado de emergência – é incompatível com a democracia (AGAMBEN, 2013a, s/p).

Embora o autor se refira ao contexto europeu, especificamente italiano, num determinado momento histórico, sua observação em muito se atualiza e contextualiza com o nosso espaço-tempo em questão, pois afinal não tem sido em nome desta – crise – que tantos direitos e conquistas estão sendo atacados e/ou aviltados? Não é em nome dela que atrocidades políticas e socioambientais têm procurado se justificar?

A “crise”, por exemplo, tem sido um dos elementos mais utilizados para justificar, o retorno das atividades das empresas responsáveis por esses crimes, sem sequer, terem sido efetivamente penalizadas ou, ao menos, terem iniciado um exequível plano/projeto de recuperação e/ou mitigação dos danos socioambientais provocados. Infelizmente, em maior ou menor grau, isso se verifica em diferentes partes do globo, em países periféricos ou não. Um exemplo recente desse fato pode ser o crime socioambiental ocorrido no vale do rio Doce.

Em outro momento, no início de outra entrevista concedida a Pepe Salvà, Agamben (2012) retoma essa problemática em torno da ideia de crise, argumentando que “crise” e “economia” não são usadas como conceito, mas como “palavras e ordem”, que servem para impor e para fazer com que se aceitem medidas e restrições que as pessoas não têm motivo algum para aceitar (AGAMBEN, 2012). Lançando mão daquele mesmo sentido, por nós exposto acima, que os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari dão ao termo,

o autor italiano observa que “crise”, em nosso tempo, significa simplesmente: “Você deve obedecer!”.

Não diferente é a “ordem” imposta pela palavra-sentido “economia”, que também traz embutida consigo alguns pressupostos que assombram a vida. Essa dimensão supervalorizada da sociedade é arbitrariamente dissociada de outras. De modo imperativo, tudo se volta para a “economia”, considerada/pensada como a “tábua de salvação” da sociedade contemporânea.

Essa lógica que procura subsumir tudo à economia é a mesma relatada por Agamben (2012), ao tomar ao pé da letra a ideia de Walter Benjamin, quando este relaciona o capitalismo como uma religião, a mais feroz e implacável que jamais existiu, pois não conhece nem redenção nem trégua. “Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro. Deus não morreu, ele se tornou Dinheiro” (AGAMBEN, 2012, s/p.).

Dentro desse contexto, as expressões/palavras ou o sentido com que são empregadas, “Crise” e “Produtividade”, correspondem a duas faces de uma mesma moeda: moeda ouro, dólar, ações, commodities etc., cujo metal é o capital. Ou seja, parecem funcionar como linhas de um dispositivo ou componentes de uma de suas dimensões – no sentido foucaultiano – presente, nesse caso, em um sistema, o capitalismo. Afinal, não seriam essas expressões, partes de um conjunto linguístico e técnico-econômico com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato? (AGAMBEN, 2009). Ou “crise” e “produtivismo” corresponderiam aos elementos discursivos, a linha que alimenta/fortalece e legitima o regime “economia” e ambos/as corresponderiam a linhas de força de um conjunto/sistema maior denominado capitalismo?

A noção de dispositivo, segundo Foucault (1979), é bastante ampla e complexa podendo se referir a uma série de “coisas”. No entanto, alguns elementos são essenciais para dele se aproximar, por exemplo, o seu regime de visibilidade, dizibilidade e subjetivação.

O filósofo italiano, Giorgio Agamben, generalizando essa noção de dispositivo, considera-o, literalmente, “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e

assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2009, p. 40). Ora, não estaria essa ideia, recente e presente, construída em torno dos termos “crise”, “produtividade”, subsumida à dimensão econômica, capturando-nos e assegurando determinadas condutas cujas implicações seriam contrárias aos nossos desejos ou, ao menos, ao desejo de uma “vida bela”, ou de fazer de nossa vida uma “obra de arte”, da maneira como nos provoca o filósofo francês Michel Foucault?

Acreditamos, portanto, que essas linhas de força engendram uma produção subjetiva que alimenta o sistema, procurando situá-lo dentro de um padrão de normalidade e continuidade, mesmo com a absorção de determinadas diferenças e/ou mudanças.

Nesse sentido, interessa-nos pensar nas possibilidades que podem ou estão sendo produzidas e/ou gestadas, capazes de contribuir para escapar dessa armadilha e processo de captura, possibilidades que nos levam a nos desvencilhar dessa produção de “verdade”, que nos assujeita e espolia em direitos e dignidade.

### ***Para isso, “confiar” é preciso***

Ao observarmos a análise que David Lapoujade faz do pragmatismo de William James, vemos que, em sua perspectiva, a crença corresponde a uma “disposição para agir”. Nada de transcendentalismo, mas sim uma confiança imanente neste mesmo mundo. O autor lembra que agimos quando temos confiança nos nossos motivos, em nossas capacidades e no devir do mundo, deste mundo. Um agir pela confiança da importância do mundo e de sua possibilidade para coisas grandiosas (LAPOUJADE, 2017).

Poderíamos objetar que este mesmo mundo não nos tem oferecido espaço para esperança, que sua instabilidade abala a confiança que nele poderíamos depositar, pois os exemplos de diferentes tipos de agressões têm se evidenciado e os retrocessos – principalmente ambientais – se multiplicam.

Entretanto, é justamente sua instabilidade, sua incerteza e não determinação que possibilita e/ou abre espaço para a ação, para o agir. O “mundo” não está dado. É a indeterminação que faz com que precisemos de confiança e essa

confiança nos faz arriscar no indeterminado. É apenas neste mundo que podemos nos deslocar, produzir ações e conexões.

A confiança, portanto, não consiste em realizar uma ação cujo desfecho está assegurado, mas sim em tentar uma ação cujo desfecho é incerto. Ela [a confiança] vai buscar sua energia na região obscura onde nossa potência de agir ultrapassa aquilo que sabemos dela (LAPOUJADE, 2017).

O autor ainda nos lembra que tal ação não corresponde a uma questão de otimismo ou pessimismo, mas sim de assumir, diante do mundo que se apresenta, uma determinada atitude que, para o autor, seria aquela de confiar e fazer o *nosso* melhor em todo caso, a despeito do *se* (LAPOUJADE, 2017, grifo do autor).

“Confiar”, na concepção de Lapoujade (2017), “resistir” sob a perspectiva de Foucault (2012, 2104) e engendrar outros “processos de subjetivações” na forma como Deleuze e Guattari (2011; 2012) apresentam se constituem como modos de ação e atitude/postura política diante das diferentes realidades que se apresentam. Muitas delas nos confrontam, exigindo de nós um “agir”.

Essa atitude ou “agir” político pode se dá em diferentes escalas e das mais variadas formas. Seja em nível das micropolíticas nas relações ou mesmo nas macropolíticas das institucionalizações. Lembrando que, em ambos os casos, como já exposto, o que ocorre é um atravessamento de coexistência em que, como bem expressam Deleuze e Guattari (2012), toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica.

Se determinado processo de institucionalização, como já mencionado, tem contribuído para uma determinada cristalização do sentido produzido em torno da Educação Ambiental ou por limitar seu campo teórico-prático-epistemológico, ele pode, também, atuar como mecanismo ou “instrumento” de legitimação de “fazer-saberes”, cuja direção pode gerar outros sentidos e processos. Não seria, portanto, esse processo de institucionalização determinante para inibir a inventividade e capacidade provocativa da Educação Ambiental?

Tomando como exemplo algumas realidades da América Andina, podemos observar que, na Bolívia e originalmente no Equador, foram atribuídos à

Natureza direitos equivalentes aos dos seres humanos. A Natureza, como “sujeito de direito”, está presente no documento mais importante desses países, suas Constituições. Como no Equador, por exemplo, em que o art. 10 de sua Constituição reconhece a Natureza como titular de direitos ao lado das pessoas e de coletivos.

