

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA
AMAZÔNIA - PPGEEC
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

**O MODO DE VER E DIZER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E
DESPORTO DO AMAZONAS.**

**LINHA DE PESQUISA: 01 - CURRÍCULO, COGNIÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**MANAUS - AM
2021**

RAFAELLA BRUNO ANTUNES DE SOUZA

**O MODO DE VER E DIZER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E
DESPORTO DO AMAZONAS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica de Oliveira Costa.

**MANAUS-AM
2021**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S729m Souza, Rafaella Bruno Antunes de
O modo de ver e dizer a Educação Ambiental nos Anos
Finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e
Desporto do Amazonas. / Rafaella Bruno Antunes de
Souza. Manaus : [s.n], 2021.
105 f.: color.; 31 cm.

Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação e
Ensino de Ciências na Amazônia - Universidade do
Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
Inclui bibliografia
Orientador: Costa, Mônica de Oliveira

1. Discurso. 2. Michel Foucault. 3. Educação
Ambiental. I. Costa, Mônica de Oliveira (Orient.). II.
Universidade do Estado do Amazonas. III. O modo de ver
e dizer a Educação Ambiental nos Anos Finais do Ensino
Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do
Amazonas.

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

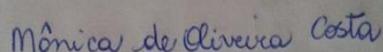
RAFAELLA BRUNO ANTUNES DE SOUZA

**O MODO DE VER E DIZER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E
DESPORTO DO AMAZONAS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia.

Aprovado em: Manaus, 06 de Maio de 2021.

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Mônica de Oliveira Costa
Presidente – UEA



Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida
Membro Interno – UEA



Prof.^a Dr.^a Irlane Maia de Oliveira
Membro Externo – UFAM

*A Deus.
À minha mãe Lourdes Antunes.
À minha avó Isabel Antunes (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, criador, pela oportunidade de crescimento profissional e acadêmico, pela saúde e sabedoria concedidas ao longo desta trajetória.

Ao meu pai, Aristides Souza, pela vida!

À minha amada mãe, Lourdes Antunes, pela vida, pelas orações, por sua dedicação e, principalmente, por seu amor para comigo.

À minha avó Isabel Antunes (*in memoriam*) por seus ensinamentos e orações, e se ela estivesse aqui estaria feliz conosco.

Ao meu tio João Carlos Antunes pelo carinho e força!

À minha orientadora Profa. Dra. Mônica Costa, agradeço-te tua acolhida; amizade; por todas as orientações; conselhos; paciência e dedicação. Em dois anos cresci muito contigo! Obrigada por me ajudar na construção deste projeto!

A todos os professores do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino em Ciências na Amazônia.

Aos professores avaliadores da banca de qualificação: Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida, obrigada pelas sugestões, foram importantes para a finalização da pesquisa. À Prof^a.Dra. Irlane Maia de Oliveira, muito obrigada por todo conhecimento compartilhado nas suas aulas durante a graduação e também por cada sugestão para o desenvolvimento deste projeto.

À professora Dra. Célia Betiol, obrigada pelo respeito e profissionalismo ao longo do estágio docente.

À turma do mestrado 2019, gratidão a todos os colegas.

À Sandra Botelho, obrigada pela sua amizade e ajuda quando precisei durante o curso de mestrado.

Ao Francisco Sumbana, obrigada por sua amizade, mesmo estando na África atualmente.

Ao secretário de curso Robson Bentes, obrigada por cada pedido atendido.

À Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, a qual faço parte, obrigada pela licença concedida e aceitação da pesquisa que visa os seus materiais institucionais.

Gratidão!

Tenho em mim todos os sonhos do mundo.
Fernando Pessoa

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar os modos de ver e dizer a Educação Ambiental nos materiais institucionais dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas. A empiria é constituída por dois materiais institucionais disparadores: a Proposta Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e o Referencial Curricular Amazonense, sendo ampliada constantemente por diversas materialidades discursivas, nas quais também estão dispersos os enunciados destacados. No percurso teórico-metodológico foi utilizada a caixa de ferramentas de Michel Foucault, especialmente os conceitos de discurso, enunciado e relação saber-poder, para empreendermos a análise. A rede discursiva é construída por um enunciado principal, *a educação ambiental como meio para educar o ser humano*, margeado por dois enunciados secundários: *a natureza está em risco* e *Educação Ambiental e sustentabilidade*. Eles atuam na fabricação de uma Educação Ambiental salvacionista dos recursos naturais pautados em pressupostos econômicos. Tal viés preservacionista e economicista, se diz necessário para conter os avanços nos problemas ambientais e, por isso, institui os modos corretos de lidar com o meio ambiente e que devem ser transmitidos aos estudantes como conhecimento pronto e acabado.

Palavras-chave: Discurso; Michel Foucault; Educação Ambiental.

RESUMÉN

El objetivo central de esta investigación es analizar las formas de ver y decir la Educación Ambiental en los materiales institucionales, los últimos años de la escuela primaria del Departamento de Educación y Deportes de Amazonas. Partimos de la premisa de que lo empírico se compone de dos materiales institucionales desencadenantes: la Propuesta Curricular de los últimos años de la Educación Primaria y el Referencial Curricular Amazonense. Esto, se expande constantemente por diversas materialidades discursivas, en las que también se dispersan los enunciados destacados. En el recorrido teórico y metodológico se utilizó la caja de herramientas de Michel Foucault, especialmente los conceptos de discurso, enunciado y relación saber-poder, para realizar el análisis. La red discursiva se construye a partir de un enunciado principal: la educación ambiental como medio para educar al ser humano. A su vez, bordeado por dos declaraciones secundarias: la naturaleza está en riesgo y la Educación Ambiental y la sostenibilidad. En definitiva, actúan en la fabricación de una Educación Ambiental salvacionista de los recursos naturales basada en supuestos económicos. Es decir, se dice que ese sesgo preservacionista y económico es necesario para contener los avances de los problemas ambientales y, por lo tanto, establece las formas correctas de tratar el medio ambiente y debe transmitirlos a los estudiantes como un conocimiento listo y acabado.

Palabras clave: Discurso; Michel Foucault; Educación Ambiental.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro <i>Amazônia, a ilusão de um paraíso</i> , de Betty J. Meggers.....	29
Figura 2 - Obra de Platão composta de 12 livros escrita em 357 a 347 a.C, porém o livro X aborda sobre a concepção de natureza.....	31
Figura 3 - Giorgione de Castel Franco – Pôr do sol, óleo sobre a tela.....	33
Figura 4 - Obra Martius e o Brasil (2018).....	38
Figura 5 - Primavera Silenciosa (1962).....	42
Figura 6 - Antes que a natureza morra (1965).....	42
Figura 7 - Capa da Proposta Curricular do Ensino Fundamental 6° ao 9° ano.....	69
Figura 8 - Sumário da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6° ao 9° ano.....	70
Figura 9 - Capa do Referencial Curricular Amazonense. Ensino Fundamental. Anos finais.....	71
Figura 10 - Sumário do Referencial Curricular Amazonense. Anos finais.....	72
Figura 11 - Continuação do sumário do Referencial Curricular Amazonense. Anos finais.....	73

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum.
DDT – Diclorodifeniltricloroetano.
IBAMA – Instituto Brasileiro Do Meio Ambiente E Dos Recursos Naturais.
INPA – Instituto Nacional De Pesquisas Da Amazônia.
LDB - Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional.
MEC/SESu – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Superior
ONG – Organização Não Governamental.
ONU – Organização Das Nações Unidas.
PACE - Programa Atividades Curriculares De Extensão.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PIBIC – Programa De Bolsas De Iniciação Científica.
PNEA – Política Nacional De Educação Ambiental.
RCA – Referencial Curricular Amazonense.
SEDUC/AM – Secretaria De Educação E Desporto Do Amazonas.
UEA – Universidade Do Estado Do Amazonas.
UFAM – Universidade Federal Do Amazonas.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	11
1 DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO OBJETO DE PESQUISA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA	14
1.1 A Educação Ambiental como objeto de pesquisa.....	14
1.2 A Educação Ambiental como produção discursiva.....	19
2 PENSAR DE OUTRA FORMA E (DES)FAZER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	54
2.1 Ferramentas utilizadas na companhia de Foucault.....	55
2.2 A Educação Ambiental no Currículo Cultural	60
2.2 Sobre a empiria.....	66
3 TECENDO O ENUNCIÁVEL E O DIZÍVEL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	77
3.1 A Educação Ambiental como meio para educar o ser humano.....	77
PARA FINALIZAR, MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	90
REFERÊNCIAS	94

PRIMEIRAS PALAVRAS

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
Rubem Alves*

Entendemos que cada olhar é construído por uma série de discursos que nos fazem ver de uma determinada forma, por isso, já afirma Larrosa (1994) o poder que existe nas evidências não é tão absoluto, mas permite que seja possível ver o outro modo das situações, uma multiplicidade de olhares.

Não é objetivo da referida pesquisa mostrar uma verdadeira Educação Ambiental, mas sim problematizar como ela é pensada nos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM. Como explicita Zanco (2015, p. 296), “não foi apontar o que é “certo” e o que é “errado” no campo de educação ambiental”, a proposta é desnaturalizar os ditos verdadeiros, adequados e necessários sobre a Educação Ambiental.

Sampaio e Guimarães (2009, p. 354) afirmam que “refletimos, ainda, sobre como os próprios territórios percorridos através de tais trilhas vão sendo, eles próprios narrados e, portanto, instituídos como interessantes para atividades chamadas de Educação Ambiental”.

Nesse sentido, é importante desconfiar das verdades da Educação Ambiental, que se tornam hegemônicas e direcionam a elaboração de planos, projetos, ações, aulas e atuam na (des)formação e (com)formação de professores e estudantes.

A relevância desta pesquisa está voltada ao exercício do ofício docente encarnado nas problematizações daquilo que parece comum e dado. A partir das experiências como professora-pesquisadora no Ensino de Ciências que desconfiam de um ensino generalizante e em forma de receiturário. Dessa maneira a questão problematizadora desta pesquisa é: quais os modos de ver e dizer a Educação Ambiental nos materiais institucionais dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas? Assim, definimos como objetivo geral: Analisar os modos de ver e dizer a Educação Ambiental nos materiais

institucionais dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas. Os objetivos específicos são: Identificar onde se apresenta a Educação Ambiental nos materiais institucionais dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas; Investigar os enunciados presentes nos materiais institucionais sobre os modos de ver e dizer a Educação Ambiental nos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas; Problematizar as práticas discursivas e não discursivas presentes nos materiais institucionais sobre os modos de ver e dizer a Educação Ambiental dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas.

Portanto, este trabalho contribui com a Educação em Ciências na Amazônia ao colocar sob suspeita os conceitos hegemônicos da Educação Ambiental, pois como afirma Foucault (2015, p. 242), “sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força.” São essas linhas de força que movimentam esta pesquisa e buscam desnaturalizar as verdades presentes na escola.

Para tanto, o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado “*Da Educação Ambiental como objeto de pesquisa Educação Ambiental como produção discursiva*”, aborda sobre a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Em seguida, foi realizada uma análise arqueológica da Educação Ambiental ao longo da história, além de mostrar a importância dela em cada desenvolvimento histórico.

No segundo, denominado “*Pensar de outra forma e (des) fazer a Educação Ambiental*”, temos a missão de descrever as ferramentas teórico-metodológicas que foram utilizadas na pesquisa, falamos de algumas ferramentas da perspectiva de Michel Foucault, na busca de explicar o modo de análise que foi empregada no trabalho. Foi demarcada a ideia de currículo, uma vez que o movimento de análise traz uma variedade de materialidades e discursos.

O terceiro, cujo o título é “*Tecendo o enunciável e o dizível em Educação Ambiental*”, retrata a análise dos modos de ver e dizer a Educação Ambiental nos

documentos estudados, lançamos um olhar crítico sobre cada enunciado que foi investigado.

Nos sentimos felizes, desafiadas/instigadas a olhar a vida e essa pesquisa pelo viés da inventividade, assim como da problematização de discursos generalizantes e emblemáticos da Educação Ambiental. O desejo que nos move é explicitado por Telles (2002, p. 15), “contra toda desesperança, contra toda cegueira e emudecimento, contra toda indiferença.”

1 DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO OBJETO DE PESQUISA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
(Cora Coralina)*

O movimento desta dissertação pode ser compreendido pelo processo investigativo e formativo ao longo do curso de mestrado que envolve os estudos culturais e algumas ferramentas de Michel Foucault. Este aporte teórico-metodológico exigiu, ao mesmo tempo, a recriação e o recomeço de outros modos de ver e dizer a Educação Ambiental na minha trajetória acadêmica, tanto profissional quanto nos resultados da pesquisa.

Sendo assim, neste capítulo, apresentaremos a Educação como objeto de pesquisa, percorrendo todo o delineamento das suas fronteiras, a partir da trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora. Em seguida, a Educação Ambiental será relatada enquanto produção discursiva, ou seja, cada contexto histórico exige e fabrica um modo de ver e dizer o ambiente e como se relacionar com ele.

¹ 1.1 A Educação Ambiental como objeto de pesquisa

Também tentei que as palavras como “vocação”, “amor”, “fé” ou “compromisso” tivessem um significado material, humilde, cotidiano, concreto, singular, encarnado de certas maneiras de exercer o ofício e, sem suma, de estar no mundo (LARROSA, 2018)

É sobre esse exercício do ofício encarnado nas problematizações daquilo que parece comum e dado que este item se ocupa. Isto é, experiências como professora e pesquisadora no ensino de Ciências que desconfiam de um ensino generalizante e em forma de receituário, prescrevendo modos de “catequizar” os estudantes.

¹ É importante informar que neste tópico iremos utilizar a primeira pessoa do singular com a finalidade de aproximar o leitor no entendimento da vida acadêmica e profissional da pesquisadora.

Nesse sentido, esta dissertação é um modo de estar no mundo, como professora e pesquisadora que toma a pesquisa como um campo contestado, plural e móvel da Educação Ambiental, vista e dita meramente como sinônimo de recursos naturais. Em outras palavras, são alguns fragmentos de minha formação acadêmica e prática docente que, alinhados, mostram os atravessamentos da Educação Ambiental no Ensino de Ciências.

Pensando no delineamento do problema de pesquisa, encontro em Mia Couto uma possibilidade de expressão deste momento formativo e investigativo: em que o trilhar da estrada é realizado pelo sonho (1992), mas além disso, os sonhos criam um sentido em nós o que nenhuma palavra sabe traduzir (2009).

Penso que cursar um mestrado se aproxima de um sonho, este que brota em meus pensamentos criando um desejo de prosseguir, mesmo diante dos obstáculos para chegar ao objetivo de ser mestra em Educação em Ciências na Amazônia.

Dessa maneira, posso comparar a pesquisa também a um rio, possuindo curvas, curso, contornos, com o objetivo de produzir uma paisagem e gerar novos locais de pensamento, pois como declara Barros (2015, p. 69): “[...] como a foz de um rio – Bernardo se inventa ... Lugarejos cobertos de limo o imitam.”

Sendo assim, na tentativa de margear o problema de pesquisa, trago minha trajetória para apontar minhas inquietações enquanto profissional da educação dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual do Amazonas, na qual atuo como professora de Ciências Naturais e frequentemente sou atravessada pela Educação ambiental, pois “fabricamos nossas identidades, costurando os retalhos de narrativas que nos acessam, ao mesmo em que *somos fabricados* por essas mesmas narrativas” [...] (SAMPAIO, 2005, p. 14).

Os atravessamentos da Educação Ambiental se dão ora por uma visão preservacionista, ora por um viés conservacionista em relação ao meio ambiente, com a ideia de tentar “salvar o mundo”; mas vale ressaltar que essas são possibilidades entre outros olhares que poderíamos lançar sobre a natureza.

Para Carvalho (2012), nossa visão sobre a realidade é marcada por nossos conceitos sendo os mesmos como lentes. Ou seja, posso fazer a trilha da minha lente sobre a natureza desde a infância, quando participava das excursões da escola ao Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA). Naquele local

tínhamos o contato com o verde, com a fauna e flora. Aliás, quando ensinados sobre a questão da preservação da Amazônia, passamos a ter somente um olhar, como se tudo fosse “verde”. Isso tudo foi crescendo dentro de mim, ao ponto de me mobilizar para a escolha do curso de Ciências Naturais como área de conhecimento e de profissão que se concretizaram desde o Ensino Fundamental, através das aulas de ciências. Nesse sentido, sempre tive uma afinidade pela disciplina em questão, com foco em biologia, física e química.

Ademais, quando ingressei no curso de Ciências Naturais na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, já sabia da importância de ser professora e das possibilidades de tocar a vida dos meus alunos para o desenvolvimento da pesquisa científica. Larrosa define bem esse movimento: “começar um curso é dar uma materialidade para percorrer, uma linha (textual) para seguir ou, se você quiser, um caminho de estudo, de pesquisa” (LARROSA, 2018, p. 37).

Logo, na graduação, participei dos seguintes programas: PIBIC, Clube de Ciências – PACE, Prevenção da Gravidez e Uso de Drogas – PACE e o programa “A formação continuada de professores de Ciências: Perspectivas para a construção identitária do professor reflexivo ” – MEC/SESu. Em suma, acredito que todo esse processo me ajudou a ter a clareza e a convicção da necessidade da pesquisa no exercício da prática docente.

Ao concluir o curso, fui lecionar a disciplina de Ciências Naturais para anos finais (6º ano 9º ano) do Ensino Fundamental da rede pública estadual do Amazonas. No exercício da prática docente, pude trabalhar com a Educação Ambiental, uma vez que é parte constituinte do conteúdo da disciplina que eu ministrava. Em outras palavras, o lugar da Educação Ambiental era o Ensino de Ciências, supostamente por entendê-la apenas como o lidar com os elementos naturais, como denuncia Costa (2017), ou seja, o que atua na produtividade da hierarquização e classificação das ações ditas como próprias e inapropriadas.

Convém mencionar que, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, a Educação Ambiental foi uma disciplina dividida em dois semestres, sendo que em um dos momentos fomos levados aos espaços não-formais e, assim, novamente visitei, juntamente com os demais colegas de curso, o mesmo local que outrora estive, na infância, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA,

ou seja, a afirmação de uma Educação Ambiental meramente como recursos naturais.

Em minha prática docente, ao ministrar a disciplina de Ciências Naturais, nos anos finais do Ensino Fundamental II, desenvolvi alguns projetos sobre o meio ambiente e a Educação Ambiental no contexto Amazônico. Os mesmos partiram da seguinte abordagem em aula: “para você, o que é meio ambiente?”. Logo, os alunos respondiam “meio ambiente é a floresta”, “meio ambiente é água” e assim eu ouvia aquelas definições ou concepções dos pré-adolescentes e adolescentes do 6º ao 9º ano. Com o tempo íamos discutindo as outras visões a respeito do meio ambiente. Nesse sentido, passamos a defini-lo como um local em que você está inserido, como: sua casa, sua sala de aula; assim sendo, muito além da natureza.

Em um dos momentos, desenvolvi com os alunos uma horta suspensa em paletes, uma vez que trabalhamos com cada material e íamos conversando sobre a sustentabilidade. Nisso, cortávamos as garrafas pets, pregávamos na madeira, preparávamos a terra preta e, por fim, realizávamos o plantio de hortaliças.

Mas a questão ambiental tinha outra abordagem também: como a experimentação em que realizei uma prática de construção do filtro caseiro. Ali usamos materiais alternativos, como garrafa pet, areia, seixo, algodão, com o objetivo de filtrar água para uso da jardinagem; dessa maneira, trabalhei o aspecto das etapas de tratamento da água como a sustentabilidade. O objetivo de tal trabalho é bem estabelecido por Figueiredo (2014), quando afirma que além de trabalhar a sustentabilidade, a ideia auxilia no tratamento da água para consumo de maneira simples.

Certa vez, em comemoração ao dia do meio ambiente, comemorado em 05 de junho, realizei uma caminhada para sensibilizar os alunos e a comunidade com relação a coleta seletiva. Naquela ocasião, plantamos uma muda de árvore em uma área próxima da escola, estimulando nos alunos uma conscientização ambiental. Essa prática se deu a partir dos apontamentos de Guimarães (2006, p. 75), que esclarece que: “nem toda interrupção é potente para produzir pensamentos sobre o lugar em que se vive, sobre os modos que se vive, sobre o que faço de mim mesmo nos lugares em que estou vivendo” [...]. Isto é, o silenciamento que envolve o lugar bloqueia, o que foi estabelecido com o outro e também ao lugar conosco mesmo.

Tudo isso de acordo com as minhas motivações para cursar o mestrado, conhecendo os objetivos da Educação Ambiental que tinham me ensinado que era ser trabalhada de maneira transversal e interdisciplinar, pautada na articulação dos saberes para formar atitudes e sensibilização ambiental.

Com o meu ingresso no curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, passei a deslocar meu olhar para outras possibilidades de pensar a Educação Ambiental. Convém esclarecer que isso não significa uma hierarquização dos modos de ver a Educação Ambiental, mas sim desnaturalização de visões generalizantes e majoritárias.

Assim sendo, a descrição da minha trajetória acadêmica e profissional tem a função de explicitar os lugares que esses enunciados sobre a Educação Ambiental se constituem na minha prática docente. Muitos deles são marcados pelas posições da minha vivência em refletir, discutir, entre outras maneiras, de analisar a temática, seja na conversa com a comunidade escolar, seja no desenvolvimento de projetos sobre o meio ambiente.

Mas o que me gerou incômodos estava relacionado ao modo de ver e dizer a Educação Ambiental na referida instituição, já que muitas vezes são trabalhados os conceitos do preservacionismo e conservacionismo que envolvem o meio ambiente e, principalmente, sobre a Amazônia apenas como sinônimo de verde e floresta.

Desse modo, parece-me que a Educação Ambiental é dita como apenas o cuidado com os bens naturais, ou seja, dar visibilidade a degradação do meio ambiente, poluição da água, do ar, sustentabilidade, além do embate na preservação ou conservação da Amazônia.

Este trabalho, ao enamorar-se das ideias de Michel Foucault, desconfia de tudo que é dito como normal, comum, universal. Como afirma Veiga-Neto (2014, p. 19): “se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar em conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas.”

Dessa forma, passo a suspeitar da ideia de Educação Ambiental presente nos materiais institucionais da SEDUC-AM, pois eles definem posturas, cuidados,

valores, conhecimentos, conteúdos que recorrentemente não apenas comunicam uma mensagem, mas instituem formas de ver e dizer a Educação Ambiental.

Dessas ideias derivam projetos, ações, programas, materiais didáticos, editais de financiamento de pesquisa e atividades extensionistas. Como afirma Costa (2017, p. 60): “Estes não são elementos externos ao discurso, mas o constituem, e disseminam-se em práticas cotidianas usualmente pouco conceitualizadas e teorizadas e por isso difíceis de serem desmontadas”.

Na SEDUC/AM, a Educação Ambiental é promovida por meio de palestras, oficinas, caminhadas e projetos, em que o docente atua diretamente no processo de conscientização ambiental da escola. A Educação Ambiental é dita como tema transversal, sendo indicado a necessidade de se trabalhar em várias áreas de conhecimento, com uma suposta finalidade de auxiliar o instrumento de reformulação de comportamento para a participação e discussão com os estudantes.

Tais suspeitas, inquietações, verdades e modelos permeiam meu exercício docente e considero válido pesquisar essas questões. Em vista disso, margeamos as bordas do objeto de pesquisa: a Educação Ambiental nos materiais institucionais, anos finais, do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas.

1.2 A Educação Ambiental como produção discursiva

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. (Manoel de Barros)

Quando citamos o escritor Manoel de Barros, pensamos que a Educação Ambiental não pode ser unicamente medida por algum instrumento, mas sim pelo encantamento que ela produz em todos aqueles que estão dispostos a dela se ocupar e multiplicar suas ideias e produções de sentidos.

É nesse sentido que é produtivo descrever as ideias de Educação Ambiental ao longo da história, como também mostrar a importância dela em cada período histórico, isto é, para atender às necessidades de cada época. Não se trata de uma

descrição linear, mas sim de mostrar a Educação Ambiental como objeto discursivo produzido e não uma descrição de uma suposta realidade.

Como iremos citar sobre o percurso histórico da Educação Ambiental, é necessário fazer uma abordagem sobre como é visto o trabalho de Michel Foucault como historiador, pelo fato de que ele fez questionamentos sobre as bases da prática historiográfica, pois a discussão do autor refere-se aos conceitos que são cristalizados como razão, poder e contradição, presentes nos fatos históricos. Contudo, ele fazia uma negação sobre a imutabilidade das alegorias históricas, sua linha de defesa era a contingência radical e também o caráter da descontinuidade do conhecimento histórico. Quando Foucault aborda sobre a história podemos perceber essas características:

Há dezenas de anos que atenção dos historiadores se voltou, de preferência para longos períodos, como se, sob as peripécias e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudos que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda essa densa camada de acontecimentos (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Muitos historiadores pensam que Foucault é avesso à história, todavia ele se opõe somente a algumas ideias, como a questão da continuidade na interpretação histórica. Por meio de sua obra faz uma crítica aos conceitos e metodologias cristalizados da história. Para elucidar isto, por exemplo, ele discorre sobre o sujeito fundador, a questão da nobreza e das abordagens teleológicas.

Segundo Costa e Zurra (2014), a historiografia tradicional se originou da escola metódica e teve seu início em meados do século XIX, prolongando-se até meados do XX. Uma de suas características essenciais é o discurso cientificista imposto aos historiadores e ao afastamento do discurso literário. Para as autoras, essa visão mostra a história como algo linear, contínuo e evidencia grandes heróis e eventos na tentativa de resgatar o passado das nações e dos fatos. Assim, o que dava confiança e cientificidade a história seria a materialização dos fatos históricos, sendo partes ordenáveis e preexistentes. Aqui haveria a semelhança com as ciências naturais, esta que deveria para a história comprovar a lógica da realidade.

Em síntese, “é esta visão de história que Foucault critica, a ilusão de recompor a realidade, como se pudesse o historiador descobrir o que realmente aconteceu [...] (COSTA E ZURRA, 2014, p.2).

Mas para Foucault, a história tem um outro significado: ela não escreve a si mesma, nem os documentos são fontes por si só. Por isso, não se compara a um quebra cabeça que se pode debruçar sobre ele para descobrir sua ordem” (COSTA E ZURRA, 2014, p.3). Isto é, para Foucault a história não aborda sobre si mesma, nem os documentos serão somente fontes, assim, de acordo com o mesmo, não há verdades que estão em um cotidiano conflitivo e caótico.

Por isso, quando ele fala sobre o documento, reflete que a história não irá interpretá-lo, não determina se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas deve-se trabalhá-lo no interior e também elaborá-lo, já que ela o organiza, distribui, recorta e descreve relações entre outras ações.

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2008, p.7)

Aqui está presente outra lógica, em que o documento não é mais uma fonte inerte de informações, mas sim fato histórico, já que é um elemento que considera a lógica dos seus produtores. Em suma, deve-se entender as possibilidades de informações nela contidas, não apenas buscando a sua reprodução. Como afirmam Costa e Zurra (2014), no interior dos estudos culturais, as chamadas evidências são fabricações que tornam os documentos acontecimentos históricos.

De acordo com as autoras, o elemento essencial para o procedimento de análise histórica é a singularidade, esta que irá suprimir os encadeamentos naturais e teleológicos referentes ao jogo de poder que faz parte do caráter discursivo. Segundo Costa e Zurra (2014, p. 3), “Nietzsche é referência para Foucault na noção de história efetiva que entende o acontecimento em sua singularidade, trazendo à tona as relações que possibilitaram aquele acontecimento [...]”

Em outras palavras, Foucault (2008), entende que o acontecimento ocorreu na sua singularidade; dessa maneira, o fato é produzido, o acontecimento pode ser

questionado para buscar desnaturalizar as experiências e os discursos, que são acontecimentos, esses estando na ordem do poder. Assim, o pesquisador passa ser desnaturalizado e é visto como uma produção.

O propósito deste tópico é buscar entender, a partir dessa ideia de história, a ideia de Educação Ambiental ao longo da história. É importante considerar a historicidade sobre as questões ambientais, para assim evitar fazer uma abordagem atemporal que ignora o contexto histórico em que se produzem os variados modos de compreensão do ambiente. É nosso interesse também mostrar que as ideias sobre Educação Ambiental não mudam devido a evolução conceitual, mas sim na tentativa de atender às exigências históricas.

Dessa maneira, quando falamos sobre o tempo e ambiente, identificamos dois tempos que interferem na temporalidade sobre o meio ambiente, sendo o tempo curto e o tempo longo. Para Carvalho (2012, p. 91), “o tempo de curta duração diz respeito ao que chamamos de contemporaneidade” [...], isto é, aquilo que ocorre em tempo presente. Assim, percebemos que o fenômeno ambiental, considerado como problemática social, refere-se à contemporaneidade na segunda metade do século XX, tendo sua emergência na década de 70, isto é, a partir desse período começaram as preocupações das diversas sociedades humanas sobre a temática.

Mas nossa experiência contemporânea, recente, em relação ao ambiente que faz parte da história de longa duração, irá constituir seu horizonte histórico mais abrangente, influenciando os modos de compreensões atuais. No caso do ambiente, essa história de longa duração identifica-se como a história dos modos dos grupos sociais se relacionarem com a natureza. Entendemos que a questão ambiental contemporânea não é apenas um evento atual, mas algo que está presente na história de longa duração.

Chamamos a atenção para o papel do educador ambiental com a ideia de intérprete, apresentando um dos desafios mais importantes que seria o de articular os dois tempos históricos, compreendemos as relações entre a sociedade e natureza, para que assim se entenda as raízes do nosso ideário ambiental atual.

De acordo com a análise de Carvalho (2012, p.93): [...] “história social das relações com o mundo natural, a fim de compreender melhor o repertório dos sentidos atribuídos a ele no ideário ambiental da modernidade” [...], isto é, são

sentidos que formam as camadas de ideia de longa duração, constituindo o solo histórico que estão as nossas concepções sobre o meio ambiente e natureza.

No início do período moderno, o ambiente não existia da forma como o conhecemos, pois, as condições de possibilidade, ainda não tinham se configurado. Homens, animais e plantas (os seres vivos conhecidos naquele momento), eram separados uns dos outros, em grupos distintos, porém o homem sempre era hierarquizado como aquele que tinha o poder de modificar, extinguir, devastar o seu entorno a partir de um interesse próprio (OLIVEIRA, 2015, p.44).

Dentro da história filosófica que aborda os conceitos de natureza, entendemos que as ciências modernas procuram a compreensão da natureza através dos princípios matemáticos, em que o modelo antigo e medieval do cosmos vivo é substituído progressivamente pela ideia do universo, ou seja, como se fosse uma máquina que obedece a leis universais.

Nas últimas décadas, a tomada de consciência da crise do meio ambiente tem despertado a atenção de diversos países e suscitado importantes discussões sobre a modernidade [...] (MATOS E SANTOS, 2018, p. 197), ou seja, os riscos ambientais remontam o período da Revolução Industrial.

Nesse sentido, apoiamo-nos na ferramenta do discurso em Michel Foucault, pois assumimos os conceitos de Educação Ambiental como uma produção discursiva e não uma descrição da realidade. Segundo Revel (2011, p. 41), discurso é “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem – apesar de tudo – regras de funcionamento comuns.” Dessa maneira, entendemos que não são somente regras linguísticas ou formais, mas irão reproduzir uma série de divisões históricas estabelecidas pela ordem do discurso específico de cada período, objetivando uma função de normas reguladoras para os mecanismos de organização que se dão através da produção de saberes, práticas e estratégias.

Foucault (2008), aborda que no interior dos discursos ocorre uma busca pelas unidades formadoras do mesmo, o que pode ser chamado de descrição dos acontecimentos discursivos. Essa descrição será diferenciada pela análise da língua. Assim, compreendemos que um sistema linguístico é determinado por um corpo de enunciados ou mesmo por uma coleção de fatos que ocorrem no discurso,

trata-se de construir regras para construir enunciados diferentes, ainda que o seu desaparecimento ao longo do tempo o aborde e tenha seu restauro a partir de fragmentos, mas a língua sempre será uma formação de enunciados.

O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas: elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito (FOUCAULT, 2008, p.30).

Também é válido ressaltar as condições de existência, pois o primeiro exercício da arqueologia acerca dela é negativo, caracterizando-se por desprender-se das denominadas categorias tradicionais, como foi dito nas histórias das ideias. Sendo assim, a partir dessas premissas, ao que se refere ao domínio de análise de constituição de todos os enunciados ditos ou escritos no seu processo de separação de acontecimentos e na sua qualidade. Desse modo,

A determinação das escolhas teóricas realmente efetuadas depende também de uma outra instância. Essa instância se caracteriza, de início, pela função que deve exercer o discurso estudado em um campo de práticas não discursivas (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Considerando tais palavras de Foucault (2008), percebemos que estão relacionadas a questão dos discursos na nossa sociedade. Como assevera Castro (2016), é preciso definir o nível da descrição arqueológica presente nos enunciados. Foucault, assegura que os linguistas trabalham com os enunciados e fazem sua descrição, mas ressalta que se deve estabelecer regras para a construção de novos enunciados. “Para a arqueologia, o problema é outro: não segundo quais regras é possível construir novos enunciados, mas como aconteceu que somente tais enunciados tenham existido e não outros” (CASTRO, 2016, p. 136).

Entendemos que na história do pensamento, busca-se encontrar a interação com o sujeito falante, porém na análise arqueológica irão ser outros enunciados. Sendo assim, para certas condições de existência, enunciado deve ser considerado uma frase, mas, para Foucault, está envolvido nisso o sentido.

E a frase? Não seria preciso admitir uma equivalência entre frase e enunciado? Sempre que existe uma frase gramaticalmente isolável, pode-se reconhecer a existência de um enunciado independente; mas, em compensação, não se pode mais falar de enunciado quando, sob a própria frase, chega-se ao nível de seus constituintes. De nada adiantaria alegar, contra essa equivalência, que alguns enunciados podem ser compostos – fora da forma canônica sujeito-ligação-predicado – por um simples sintagma nominal (“Este homem!”) ou por um advérbio (“Perfeitamente”), ou por um pronome pessoal (“Você”) (FOUCAULT, 2008, p. 92).

Por isso, é necessário apontar a necessidade de olhar para além das lentes científicas, como as lentes da cultura, sobre as quais destaca Wortmann e Leandro Belinaso. Em outras palavras: “[...] inúmeras práticas e instâncias sociais estão implicadas na produção discursiva da biologia e interessaria para nós, praticantes de estudos culturais [...]” (GUIMARÃES & SILVA, 2009, p. 36). Assim, acreditamos que os diferentes modos de que a ciência é produzida ocorrem por meio dos artefatos culturais (filmes, livros, documentários, dentre outros).

Nas últimas décadas é bastante comum o uso de termos como “sustentabilidade”, ou expressões como “ética para o meio ambiente”, até mesmo “identidade planetária”, sendo utilizados devido ao cenário mundial contemporâneo, que visa denunciar os riscos ambientais. Nesse ínterim, nossa intenção é mostrar quando surgiu a Educação Ambiental, articulando-a a elementos constituintes da mesma natureza e meio ambiente, esses presentes em contextos históricos. Para tanto, o teórico ainda afirma que:

Na atualidade, a Educação Ambiental vem cada vez mais ganhando força e potência, estando presente em nossa vida, de diversas formas diferentes, seja em ações de nosso cotidiano, como também a escolha por uma sacola retornável, economizando água, reciclando o lixo, plantando árvores; seja em ações políticas, econômicas e sociais, nas quais a questão ambiental tem sido pauta de encontros nacionais e internacionais preocupados com o futuro do Planeta (HENNING *et al*, 2017, p. 124).

Adentrando na discussão proposta, inicialmente, iremos traçar os marcos históricos da Educação Ambiental como prática discursiva, pois ela foi cunhada durante o processo da modernidade. Para Henning *et al* (2017, p. 125), “a natureza foi sendo tomada como um objeto a ser explorado, conhecido e alterado pelo homem. Nessa concepção a natureza foi sendo dicotomizada do mundo da cultura”,

ou seja, aqui ficou entendida a maneira como foi sendo construída a lente da Educação Ambiental, possuindo uma visão naturalista, biológica e ecológica, fazendo uma separação da natureza com o homem.