Se o pioneirismo de tais países pode, para alguns, representar uma importante transformação no modo como se percebe a Natureza, para outros, embora esse seja um importante marco jurídico, essa transformação ainda não se tornou presente na realidade de tais países. Segundo alguns estudos, apesar de esses países terem assegurado em suas Constituições direitos à Natureza, ao mesmo tempo, como no caso do Equador, o governo de Rafael Correa, cujo mandato se encerra este ano, não só não alterou a estrutura extrativista da economia equatoriana, como também ampliou a participação do Estado na exploração de petróleo e criou um amplo programa nacional de mineração que afetou comunidades indígenas e atraiu multinacionais do setor (BOCCA, 2017).

Não muito diferente é o caso da Bolívia, cuja lógica desenvolvimentista também tem se apresentado, como no projeto governamental anunciado em 2011, no sentido de construir uma rodovia cujo traçado atravessa o Território Indígena Parque Nacional Isiboro-Sécure (Tipnis), uma área de proteção socioambiental (FUSER, 2015), o que tem provocado um forte desencanto nos povos tradicionais com as políticas governamentais.

Tais exemplos demonstram grande contradição nas iniciativas governamentais de “desenvolvimento” com sua própria Constituição, a qual considera a Natureza como “sujeito de direito” e legitima direitos aos povos tradicionais, minando, assim, o ideal de “Pacha Mama” e do “Buen Vivir” presente na Constituição desses dois países.

Em nossa análise, reconhecemos as contradições existentes na realidade de tais países e acreditamos legítimas as críticas tecidas em torno delas, principalmente quando realizadas pelos povos que vivenciam e experimentam o gosto amargo de tais contradições. No entanto, também, acreditamos que tais documentos, como no caso dessas Constituições, não podem ser desprezados, mas sim

utilizados como instrumentos legais, pois respaldam e legitimam, ainda mais, as lutas pelas mudanças almejadas.

Nesse sentido, talvez, uma outra problematização que precise ser realizada seja: até que ponto esses documentos legais, no caso das Constituições, tem contribuído para as mudanças requeridas e almejadas pelas comunidades desses países? O que se tem percebido na prática cotidiana de muitos países, inclusive o nosso, é que tais documentos – como no caso das Constituições – por mais importantes que sejam, têm sido sobrepujados por determinados interesses que não representam os da coletividade. Assim, fica o desafio de engendrar outras forças que possam ser capazes não apenas de potencializar o caráter coletivo e equitativo presente nesses documentos em detrimento de interesses corporativos, mas também de inventar outras/diferentes formas de (re)existência.

O que tentamos mostrar com tais exemplos é muito menos as contradições existentes entre determinadas propostas institucionalizadas com a realidade dos povos – propostas estas que deveriam ter a prerrogativa de defendê-los, mas que, no entanto, nem sempre ou poucas vezes cumprem essa função – do que a potência dos movimentos que participaram dos processos de sua produção.

Dessa forma, também, não seria a institucionalização da Educação Ambiental, ou suas contradições, o problema a ser combatido. Entendemos que nem seja possível ou mesmo interessante esse combate. Quiçá, não seja uma questão de aproveitar a ocasião e fazer dela, e com ela, o melhor que pudermos, potencializando suas linhas libertárias, solidárias, resistentes, de recusa, provocativas, transversais, coletivas e inventivas.

Outra inferência que queremos fazer diante desse cenário em que a “economia”, a “crise” e o “desenvolvimento” se valorizam em detrimento da Natureza, refere-se ao papel que os movimentos sociais e/ou coletivos podem desempenhar no desgaste desse modelo.

Quando mencionamos que o protagonismo, diante desse cenário caótico de incertezas, medo e destruição, coube a um elemento não humano, no caso, a água ou o Rio Doce (Foto 18), fizemos por perceber que foi em torno dela/dele

- com toda a problemática relacionada com a seca e poluição que os envolveu
- que se mobilizaram diferentes coletivos humanos, como já o dissemos.

Foto 18 – Rio Doce em outubro de 2016



Fonte: Arquivo pessoal.

Entretanto, seria justo, também, apontar tais coletivos/movimentos como protagonistas da criação de outros cenários, de conquistas, recusas e reivindicações. As mobilizações, os coletivos organizados ou que se organizaram, entidades civis, o Ministério Público, as comunidades, os grupos minoritários, as passeatas/caminhadas, os protestos, as caravanas e outros movimentos foram responsáveis tanto por manter viva a memória desse crime como por ter suscitado diferentes espaços e formas de lutas e/ou resistências, como também contribuíram para potencializar uma série de iniciativas de cunho socioambiental.

Mas, não apenas isso, pois também contribuíram por visibilizar outras realidades e desestruturar determinadas “verdades”, como a de que grandes empreendimentos trazem desenvolvimento. Suspeitamos, também, que, talvez, outra interessante conquista tenha sido a de engendrar uma produção de subjetividades nunca antes vivenciada pelas comunidades dessa região.

## 6 CONSIDERAÇÕES...

*Não quero saber como as coisas se comportam. Quero inventar comportamento para as coisas*

(MANOEL DE BARROS).

*[...] há sempre a possibilidade de transformar as coisas*

(FOUCAULT, 2014, p.256).

Foi durante uma entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, em junho de 1982, intitulada “Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade”, que o pensador francês afirmou que, embora muitas dessas relações [de poder] sejam assimétricas, em que um leva vantagem sobre o outro e que o prolongamento dessa situação pode determinar e/ou influenciar a conduta, ou a não conduta do outro, sempre podemos transformar a situação (FOUCAULT, 2014).

Nessa mesma entrevista, o autor observa que, se não houvesse resistência, não haveria relações de poder, pois tudo seria uma questão de obediência. Portanto, essa resistência vem em primeiro lugar e se constitui superior a todas as forças do processo, obrigando as relações de poder a mudar (FOUCAULT, 2014).

Embora a resistência não se dê unicamente como negação, podendo, também, se constituir como processo de criação e recriação, dizer não, lembra o autor, em alguns momentos, é muito importante. “É preciso dizer não e fazer desse não uma forma de resistência decisiva” (FOUCAULT, 2014, p. 257).

É nesse momento que acreditamos nos encontrar. Momento em que se torna decisivo dizer não a determinadas relações, modelos e formas. Momento cujas forças de assujeitamento, exploração e opressão têm persistido, tornando-se um alerta imprescindível dizer não a essas forças, recusá-las, delas se desviar. Exercer sobre essas forças uma outra operação e, em certa medida, abandoná-las.

Se, na maneira como Deleuze não cansou de repetir ao longo de sua obra e, retomado por Pelbart (2016), cabe ao pensamento inventar novas possibilidades de vida e novos modos de existência, mais do que nunca tal empreitada se faz cada vez mais necessária.

Se acreditamos/apostamos que o discurso engendra a produção do real e, inclusive, a produção de subjetividades outras, uma de nossas tarefas é refazer o olhar, sem ingenuidade, mas com a potência do corpo. Uma potência implica ação. Se corpo e mente são um só, na maneira como Spinoza (2013) nos ensina, pensar, falar e fazer constitui uma ação com potencial transformador, melhor ainda, criador de outros processos.

É com essa perspectiva que acreditamos que se fazem presentes nos cotidianos vivenciados pela pesquisa, operações que também se realizam como estratégicas e táticas de recusa, desvios e criação. Isso sem querer generalizar o espaço escolar, pois cada um (re)apresenta a sua própria diferença, seja nos espaços-tempos diversos, seja em suas dinâmicas político-afetivas. Mesmo que nessas dinâmicas não estejam ausente os momentos de aprisionamentos, “morte” e até práticas microfacistas e de assujeitamento, no entanto não foram essas que percebemos estarem sendo potencializadas.