Como citado anteriormente, no que concerne às visões da natureza, de acordo com Carvalho (2012), três características relacionadas podem ser citadas: natureza conservada, natureza selvagem e natureza intocada, pois a maneira como a natureza é representada refere-se ao mundo biológico, porque muitas vezes o homem aparece como uma ameaça no sentido de destruição da natureza, isto é, a visão naturalista da natureza faz parte do mundo biológico. Em contrapartida, a autora revela que a questão socioambiental estabelece uma relação única com a natureza.

Em síntese, não é um exercício fácil romper com uma visão excludente em que o homem e a natureza não estão juntos na relação entre mundo social, cultural e biológico. Assim, para Henning *et al* (2017, p. 126), “a EA foi se construindo e se fortalecendo através desse olhar binário, e as concepções mais tradicionais tomam o homem como o destruidor do mundo natural”, por isso que nessas vertentes há o entendimento de que a natureza é recuperada.

Assim, olhar a natureza, o meio ambiente e a própria Educação Ambiental requer que nos coloquemos a pensar nos atravessamentos e nas relações sociais e culturais que vamos travando e que fazem parte da nossa constituição enquanto sujeitos. Aqui não há uma fórmula correta de olhar a natureza e sim entender que o modo como a olhamos não é neutro e muito menos individual (HENNING *et al*, 2017, p. 128).

É importante enfatizar que assumimos os pressupostos de que os modos como vemos e dizemos a Educação Ambiental são fabricados dentro de uma cultura,

A compreensão sobre a maneira pela qual o homem compreende a natureza está intimamente ligada à estruturação do modo de vida de determinada cultura. Por isso, a elucidação dos processos históricos da relação entre o homem e o meio ambiente é fundamental para o entendimento das intervenções humanas no espaço (NAVES & BERNARDES, 2014, p.8).

Entretanto, ao pensar que vivemos observando as intervenções entre as ações humanas com a natureza, isto nos faz refletir o que testemunhamos com frequência nas mídias, na televisiva; seja por meio de notícias, bem como em entrevistas e até mesmo documentários, pautas a respeito da questão ambiental. Mas é bem verdade que muitos programas de televisão buscam ressaltar a necessidade de preservação da natureza, mostrando práticas ecológicas que irão contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população.

Para Henning *et al* (2017, p. 129): [...] “as enunciações dos artefatos culturais que tratam da temática ambiental nos ensinam algumas verdades sobre o meio ambiente e a natureza”; porém, elas são construídas e legitimadas com a força da mídia, esses artefatos são produções midiáticas que nos orientam na forma de enxergar a natureza e a relação do homem com ela. Desse modo, vamos construindo, aceitando ou até mesmo recusando o que ela nos diz.

Essas enunciações referentes à Educação Ambiental mostram a maneira como nos relacionamos com as questões da natureza e do meio ambiente, pois com as atitudes do homem no planeta, com o auxílio dos artefatos culturais, tais eventos acabaram produzindo discursos e fabricando verdades na área da Educação Ambiental.

Assim, verificamos que na obra *Microfísica do Poder*, de Foucault (2015), é feito uma análise acerca do poder, à medida que este ganha suas formas locais em seus últimos lineamentos em relação a procedimentos técnicos, como atitudes, hábitos e, ainda, discursos. Então, mesmo com realidades distintas, os mecanismos heterogêneos presentes no poder macro e micro se articulam e obedecem a uma ordem de subordinação. Em síntese, refletimos que isso gera uma fabricação de verdades dentro de cada discurso.

Foucault (2015), aborda sobre um novo regime que existe no discurso e no saber e indica uma descontinuidade, mas que não ocorre rapidamente, sendo apenas “[...] uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros” (FOUCAULT, 2015, p. 39). Todavia, não é uma mudança no assunto central, mas sim o que está [...] “em questão é o que *rege* os enunciados [...]” (ibidem) e a maneira como eles regem entre si para fazer parte de um conjunto de proposições que são aceitas pela ciência. Em outras palavras,

não se trata de ter conhecimento através do poder que está agindo fora da ciência, mas sim as consequências dele para a formação dos enunciados que possuem um regime de poder. Diante dessa premissa, pergunta-se o que seria verdade para Foucault?

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões” [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder (FOUCAULT, 2015, p.52).

Por isso, pelo entendimento de Foucault (2015), a verdade foi produzida por meio dos discursos que atuam como verdades. Diante de tais argumentos, provocamos o pensamento de entendimento desses discursos como acontecimento histórico, os quais nos fazem ler o mundo. Como diz Foucault (2015, p.53):

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder [...]

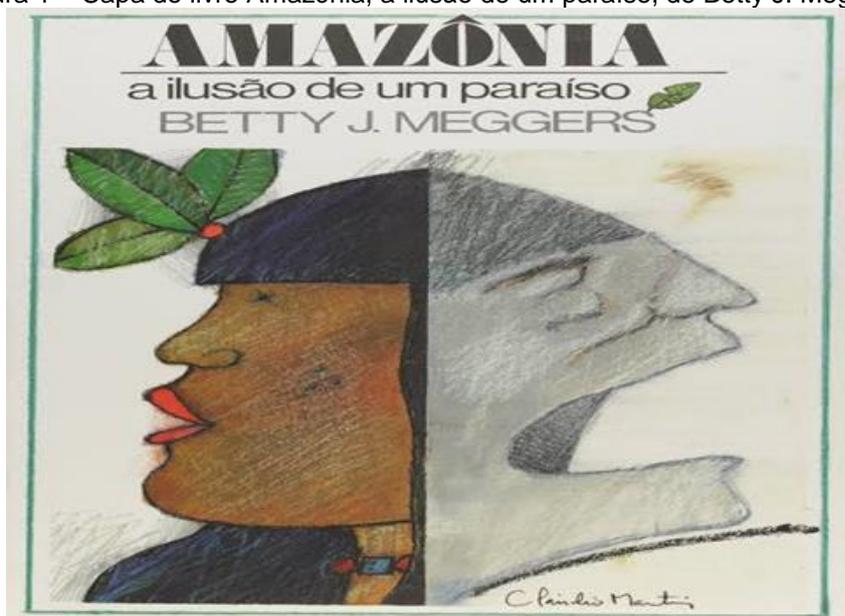
Dessa maneira, tais enunciações sobre a Educação Ambiental, tidas como verdadeiras em nossa sociedade, fabricam os modos de ver e dizer sobre a temática, portanto, esses artefatos culturais operam uma relação de poder. Por conseguinte, na sua origem, as relações do homem com a natureza foram estabelecidas pela dependência daquele com os recursos naturais, como afirmam Naves e Bernardes (2014, p. 11): “[...] nossos antepassados eram nômades e, devido à absoluta necessidade de sobrevivência, dirigiam suas energias na busca de condições favoráveis da natureza para sua adaptação”. Em resumo, isto se relaciona ao estilo de vida dos mesmos e da busca pela sobrevivência.

Essa relação da impossibilidade do mesmo em dominar o meio circundante é chamada de antropomorfismo, sendo definida pela Antropologia como formas de compreensão do espaço através da criação de valores humanos associados à fenômenos naturais.

Para Naves e Bernardes (2014, p.12), “naquele período histórico, os processos subjetivos de ordem simbólica se misturavam à objetividade cognitiva biológica sugerindo ao homem primevo construir uma imagem sagrada da natureza”. Destarte, os processos naturais seriam entendidos como uma graça divina.

Prosseguindo, “a visão do sagrado que aparece em certas formas de uso da natureza se traduz em narrativas míticas ou em práticas e ritos religiosos que se desenvolvem no cenário do mundo natural” (PINHEIRO, 2009, p. 23). Isto é, as relações do homem primitivo concebem a ideia de natureza de forma inclusiva, já que existe uma relação entre o homem e a natureza, pois as relações humanas com o espaço criam a necessidade de compreensão dos fenômenos não conhecidos, estabelecendo um sentido antropomórfico sobre a funcionalidade da natureza.

Figura 1 – Capa do livro *Amazônia, a ilusão de um paraíso*, de Betty J. Meggers.



Fonte: Betty J. Meggers (1977) - Disponível em:<
<https://www.amazon.com.br/Amaz%C3%B4nia-Ilus%C3%A3o-Para%C3%ADso-Betty-Meggers/dp/8531906059>> Data de acesso: 01/02/2020

Citamos aqui um exemplo das questões cosmológicas, como aborda Martin (2002), em que a autora da obra Betty J. Meggers de *Amazônia, a ilusão de um paraíso*, faz sua interpretação funcionalista e evolucionista da relação do homem com a natureza e de como foi sua fundamentação crítica, influenciada por outros pensadores, permitindo a elaboração de debates científicos a respeito de diversas

cosmologias de tribos amazônicas, bem como na interpretação simbólica da relação homem/natureza.

Na obra está presente o mito do determinismo ecológico, em que a arqueóloga, Betty Meggers, faz uma distinção entre os variados grupos indígenas amazônicos, que vivem em habitats bastante diferentes: os da terra firme e da várzea, tudo isto para evidenciar, enquanto objetivo, o determinismo do meio ambiente que existe nas manifestações culturais vivenciadas por esses grupos.

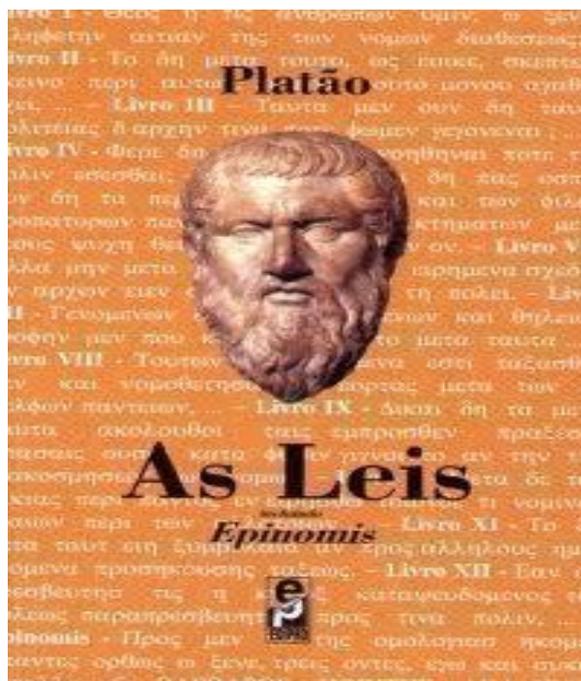
Aqui citamos sobre a Filosofia Grega Clássica em relação ao ambiente, mas deixamos claro que essa pesquisa se desenvolve após a modernidade; dessa maneira, os filósofos desenvolveram uma concepção da natureza sofisticada para o período, no qual foi descrito o organismo vivo, sendo este compreendido desde o modelo mecanicista de compreensão da natureza, isto em Descartes, até Marx e a Revolução Industrial.

Pelizzoli (2004), cita que a visão de cosmo e natureza foram espaçadas nesse período, norteando a filosofia pré-socrática, rompendo com as características místicas dos mitos para demonstrar uma concepção metafísica, material e sistêmica. Nesse sentido, os pré-socráticos foram os responsáveis pelas indagações filosóficas que tentam explicar o mundo e têm um papel importante na construção na construção da identidade humana, esta que foi confundida com a da natureza.

A natureza não fez nada em vão, disse Aristóteles, e tudo teve um propósito. As plantas foram criadas para o bem dos animais e esses para o bem dos homens. Os animais domésticos existiam para labutar, os selvagens para serem caçados. Os estoicos tinham ensinado a mesma coisa: a natureza existia unicamente para servir os interesses humanos (THOMAS, 2010, p.21).

Entendemos que, nesse período, cada ser vivo possuía uma finalidade somente transformada pelas modificações históricas e sociais que envolvem a cultura, produzindo novos discursos que mudaram a relação dos seres no mundo. Nesse ínterim, Gonçalves (2006), elucida que Platão e Aristóteles possuíam uma visão que desprezava as pedras e plantas, já que destacavam a exaltação do homem. Após isso, o pensamento cristão fortaleceu essa ideia de que o homem seria um ser privilegiado, isso mais tarde foi reforçado pelas ideias de Descartes.

Figura 2 – Obra de Platão composta de 12 livros escrita em 357 a 347 a.C, porém o livro X aborda sobre a concepção de natureza.



Fonte: Platão (357 a 347 a.C). Disponível em: <<https://felipepimenta.com/2013/07/03/resenha-de-as-leis-de-platao/>> Data de acesso: 01/02/2020

Marques (2007), cita que o livro platônico faz uma crítica à concepção dada a ordem do universo, esta estabelecida por natureza ou por acaso, na qual a arte desenvolveria um papel secundário.

Primeiramente, a visão de natureza como selvagem, ameaçadora, fez parte de uma crença de que o progresso humano era medido pela capacidade de dominar o mundo natural. Segundo Carvalho (2012), essa visão situa o homem como centro do universo e é chamada de antropocêntrica.

Desse modo, a partir do século XV, foi firmado um modelo urbano e mercantil, oposto ao padrão medieval, que consistia em um modelo negativo, inculto; chamado de Idade Média. Essa mudança inaugura a modernidade que, para Carvalho (2012), a civilidade e a cultura foram construídas pelo sentido diferente quando associadas à

natureza, aqui a mesma era vista como selvagem, mas esse conceito de civilidade, com o tempo, foi alterando e tornando-se associado ao cultivo, ao progresso. Porém, a representação do mundo natural foi feita com rusticidade, convertendo-o em obscuro e feio.

Com efeito, no início do século XVI o mundo ficou dividido em dois sinônimos: a civilização e a selvageria, mas essas duas características conflitavam. O homem conhecia a civilização, contudo não conhecia o mundo selvagem, especialmente no que se tratava de terras recém-descobertas, relatos de imagens e verbais que foram elaborados em viagens. Para Thomas (2010), esse período foi denominado de “Predomínio humano”, em que o homem era visto como o centro do mundo.

Para Oliveira (2015), quando o homem se referia aos animais e plantas, usava a palavra natureza, indicando o conjunto ou lugar em que os seres vivos viviam, construídos por diferentes homens, pois esses pertencem a civilização. Assim, fica evidente, através de relatos iconográficos ou escritos, que as múltiplas paisagens presentes nos discursos exaltavam a natureza como algo fora do contexto do homem, mas ele também estava sendo o centro da criação.

Ainda para Oliveira (2015, p. 45): “o homem era fabricado em dois enunciados: como um ser derivado de uma especial criação, ou de uma condição única, a de civilização”, justifica-se que nos relatos do livro de *Gênesis*, como também nos relatos das culturas indígenas e de outros relatos orientais, o homem tem um lugar diferente quanto a sua criação, independente da cultura. Em síntese, ao pensar que na sociedade feudal a erudição e o conhecimento eram apenas para os privilegiados e a vida do dia-a-dia estava muito distante da ciência, em que a ciência e a magia estavam sem diferença entre si, estando envolvidas em um pensamento pecaminoso.

Desse modo, Valverde (2004, p. 64) esclarece que “a ciência revelou uma novidade o fato de emergir de necessidades da vida cotidiana comum”. Assim, a prática da erudição e das artes liberais ocasionavam a transformar-se em profissão. Todavia, a ciência renascentista manteve-se nos limites do pensamento cotidiano mesmo com os movimentos de desconfiança presentes na época, ou seja, levaram a ousar na descoberta das leis intrínsecas da natureza, como por exemplo,

Giorgione de Castel Franco em sua pintura renascentista italiana, que destaca a representação da natureza como parte de um fragmento do mundo real e da história.

Figura 3 – Giorgione de Castel Franco – Pôr do sol, óleo sobre a tela



Fonte: Giorgione de Castel Franco – Pôr do Sol (1506 – 1510) - Disponível em: <www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-por-do-sol-giorgione/+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Data de acesso: 01/02/2020

Oliveira (2015), diz que no Renascimento existia um duelo entre o civilizado e o natural, pois os discursos civilizatórios eram hierarquizados aos discursos sobre natureza, o que produz uma submissão dela aos interesses do homem e não ao contrário, ou seja, subtendia que o homem tivesse a boa administração da natureza. Dessa maneira, é evidente que no contexto renascentista não havia o discurso preservacionista.

Por conseguinte, para Oliveira (2015, p. 45): “se voltarmos no tempo, vemos que desde a época medieval, já existiam parques que pertenciam a corte real ou eram propriedades particulares, cujo objetivo era conservar alguns animais para a caça exclusiva”, caso os animais fossem se tornando raros passariam a ser domesticados.

Nisto, está presente o enunciado de uma natureza que é dominada, por isso em muitos discursos não há origem em uma formação, mas em diversas áreas como

a teologia e a ciência, para Oliveira (2015), cita-se que a ciência foi avançando no espaço, bem como em um discurso teológico que passou a ser uma produção cultural.

Nesse contexto, fazendo uma articulação com a imagem que temos do Brasil no século XVI, observamos que ele possuía pequenos espaços, como núcleos com fazendas e vilas formados pela população colonial, e ainda pequenos problemas ambientais e paisagísticos transplantados para o litoral para um continente virgem, embora se saiba que os índios viviam no mesmo espaço, como exemplo, como a obra de Capistrano de Abreu, em *Caminhos antigos* (2004), aprimorada depois pelo autor Caio Prado Júnior na obra *Formação do Brasil contemporâneo* (1942).

Com efeito, o civilizatório detinha o saber, a ciência ainda estava muito envolvida com a religião. Aqui nos perguntamos: seria o saber o mesmo que conhecimento? Uma das possíveis respostas para isso se dá a partir dos apontamentos de Revel (2011), que revela que “Foucault diferencia claramente o “saber do conhecimento”: enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis” [...] (REVEL, 2011, p. 136). Ou seja, aplica-se a um processo complexo de racionalização, além da identificação e da seleção dos objetos de aprendizagem. Desse modo, o saber determina o oposto, o processo de conhecimento, ao invés de ser imóvel e tem modificação durante o que se deseja conhecer.