Embora, nos discursos “maiores” e/ou como metanarrativas, esteja muito presente a ideia de consenso e coerência, “direção” e “crescimento”, percebemos que não é propriamente o consenso, ou apenas ele, que provoca e movimenta as diferentes práticas que se fazem e desfazem nos cotidianos escolares, o que não significa a prevalência de um “fazer” isolado e/ou individualizado, pelo contrário, o contágio de práticas singulares que se produziram a partir de redes de afetos e encontros se torna coletiva. Até mesmo porque percebemos que dificilmente uma determinada prática, pelo menos as que observamos e acompanhamos, se produziu a partir de um princípio original independente de qualquer outro espaço-tempo, movimento ou coletivo. Ideias, pensamentos, encontros e desencontros engendram diferentes processos em diferentes momentos e espaços.

Práticas efêmeras que fomentam plantios/reflorestamento e contagiam toda a comunidade escolar, relações de afetos de várias e diferentes pessoas –

principalmente de alunos – com os animais que aparecem pelo pátio da escola contribuem e/ou provocam movimentos que desembocam em projetos para cuidar desses animais e alojá-los até encontrarem um lar. Uma conversa no intervalo e a troca de informações, o “contar” para o outro um caso, relatar um fato, discutir um tema podem ser o bastante para introduzir um fazer-dizer e/ou realizar uma proposta/atividade com o corpo discente e contribuir com a produção de uma composição curricular etc.

Na busca por uma Educação Ambiental realizada/praticada em composições curriculares cotidianas e, como ela, aproximando-se da noção de “cuidado de si”, que se constituiria como movimento de “*reexistência*”, como biopotência, percebemos e encontramos uma Educação Ambiental produzida em relações cotidianas mobilizadas a partir de uma rede de “afetos”.

Nessa “usina” de produção, que é o ambiente no qual se encontra a comunidade escolar, ocorrem encontros e desencontros, existem dúvidas, receios, incoerências, incertezas, vontades/desejos, crenças, “vontades de verdades”, que impregnam os cotidianos da escola pesquisada. Essa trama emaranhada de diferenças é atravessada pela dimensão ambiental por todos os lados. Algumas vezes não percebido, outras desmerecido, persiste o potencial transversal e transdisciplinar dessa dimensão no ambiente pesquisado.

Uma questão de composição e de abandono. Compor com as diferentes dimensões, com as diferentes linhas que se produzem. Dimensões que se apresentam e se fazem vivas, fugazes, presentes. Dito de uma outra maneira, seria pensar a natureza não como forma, mas como processos de correlação, reunião, conclave (DELEUZE, 1997).

Abandonar nossas certezas, nossa razão e juízo<sup>49</sup> – no sentido exposto por Deleuze ao mencionar que o juízo impede a criação de modos de existência – pode contribuir para instaurar outros modos, reconhecer o “insignificante”, revalorar nossos valores.

Se determinados planos/dimensões tomaram um lugar privilegiado de análise e problematizações nos espaços escolares, não foi por ausência ou

---

<sup>49</sup> Em *Crítica e Clínica*, no capítulo intitulado “Para dar um fim ao Juízo”, Deleuze lembra que a lógica do Juízo se confunde com a psicologia do sacerdote – do julgamento.

desimportância de nenhum outro. Da mesma forma, evidenciar a significância da dimensão ambiental não reduz a relevância de nenhuma outra, pelo contrário, instaura uma potência relacional, conectiva, coletiva. No entanto, pelo fato de essa dimensão ter sido, durante muito tempo, considerada secundária em relação às outras, é que trazemos/fazemos, por exemplo, algumas observações mais específicas, de forma, também, a potencializar esse processo/movimento.

Uma delas refere-se à suspensão e paralisação ocasionada no ambiente escolar em decorrência da problemática ambiental. Apenas a ameaça de contaminação da água que abastece a escola abalou todas as outras atividades, administrativas, pedagógicas ou outra qualquer. É curioso notar que, mesmo assim, com toda essa problemática afetando o espaço escolar, há uma tentativa de continuar a “normalidade”, de manter a “ordem”, seja essa disciplinar seja pedagógica. É nesse aspecto que já discutimos, por exemplo, o fato de que o crime socioambiental “parou” a escola, mas a escola “não parou” para o crime.

Uma fala que esteve presente nesse momento foi a de “dar continuidade às atividades” e nesse caso se incluíam os “conteúdos”, as avaliações etc. No entanto, percebemos que essa “continuidade” não pode ser tomada apenas como abandono ou alienação em relação ao que nos acontece, ou à “realidade” que nos invade, mas também pode ser entendida como “A vida continua”, “Não podemos parar” “Não vamos nos abater”, “Façamos algo” etc. Entendemos, sim, que, em certas ocasiões, ou mesmo em certos espaços-tempos, ocorrem descompassos, aviltamento da liberdade e da vida, frieza em relação ao que nos “alimenta”, ao que nos permite à vida, mas não somente isso!

Portanto qualquer análise se torna muito mais complexa. Talvez, por isso, mais do que analisar, procuramos problematizar, cartografar, produzir e acompanhar as linhas erráticas, nômades e movediças que formam e se desenham constantemente nos espaços dos cotidianos escolares.

Ao inferir sobre o papel que as resistências adquirem no contemporâneo e como a Educação Ambiental se aproxima dessa perspectiva, ou mesmo quando a defendemos como movimento ou processo que provoca, insinua e possui a potência de produzir outros modos de existência – portanto, como movimento de (re)existência – queremos com isso alargar o campo de possíveis para além das

possibilidades que nos são apresentadas, como imagens prontas. Imaginar o que pensamos não existir, aquilo que sonhamos e desejamos como possível. Potencializar e produzir existências outras.

Se as técnicas de si, que evocamos por meio da intercessão de Foucault (1984, 1985), correspondem ao exercício capaz de produzir uma “vida outra” por meio de um processo de produção de subjetividades afetada e atravessada pelo “meio ambiente”, pela Natureza e pela Educação Ambiental, ou seja, um exercício de si que se produz na relação com o Outro, com o espaço e com o mundo, é porque acreditamos que nessa mediação está a concepção de uma vida capaz de adotar diversas direções (PELBART, 2016). Direções dissidentes daquelas hegemônicas que convencionamos acreditar com únicas.

### ***O processo de ambientalização***

Quanto à ambientalização curricular, com sua proposta de inserção de temas, conteúdos e de aspectos referentes à dimensão ambiental nos ambientes de ensino, por meio de propostas curriculares – ementas, planos de ensino, projetos etc. – acreditamos relevante ressaltar/reforçar algumas considerações. A primeira quanto à perspectiva que atravessa essa proposta, e a segunda quanto ao papel que ela pode desempenhar.

Na primeira, acreditamos que o ponto para o qual a atenção mereça se voltar seja o da sua intencionalidade, isto é, aquilo que a ambientalização busca/procura e propõe. Neste caso, contribuir com os desafios nos quais está imersa a Educação Ambiental. Dentre eles, a constituição de sociedades sustentáveis; o estabelecimento de outras relações com o espaço; a produção de subjetividades que enriqueçam nossa relação com/no mundo etc.

A ambientalização curricular, portanto, situa-se dentro dessa proposta, com a especificidade de trazer e/ou entrelaçar as dimensões – curricular e ambiental. Retomamos um comentário de um pesquisador e estudioso dessa dimensão do conhecimento, Marcos Sorrentino, que, durante uma conversa informal a respeito desse processo, observa que, em determinadas situações, a invenção de novos conceitos surge para substituir a impotência que sentimos pelo não enfrentamento dos desafios colocados pelo anterior. O pesquisador observa que

falar em ambientalizar o currículo corresponde ao fortalecimento da compreensão sobre Educação Ambiental (SORRENTINO, 2016).

Entretanto, salientamos que, em nosso entender, o processo de Ambientalização Curricular é atravessado, em certa medida, por uma perspectiva um tanto prescritiva e determinista, no sentido de que seleciona e especifica determinados temas/conteúdos para serem inseridos nas “matrizes” curriculares. Percebemos, também, uma ênfase conteudista na qual parece estar sendo pensado o currículo e sobre a qual se deposita a esperança de mudanças nas relações com espaço.

Mesmo reconhecendo a incompletude de tal processo e da ausência, nessa perspectiva, de um alargamento ou detalhamento mais aprofundado da dimensão curricular e/ou das discussões produzidas em torno desta, acreditamos que tal processo possui um potencial necessário. Observando os cotidianos da instituição pesquisada, em determinados momentos, percebemos que a discussão e problematização em torno do “ambiental” não toma a dimensão necessária compatível com sua importância.

Assim, em relação ao papel que o processo de ambientalização pode desempenhar, acreditamos nele poder estar a provocação e o “incômodo”, seja para se discutir a dimensão curricular; seja para repensar a transversalidade e sua importância; seja mesmo para nos provocar e incomodar a sairmos de nossa “segurança” teórico-epistemológica para, de modo mais transversal, produzirmos coletivamente conhecimentos e aprendizagens que contribuam com a potencialização da vida.

### ***Quanto às composições curriculares***

No que tange à dimensão curricular, algumas notas são importantes e interessantes. O discurso predominante em torno dessa dimensão, ao menos no espaço-tempo da pesquisa, ainda está muito arraigado a uma percepção sob uma perspectiva prescritiva, relacionando-a com planos, ementas e conteúdos.

As discussões coletivas que são realizadas em torno dessa dimensão normalmente se relacionaram com as inserções ou supressões de componentes

curriculares, quanto à carga horária e às possibilidades de comunicação/interação entre um e outro componente.

Neste último caso, por exemplo, foi interessante o diálogo entre alguns professores que procuravam conteúdos comuns ou com afinidades entre seus componentes para serem trabalhados de forma mais conjunta, no sentido de que um poderia contribuir para potencializar a aprendizagem do outro.

Embora essa dimensão curricular estivesse a todo momento sendo tecida em composições múltiplas e plurais, essa dinâmica nem sempre era percebida, apreendida ou aproveitada.

O caso, por exemplo, do crime socioambiental por nós já discutido aproxima-se do que estamos procurando expor/dizer. Embora esse acontecimento tenha atravessado o espaço da comunidade escolar de forma direta e intensa, independentemente do previsto e das intencionalidades prescritas, suas implicações e até mesmo o crime em si, não foram, até o momento, pelo menos sob a nossa perspectiva, tão bem aproveitados quanto ao aspecto das composições curriculares, no sentido de valer-se da ocasião para compor com ela determinados processos de aprendizagem coletiva.

Acreditamos que esse fato, por si só, de forma enredada, penetrou e se compôs com a dimensão curricular, independente de algum movimento institucionalizado, participando da produção de novas subjetividades, de conhecimento e de outros diferentes movimentos que potencializaram a criticidade em relação ao espaço vivenciado.

Talvez devêssemos rever a referência/ideia por nós realizada de que “O crime parou a escola, mas a escola não parou para o crime”. A paralisação da escola, em decorrência desse crime socioambiental, foi literalmente uma realidade, no entanto, afirmar que “A escola não parou para o crime”, mesmo que essa observação esteja relacionada com o fato de que não houve uma mobilização coletiva da comunidade em torno das causas e implicações de tal crime, é precipitação.

A precipitação talvez advenha do desejo, um pouco apressado, que possuímos de “ver resultados”. Uma vontade de interpretar e dar respostas a tudo no tempo

em que se produziram. Talvez, também, referira-se à forma como queríamos e pensamos a “paralisação” da escola “para/pelo” crime: uma paralisação física, com pessoas reunidas coletivamente discutindo sobre a questão. Mas quem sabe, o que ocorreu não tenha sido uma paralisação subjetiva em determinadas formas de condutas? Em determinadas maneiras de se pensar o rio, a água, a escola, o espaço? O que percebemos foi que a paralisação organizada institucionalmente para discutir o problema não ocorreu, entretanto diversos outros movimentos coletivos organizados pelos discentes a partir daí foram inventados.

Quem sabe, também, seja mais interessante pensar, ao invés da paralisação “não ocorrida”, em movimentos produzidos, formações engendradas, questionamentos suscitados, solidariedades geradas etc.

Se, sob uma perspectiva prescritiva, das visibilidades a dimensão curricular não tenha sido abordada/trabalhada, isso não se pode dizer quanto a uma linha afetiva da dimensão curricular. Aqui fazemos uma relação da ideia de Ambientalização Curricular com o episódio do crime socioambiental e as composições curriculares que são tecidas pelos cotidianos escolares, no caso específico, a instituição em questão.

Pensamos, nesse caso, não se tratar sobretudo de inserir “mais” conteúdo no currículo, mas, sim, em como potencializar a inventividade quando algo nos acontece, quando o inesperado nos invade e atravessa o nosso caminho nos pisoteando. Nesse processo inventivo, as forças que atuam em sua produção, como são diversas, podem pender tanto para a inserção, mesmo que provisória, de um determinado tema/assunto ou componente de ensino, ou para determinado projeto, como ainda pode provocar outras/diferentes formas de mobilizações.

Nesse sentido, imbuído de uma perspectiva curricular tecida em redes diversas, acreditamos que essa dimensão da educação se faz presente em diferentes espaços-tempos dos cotidianos escolares e, também, se fez presente nesse triste episódio relatado, emergindo, junto com o problema acontecido, de outras diferentes maneiras daquelas tradicionalmente reconhecidas nas propostas oficiais ou prescritivas.

Seria o caso de perceber e reconhecer a imanência da dimensão curricular tecida em meio às diversas informações e desinformações que se achegavam ao longo do crime socioambiental e à turbulência do ocorrido; nos diálogos e discussões a respeito de prováveis causas e implicações; nas redes de solidariedades que se formavam durante os dias sem água e ao longo da distribuição de água mineral; nas organizações realizadas por discentes para reivindicar uma posição da instituição em relação ao ocorrido; nos movimentos de protestos criados, dos quais participaram alunos, servidores e familiares; nas composições curriculares que se teceram também ao longo das redes sociais diversas (Face, Whats, Twitter ) com a participação ativa dos diferentes membros da instituição; composições que se fizeram, também, em meio às preocupações, ao medo, à indignação etc.

Esse emaranhado tecido por essa rede heterogênea afetou e se inseriu nas composições curriculares participando de uma produção de subjetividades engendradas com a dimensão ambiental.

### ***As mobilizações***

Outro ponto que acreditamos relevante retomar ou ampliar a problematização refere-se ao papel das organizações e dos movimentos coletivos em nosso contemporâneo. Parece cada vez mais importante e necessário pensar na vida como um movimento coletivo, como se a vida fosse um constante movimento, sociocoletivo que requer engajamento constante.