De acordo com Revel (2011), a análise arqueológica elaborada por Foucault a partir da década de 70, tem por objetivo a organização do conhecimento. Dessa maneira, em uma época específica e com objetivos determinados para realizar a análise genealógica, deve-se reconstituir como o saber implica na relação com o conhecimento no processo de subjetivação. Assim, “A disciplinarização do mundo por meio da produção de saberes locais corresponde à disciplinarização do próprio poder: na verdade, o poder disciplinar” (REVEL, 2011, p. 134). Isto ocorre devido a disponibilização dos aparelhos de poder, como os instrumentos para o acúmulo de saber e as técnicas de arquivamento.

Para Biguelini *et al* (2012, p. 75): [...] “com essa nova concepção, a natureza em geral não tem vida própria, nem alma ou espontaneidade. Sendo composta por uma matéria física, que obedece às leis matemáticas eternas dadas por Deus”.

Logo, revela-se uma concepção de natureza criada por Deus, guiando um pensamento racional e mecânico.

Nisso, a tradição moderna tem René Descartes como pensador que será o primeiro em sistematizar o paradigma da ciência mecanicista, para compreender a natureza, produzindo uma separação entre os seres vivos e o homem, esses seres; opostos do homem, são considerados autômatos. Com efeito, mostra-se nisso um discurso que foi usado como justificativa para que a natureza fosse explorada naquele período histórico.

Podemos ainda observar na obra *Os ossos de Descartes* (2013), de Russell Shorto, apresentando um subtítulo: “A história do esqueleto por trás do conflito entre a fé e a razão”, o conflito entre a fé e a razão presentes no período histórico renascentista. Por sua vez, em René Descartes, *O discurso do método* (2009), verificamos que a obra de Russell Shorto cita diversos pontos do momento sócio-histórico, por exemplo, como o conhecimento que se encontrava oculto.

Dessa maneira, Descartes revela que a sociedade era vista pela sociologia e o pensamento cartesiano, além da luta entre a fé e a razão, isto no século XVII. Ademais, segundo o autor:

A matematização do mundo, inaugurada pela revolução científica do século XVII e formalizada por Descartes, marca da confiabilidade do pensamento científico-natural quantitativo, tem tido que compartilhar espaço junto a outros critérios de validade, distintos dos critérios das ciências naturais (NETO, 2015, 415).

Em suma, na contemporaneidade, a discussão sobre ciência realizou-se por outros caminhos em relação a isto, ou seja, em boa parte das ciências humanas e sociais têm se mostrado com a menor dependência do modelo das ciências naturais que afirmam seu valor a partir de suas características peculiares.

Associando aos pensamentos de Francis Bacon para o contexto, ele despragmatiza a visão mágica da natureza que visava a teoria da matéria, isto em *Do fluxo e refluxo do mar*, de 2007, desse autor mencionado, ou seja, no texto ele aborda sobre certos vestígios da verdade que poderiam levar a coisas mais corretas, como no exemplo das marés.

A respeito disso, Mariconda (2007) cita que ele expõe sua solução para a problemática das marés, buscando tratar-se de uma resolução alinhada ao estilo mecanicista da primeira metade do século XVII, já que nega sua possibilidade de ação devido a distância por parte da Lua, mesmo sendo uma tese defendida pelo geocentrismo e que diverge ao copernicanismo. Assim, examinamos que, pelo contexto, a natureza tinha um caráter de utilidade.

Compreendemos também que no período renascentista não havia discurso de preservação, essa teria um controle de espécies, com a finalidade de controle econômico. Em síntese, no entendimento do século XVII, havia o enunciado de que a natureza selvagem se potencializava com a elaboração sobre um espaço afastado da civilização, indicando a falta de conhecimento sobre a organização da produção, seja de alimento, seja do status civilizado. Isto ocorre com a união entre a filosofia natural e matemática que se desenvolveu na Revolução Científica. Em suma, o Universo passa a ser visto como uma máquina para a ciência mecanicista do mundo.

Para Pott e Estrela (2017), a Revolução Industrial iniciou na Inglaterra, em meados do século XVIII, e foi caracterizada pela transição da manufatura para a indústria mecânica, criando o aumento da produção e a ascensão de novas tecnologias, transformando o modo de vida no planeta.

No século XVIII, com efeito da Revolução Industrial, foram criadas novas sensibilidades para a valorização dos animais, paisagens naturais e também a as plantas.

No século XVIII, insistia-se amplamente em que a domesticação era benéfica para os animais; ela os civilizava e aumentava seu número: “nós multiplicamos a vida, a sensação e o prazer”. Vacas e ovelhas passavam melhor sob os cuidados do homem que deixadas à mercê de predadores ferozes (THOMAS, 2010, p. 25).

Como percebido, a natureza era caracterizada como dominada, pois estava sendo observada nas lentes do cartesianismo que sistematizava o pensamento. De acordo com Guimarães (2008, p. 93): “no século XVIII, emergiu, em contraposição ao movimento ilustrado, uma nova forma de percepção do mundo natural configurada como o fenômeno das “novas sensibilidades” que começa a valorizar a

natureza, reafirmando-a em um movimento romântico europeu do século XIX, presente na literatura e pintura. Notamos que tal afirmação explica sobre o mito moderno de uma natureza intocada, atribuída às estratégias de delimitação de parques nacionais de proteção da natureza, o autor ainda sintetiza que com a aceleração da urbanização e a crescente industrialização, os discursos ambientais foram destacados pela beleza, já que no mundo contemporâneo está presente a visão de proteção da natureza.

A série que exemplificou essa revolução, foi a *História Mundial com Andrew Marr*, realizada pela emissora BBC, no ano de 2013, sendo um documentário que traçou um panorama da história da civilização humana. Teve como objetivo mostrar como a Revolução Industrial da Grã-Bretanha determinou parâmetros para o mundo moderno.

Nesse contexto do século XVIII, não havia coleta de lixo ou até mesmo saneamento básico. Os trabalhadores viviam amontoados em cortiços e passavam muitas horas trabalhando, ficando, assim, altíssima a propagação de epidemias. Como foi exposto anteriormente, em nome dessa nova sensibilidade, a idealização da natureza passou a ser uma reserva do bem, beleza e verdade. Assim, Oliveira (2015), assevera que as revoluções industriais foram um marco na transição do homem na sua relação com a natureza.

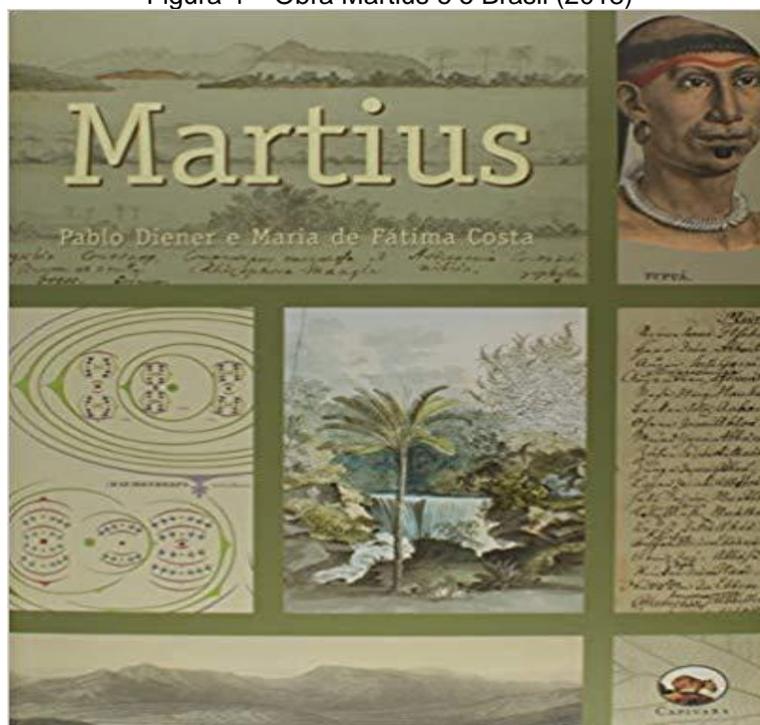
Nesse cenário, o homem – que era civilizado – e a natureza que se tornou ambiente como produção de cultura, passaram a emergir na mudança da sociedade pela produção instaurada, já que no final do século XVIII, a natureza bela tinha a esperança da conservação do que ainda não havia sido destruído.

Sendo assim, na transição do XVIII para o XIX foram lançados os fundamentos da evolução. A respeito disto, Oliveira (2015), diz que foi no século XIX que a biologia como área da ciência ganhou espaço, sendo que muitos discursos científicos em excursões de territórios ainda não conhecidos no Brasil ficaram com mais critérios, tendo em vista que estão inseridas dentro do discurso da área da botânica e da zoologia.

Um dos exemplos se dá na obra *Martius e o Brasil* (2018), que expõe a fauna e a flora no país pela análise do naturalista Carl Friedrich Von Martius, representante da comitiva da Princesa Leopoldina. Ele classificou a flora, fauna, habitantes além

da linguagem; portanto, a vida e a obra desse personagem são importantes na história das ciências no século XIX.

Figura 4 – Obra Martius e o Brasil (2018)



Fonte: Diener e Costa (2018) - Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Martius-Brasil-Pablo-Diener/dp/8589063674>> Data de acesso: 01/02/2020

Fazendo uma articulação com o século XVII, verificamos que nele havia um método experimental, para a natureza ser conhecida e dominada, já no século XIX, a ciência moderna instala-se nas universidades e, posteriormente, no século XX, com a sociedade científica disseminada. Em suma, ela se implanta no interior das indústrias, produzindo o modo de ver a natureza.

No século XIX, ela, a ciência moderna, já se prostra perante o mundo de forma arrogante, instala-se nas universidades, cria seus departamentos e laboratórios. As sociedades científicas se disseminam pelos continentes, a ciência se profissionaliza e surge o termo “scientist” para designar o status do homem que produz o conhecimento científico (CAROLA, 2010, p. 83).

A obra *O poema imperfeito* é um exemplo daquele período, que tem como autor um professor do departamento de ecologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Fernando Fernandez (2011), o enredo da obra é sobre a destruição

da natureza. Para elucidá-lo com maior clareza, percebemos que através do documentário *O poema imperfeito*, com direção de Zulmira Coimbra, mostra-se a destruição da natureza. Em outras palavras, faz-se menção a uma produção do final do século XIX, do escritor americano Henry Thoreau, em que classificava a natureza como um poema inteiro, que foi herdado dos antepassados com as páginas perdidas.

Mas foi nos séculos XIX e XX que houve múltiplas invenções na ciência, como as viagens ao espaço, a criação das vacinas, guerras, crescimento da indústria bélica, que geraram consequências; a poluição do ar, do solo e da água. Oliveira (2015) afirma que foi no século XX que ocorreu a abertura de discussões sobre o *ambiente* relacionadas às pautas de preservação. Naquele contexto, outros enunciados para a *natureza* foram lançados.

Compreendemos que o modo de ver e representar a *Educação Ambiental*, *natureza* e o *meio ambiente* relaciona-se à crise ambiental moderna. Desde a segunda metade do século passado, a humanidade acompanha os efeitos da Revolução Industrial, que visa a produção enfatizando o crescimento econômico. Desse modo, observa-se rios contaminados, poluição, bem como o vazamento de produtos químicos que levaram a população e a comunidade científica a buscarem a solução para a prevenção de catástrofes.

Em vista disso, a partir da Revolução Industrial, após o histórico das décadas de 1960, 1970, 1980 e no fim dos anos 1990, foram estabelecidos leis e acordos com o objetivo de preservação do meio ambiente. Porém, em muitos momentos da história brasileira, os discursos de proteção da natureza foram presentes, como nos anos 50; Guimarães (1998), aborda sobre os discursos jornalísticos no Rio Grande do Sul. Mesmo em diferentes contextos, a proteção da natureza circulou na sociedade durante a história, algo que para o autor, fez com que no século XX, especialmente, na década de 70, surgissem os movimentos ecológicos que ampliaram a temática ambiental.

Para Oliveira (2015), nos anos 1960, iniciaram-se as primeiras discussões mundiais que colocavam em evidência não só os modos de produção, como também os estilos de vida do homem pós-moderno para a necessidade da conservação de espécies, trazendo o dever de preservar e conservar o ambiente

para toda a sociedade. Sendo assim, muitos dos movimentos ambientalistas internacionais tiveram o objetivo de promover a conscientização ambiental da sociedade civil.

Aqui iremos citar a importância que os movimentos ecológicos na emergência dos estudos a partir dos anos 1990 tiveram, ou seja, quando foi consolidada a área da Educação Ambiental. Um dos aspectos que abordamos é a vinculação dos movimentos ecológicos com a ideia de contestação social, pois já estiveram presentes desde os anos de 1960. Além disso, deve-se considerar também o aspecto de que eles podem ser interpretados, ou seja, plurais, mesmo sendo analisados como unitários e homogêneos.

A primeira fase do capitalismo industrial, marcado pelas máquinas a vapor e pelo carvão, era relativamente pouco expansiva sobre os territórios e as vidas humanas (embora essa possa ser vista como superior às sociedades notadamente agrícolas anteriores). Já a segunda fase petrolífera e elétrica disseminou-se fervorosamente, pois permitiu a produção industrial em larga escala, exigindo uma nova organização do trabalho e um consumo massivo de produtos (GUIMARÃES, 2008, p. 98).

Porém, é ideal que se conheça o ideário ecologista, resgatando a atmosfera social e cultural que está presente nos movimentos ecológicos. Para Carvalho (2012), todos esses movimentos são aqueles grupos, associações e organizações da sociedade que surgiram nos Estados Unidos e Europa, o chamado Hemisfério Norte, desde o fim da década de 60 do século XX, ocorrendo no Brasil e na América Latina nas décadas de 70 e 80. Com efeito, houve uma denúncia do modo de vida das sociedades industriais modernas. Assim, Carvalho expõe que:

Na educação, a ideia de natureza como estado primeiro e modelo para a Pedagogia perpetuou-se. No século XX, seguiu vigente a ênfase do “natural” como fundamento de uma psicologia e de uma pedagogia científicas, em contraposição à educação por coerção (CARVALHO, 2012, p. 103).

No mesmo período, as ideias ecologistas originaram-se em um momento da história recente, buscando a transformação da sociedade. “Esse clima esteve associado a movimentos de questionamento da origem vigente” [...] (Carvalho, 2012, p. 46). Esses movimentos surgiram na Europa e nos Estados Unidos e emergiram

nos anos 60, como a contracultura e a nova esquerda, isto como marco em 1968 com manifestações estudantis na França.

Por agora, desejamos pontuar, apenas, que foi na esteira dos movimentos de contracultura, que tomaram as ruas das grandes cidades e os corpos de inúmeras pessoas nos ambientes passou nos anos 1960 e 1970, que um futuro catastrófico para o meio ambiente passou a ser mais extensamente enunciado (GUIMARÃES & PEREIRA, 2012, p. 71).

Nos anos de 1970, as forças étnicas e das minorias eclodiram por toda parte, reivindicando novos direitos e o reconhecimento de diversas visões. Assim, surgiram os novos movimentos sociais, caracterizados por um sentimento de que era proibido proibir.

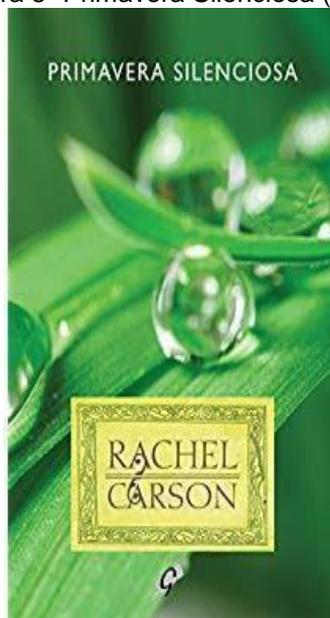
Para Guimarães (2008, p. 96), “foram acentuadamente enfatizados os limites do progresso enredado à exploração capitalista, que era vista com uma dupla conotação, ou seja, como exploração tanto dos recursos naturais como também do trabalho humano”, pois o aumento do consumo de matérias-primas pelo homem é compreendido como um desencadeador [...] “de um colapso futuro das condições de vida” [...] (ibidem), isto é, esses discursos tiveram sua publicação pela contracultura ecológica, sendo considerados promotores das questões sobre a catástrofe ambiental e como incentivadores de uma necessária inversão radical aos modos de vida e hábitos de consumo, pois sem ela a vida no planeta estaria em risco.

Para Carvalho (2012), a contracultura transcendeu as questões da vida sociopolítica norte-americana, trazendo adeptos para tais pautas. Aqui vale pensá-la como um macromovimento sociocultural, sendo observado em classes médias urbanas do Ocidente, tendo como mudança voltada para a autonomia como valor central de seus objetivos.

Nesse sentido, o ecologismo é herdeiro desse macromovimento e resgata seu traço distintivo, caracterizado pela luta por autonomia e emancipação em relação à ordem que está dominando. Em outras palavras, para Carvalho (2012), ao fazer-se uma discussão sobre o ecologismo sem situá-lo em relação ao seu originário e sua filiação contracultural, isto seria diminuir sua compreensão do seu fundamento. Assim sendo, a visão de natureza está contraposta a vida urbana, tecnocrática e industrial. A sociedade ecológica tem um repúdio a uma racionalidade instrumental,

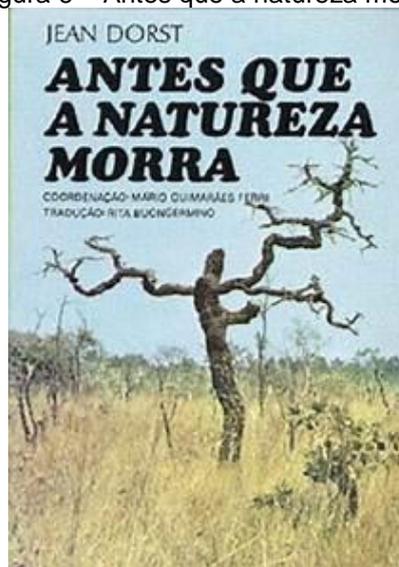
ao individualismo, a lógica do custo-benefício; porém, essa sociedade se vê como alternativa ao capitalismo que visa o consumo.

Figura 5- Primavera Silenciosa (1962)



Fonte: Carson (1962) - Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/resenhas/primavera-silenciosa.htm> > Data de acesso: 01/02/2020

Figura 6 – Antes que a natureza morra (1965)



Fonte: DORST (1995) Disponível em: < <https://www.amazon.com.br/Antes-Natureza-Morra-Jean-Dorst/dp/8521201818> > Data de acesso: 01/02/2020.

Ambas as obras inauguram o movimento ecologista, que ao levar a problemática do meio ambiente para a esfera política, confere ao ideário ambiental um caráter político. Contudo, no ano de 1962 foi publicado o livro *Primavera silenciosa*, da autora Rachel Carson (1969), alertando para o uso dos compostos químicos no pós-guerra, analisando seus efeitos nocivos aos seres vivos e levando a proibição do defensivo agrícola DDT.

Mesmo fazendo essa articulação entre os movimentos ecológicos com outros movimentos contestatórios ao período, podemos trazer a ideia de que eles são homogêneos, mas aqui não será tratado dessa forma. Como diz Guimarães (2008, p.97) [...] “há um componente que unificou os diferentes sujeitos que gravitaram em torno dos movimentos ecológicos: o ideário contestador dos modos de vida das sociedades capitalistas”.

Dessa maneira, no século XX houve as primeiras políticas públicas para o meio ambiente, como a Lei Federal 4.771, do ano de 1965, alterando o código florestal brasileiro de 1934, com o objetivo de preservação dos biomas, permitindo o desmatamento desde que fosse realizado o replantio. Antes dessa lei, existiu a Lei 601, de 1850, chamada de “Lei de Terras”, promulgada por Dom Pedro II, proibindo a exploração de terras descobertas.

Em 1968 foi realizada em Roma uma reunião de cientistas dos países desenvolvidos para se discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até meados do século XXI (REIGOTA, 2010, p. 13).

O movimento ecológico no Brasil e na América Latina inicia na década de 70 do século XX, o contexto político é marcado por uma luta da democracia presente nos governos autoritários. Mas é principalmente na década de 80 que o contexto de redemocratização e abertura política cria o cenário para o ecologismo. A partir de leituras sobre esse período. Nos anos de 1970 tiveram início os movimentos ecológicos ou ambientais no Brasil, sendo que, no plano governamental, visou-se uma estrutura institucional destinada à regulação, controle e legislação ambiental.

Assim, “Essa década, que também contou com a expansão dos meios de comunicação em massa [...]” (Carvalho, 2012, p.49), evidencia que dessa

característica houve uma constituição da classe média, estabelecendo-se condições para a expansão e a consolidação das entidades ambientais para as décadas seguintes. Dessa forma, na década de 70, nasce o movimento ecológico brasileiro e encontra no contexto internacional as tentativas de respostas às políticas desenvolvimentistas já definidas, traumas da censura e repressão política.

Por sua vez, nas décadas seguintes, 1980 e 1990, houve o progressivo do diálogo e da aproximação ante as lutas ecológicas e os movimentos sociais urbanos. Isto contribuiu para o movimento ecológico brasileiro compartilhar um caráter internacionalizado da luta pelo meio ambiente.

A respeito disso, Rocha (2006, p. 56), aborda que “um dos primeiros aspectos relevantes acerca das origens do ambientalismo é fato de ter se estruturado a partir do interesse de alguns elementos das elites americanas ou europeias”, isto justifica a questão abordada sobre os movimentos sociais, pois existiram para a busca por melhores condições de vida, na perspectiva ecológica, e na procura de uma harmonia entre homem e natureza, transformando-se em vários motivos de transferências de enormes fortunas para a causa ambiental. Em associação a essa aristocracia, um grupo de ecologistas organizou um corpo teórico que buscou evoluir em tradição as causas pela natureza.

Segundo Ramos (1996, p. 1): “a degradação ambiental, com o conseguinte comprometimento da qualidade de vida, representa um problema de âmbito global que vem cada vez maiores, envolvendo todos os segmentos da sociedade”. Assim, deixa-se claro que com o envolvimento da qualidade de vida, ocorreu grande preocupação quanto à questão ambiental, mas esse fato é considerado historicamente novo, pois foi somente nas últimas décadas do século XX que o mundo passou a ter consciência do equilíbrio ecológico que a Terra necessitava. Percebeu-se que a humanidade da sociedade industrial moderna interferiu no equilíbrio, comprometendo os recursos naturais de que necessitamos para a sobrevivência.

Foi na esteira dos movimentos ecológicos dos anos de 1970 singularizaram-se alguns princípios instrutivos para área ambiental, mas não é correto afirmar que no início da década de 1970 havia uma Educação Ambiental, já que ela se consolida nos anos de 1980, com um viés educativo a partir das práticas dos militantes

presentes naqueles movimentos, pois como enuncia Vieira (2013, p. 25): “a partir desse período, começa a surgir, mais fortemente, uma preocupação com a real situação de degradação do meio ambiente e o futuro da população.”

Esses princípios “educativos” serviriam para nortear a formação das futuras gerações. Em síntese, as demandas se apresentam como imperativos para o período, pois necessitava-se de uma mudança de atitudes, uma reavaliação dos valores e de uma nova definição do progresso e do desenvolvimento.

Nesta seara, Guimarães (2008, p. 97), revela que “nesta direção, podemos dizer que princípios “educativos” atrelados ao campo ambiental emergem, de forma mais visível e disseminada, a partir dos anos 1970”; por isso, a articulação para aquele momento deve-se ao fato de uma política de transformação para os valores e atitudes dos sujeitos. Com efeito, com o Clube de Roma, percebemos que o problema ambiental foi colocado em nível planetário. Como consequência, a Organização das Nações Unidas – ONU realizou em Estocolmo, na Suécia, em 1972, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, sendo um marco para as discussões sobre os prejuízos das ações do homem ao *ambiente*. Naquele evento já foram apresentados resultados de pesquisas científicas que evidenciaram que a humanidade caminhava para um fim trágico.

Nesse sentido, a temática em discussão durante a Conferência de Estocolmo foi sobre a poluição provocada principalmente pelas indústrias. O Brasil e a Índia, na época, viviam os milagres econômicos e defendiam a ideologia que a poluição seria o preço que se paga pelo progresso.

Uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Podemos então considerar que aí surge o que se convencionou chamar de educação ambiental (REIGOTA, 2001, p. 15).

Contudo, a UNESCO – que pertence a ONU – foi a responsável pela divulgação dessa nova perspectiva educativa, e passou a realizar seminários sobre a temática para estabelecer os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos.

Reigota (2001), afirma que após essa reunião foi publicado o livro *Limites do Crescimento (1978)*, sendo durante muito tempo uma referência internacional para a elaboração de políticas e projetos. A ideia principal do mesmo era investir no

controle do crescimento populacional nos países pobres, gerando muitas críticas pelos intelectuais latino-americanos.

Na antiga Iugoslávia, precisamente na cidade de Belgrado, no ano de 1975, foi realizada a reunião de especialistas em educação, como biologia, geografia e história, dentre outros. Naquela assembleia foram definidos os objetivos da educação ambiental, no que se convencionou chamar de Carta de Belgrado, tendo como proposta a reforma dos processos educativos, visando a elaboração da nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica do mundo.

No ano de 1977, em Tbilissi, na Geórgia (Ex-URSS), foi realizado o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental, em que foram apresentados os primeiros trabalhos que estavam sendo realizados em outros países sobre a educação ambiental. Após dez anos, ocorreu o Segundo Congresso de Educação Ambiental. Nesse período, muitos especialistas apontavam como inútil falar em educação ambiental na formação de cidadãos, pois continuavam a produzir armas nucleares, impedindo a participação política dos cidadãos.

Pode-se perceber que o meio educativo-ambiental não inicia o seu contorno no cenário das sociedades, apenas por documentos oficiais das conferências. Em outras palavras, ela se deu a partir de contestações sociais.

Com efeito, o termo educativo-ambiental começa a se formar no panorama social, sendo que no ano de 1980 surgiu a Educação Ambiental como prática de saberes e, nos anos 1990 houve a sua consolidação.

Em 1980, os movimentos socioambientalistas cresceram no Brasil, deixando as discussões mais polêmicas, pois envolviam a desaceleração da produção de bens de consumo pelas indústrias. Os discursos conservacionistas e preservacionistas já vinham sendo alinhavados por pequenos grupos de “defensores da natureza”, mesmo em meio às revoluções da agricultura, da indústria e tecno-científica que ocorreram por séculos dentro da história. Mudanças nas estruturas legais da sociedade, foram associadas a criação de institutos e secretarias na presidência para cuidar do ambiente (OLIVEIRA, 2015, p. 57).

A fim de exemplificar isto, a animação infantil, *O Lorax: em busca da trúfula perdida* (2012), mostra sobre a consciência e conservação sobre o meio ambiente para as crianças, encontrando razões para amar a natureza, pois um dos personagens, o garoto Ted, quer encontrar uma árvore para impressionar uma

garota. Assim, observamos que mesmo sendo um filme ecológico, ele não se preocupa somente com a biologia, mas também em criar um imaginário da ideologia neo-hippie em que se vive em harmonia com a natureza.

Outra animação infantil com o viés de preservação é a *Wall-E* (2008), cujo enredo se inicia no ano de 2700. Nele, o cenário principal é o nosso planeta, praticamente desabitado. O planeta se apresenta como um grande depósito de lixo, em que o personagem principal do filme, Wall-e (*Waste Allocation Load Lifters – Earth – Levantador de Carga para Alocação de Lixo – Classe ‘Terra’*), está trabalhando para compactar e organizar todo o lixo.

Um outro exemplo é o documentário, vencedor do Oscar do ano de 2015, *O Sal da Terra* (2014), com a direção do alemão Wim Wenders e pelo brasileiro Juliano Slagado. Ele mostra a trajetória da carreira do fotógrafo Sebastião Salgado que se dedicou profissionalmente às questões ambientais e sociais. Na mídia, aborda-se a exploração dos recursos naturais e sua relação com as outras civilizações. Dessa maneira, utilizando-se de diferentes abordagens, o documentário nos alerta sobre o meio ambiente, trazendo uma mensagem de consciência ambiental e futuro do planeta.

Para Oliveira (2015), nos anos 1980, foram lançados programas de televisão para a discussão de temas ambientais, como o *Globo Ecologia*. Dessa maneira, discutiam com ética as atitudes do homem no planeta, ganhando maior visibilidade na mídia, já que elaborou um modo de ver sobre esse ambiente, com as possibilidades para conservar, preservar, além da promoção da sustentabilidade.

Para Reigota (2001), muitas reuniões foram patrocinadas pela primeira ministra norueguesa, Gro-Brundtland, para discutir os problemas ambientais e as soluções encontradas na conferência de Estocolmo. Estas conclusões foram publicadas em vários idiomas, no livro *O nosso futuro comum*, chamado também de relatório de Brundtland. Ele fornece as informações sobre a ECO-92. Aqui o conceito de sustentabilidade começa a ser definido, enfatizando-se a importância da educação ambiental.

[...] o Relatório Brundtland pode ser visto como um marco do início de uma mudança discursiva em relação ao modo de narrar o futuro do meio

ambiente que ganhará contornos mais nítidos nas duas primeiras décadas do século XXI (GUIMARÃES & PEREIRA, 2015, p.71).

Depreende-se até este momento do debate que o futuro não será somente enunciado como uma catástrofe, mas relacionado positivamente e produtivamente através da noção de sustentabilidade.

Antes de esclarecer a aproximação do conceito de Educação Ambiental, deve-se entender que o problema ambiental não está relacionado à quantidade de pessoas no mundo, mas sim – como diz Reigota (2001, p.9) – “é necessário entender que o problema está no excessivo consumo desses recursos por uma pequena parcela da humanidade” [...], isto é, o desperdício e a produção de artigos não úteis a qualidade de vida. Com isso, [...] “a educação ambiental deve ser entendida como educação política” [...], pois ela reivindica e capacita os cidadãos na busca da justiça social, cidadania e ética para com a natureza.

Em suma, na perspectiva de Reigota (2001), o homem e a natureza não estão separados, pois integram, produzem e modificam a cultura; dessa maneira, a Educação Ambiental relaciona-se com a cultura. Ademais, “nos últimos tempos, principalmente a partir da década de 1990, deparamo-nos com uma questão que se tornou pauta nos mais diferentes meios de comunicação: o futuro do planeta e da vida na Terra.”. (VIEIRA & HENNING, 2013, p. 213). Isto é, a crise ambiental é um discurso potente na atualidade, em que muitos estudos visam analisar o contexto social, cultural e ambiental desde o início do século. Como exemplo, o filme *O dia depois do amanhã* (2004), em que a Terra sofre alterações climáticas, transformando drasticamente a vida da humanidade no Norte, resfriando cada vez mais essa parte do globo terrestre e passando por uma nova era glacial. Nisso, milhões de sobreviventes rumam para o sul.

O filme *Uma verdade inconveniente* (2006), é também um exemplo que trata do aquecimento global, apresentado diariamente na televisão, revistas, jornais e na mídia em geral; contudo, não existe a devida preocupação da população com as alterações climáticas, nem mesmo uma comportamental da população para diminuir esse processo.

De acordo com Otsuki (2014, p. 60): “o “Nosso Futuro Comum” (1987), representa um marco político, no sentido de conter uma clara exortação para a

mobilização mundial, no sentido de questionar o atual modelo de desenvolvimento”. Dessa maneira, depreendemos que após a publicação dessa obra foram apresentadas ações na ECO -92, Rio – 92, Cúpula da Terra ou Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD). Assim, “o contexto histórico em que a Rio-92 ocorreu foi extremamente favorável à discussão e a modelos e propostas de inclusão, de diálogo e cooperação internacional.” (OTSUKI, 2014, p. 61).

Em síntese, foi expressiva a influência da queda do Muro de Berlim, sendo um marco para o fim da Guerra Fria, com a finalização do socialismo no leste europeu. Nisto, a Rio – 92 foi realizada em um clima de diálogo e cooperação, com a participação de 176 países.

Segundo Otsuki (2014), também foram desenvolvidas iniciativas fundamentais com a Rio – 92 para resultar na formação de propostas e instrumentos capazes de retirar o desenvolvimento sustentável do conceito e passar para a plataforma de ação integrada de todo o planeta, como a Agenda 21. Além disso, destacam-se os Objetivos do Milênio (ODM) e a Avaliação Ecosistêmica do Milênio (AM) (2001-2005).

Nesta perspectiva surgiram a indústria verde, com produtos e serviços que pregavam: ajudar o ambiente, desenvolvendo programas de: Reflorestamento, Cuidado das nascentes dos rios, dentre várias práticas discursivas que abriam novas condições de possibilidade no discurso ambiental. Conforme essas práticas discursivas foram sendo criadas empresas e postos de trabalho precisaram ser criados para suprir a carência de uma mão-de-obra especializada. O discurso da sustentabilidade estava se diluindo nas estruturas da sociedade (OLIVEIRA, 2015, p. 57).

Entendemos que em relação ao ambientalismo histórico, cada década sofreu uma modificação, como por exemplo: a partir dos anos de 1950, que foram anos de ouro, surgindo o ambientalismo científico; nos anos de 1960, a criação das ONG's; na década de 1970, os atores políticos; e, por fim, nos anos de 1980, os atores foram enfatizados para as questões econômicas. Em 1990, houve o crescimento de empresas para o mercado verde.

Podemos lembrar, por exemplo, do futuro que imaginamos por intermédio das leituras que fazemos de artefatos da cultura – revistas, filmes, jornais, programas televisivos, periódicos científicos – sobre os impactos, nossos modos de viver, dos “progressos” prometidos por pesquisas nos campos da biotecnologia, da medicina, da física da nanotecnologia, da microeletrônica (GUIMARÃES & PEREIRA, 2015 p. 72).

Compreendemos que a ideia de futuro se coloca a serviço da cultura da imagem, pois ela expõe a nossa frente um ideário de ambiente, que muitas vezes não é próprio das questões ambientais. Ainda que a cultura científica brasileira não tenha incorporado a produção da informação em séries históricas periódicas; logo, isso nos auxilia na reflexão das transformações que ocorreram em certo campo social, tornando-se um desafio para se conhecer o contexto da educação ambiental.

Um dos contextos mais centrais a se considerar neste período que abrange dois decênios, entre a Rio 92 e a Rio+20, é o significativo programa de incentivo que as Nações Unidas protagonizaram a partir de 2005, instituindo no plano internacional, nada menos que a Década da educação para o desenvolvimento sustentável (LAYRARGUES, 2012, p. 1).

Com efeito, percebe-se que poucas temáticas têm o privilégio de receber da Organização das Nações Unidas o destaque e atenção pública, porém, faltando dois anos para o seu término, ficou constatado que a década passou despercebida para a educação brasileira, sem grandes efeitos no período de dez anos. Avançando no debate, na Rio + 10, em Joanesburgo, a proposta para a temática foi caracterizada por apreensão e muitas controvérsias pelo continente latino-americano.

Se, por um lado, esse movimento poderia representar um vigoroso estímulo ao fortalecimento do processo educativo articulado à sustentabilidade, por outro lado, a década também representa a culminação de uma estratégia de consolidação simbólica do dúbio e questionável conceito “desenvolvimento sustentável”, com sua tendência economicista e sua vinculação com as ecotecnologias e com as forças de mercado como fatores indutores da sustentabilidade no regime capitalista de desenvolvimento (LAYRARGUES, 2012, p.1).

Com a encruzilhada ecológica, no Brasil, a Educação Ambiental abriu mão do estímulo político para a matéria educativa atrelada às questões ambientais e se

moveu para a proposta da Década da Educação para o desenvolvimento sustentável, em nome da identidade cultural presente na educação ambiental no país, articulando-se às ideias das sociedades sustentáveis, e não mais para o desenvolvimento sustentável.

Legalmente, foi assistido um suposto processo de consolidação da educação ambiental no Brasil durante esse período de vinte anos. No ano de 1999, houve a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com regulação em 2002. Esse marco trouxe outras matérias legais para educação ambiental, por exemplo, a Constituição Federal e a Política Nacional do Meio Ambiente.