O estudo do modo de vida cínico com sua “coragem da verdade” apresentado por Michel Foucault (2011) ou, o modo franciscano, com sua relação de despojamento e cultivo de outros valores estudados por Giorgio Agamben (2014), ou mesmo o modo de vida dos ameríndios da Amazônia e sua forma de se relacionar com os elementos não humanos, pesquisado por Eduardo Viveiro de Castro (1996), não representam ou se apresentam – e nem foi assim apresentado pelos autores – como exemplos para serem seguidos ou exaltados, mas exemplificam modos de existência dissidentes em um tempo cujos valores majoritários também eram outros, mas que nem por isso deixaram de existir, se mostrar, atravessar o tempo e influenciar. Em outras palavras, produzir outros processos subjetivos.

Talvez com esses diferentes movimentos coletivos algo parecido possa – ou tenha condições – ocorrer. Realizar um engajamento com a vida como se estivéssemos “lutando” por uma determinada causa, próximo ao que propõe o pensador Michel Foucault (2010) ao questionar por que não tratamos ou conduzimos a nossa vida e nossas relações como tratamos uma obra de arte.

Os movimentos coletivos e também os movimentos sociais já organizados talvez possam, e até precisem, se reinventar. No entanto, eles se mostram indispensáveis como “máquinas” de luta e resistência, como constituidores de processos capazes de potencializar outros modos de existências e contribuir com o fortalecimento de outros coletivos e minorias.

### ***A conjugação de humanos e não humanos***

Dois juntos e não separados! Se existe alguma lição para ser apreendida em relação ao crime socioambiental ou se dele for possível extrair algo de útil, talvez seja justamente a exemplificação da falência antropocêntrica.

O esgotamento das riquezas naturais, ao que parece, ocorre concomitantemente com o esgotamento de uma riqueza subjetiva. O esvaziamento de espécies se dá com a produção de um vazio interior. O esgotamento também do próprio projeto ocidental moderno de colocar o homem no centro do mundo. Não se trata de trair a espécie, mas sim de perceber nossa dependência de Outros, a impossibilidade de existência sem esses tantos Outros não humanos.

Trata-se, sobretudo, de o humano se perceber como parte da Terra e não dela o seu senhor. Compor com seus diferentes elementos. Essa mesma Terra cuja reivindicação de muitos povos indígenas pode ser facilmente interpretada como uma necessidade de situá-la ao centro, mas com o devido cuidado, observado por Latour (2004), de não cairmos na mesma “Caverna” que nos atirou o antropocentrismo. Ou seja, colocar a Terra no centro não representa nenhuma tentativa de retomada da “ecologia profunda”, mas sim a tomada de uma postura política de novas sensibilidades de reconhecimento de copertencimento a este mundo, da nossa fragilidade e dependência, como também da valorização de todo esse universo não humano.

Não se afastando dessa perspectiva na qual se observa com desconfiança e problemática a relação ocidental estabelecida com a Terra/planeta, Latour (2004) lança mão do termo “coletivo”, de humanos e não humanos, empregado por ele no singular, pois, lembra o autor, o “coletivo” significa: tudo e não dois separados.

Assim, o autor enfatiza sua posição em considerar a possibilidade de humanos e não humanos poderem se agregar sem exigir o desaparecimento/apagamento de seu oposto (LATOURE, 2004).

Uma consideração que fazemos é que, mais do que nunca, ficou evidente essa necessidade de articulação, agregação e solidariedade entre humanos e não humanos, independentemente de a lição ser ou não aprendida. Não apenas esse crime socioambiental ocorrido em 2015 na bacia do rio Doce, mas tantas outras agressões ao “meio ambiente” que colocam em risco toda uma série de elementos (tanto humanos quanto não humanos) cujas implicações são muitas e danosas.

Se havia um certo esvaziamento da pauta ambiental já observado ‘há algum tempo, os retrocessos que se somam hoje nos assombram. Na partilha de experiência e produção de dados experimentados ao longo da pesquisa, pelos diferentes meios utilizados, percebemos, ao mesmo tempo, a preocupação com a pauta ambiental como um componente recorrente e um certo desalento em relação às mudanças necessárias para potencializar essa dimensão.

Nesse aspecto, outra consideração que realizamos vai no sentido de que, ainda com todo os retrocessos recentes em relação à dimensão ambiental e até mesmo em relação à própria educação, e um certo abatimento ocasionado por esses episódios, as formas de resistências se reinventam. Percebemos, também, que, mesmo com um certo descrédito – quase total – em determinadas instâncias oficiais e não vislumbrando mudanças num cenário em curto prazo, muitos profissionais da instituição pesquisada não deixam de se manifestar, da forma como podem, criando alternativas e encontrando brechas para tocar suas ideias e projetos socioambientais.

Diga-se de passagem, o movimento para a criação do Núcleo de Estudos Agroecológicos e de Educação Ambiental, mesmo diante de todas as

dificuldades (políticas, financeiro-orçamentárias, humanas, físicas, filosóficas, etc.), ainda encontra fôlego para romper essas barreiras.

### ***A Educação Ambiental como biopotência***

As considerações aqui tecidas não deixam de estar atravessadas pelas diferentes dimensões já expostas, no entanto é a Educação Ambiental e as possibilidades que ela engendra em sua produção cotidiana que procuraremos agora considerar.

Embora tenhamos a consciência de que as discussões realizadas em torno da Educação Ambiental podem ser tensionadas por diferentes perspectivas que implicam determinadas concepções e ideias em torno desse “campo”, procuramos pensá-la como um campo aberto, no qual se situam diferentes epistemologias.

Percebemos, por exemplo, no contexto da pesquisa, diversas situações nas quais uma determinada ideia – circunscrita a uma perspectiva teórico-epistemológica – de Educação Ambiental poderia se fazer presente: de uma Educação Ambiental crítica, acrítica, romântica, reducionista, pós-crítica etc. No entanto, atravessados por uma proposta assignificante, não procuramos classificar e/ou colocar essas situações sob um ponto de vista, mas sim acompanhar sua potência de afetar e/ou provocar algo novo/diferente. Perceber as possibilidades que essas “práticas” suscitam. Foi nesse sentido que, também, de certa forma, buscamos cartografar alguns movimentos/ações coletivos em torno dessa dimensão.

Embora algumas vezes tenhamos ouvido que sua presença no ambiente pesquisado seja bastante incipiente e/ou carente – o que não deixa de ser uma verdade – notamos também que sua potência é latente e o desejo por um “mundo outro” e outras relações que impliquem uma escola/instituição sustentável é bastante presente.

Mesmo que a ideia de “sustentabilidade” tenha sido invadida por uma lógica desenvolvimentista e mercadológica e esteja se configurando como uma nova forma de “guiar” comportamentos e produzir consensos, percebemos que uma Educação Ambiental com um potencial revolucionário e provocativo ainda se faz

atual e viva. Não por todos os lados ou, a todos os momentos, mas principalmente diante de ameaças e/ou problemas. Seja na força da juventude discente, seja na maturidade docente, diferentes movimentos foram esboçados e engendrados.

Nossa inferência nesse aspecto vem acompanhada de algumas das reflexões de Félix Guattari (2005) quanto aos movimentos micropolíticos e sua capacidade de engendrar processos de subjetivações que, por sua vez, podem constituir redes de afetos mobilizantes. E isso nada tem a ver com a negação de uma “realidade”, mas sim com sua produção.

Percebemos, por exemplo, que a perspectiva técnico-produtivista se fez fortemente presente em diversas ocasiões – tomada, principalmente, acreditamos, pelo fato de se tratar de uma instituição de ensino profissional. No entanto, essa perspectiva não deixa de ser constantemente atacada, tensionada e impelida a outros movimentos por diferentes ações coletivas. Outros discursos insinuantes são inseridos e trazidos como forma de resistências e (re) existências. O discurso da Agroecologia, por exemplo, ganha força dentro de um espaço majoritariamente convencional.