Durante esse tempo, houve também a criação de marcos regulatórios, como a resolução 422/2010 do Conselho Nacional do Meio Ambiente, que orienta diretrizes para as ações, campanhas e projetos para a temática de interesse. Pelo IBAMA, foi elaborada a Nota Técnica 01/2010, que determina diretrizes para os programas ambientais no licenciamento ambiental do petróleo e gás.

Já pelo Ministério do Meio Ambiente, em 2011, foi lançada a Estratégia Nacional de comunicação e educação ambiental em Unidade de Conservação.

No plano político-institucional, assistimos ao surgimento de novas institucionalidades e espaços públicos para lidar com o planejamento da educação ambiental: em primeiro lugar, na esfera federal, foi criado o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, unindo os Ministérios do Meio Ambiente e o da Educação, com seu respectivo comitê assessor, composto por pouco mais de uma dezena de instituições de grande relevância no país (LAYRARGUES, 2012, p.2).

Ademais, foram criadas as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental, que formulavam políticas públicas estaduais. Além disso, foi criado Sistema Nacional de Educação Ambiental, com o objetivo de promover uma educação contínua e permanente.

Quanto à educação ambiental formal, aquela desenvolvida na escola, neste período entre a Rio 92 e a Rio+20, ocorreu uma expressiva expansão no ensino fundamental brasileiro, inclusive considerado por especialistas como sendo muito acelerado para um período temporal tão curto (notadamente entre 2001 e 2004), atingindo a universalização do acesso à ela na escola e reduzindo as disparidades existentes entre os estados (LAYRARGUES, 2012, p. 3).

Mesmo com as clássicas carências existentes na escola brasileira, que todos conhecem, existe ainda uma carência institucional que visa a educação ambiental formal, como na aprovação da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, pelo Conselho Nacional de Educação, mostrando ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais, datados de 1997, não foram internalizados na escola do país.

O descontentamento e a não aceitação passiva do que está acontecendo no mundo é que pode suscitar nossa criação imaginativa no sentido de se construírem alternativas tanto de pensamento quanto de ações que, a partir do local, possam interagir nas questões ecológicas globais (BARCELOS, 2012, p. 15).

O que podemos explicar como um domínio que visa a forma de pensar e fazer ciência, como se fosse um laboratório, em que os homens modernos praticam suas experimentações; dessa maneira, na Idade Moderna, a natureza foi dessacralizada, primeiramente com os alquimistas, depois pelos cientistas modernos. Logo, deixou de ser um cenário de acontecimentos e passou a ser um campo de experimentos.

Mas como pode-se trocar nossas lentes sobre a educação ambiental? Como afirmamos anteriormente, a Educação Ambiental surgiu pela visão naturalista. A superação dessa tradição mediante a questão socioambiental irá exigir um esforço de visualizar as relações de interação entre o homem (vida humana pelo viés social) e a natureza (vida pelo viés da biologia).

Diante dessa perspectiva, estamos defendendo uma visão de educação ambiental que mostre todas as possibilidades para o desenvolvimento da cidadania, ética e justiça social, pois ela contribui para a construção de um mundo social e ecologicamente justo, edificando espaços de convivência por meio da solidariedade e tolerância.

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente (CARVALHO, 2012, p. 37).

Segundo Carvalho (2012), a consequência de uma visão naturalista-conservacionista a respeito do assunto se dá pelo entendimento de que é pela redução dos aspectos do meio ambiente que há a existência de uma permanente interação entre a natureza e a cultura humanas. Como o caráter histórico é sempre presente nas relações do homem e da cultura com o meio ambiente, fica fora desse horizonte tal cenário, impedindo que possamos vislumbrar novas soluções para as questões ambientais.

Isto posto, a visão socioambiental não irá negar a base natural que envolve a natureza, porém chama a atenção aos limites do mundo da física e da biologia. Dessa maneira, deve-se ter uma visão completa da natureza, além da associada às questões sociais e culturais. Para tanto, essa mudança não irá focalizar apenas o mundo biológico das ciências naturais, mas irá envolver o mundo da vida, das ciências humanas com os movimentos sociais.

Em outras palavras, buscamos uma Educação Ambiental que invente, (re) crie outros itinerários, novas possibilidades para agir no campo ambiental que tenha um mundo social e ecologicamente mais justo.

2 PENSAR DE OUTRA FORMA E (DES)FAZER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cada homem deve inventar o seu caminho. (Jean-Paul Sartre)

Este capítulo se ocupa de descrever as ferramentas teórico-metodológicas utilizadas na pesquisa. É um caminho com margens borradas fabricado no desenvolvimento da pesquisa, no qual a principal companhia foi a obra *Arqueologia do Saber*, (FOUCAULT, 2008).

Iniciamos falando de algumas ferramentas de Foucault utilizadas no trabalho, como discurso, enunciado e prática discursiva. Nossa tentativa é de armar uma perspectiva de olhar para o objeto de pesquisa, explicitando o modo da análise discursiva que empreendemos. Em seguida, demarcamos a ideia de currículo assumida no trabalho, uma vez que o movimento de análise traz uma multiplicidade de materialidades e discursos, especialmente aqueles ditos como fora do campo da educação, o que poderia causar estranheza para o leitor. Fechamos o capítulo apresentando a empiria disparadora da análise.

A caixa de ferramentas de Michel Foucault pode ser entendida, conforme Sander (2010), que trata acerca das críticas existentes em *História da Loucura*, tais como as ideias e pesquisas posteriores do referido autor sobre as relações de poder, foram uma influência na transformação da lida com a loucura a partir dos anos 60, já que as ideias apresentadas nesse livro compõem com movimentos e práticas para o entendimento da temática do livro. Desse modo, Michel Foucault, sempre tenta explicar sua forma de pensamento ou a suas “caixas de ferramentas”.

Para Alvarez (2015, p. 16), “Michel Foucault por diversas vezes convidou seus ouvintes ou leitores a tomarem suas ideias como hipóteses de trabalho, suas análises como experiências provisórias, seus livros como ferramentas para múltiplos usos possíveis”, isto é, ele se apropriava de autores que eram importantes para a sua obra e constituição do seu pensamento, portanto, a metáfora da caixa de ferramentas, seria um ritual acadêmico garantindo ao autor seu lugar na tradição filosófica, porém trazendo novas possibilidades para o seu pensamento.

2.1 Ferramentas utilizadas na companhia de Foucault

Michel Foucault esmiúça a temática do discurso em *A Arqueologia do Saber* (2008), tinha-se por objetivo responder às suas escolhas investigativas aos críticos, para explicar na primeira aula da *Ordem do Discurso*, no Collège de France os questionamentos para compreender como o poder relaciona-se a determinado discurso, isto é, produzindo verdades.

Por isso, com relação às metodologias existentes, como dizem Meyer e Paraíso (2014, p.26): “com base no que aprendemos das diferentes teorias pós-críticas e experimentando fabricar nossos modos de pesquisar em educação de acordo com a problemática que investigamos”.

De acordo com Azevedo (2013, p.149), “em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1969), Michel Foucault apresenta uma série de estudos que têm por objetivo estabelecer um suposto método de investigação que nos proporciona construção para um novo pensamento.” Isto é, o trabalho de Foucault foi elaborado em uma arqueologia do saber filosófica para analisar o discurso.

Um dos princípios da arqueologia, segundo Foucault, é “definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos [...]” (2008, p. 157). Pois, de acordo com o autor, são práticas que obedecem às regras. Notamos que o discurso não é tratado como documento, pois o mesmo é dirigido ao seu próprio volume, com característica de monumento.

Para Azevedo (2013, p.149) “o uso da palavra arqueologia remete ao procedimento de escavador verticalmente as camadas descontínuas dos discursos pronunciados [...]”, ou seja, sem buscar depreender das estruturas universais presentes no conhecimento. Na análise foucaultiana dos discursos será avaliado o o modo de pensar, dizer e fazer em cada período, pois o acontecimento discursivo possui um contexto histórico.

Com efeito, “o campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre e efetivamente limitado [...]” (FOUCAULT, 2008, p.30). Pois, as únicas sequências podem ultrapassar sua memória, constituindo-se um conjunto finito, já que a descrição do discurso se mostra oposta a história do pensamento.

Claro que na análise do campo discursivo orienta-se, opostamente, tentando compreender o enunciado na singularidade do contexto, estabelecendo as condições de sua existência. Para Azevedo (2013, p. 149), “o procedimento arqueológico caracteriza o domínio do “ser-saber””, pois o saber é definido pela fala na prática discursiva, atuando como um espaço em que o sujeito toma a posição para falar dos objetos que constituem os seus discursos.

Em outras palavras, é no campo dos enunciados que serão definidos, aplicados e transformados os conceitos; dessa maneira, esse domínio será definido pelas possibilidades de ser utilizado além das apropriações estabelecidas pelos discursos.

Assim, “o filósofo usa saberes no sentido de possibilidade de conhecimento, instrumento de análise dos discursos [...]” (AZEVEDO, 2013, p. 149), nesse ínterim, consideramos que não é apenas o conhecimento científico, porém a virtude do prático para Foucault, o saber faz parte de uma construção histórica que irá produzir verdades revelando as suas práticas discursivas, por isso que, para o filósofo, as questões históricas são constituídas pelo conhecimento e verdade, portanto são produções sistemáticas presentes nos discursos científicos conhecidos como verdade.

Verificamos, nessa passagem, que o filósofo aborda como ocorrem tradicionalmente a elaboração dos saberes científicos e dos discursos, ou seja, como eles se estabelecem nesses saberes, já que para ele os saberes científicos podem se apresentar como válidos em si, mas desprezam o papel necessário que os discursos atuam na prática da ciência no campo das ciências humanas.

Desse modo, a função do arqueólogo será de investigar a regularidade dos enunciados, bem como a descrição dos fatos que se encontram nos seus arquivos. Mas o que Foucault define por discurso? Fazendo uma reflexão sobre as contribuições do pensador Michel Foucault no campo de conhecimento da *Análise do Discurso*, Garré e Henning (2017, p.307) abordam que “os discursos não ocorrem fora de uma ordem do discurso mais ampla, mas num campo de ação possível, num sistema que acolhe esses ditos e os faz funcionar como verdadeiros.”

Os discursos não estão livres no mundo esperando serem interpretados, eles produzem uma verdade. Como objeto de análise, o discurso foi parte das suas

primeiras pesquisas no ano de 1960, “[...] o discurso enquanto objeto aparece inicialmente em sua tese de doutoramento, que resulta no livro *A História da loucura* (1961)” [...], (SILVA & JÚNIOR,2014, p.1), ou seja, nessa obra o autor fala sobre a formação e as mudanças do objeto loucura como produção de discursos.

Em suma, “O discurso, para Foucault, não pode ser pensado em relação a um sujeito moderno, autônomo, mas somente a partir de um sujeito visto como um dispositivo, atravessado por enunciados que constituem agenciamentos instáveis [...]” (PALHARINI,2005, p. 27). Isto é, os enunciados são móveis, já o que dispositivo² vai ser uma maquinaria, constituída por elementos heterogêneos, discursivos e não discursivos.

Logo, “o discurso não pode ser reduzido a um conjunto de signos, ainda que seja feito deles, também não se reduz a um ato de fala, ainda que passe por ela, não é uma ação concreta e individual, mas um conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível das ações” (PALHARINI,2005, p.28).

Nesse sentido, Garré e Henning (2017 p.307), abordam que “dessa forma, o conceito de discurso diz respeito a tudo aquilo que é enunciável e visível, diz respeito a todas as manifestações que produzem vida social em determinada episteme”, assim o discurso irá fabricar o mundo.

Em relação a Educação Ambiental, vemos que cada discurso leva a formação de uma verdade ambiental, produzindo determinadas subjetividades ditas ambientais. Assim, pensamos que na história da origem do campo discursivo, como diz Palharini (2005, p.28): [...] “para nós, o da EA, não temos acesso a um conjunto de enunciados que corresponderiam aos episódios que aconteceram por serem esses frutos de relações que não são as mesmas que possibilitaram os discursos construídos para dizê-los.”

Aqui, nos discursos da Educação Ambiental, exige-se uma relação não de ordem, mas que torne possível um surgimento nas instituições, na economia, bem como nas relações sociais, uma interpretação acerca dos modos de comportamento, entre outros fatores.

Para Silva e Junior (2014, p.3), “Foucault concebe o discurso como “reverberação” de uma verdade que nasce diante dos olhos do próprio sujeito. É visto como enunciados materialmente existentes, podendo ser escrito ou enunciado”

[...], já que assumem um caráter de verdadeiro. Em resumo, na perspectiva foucaultiana, as práticas discursivas são caracterizadas como o elo entre o discurso (enunciados) e prática (relações sociais do sujeito).

Por conseguinte, Michel Foucault não delimitou um método de fazer a análise do discurso, pois é contrário a uniformização, mas deixa algumas pistas para essa análise. É importante enfatizar que toda essa discussão sobre discurso é assumida dentro de uma perspectiva teórico-metodológica, ou seja, quando afirmamos que o discurso produz os objetos de quem fala. Assim, entendemos que não há uma Educação Ambiental verdadeira, certa, correta, necessária para a Amazônia. Mas que é fabricada uma ideia que se diz ser real. Como afirmam Garré e Heanning (2017, p.311), “Assim, os discursos estão carregados de sentidos, de significados, que vão sendo produzidos pelo autor à medida que escreve e situa seu pensamento, fazendo suas escolhas.”

Ou seja, quando descrevemos o que é discurso, já estamos afirmando como será realizada a análise, ou seja, já demarcamos o caminho da análise dos documentos disparadores. Deleuze (2013, p. 57), nos diz que os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. “Camadas sedimentares”, eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar de visível e de dizível, de regiões de visibilidade de campo de legibilidade, de conteúdos e expressões.” Para ele o conteúdo tem forma e substância, assim como o conteúdo, a expressão possui forma e substância, como por exemplo, a questão da delinquência sendo objetos de enunciados.

Partindo desses pressupostos, decidimos por alguns materiais institucionais da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas. Esses materiais serão disparadores da análise, ou seja, após o desenvolvimento da pesquisa em cada um deles, outras materialidades serão incluídas, pois os enunciados encontrados também estão dispersos em outros discursos.

Em síntese, para Garré e Heinning (2017, p. 313), “o enunciado se modifica conforme o momento histórico, social e cultural em que é ativado”, pois as redes discursivas com que ele se relaciona modificam o mesmo, mas ele não existe caso não tenha sido produzido num jogo de enunciados.

Para tratar da questão do contexto histórico, é importante compreendermos como Foucault entende a ideia de descontinuidade. Ele afirma: “o emprego dos conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de série, de limiar, de série, de transformação, coloca a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimentos, mas também problemas teoria. (FOUCAULT, 2008, p.23).

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.

A realidade discursiva será o que foi dito, pois o ser humano é um ser que possui discurso, tendo a linguagem por sua criação, na Arqueologia o homem irá elaborar sua própria existência. Foucault realiza uma historiografia de conceitos: discursos, prática discursiva, enunciado (citado anteriormente), saber e formação discursiva. O discurso pode ser definido para Foucault (2008, p. 132-133) como:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Ou seja, um sujeito é produzido segundo as exigências de uma determinada época, segundo Giacomoni e Vargas (2010, p. 24), por exemplo, “o enunciado de um psiquiatra visando diagnosticar a doença mental, ou do pedagogo para conferir aprendizagem de uma criança”, assim, existe a compreensão do discurso como prática, fazendo parte do sentido dos enunciados que estão funcionando.

Finalmente, o que se chama “prática discursiva” pode ser agora precisado. Não podemos confundir-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a

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

Pois, o discurso relaciona-se com específica realidade, sendo o chamado regime de prática, assim, os discursos são analisados por meio dos documentos, que podem ser entendidos como monumentos, já que a leitura arqueológica irá realizar a delimitação de regras para a elaboração de objetos, dos conceitos, das modalidades de do enunciado. Foucault (2008, p.43) aborda o conceito de formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”.

Para isso existem as regras de formação que têm os elementos de repartição, sendo os objetos, presentes no processo de formação discursiva.

Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações (FOUCAULT, 2008, p.76).

Isto é, as regras fazem parte do discurso e estarão presentes nos sistemas de relações, formando uma relação/hierarquia dessas conexões.

2.2 A Educação Ambiental no Currículo Cultural

O segredo não é correr atrás das borboletas. É cuidar bem do jardim para que elas venham até você.
Mário Quintana

Neste tópico iremos abordar sobre a perspectiva de currículo que foi assumida para esta pesquisa, fundamentada no currículo pós-crítico ou pós-estruturalista. Nosso desejo é mostrar o que está dentro e fora das fronteiras daquilo que chamamos de currículo, este território contestado no qual se luta para instituir significados. Assim,

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Isto é, um currículo pode ser considerado um território a procura: da ordem, de instituições, de conteúdos, de estruturas, porque isso faz parte de um jogo dentro do próprio currículo, em que se constitui os modos de vida.

Dessa maneira, para Veiga-Neto (2013), escrever sobre as relações entre a cultura e a educação é um desafio, pois sempre apresenta suas outras possibilidades. Nessa perspectiva, o papel atribuído à educação acabou causando uma mudança na pedagogia, como área dos saberes também na escola, atuando como instituição em que ocorrem choques que visam as teorias e as práticas relativas à centralidade da cultura, como afirma Hall (1997, p. 16) [...] “a centralidade da cultura – a enorme expansão de tudo que está associado a ela, na segunda metade do século XX, e o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social.”

Atualmente, assiste-se a um grande crescimento devido a cultura, seja na área acadêmica, política ou no dia-a-dia. Isto não quer dizer que a cultura será uma esfera epistemologicamente superior às outras sociais: sendo a política, a economia e a educação, formando assim uma área social. Dessa maneira, por meio de uma virada cultural, como diz Hall (1997, p. 27):

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a “*virada cultural*”.

A “*virada cultural*” que está ligada à *virada linguística*, iniciou como uma revolução relacionada à linguagem, sendo que ela sempre foi um assunto de estudos por especialistas da literatura e linguistas, já que a mesma possui um termo geral que envolve as práticas de representação, atuando na construção do significado. A virada linguística interpreta a cultura em uma posição privilegiada na construção do significado como um todo. A virada cultural relaciona-se a virada linguística, pois ocorrem opostas ao paradigma iluminista característico da modernidade.

Wortmann (2001) diz que as linguagens não irão servir apenas para o relato dos fatos, mas atuam na construção deles, produzindo significados. Nesse sentido, as linguagens são centrais para dar significado a cultura, sendo um repositório de valores, sustentando diálogos, construindo entendimentos compartilhados que possibilitam os sujeitos na interpretação do seu mundo. A autora também cita que o termo cultura não tem abrangência apenas em romances, textos em geral, mas ela é um conjunto de práticas, com o objetivo de produzir e ocorrer o intercâmbio de significados entre um grupo de sujeitos ou uma sociedade.

“Ou seja, cultura tem a ver com “significados partilhados”, significados esses que organizam e regulam as práticas sociais” [...] (WORTMANN, 2001, p.1). Com isso, as condutas são influenciadas e possuem efeitos práticos sobre elas, podendo até mesmo codificar o sentido das coisas, regulando suas condutas em relação aos outros.

Maldonado (2001) explica que por meio da razão o sujeito da modernidade, sendo portador de uma identidade fixa, acredita que pode apreender e dar nomes aos objetos no mundo, passando a ser uma verdade usando a linguagem. Contudo, as linguagens atuam como um sistema de representação utilizando símbolos, sinais, sons, palavras, imagens, dentre outras, elas são os meios pelos quais os princípios culturais são representados, por isso, a linguagem é o centro na construção dos significados.

Em parte, então, no seu sentido epistemológico, a centralidade da cultura repousa nas mudanças de paradigma que a “virada cultural” provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social. Um aspecto disto é a expansão da “cultura” a um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas (HALL, 1997, p. 32).

O autor sugere que cada instituição social cria seu próprio universo com diferentes significados e práticas formando sua própria cultura. Assim, consideramos que é preciso salientar os entendimentos sobre a esfera cultural. Como afirma Wortmann (2001, p. 37): “[...] ao nos incitar a transitar nos meandros e nas redes em que se institui, e onde circula, dinamicamente, o saber/poder.” Por isso, passamos a ter interesse no olhar das diversas produções culturais e o que elas transmitem, que são as chamadas pedagogias culturais, pois têm uma maneira de conhecimento e saber, já que a cultura auxilia na constituição da sociedade.

É nesse sentido que foi desenvolvida esta pesquisa que focaliza a produção da Educação Ambiental nas produções culturais. Nos estudos, buscamos encontrar o que é visto e dito sobre a temática nessas produções culturais, não somente mapeando, mas também objetivando entender como se constitui discursivamente a Educação Ambiental.

Na perspectiva pós-estruturalista, que tenciona entender as estruturas dos discursos, fomos inspiradas em Michel Foucault, pois percebemos a possibilidade de compreender os discursos em Educação Ambiental, presentes nas matérias institucionais da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, além de algumas leis e normativas para a área temática.

Um dos desafios para o pensamento pós-estruturalista, principalmente em Foucault, foi compreender os discursos como sendo parte indissociável da nossa própria formação como sujeitos, pois ela está presente na história e no discurso.

Nesse contexto, segundo Paraíso (2005, p. 69), “o currículo pós-crítico pode ser lido como um mapa,”. Dessa forma, acreditamos que no mapa encontramos um conjunto de linhas espalhadas, mas com a finalidade de transmitir uma verdade podendo receber modificações, isto é, a outra constituição do mapa são as linhas com o objetivo de instituir as coisas e os acontecimentos.

Assim, “Se o currículo-mapa é um sistema aberto, composto por linhas variadas, ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras.”

(PARAÍSO, 2005, p. 69). Dessa maneira, ele é considerado experimental, fazendo conexões, para desterritorializar. Com efeito, perguntamos: mas qual é a finalidade deste currículo?

O currículo-mapa é pós-crítico, pois faz percursos sempre com modificações, em que os movimentos das desterritorializações mostram lacunas criadas pela linha pós-crítica. Desse modo, nos trabalhos de Michel Foucault, há uma forte tendência para o currículo-mapa. Esse tipo de currículo causa rupturas e mudanças no pensamento do currículo crítico.

[...] o currículo-mapa é uma invenção cultural! Ele nem pensa em negar isso. Ao contrário: convida-nos constantemente a olhar qualquer currículo como uma invenção. Instiga-nos a fazer outras invenções e “pensar o impensado” nesse território. Ele é aberto, aceita diferentes traçados e faz pensar coisas diferentes no currículo. Gosta de incorporar conceitos, de “roubar” inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberto, não se preocupa em “definir o que é mesmo currículo”. Afinal, sabe muito bem que a resposta a essa questão só será dada com base na perspectiva teórica que se estiver utilizando (PARAÍSO, 2005, p. 70).

Isto é, o currículo-mapa cria invenções, mas para ele nem tudo é currículo, pois define-se o mesmo e leva-se em consideração em quantas definições iremos produzir. Dessa maneira, podemos pensar na estrutura curricular desejada para o estudo da Educação Ambiental na Amazônia.

Para tanto, primeiramente se faz necessário analisar que o domínio de uma “metáfora” curricular, compreendida pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista aborda que o currículo é uma linguagem. No currículo concebido como uma linguagem, iremos identificar significantes, significados, conceitos, falas, posições do discurso, entre o caráter eminentemente construcionista.

Para entender melhor o discurso e as práticas (discursivas) defendidas por Foucault, é interesse verificar o caráter produtivo da linguagem.

Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo (VEIGA – NETO, 2014, p. 89).

Assim, compreendemos que podemos desconstruir a linguagem para desfazer a moral, pois a moral, tradicionalmente, se fundamenta em verdades que são manifestas pela linguagem. “[...] um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p.10).

Isto é, o currículo tem a sua linguagem, possuindo sintaxe e semântica, atuando como uma função constitutiva e gerando um enunciado, sendo escola, aluno (a), professor (a) e propriamente o currículo um exemplo deste exposto.

Além disso, o currículo pode nomear ‘coisas’ e até mesmo “sujeitos” que são originados de seu sistema de significações, pois o currículo tem uma linguagem. Segundo Corazza, “Sendo um dispositivo² saber-poder-verdade de linguagem, não é nenhum absurdo imaginar que um currículo possa ser visto e pensado como uma espécie de ser falante” [...] (CORAZZA, 2001, p. 10).

Ou seja, torna-se interessante afirmar que um currículo, possuindo uma fala, quer dizer algo. Dessa maneira, de acordo com Corazza (2001, p.11), “se um currículo, como ser falante, deseja na linguagem sendo seu desejo um efeito da linguagem- não é porque lhe falte alguma coisa”, pois se ocorre a falta de algo no currículo pode ser que seja alguma palavra que não teria nenhum significado.

A autora afirma ainda que [...] “se um currículo fala, um currículo quer” [...] (CORAZZA, 2001, p. 11). Com efeito, entende-se o que um currículo quer, ou ainda considerar que ele pode não saber o que quer, já que a linguagem presente em um currículo é tudo que ele irá dispor para imputar à vontade em outros.

As teorias pós-críticas presentes na Educação questionam as subjetividades, como afirma Corazza (2001, p.57):

Conceber o currículo como moda de subjetivação implica analisar seus conhecimentos, linguagem, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências.

²Para Castro (2016) seria um conjunto de relações que podem ser organizadas entre os elementos heterogêneos, por exemplo, discursos, enunciados científicos, entre o dito e o não dito.

Para isso, deve-se fazer uma investigação do currículo como prática subjetivadora, exigindo isolamento e reconceptualização de uma dimensão específica que deriva desses poderes e saberes, porém não reduz a dimensão da subjetividade.

Pensamos que neste sentido é que a Educação Ambiental está para além da sala de aula. Ela está dispersa em outros artefatos culturais, como mostrados nas pesquisas do século XX.

Assim, para uma pedagogia que promova a educação ambiental articulamos uma perspectiva que verifica a teoria e a prática em relação aos estudos culturais, atuando como dispositivos que abrange textos, imagens, projetos pedagógicos, slogans, propagandas, entre outros meios que atuam nos discursivos ambientalistas, midiáticos e literários do cotidiano. É nesse sentido que montaremos a rede discursiva: partindo dos enunciados presentes na escola sobre os modos de ver e dizer a Educação Ambiental e sua dispersão em outras materialidades.

2.3 Sobre a empiria

A invenção do hoje é o meu único meio de instaurar o futuro.
Clarice Lispector.

Ao pensarmos no delineamento da empiria desta pesquisa, podemos refletir na citação acima que ao falar sobre o inventar, principalmente ao reinventar a docência, assumimos uma visão multifacetada da cultura que está diante de todos nós, já que a ciência clássica, não explica os fenômenos complexos de um mundo de incertezas.

Desse modo, assumimos como objetivo geral da pesquisa: analisar os modos de ver e dizer a Educação Ambiental nos materiais institucionais dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas. Como objetivos específicos temos: identificar onde se apresenta a Educação Ambiental nos materiais institucionais dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas; investigar os enunciados presentes nos materiais institucionais sobre os modos de ver e dizer a Educação Ambiental nos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas; problematizar as práticas discursivas e não discursivas presentes nos

materiais institucionais sobre os modos de ver e dizer a Educação Ambiental dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas.

Sendo assim, o movimento de análise foi construído da seguinte forma: eleição dos principais materiais institucionais norteadores da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas; leitura e seleção destes materiais a partir da presença da temática da Educação Ambiental; leitura desses materiais a partir de duas categoriais de análise (modos de ver e dizer a Educação Ambiental); após a identificação dos enunciados, foi mostrado a dispersão em outras materialidades.

Como afirmam Meyer e Paraíso (2014, p. 26) “foi necessário inventar procedimentos que nos possibilitassem “ler” esses diferentes artefatos e estabelecer relações com a educação escolar.

Dessa maneira, a empiria é composta pelos seguintes materiais institucionais:

Proposta Curricular dos Anos Finais (6° ao 9°) do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2007) e o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2019). É importante salientar que estes são materiais disparadores para análise, mas que outros foram acrescentados para mostrar a dispersão dos enunciados nos mais diversos artefatos culturais, como o midiático, o escolar, sendo que primeiro identificamos o enunciado e apresentamos os excertos dos documentos em que eles se apresentam. Em seguida, falamos do contexto histórico que possibilita a existência deste enunciado.

A Proposta Curricular (AMAZONAS, 2007) é um documento norteador para a Educação no Amazonas, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997) voltados para o Ensino Fundamental, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Ele está organizado de acordo com os componentes curriculares do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano): Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Matemática, Ensino Religioso, Língua Inglesa, apontando seus objetivos gerais, conteúdos, além de abordar a importância do desenvolvimento de projetos.

A base teórica da Proposta Curricular fundamenta-se na teoria de Vygotsky, que segundo Mônaco e Martins (2011, p.2726):

[...] o homem ao se inscrever nas relações sociais, desenvolve os meios e mecanismos para que ele possa agir e interagir no mundo. A aprendizagem, sob essa perspectiva, é de extrema importância para o seu desenvolvimento e para a sua sobrevivência como ser social e cultural, pois é ela que possibilita e movimenta as funções psicológicas superiores.

Desse modo, a criança ao longo do seu crescimento irá atravessar etapas que são importantes para o seu desenvolvimento mental, físico e afetivo.

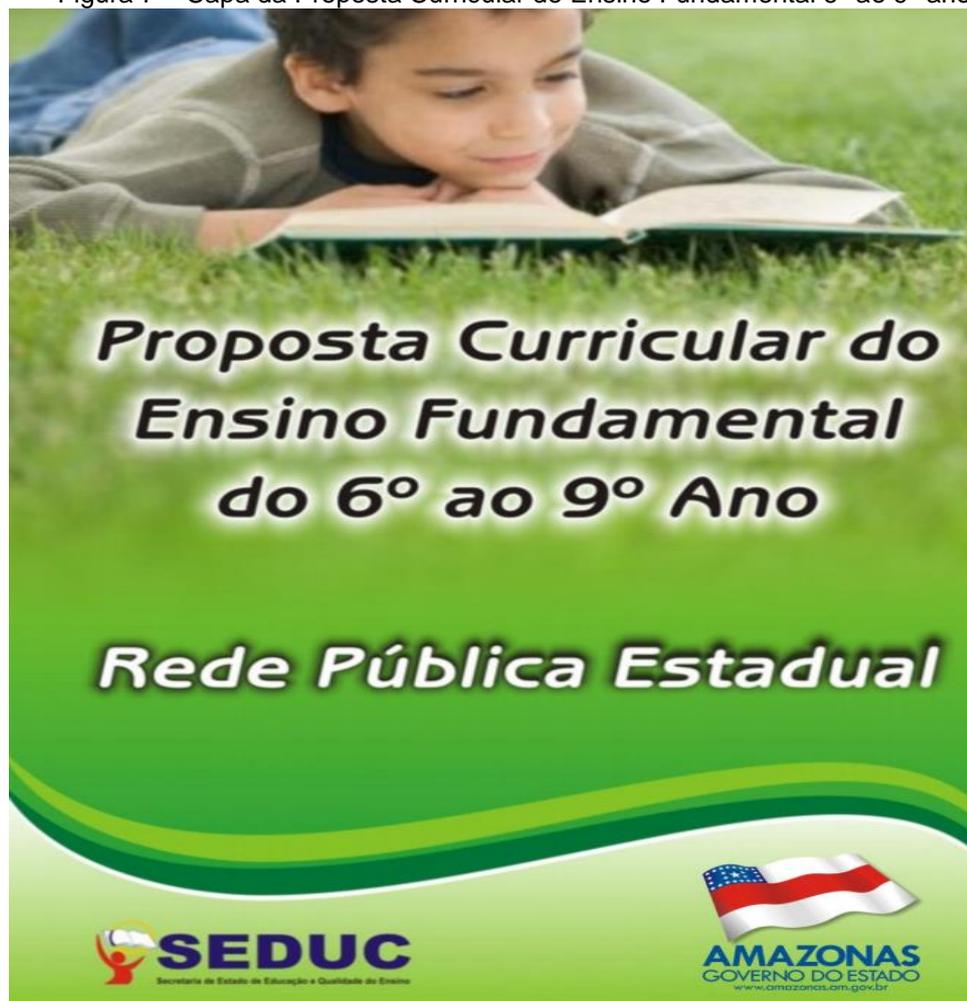
Esta Proposta baseia-se nas metas diretrizes, objetivos gerais e específicos para o Ensino fundamental, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais não se privilegia a simples transmissão de conhecimentos, mas busca estabelecer relações importantes para a compreensão de conceitos. Pretende-se, mediar conhecimentos com contexto social do educando, permitindo a compreensão daquilo que lhe é significativo (AMAZONAS, 2007, p. 14).

Todas essas escolhas teóricas dialogam com o contexto político e econômico daquele momento, o que exigiu uma Reforma Educacional para atender aos ideais formativos da época. Dambros e Mussio (2014), afirmam que tal reforma na legislação buscava por financiamento para os programas do governo, que de certa forma já tinham sido iniciadas antes mesmo do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos de 1970, devido a política neoliberal e a participação dos organismos multilaterais. É válido ressaltar que as causas da Reforma Educacional no Brasil também estavam ligadas a luta de educadores que reivindicaram uma educação pública e gratuita como direito garantido pelo Estado, além da erradicação do analfabetismo e a escola pública universalizada.

De acordo com Dambros e Mussio (2014, p. 3), [...] “nos anos 90, o cenário educacional vigente no país, com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada”. Isto é, todas as discussões sobre a função do Estado foram originadas no neoliberalismo, esse pode ser definido como explica Duménil e Lévy (2007), uma configuração de poder, que ocorre no interior do capitalismo, em que poder e renda da classe capitalista foram restabelecidos após o

retrocesso. A Proposta Curricular é elaborada neste contexto, como forma de atendimento ao discurso legal da educação.

Figura 7 – Capa da Proposta Curricular do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano.



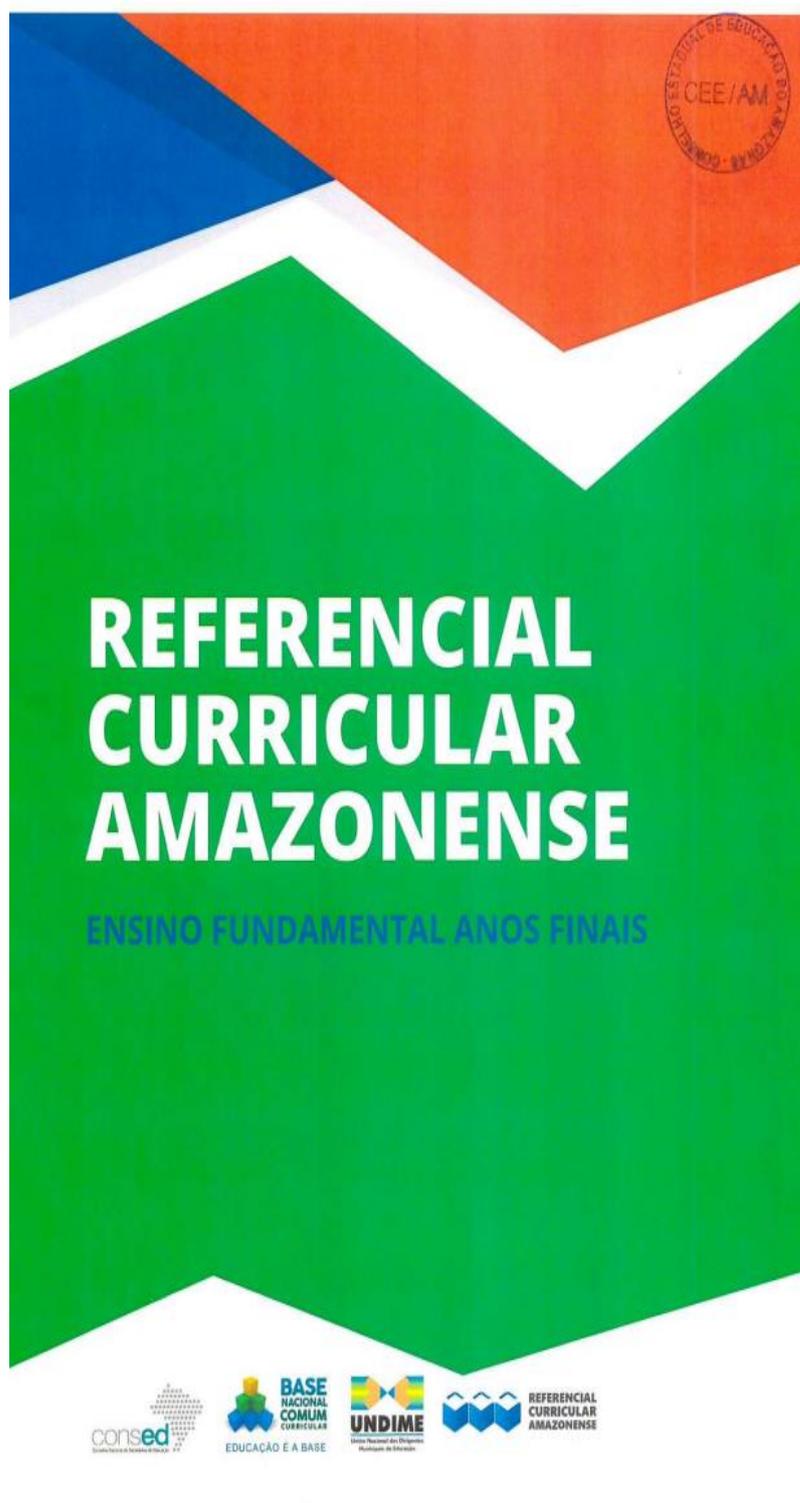
Fonte: SEDUC - AM, 2007.