Da mesma forma, outras demandas relacionais emergem e reivindicam espaço, seja na relação com diferentes elementos não humanos, seja no caso da água e de outros animais errantes, por exemplo, colocando em questão a própria lógica antropocêntrica ainda predominante, seja, inclusive, na própria dinâmica dos processos micropolíticos que são tecidos cotidianamente no espaço da instituição. Processos esses que “questionam” tanto a heteronormatividade presente nesse espaço, quanto o próprio modelo hierárquico do saber.

É nesse aspecto que buscamos aproximar e relacionar toda essa micropolítica dos “afetos”, “encontros” e resistências com a Educação Ambiental e, esta, com a noção de cuidado de si, estudada por Foucault (1984, 1985, 2011, 2014), pois, para o autor não há um “cuidado de si” isolado de um cuidado do outro e deslocado de um cuidado com o mundo. Portanto, questionar práticas que deterioram os ambientes ou que deles se esquecem e, da mesma forma, as diferentes relações de assujeitamento e exclusão, aproxima-se, em nosso entender, da ética foucaultiana, na qual essa relação consigo mesmo e/ou com

nossa subjetividade está profundamente ligada a uma relação com o Outro. Nesse sentido, o “Cuidado de si” e a Educação Ambiental, com a ética que ambos inspiram e inferem, constituem e/ou apresentam um duro golpe no modelo consumista e mercadológico de nosso tempo.

Trazer e/ou compor a Educação Ambiental com toda essa diferença e pluralidade é potencializar o seu caráter transversal e interdisciplinar. Corresponde, em nosso entendimento, a apresentar uma concepção que não limita ou delimita o seu campo epistemológico mas, pelo contrário, amplia-o e diversifica. Assim como, para Foucault (2014), a liberdade é a condição ontológica da ética, acreditamos que, para a Educação Ambiental, é a ética sua condição ontológica. Uma ética das/nas relações, entre humanos ou com não humanos.

Percebemos também que, mesmo se tratando de uma instituição de ensino profissional em que a dimensão técnico-produtivista é intensa, como já mencionado, há uma demanda por processos formativos no próprio espaço-tempo da escola/instituição menos “técnico-burocráticos” – referindo-se, nesse caso, a reuniões pedagógicas as quais, mesmo importantes, não oportunizam momentos para diálogos entre os pares sobre suas práticas – onde os profissionais possam, além de dialogar sobre suas práticas, articular e estudar coletivamente com seus pares projetos e ideias que potencializem o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, salientamos, também, não haver nenhum registro de processos formativos oportunizados dentro da própria instituição com foco na Educação Ambiental. Mesmo entendendo que para a Educação Ambiental ocorrer, ou haver processos em que ela se faça presente, não seja imprescindível uma formação específica, acreditamos que a presença desses espaços-tempos de formação e/ou sua oportunidade pode contribuir significativamente para ampliar sua abrangência e potencializar sua atuação.

Ampliar sua abrangência para além do mundo biofísico e potencializar sua atuação para a produção de outras realidades em que o cuidado de si e do outro se configure como uma linha de força criadora de processos outros de subjetivação insurgentes, cambiantes, desviantes da hegemonia produtivista, anestésica e deteriorante que nos é apresentada e muitas vezes imposta.

Nietsche (2003) menciona uma espécie de falta de honestidade presente nos homens fundadores de religião, pois nunca fizeram dos acontecimentos da sua vida uma questão de consciência para o conhecimento: que se passou diante de mim à minha volta?, pergunta o autor.

Semelhante problematização é realizada por Foucault (1984), a qual iniciamos nossa tese, quando observa que existem momentos na vida em que é indispensável, para continuarmos a refletir e caminhar, saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê. Experimentar outras relações, desconstruir a ideia corrente de progresso/desenvolvimento, reinventar-se na relação com o mundo – “*Parakharáttein in nómos*” (“Mudar o costume”). Educação Ambiental como mudança/alteração no/do modo como nos relacionamos com o mundo; como “cuidado com mundo”; como a experimentação de um mundo outro.

Pensar/fazer uma Educação Ambiental que seja potencializada pela diferença e, ao mesmo tempo, seja capaz de potencializá-la. Uma Educação Ambiental que enriqueça nossas relações com o mundo, que contribua com a criação de mundos outros, que evoque/provoque o melhor do mundo e que esteja em devir imanente para “Uma vida”, para cada uma das vidas, humanas e/ou não humanas.

Mesmo que, por vezes, tudo pareça conspirar para nos dissuadir da possibilidade de confiar em outras relações e na capacidade de potencializarmos o melhor do mundo; quando o mundo parece que nos foi tomado, uma corrente de ar fresco nos aciona a “acreditar no mundo” e engendrar novos espaços-tempos, mesmo que de superfície ou volume reduzidos (DELEUZE, 2013).

Insistir na invenção/reinvenção de diferentes modos de existências se constitui, nas palavras de Leff (2016), um processo de “reexistência”, ou seja, uma aposta pela vida. Em Deleuze (1998, 2016) corresponderia a acreditar na potência imanente de “uma vida”.

Uma Educação Ambiental subversiva e rebelde se mostrou cada vez mais necessária, principalmente diante de um sistema que busca, pela vontade de poder e dominação, o crescimento e o lucro a qualquer custo. Parafraseando o Comitê Invisível (2016), quando o mundo é atingido e espoliado, somos nós

próprios que estamos sendo atacados. Usando e ressignificando uma expressão contextualizada com o local da pesquisa: “somos todos atingidos” quando o mundo é tocado.

Dentro desse contexto problemático, com o qual nos envolvemos, é que acreditamos se fazer necessário não um fechamento, mas sim um outro traçado, uma ontologia crítica de nossa relação com o mundo e, desse modo, retornarmos ao pensamento foucaultiano de que existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar...

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A comunidade que vem**. Tradução e notas de Eduardo Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Altíssima pobreza**: regras monásticas e formas de vida. Tradução de Selvino J. Assman. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. **A crise sem fim como Instrumento de poder**. Entrevista concedida a Dirk Schümer e reproduzida em português pelo Blog da Boitempo. 2013a. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/17/a-crise-infundavel-como-instrumento-de-poder-uma-conversa-com-giorgio-agamben/>>. Acesso em: 21 de out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Deus não morreu**: ele tornou-se dinheiro. Entrevista concedida a Peppe Salvà e publicada por Ragusa News em 16-08-2012. Tradução de Selvino J. Assmann. Disponível em:<<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/512966-giorgio-agamben>>. Acesso em: 30 fev. 2017.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. de 2004.

ALVES, Nilda. **Currículo**: conhecimento e cultura. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, em 30 de out. 2008. Disponível em:<[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=54](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=54)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

ALVIM, Davis Moreira. Pensamento indomado: história, poder e resistência em Michel Foucault e Gilles Deleuze. **Dimensões**: Revista de História da Ufes, v. 24, p. 193-207, 2010.

BARBA, Clarides Henrich de. **Ambientalização curricular no ensino superior**: o caso da Universidade Federal de Rondônia - campus de Porto Velho. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara. Araraquara, 2011.

BARCHI, Rodrigo. **Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa)**. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmem C, Varriale et al.; coordenação de João Ferreira; revisão geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora: Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BOCCA, Pedro P. **Equador**: a delicada esperança da Revolução Cidadã. Instituto Humanitas da Unisinos, publicado por Outras Palavras em 05/04/2017. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/566551-equador-a-delicada-esperanca-da-revolucao-cidada>>. Acesso em: 2 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2020**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARIDE, José Antônio; MEIRA, Pablo Ángel. **Educação ambiental e desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al (Org.) **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis, RJ: De Petrus: Nupec/Ufes, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade na figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n.3, p. 143-159, set./dez. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. Tradução: Edições Antipáticas. São Paulo, n-1, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa, 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lucia de Oliveira e Lucia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011ª. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a. v. 5

\_\_\_\_\_. **Por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva; revisão da tradução de Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **O que é filosofia?**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. Coleção Trans.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarice. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

\_\_\_\_\_. IMANÊNCIA: uma vida... Tradução de Sandro Kobol Fornazari. **Revista Limiar**. v. 2, nº 4, segundo semestre, 2016.

\_\_\_\_\_. O que é um dispositivo. In: Gilles Deleuze: **O mistério de Ariana**. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro, Lisboa: Ed. Vega, Passagens, 1996. Disponível em: <[http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos\\_dispositivos/programa/deleuze\\_dispositivo](http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo)>. Acesso em: 21 de set. de 2017.

EUGÊNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. O jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caieiro**. O guardador de rebanhos – XLVII. Luso Livros, 2013. Disponível em: <<https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/06/Poemas-de-Alberto-Caieiro.pdf>>. Acesso em: 18 de out. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Programa **Temas em educação**: Reforma do Ensino Médio. Programa produzido pela Universidade Federal do Espírito Santo, uma parceria entre TV Ufes, Centro de Educação e Curso de Comunicação, abordando temas em educação, 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=n\\_Fdr-1sV14](https://www.youtube.com/watch?v=n_Fdr-1sV14)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

FERRARI, Alexandre Harlei. **De Estocolmo, 1972 a Rio+20, 2012**: o discurso ambiental e as orientações para a educação ambiental nas recomendações internacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras *Campus* de Araraquara. Araraquara, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. v. IV

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel de Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. v. V

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. v. IX

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: **FOUCAULT, Michel**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica / Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro; introdução traduzida por Antônio Cavalcanti Maia; revisão técnica de Vera Portocarrero. – 2. ed. ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**; as heterotopias. Posfácio de Daniel Defert. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 21. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola Jesuítas, 2011.

FUGANTI, Luís. **Onde há presença da potência o poder não cola**. Palestra proferido durante o 1º CULPSI – Cultura & Psicologia, evento realizado pelos estudantes de Psicologia da Faculdade de Tecnologia e Ciências (campus de Vitória da Conquista, Bahia) entre os dias 2 e 4 de maio de 2007. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/ditos/67-onde-ha-presenca-da-potencia-o-poder-nao-cola->>. Acesso em: 16 jan. 2017.

FUSER, Igor. **Ecologismo e desenvolvimentismo nos conflitos do Tipnis (Bolívia) e do Yasuní (Bolívia)**: “contradições no seio do povo”? Trabalho apresentado no VIII Colóquio Internacional Marx e Engels – Centro de Estudos Marxistas (Cemarx), Unicamp em 2015. Disponível em:<[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/igor%20fuser%2010407.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/igor%20fuser%2010407.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2017.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio. **Biopolítica e educação**: novos dispositivos de subjetivação. Conferência realizada pelo Instituto Humanitas Unisinos. V Colóquio Latino Americano de Biopolítica, 2015.

GARCÍA, Marco Antonio Jiménez; VÁZQUEZ Ana María Valle. **O exercício da liberdade como cuidado de si**. Tradução de Karen Monique Souza. Entrevista publicada pela Revista do Instituto Humanitas da Unisino, São Leopoldo, em 19.09.2015. ISSN: 1981-8793. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6125&secao=472](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6125&secao=472)>. Acesso em: 8 set. 2016.

GALDIANO, Edgar Gonzalez. La Carta de Bogotá Sobre Universidad y Medio Ambiente. **Revista de la Educación Superior**, v. 18, n. 71, jul./sept. 1989.

GALDIANO, Edgar Gonzalez. Valores e educação ambiental: aproximações teóricas em um campo em contínua construção. **Revista Educação e Realidade**, p. 41-65, set./dez. 2009.

GALDIANO, Edgar Gonzalez. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Org.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas. SP: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix. **Confrontações: conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GIDENS, Antony. **A política das mudanças climáticas**. Tradução de Vera Ribeiro; revisão técnica de André Piani; apresentação à edição brasileira Sérgio Besserman Vianna. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HARDT, Michael. As duas faces do Apocalipse: uma carta de Copenhague. **Lugar Comum** – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação (LABTeC/ESS/UFRJ), vol 1, n. 1, n. 37-38, 2012a. Quadrimestral Irregular (2002/2007). ISSN – 1415-86

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**. Tradução de Clóvis Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto; MONTEIRO, Fernando; FERNANDES, Maria Lúcia. **Educação e sustentabilidade**: caminhos e práticas para uma educação transformador. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

JACOBI, Pedro Roberto; LUZZI, Daniel. **Educação e meio ambiente**: um diálogo em ação. Grupo de Trabalho 22 da 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped), 2004. Disponível em: < <http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t2211.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. **Características de la ambientalización curricular**: modelo ACES. Girona: Universitat de Girona, 2002. Cap. I. Disponível em: <[http://libro.sostenibilidad.icaei.upcomillas.es/referencias/Ambientalizacion\\_curricular/ambientalizacion\\_%20curricular%20\\_u\\_girona.pdf](http://libro.sostenibilidad.icaei.upcomillas.es/referencias/Ambientalizacion_curricular/ambientalizacion_%20curricular%20_u_girona.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2016.

LAPOUJADE, David. **William James**: a construção da experiência. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

LATOURETTE, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia: Tradução de Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru, SP: Edusc, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 Edições, 2014.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial**. Entrevista concedida à Carta Maior a Eduardo Carvalho. 2006. Disponível em: < <https://revistaglobal.wordpress.com/2006/12/17/lazzarato-e-entrevistado-pela-carta-maior/#more-15>>. Acesso em: 28 set. 2016.

LEFF, Enrique. **A aposta pela vida**: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Tradução de João Batista Kreuch; revisão técnica de Carlos Walter Porto-Gonçalves. Petrópoli, RJ: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. **O saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maaten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Tradução de Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. Da Eco-92 à Rio +20: uma breve avaliação de duas décadas. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n.3, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/rosin/Downloads/72-392-4-PB.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. 1. ed. – 2ª reimp. São Paulo: Iluminuras, 2011.

\_\_\_\_\_. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2016

\_\_\_\_\_. Uma nova coreografia política. **Revista Alegrar** n. 12, dez./2013.

\_\_\_\_\_. Pelbart: tudo o que muda com os secundaristas. **Revista on-line do Instituto de Humanitas da Unisinos**. Disponível em:<<http://www.ihu.unisinos.br/555122-pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PELLEJERO, Eduardo. A luta sem futuro de revolução. **Cadernos de Subjetividade**: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. ISSN: 0104-1231. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossujetividade>>. Acesso em: 14 out. 2016.

RITTER, Vivian Fetzner. O Espaço e a Biopolítica. **Poliética**: Revista eletrônica da PUC-SP, São Paulo. v. 2, n. 1, p. 112-137, 2014.

RUSCHEINSKY, Aloisio; GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia. Um panorama da sustentabilidade nas instituições de Educação Superior no Brasil. In: GUERRA, Antônio Fernando Silveira (Org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades**: [recurso eletrônico] subsídios, reflexões e aprendizagens. Itajaí: Ed. da Univali, 2015.

RUSCHEINSKY, Aloisio. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

SAUVÉ, Lucié. A investigação universitária em educación ambiental: tendências teóricas e metodológicas nas comunidades científicas francófonas. In: SAUVÉ, Lucié (Org.). **Formación e Investigación em Educación Ambiental**: novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios. Edita: Ceida, Centro de Extensión Universitaria e Divulgacion Ambiental de Galicia, 2005.

SCHMIDT, Elisabeth. **O processo de ambientalização curricular**. 2015. Entrevista concedida a Rosinei Ronconi Vieiras, Colatina/ES, 27 out. 2015.

SORRENTINO, Marcos. **Ambientalização Curricular**. 2016. Entrevista concedida a Rosinei Ronconi Vieiras, Colatina/ES, 16 ago. de 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TAVARES, Cláudia Morais Silveira; BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. estética e educação ambiental no paradigma da complexidade. **Revista de Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n.1, p. 177-193, 2009.

TOMMASIELLO, Maria Guiomar. **A ambientalização curricular**. 2015. Entrevista concedida a Rosinei Ronconi Vieiras, Colatina/ES, 1 de mar. 2016.

TORALES, Marília Andrade Campos. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), v. 32, n. 2, p. 266-282, jul./dez. 2015. E-ISSN 1517-1256

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: rede de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facite, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n. 55, p. 847-860, out./dez. 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”. **Mana**: Revista de Estudos de Antropologia Social. 2(2): 115-144, 1996. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/216182387/VIVEIROS-DE-CASTRO-Eduardo-Os-pronomes-cosmologicos-e-o-perspectivismo-amerindio-pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

ZIZEK, Slavoj. Ecologia sem natureza. **Revista Centro**, n. 0, dez. 2015. Texto editado a partir de palestra de Slavoj Žižek realizada, no dia 3 de outubro de 2007, na Universidade Athens Panteion. Transcrição, tradução e edição de Gabriel Kogan. Disponível em: < <http://revistacentro.org/index.php/zizek/>>. Acesso em: 5 fev. de 2017.

**ANEXOS**

## **ANEXO 1 – Breve histórico do Campus Itapina**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes Campus Itapina – foi oficializado em 28 de abril de 1956 na gestão do governador Francisco Lacerda de Aguiar e do Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira a partir de um acordo celebrado entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo datado de 15 de novembro de 1949, na gestão do então Governador do Estado Carlos Fernando Monteiro Lindemberg no qual lançou-se o projeto de construção de uma Escola de Iniciação Agrícola na margem esquerda do Rio Doce no Município de Colatina, onde seria ofertado o Curso de Iniciação Agrícola com duração de dois anos e o concludente receberia o diploma de Operário Agrícola.

Na época, o Governo do Estado do Espírito Santo e a União firmaram parceria em que o Estado participava com 1/3 e o Governo Federal com 2/3 das verbas para a manutenção e o funcionalismo da Escola de Iniciação Agrícola seria pago com verbas federais, sendo a mesma supervisionada pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, ligada ao Ministério da Agricultura.

Em 1952, foi nomeado o primeiro Diretor da Escola de Iniciação Agrícola, o Engenheiro Agrônomo e Professor da Escola Agrotécnica de Santa Teresa, Dr. José Farah, o qual tomou posse e deu início a construção das primeiras obras. Em 20 de maio de 1955 a Escola passa a ser denominada Escola de Iniciação Agrícola de Colatina.

O primeiro processo seletivo ocorreu em 20 de fevereiro de 1956 e as aulas iniciaram em 03 de março de 1956, com duas turmas, a primeira com o antigo Curso Primário (4ª série, preparatório para o curso de Iniciação Agrícola) e a segunda turma para o curso de Iniciação Agrícola (1º ano Ginásial, antiga 5ª série).

Em decorrência da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Escolas Agrícolas passaram a ser

denominadas de Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo (Colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola.

Em 1962 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4069/62 encerrou o ciclo dos Cursos de Iniciação Agrícola com dois anos de duração e transformou-os em Cursos Ginasiais Agrícolas, com quatro anos de duração e equivalente ao Curso Ginasial Formal, habilitando, o concludente, com diploma de Mestre Agrícola.

Em 13 de fevereiro de 1964 pelo Decreto nº 53.558 a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina passa a ser denominado Ginásio Agrícola de Colatina. – GAC.

A década de 1970 marca um período conturbado na história do Ginásio Agrícola de Colatina, pois os acordos firmados entre a União e Estado do Espírito Santo prescreveram e ambos divergiam sobre quem deveria ser o mantenedor do então Ginásio Agrícola de Colatina.

Para agravar a situação em 1972 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/72 praticamente extinguiu os cursos profissionalizantes seriados em nível de 1º grau. Aparentemente o Ginásio Agrícola de Colatina estava com seus dias contados.

Porém, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura – MEC, resolveu o impasse entre a União e o Estado do Espírito Santo. O Ginásio Agrícola de Colatina transformar-se-ia em Colégio Agrícola de Colatina – CAC para que fosse oferecido o ensino de 2º Grau, com o Curso Técnico em Agropecuária e o curso Ginasial Agrícola foi sendo extinto gradativamente.

Em 17 de dezembro de 1975 o Poder Executivo Estadual doou à União área de terra destinada a Criação do Colégio Agrícola de Colatina.

Em 1977 toma posse o novo Diretor, o Professor Sebastião Peluzio de Campos e em 14 de dezembro de 1977 foi autorizado o funcionamento do curso Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Colatina – CAC, regularizado em 29 de agosto de 1980.

No início de 1978 foi realizado o primeiro Exame de Seleção para o curso Técnico em Agropecuária com 120 vagas, tendo sua formatura ocorrida em dezembro de 1980, com o título de Técnico em Agropecuária.

A partir do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, publicado no DOU de 05 de setembro de 1979, foi substituída a denominação de Colégio Agrícola de Colatina (CAC) para Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL).

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina é uma Autarquia instituída pela Lei 8.731 de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do Art. 20, Anexo I do Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

No fim do ano de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina atravessa mais um período de mudanças. Através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no DOU no dia 30/12/08, o Governo Federal Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Assim, surge o Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - CEFETES e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa.

## **ANEXO 2 – Breve histórico do Instituto Federal do Espírito Santo**

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, denominando-se Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo. A Escola foi regulamentada pelo Decreto 9.070 de 25 de outubro de 1910, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico – com ensino para a vida.

A partir de 1937, a Instituição - então denominada Liceu Industrial de Vitória – passou a formar profissionais voltados para a produção em série, porém com características artesanais.

Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória e, em 11 de dezembro de 1942, foi inaugurado o prédio onde funciona até hoje, sendo que à época contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação.

Em 3 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo, Etfes, baseada num modelo empresarial.

Em 13 de março de 1993, foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, localizada em Colatina, norte do estado.

A Escola Técnica passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), a partir de março de 1999, o que possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante.

Em 12 de março de 2001, foram iniciadas as atividades letivas na Unidade de Ensino Descentralizada de Serra, oferecendo Cursos Técnicos em Automação Industrial e em Informática.

Em 2004, o Cefetes passou a ser uma Instituição de Ensino Superior, com os decretos 5.224 e 5.225, hoje substituído pelo 5.773.

Em 2005, a Unidade de Ensino Descentralizada de Cachoeiro de Itapemirim entrou em funcionamento, oferecendo o Curso Técnico em Eletromecânica e o Curso Técnico em Rochas Ornamentais, inédito no Brasil.

Em 2006, duas novas Unidades iniciaram suas atividades: a Unidade de Ensino Descentralizada de São Mateus, oferecendo o Curso Técnico em Mecânica, e a Unidade de Ensino Descentralizada de Cariacica, oferecendo o Curso Técnico em Ferrovias, inédito no Brasil e fruto de uma parceria do Cefetes com a Companhia Vale do Rio Doce.

Em 2008, foram inauguradas mais três Unidades de Ensino: Aracruz, Linhares e Nova Venécia.

Em dezembro do mesmo ano, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892, que criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país. No Espírito Santo, o Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa se integraram em uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo. Dessa forma, as Unidades de Ensino do Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina são agora campi do Instituto.