Figura 8 – Sumário da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

SUMÁRIO	
Apresentação	12
1. A Proposta Curricular	13
2. Justificativa	14
3. Currículo: Aprendizagem e Conhecimento	15
3.1. Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental	15
3.2. Estrutura Curricular do Ensino Fundamental	18
3.3. Metodologia de Projetos Interdisciplinares	23
Proposta Curricular do Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano	
1. Língua Portuguesa	27
2. Artes	84
3. Educação Física	103
4. História	118
5. Geografia	138
6. Ciências	155
7. Matemática	169
8. Ensino Religioso	189
9. Língua Inglesa	198
10. Língua Espanhola	209
Referências Bibliográficas	220

Fonte: SEDUC – AM, 2007.

Figura 9 – Capa do Referencial Curricular Amazonense. Ensino Fundamental. Anos finais.



Fonte: SEDUC – AM, 2019.

Figura 10 – Sumário do Referencial Curricular Amazonense. Anos finais.



SUMÁRIO

Apresentação	17
1. A transição dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais	23
2. Alfabetização e letramento: os desafios atuais	27
2.1 Alfabetização e Letramento: conceitos distintos e complementares	28
3. Educação integral como princípio para o desenvolvimento curricular e a jornada escolar em tempo integral	31
3.1 A jornada escolar em tempo integral	33
4. Prática interdisciplinar e planejamento: desafios e possibilidades	37
4.1 Visão Sobre a Interdisciplinaridade	38
4.2 Interdisciplinaridade: A Importância do Planejamento	40
4.3 A Prática Interdisciplinar: possibilidades e desafios	42
5. Educação inclusiva: a diversidade no contexto do Ensino Fundamental	46
5.1 Educação em Direitos Humanos	47
5.2 Educação para as Relações Étnico-raciais	48
5.3 O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira	49
5.4 O Ensino de História e Cultura Indígena	51
5.5 Educação Quilombola	51
5.6 Gênero e Diversidade Sexual	53
5.7 Diversidade Religiosa	54
6. A formação do professor de educação especial na perspectiva de educação inclusiva	57
6.1 Princípios, marcos históricos e legais	57
6.2 Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva	59
7. A temática indígena no Referencial Curricular Amazonense	64
7.1 BNCC e direitos específicos da escola indígena	65
8. Educação do campo, águas e florestas no contexto amazônico	67

Fonte: SEDUC – AM, 2019.

Figura 11 – Continuação do Sumário do Referencial Curricular Amazonense. Anos finais.



9. Educação de jovens e adultos: reflexões, perspectivas e desafios	74
10. A inserção das tecnologias educacionais no fazer pedagógico das escolas de Ensino Fundamental no Amazonas	77
11. Avaliação em larga escala: reflexões sobre a prática	82
12. Avaliar e subsidiar o processo de aprendizagem	89
13. Formação Continuada de Professores e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Referencial Curricular Amazonense	92
Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular	97
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	99
Língua Portuguesa	101
Arte	275
Educação Física	317
Língua Inglesa	345
Língua Espanhola	379
Matemática	409
Ciências da Natureza	447
Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental	473
Geografia	475
História	523
Ensino Religioso	577
Referências	591

Fonte: SEDUC – AM, 2019.

Quando abordamos sobre o Referencial Curricular Amazonense – RCA, podemos contextualizar que sua estrutura orienta-se a partir da BNCC (BRASIL, 2018), que defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidades pautadas em uma formação contínua, articulada entre os conhecimentos teóricos e os vivenciados no dia a dia. A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento

normativo que estipula o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

De qualquer modo, a Base é gerada, diretamente, no mínimo, por cinco documentos, quais sejam: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Diretrizes Nacionais; Parâmetros Curriculares; Plano Nacional de Educação (2014). Assim, as palavras que advêm desses documentos dispõem a sua própria criação, inclusive, como estratégica, em prol de cumprir metas educacionais, levando a educação a integrar e a funcionar de acordo com as metas que ela mesma define – e palavras importam porque são modos de pensar, sentir, avaliar, subjetivar os outros e a nós mesmos (CORAZZA, 2016, p. 136).

O RCA em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018) determina que cada área de conhecimento estabeleça suas competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. (RCA, 2019, p.20). Isto é, as competências foram listadas como dez competências gerais, sendo que as competências específicas irão realizar a articulação horizontal nessas áreas de conhecimento. Cada componente curricular foi dividido em unidades temáticas, que envolve uma suposta cadeia de conhecimentos.

O RCA está organizado com apresentação, textos temáticos (abordando temas na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular), textos introdutórios (abordam sobre as especificidades dos componentes curriculares, com as suas respectivas competências específicas), quadro organizador (organizando as unidades temáticas, competências e habilidades), unidades temáticas (um arranjo dos objetos de conhecimento), competências, habilidades, objeto de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e detalhamento do objeto de conhecimento.

Ao apresentar tais documentos queremos reafirmar que não estamos defendendo o mesmo, até porque não o consideramos como algo representativo dos sujeitos que exercitam a educação, como diz Corazza (2016, p. 142) “a sensação de leitura da Base leva-nos a pensar se as Diretrizes, por exemplo, não teriam forjado uma situação de maior protagonismo e autoria para os professores.”

Tais documentos foram analisados por meio de duas categorias: o VER e DIZER a Educação Ambiental. Tais olhares estão pautados nas discussões de

Foucault sobre o enunciável e o visível. Segundo Deleuze (2013), é na obra *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008) que se apresenta as discussões sobre os elementos de estratificação (o enunciável e o visível), das formações discursivas e formações não-discursivas, as formas de expressão e as formas de conteúdo. Segundo o autor “os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. “Camadas sedimentares”, eles são feitos de coisas e palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, [...] (DELEUZE, 2013, p. 57)

Em outras palavras, podemos afirmar que o conteúdo é constituído por uma forma e por uma substância. Podemos exemplificar por meio da escola e os que nela são o principal foco, os estudantes. Do mesmo modo, a expressão tem uma forma e uma substância. Podemos citar o caso das Políticas de Acesso e permanência na escola e os evadidos. Assim, como as Políticas Públicas enquanto forma de expressão definem o campo de dizibilidade (os enunciados de evasão escolar), a escola, como forma de conteúdo, define um local de visibilidade.

Dentro das formações históricas entre o visível e o enunciável, podemos entender que o processo de entendimento sobre o enunciado busca apontar respostas para quem? Por quê? Como? Para Deleuze (2013), cada época não irá preexistir aos enunciados que se manifestam por meio de palavras ou gestos, nem às questões das visibilidades que a preenchem. O autor também expressa que existem dois aspectos essenciais, pois cada estrato, cada formação história faz parte de uma repartição do visível e do enunciável que faz parte de si mesma, outro fator, é que um estrato a outro irá variar a repartição, já que a própria visibilidade varia em modo e cada própria enunciado alteram o regime. Deleuze (2013, p. 58) cita um exemplo sobre esse entendimento:

Por exemplo, “na idade clássica” o asilo surge como uma nova maneira de ver e de fazer os loucos, bem diferente da maneira da Idade Média, ou do Renascimento; e a medicina, por sua vez, assim como o direito, a regulamentação, a literatura, etc., inventam um regime de enunciados que se refere a desrazão como novo conceito.

Deleuze (1995) diz que o modo de ver e dizer, presentes nas discursividades e evidências, de acordo com cada estrato é realizado por meio de uma combinação das duas, de um estrato e outro, possuindo variação de ambas e também a sua

combinação. Por isso, nos perguntamos no campo dos enunciados, existem relações discursivas entre o enunciado discursivo e o não-discursivo? Sim, mas Foucault não afirma se o não-discursivo está redutível ao enunciado.

Para Deleuze (2013, p. 59), “o enunciado só tem primado porque o visível tem suas próprias leis e uma autonomia que o põe em relação com o dominante, com a autonomia do enunciado”, isto é, o enunciado pode ser visível já que tem forma própria, sendo determinado sem ser reduzido. Em Foucault, os locais que possuem visibilidade não possuem o mesmo ritmo, história, com mesma forma presentes nos campos de enunciados.

Foucault, ao abordar sobre a história, cita que a mesma envolve as questões descontínuas. O mesmo ao embasar-se em Wittgenstein, que faz uma relação com o visível e o enunciável, estava fascinado pelo que ouvia ou lia, até mesmo pela sua arqueologia como um procedimento.

Cada estrato ou formação histórica é necessário, pois de acordo com os enunciados eles nunca estão ocultos, mas não são diretamente legíveis e dizíveis. Para Foucault, em cada formação histórica ou estrato existem combinações do visível e do enunciável.

Deleuze (2013, p. 61) explicita que, “as visibilidades não se confundem com os elementos visuais ou mais geralmente sensíveis, qualidades, coisas, objetos, compostos de objetos”. Segundo o autor, Foucault constrói a esse respeito uma função tão original quanto a do enunciado.

As visibilidades não estão presentes em objetos, nem mesmo as formas que revelam o contato entre a luz e a coisa, mas sim as formas de luminosidade, que são criadas pela própria luz deixando as coisas e os objetos que subsistirem como reverberações.

3 TECENDO O ENUNCIÁVEL E O DIZÍVEL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Borboletas me convidaram a elas. O privilégio insetal de ser uma borboleta
me atraiu.
Por perto eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza, um
mundo livre de pernas,
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças
do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas, ainda que pude ver do ponto de vista de uma
borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.
(Manoel de Barros, 2000)*

Na obra *Ensaaios Fotográficos*, de Manoel de Barros (2000), há um convite para olharmos o mundo pela perspectiva das borboletas. Podemos perceber que o autor nos revela um olhar sensível e de um outro ângulo que não o da centralidade e da legalidade. Com efeito, utilizando esta sensibilidade de apreensão do mundo ao nosso redor, podemos perceber as coisas miúdas e singulares.

É nessa perspectiva que olhamos para a empiria disparadora dessa pesquisa e lançamos um olhar crítico, visto que tais documentos se alinham aos ideários educacionais, políticos, sociais e econômicos da educação como mercadoria, no sentido de que se mostra como coisa-feita, pois produz comportamentos. Aceitamos o convite/desafio das borboletas.

3.1 A Educação Ambiental como meio para educar o ser humano

A Educação Ambiental tem sido pensada para orquestrar os modos corretos de lidar com o ambiente. Para Ramos e Portella (2016, p.29), “a correlação do homem contemporâneo com aquele delineado pelos filósofos da antiguidade é evidente, eis que o homem, como ser provido pela natureza, vem se transformando no decorrer dos séculos, desde a era primitiva até a atualidade.” Dentro dessas transformações, imprimimos determinadas significações a educação ambiental, ao ambiente, ao papel da escola, entre outros. Tais impressões materializadas em

enunciados regulam, controlam, selecionam e distribuem o que pode ser dito ou não sobre a EA em materiais institucionais da SEDUC-AM e os modos pelos quais ela é vista e dita, pois os discursos inventam verdades sobre a Educação Ambiental.

Para Campos (2020) devemos olhar com desconfiança para os saberes que nos são ofertados como corretos e prontos relacionados a modo de ver e dizer a temática. Então, com o objetivo de olhar para o objeto em questão utilizamos os elementos da caixa de ferramentas de Michel Foucault como citados anteriormente, e identificamos o enunciado “A Educação Ambiental como meio para educar o ser humano”. Vejamos o excerto:

Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e **discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação** (AMAZONAS, 2019, p. 457, grifo nosso).

Pelo destaque apontado, podemos afirmar que a Educação Ambiental é sustentada pelo enunciado de que a educação atua na reprodução de conhecimentos e comportamentos, já que estão prontos e acabados e que por isso se constituem em verdades e/ou descrições da realidade. Aqui, o entendimento de EA assumido pela Secretaria pressupõe as ações dos indivíduos em favor do ambiente e acrescenta a necessidade de desenvolvimento de valores e atitudes que levem a mudança de comportamento dos alunos.

A educação entendida como transmissão de conhecimentos, valores e atitudes é a base do que se chama de Pedagogia Tradicional que dá ênfase a educação como um processo externo. Nessa perspectiva, ver e dizer a Educação Ambiental se refere a memorização por meio da repetição e exercícios de fixação, como aprender as cores da coleta seletiva do lixo. Isso porque se entende também que o conteúdo sobre tal temática já está pronto, sendo necessário apenas ser “decorado” pelo estudante que empenhar esforço a esse processo.

Nesse cenário, a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso escolar é com a melhoria dos problemas sociais e/ou econômicos. Os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao estudante como verdades. Assim, a EA fabricada com essas características faz

circular a ideia de que a educação pode “ensinar” a adoção de ações de cuidado com o ambiente e a sua proteção.

Esse enunciado de apelo à consciência nos movimentos por EA marcou os anos de 1990 por meio, especialmente, de uma intencionalidade conscientizadora, permitida pelo processo de institucionalização dos movimentos ecológicos, ou seja, ela passou a ser pensada por uma multiplicidade discursiva, como o discurso jurídico. Ações como formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir dos temas desenvolvidos, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes, desenvolvidos no aprendizado escolar são colados a Educação Ambiental.

É válido ressaltar também que esse enunciado se alinha a uma suposta recomendação internacional de se investir numa mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos para a necessidade de se adotarem novos pontos de vista e novas posturas diante dos dilemas e das constatações feitas sobre as questões ambientais. Isso porque nas últimas décadas, o ambiente é descrito como tocado, explorado, ameaçado. Vejamos alguns excertos:

Pesquisar sobre **atividades de intervenção de grupos humanos, no meio ambiente**. (AMAZONAS, 2007, p. 144, grifo nosso)

Refletir sobre o uso desses combustíveis e os **impactos ambientais** causados pelos mesmos. (AMAZONAS, 2007, p. 154, grifo nosso).

Analisar e construir teias alimentares, classificando as relações ecológicas entre os seres vivos, discutindo os danos ambientais provocados pela Biopirataria, pesca e caça predatória, propondo medidas de combate por meio das leis de **crimes ambientais**. (AMAZONAS, 2019, p. 458, grifo nosso).

Podemos observar que a natureza é descrita como um ambiente devastado, explorado, com recursos finitos e coloca o sujeito como agente responsável por esses prejuízos. Neste sentido, ele é dito como explorador de forma (in)sustentável já que a natureza tem vários recursos a oferecer bastando usar de forma adequada. O enunciado *A Educação Ambiental como meio para educar o homem* só é possível quando aproximado do enunciado *A natureza está em risco*. Isso acontece porque cada enunciado tem em suas margens outros enunciados que compõem o seu

campo discursivo (FOUCAULT, 2008), possibilitando que os lugares de produção sejam diferentes, mas o enunciado permaneça o mesmo.

Esses e outros discursos são considerados como dispositivos, posto que ao instituírem regras anônimas vão determinando a natureza como o lugar explorado e a nós como sujeitos que devemos cuidar, zelar, salvar, proteger e no máximo usá-lo de forma consciente. Essa vendida preocupação com a preservação é um dos efeitos da ideia de que a natureza estaria a serviço do homem, pois tal ideia proporcionaria em primeiro lugar, bem estar ao homem. Assim a existência do ambiente protegido passa pela necessidade de mantê-lo intocado ou de ditar regras para seu uso.

Também percebemos nos excertos que a preocupação com a preservação é justificada pela necessidade de manutenção de elementos naturais, que naturaliza a necessidade do cuidado com o espaço onde estão disponíveis, pois, caso contrário, quem sofrerá as consequências é o homem.

Assim, se fala de uma natureza como um bem e, portanto, acima de qualquer interesse precisa ser cuidada, preservada, admirada, mantida. Carvalho (2008), destaca a ética como elemento indicado pela modernidade como a lente para olhar a relação homem e natureza e, não apenas a do campo ambiental, mas também a ética dos discursos religioso, médico e outros que ampliam a capacidade de aplicação dos princípios éticos que defende o discurso ambiental. A autora afirma:

Essa crença alimenta a utopia de uma relação *simétrica* entre os interesses das sociedades e os processos da natureza. Na perspectiva de uma ética ambiental, o respeito aos processos vitais e aos limites da capacidade de regeneração e suporte da natureza deveria ser balizador das decisões sociais e reorientador dos estilos de vida e hábitos coletivos e individuais. (CARVALHO, 2008, p. 37)

Tal ética ambiental é dita como meio regulador e reorientador de modos ditos mais corretos de lidar com a natureza. Assim, observamos que as discussões que se encontram atreladas ao discurso ambiental escolar, acionam a EA, principalmente pelo forte apelo dos documentos e relacionando à Crise Ambiental do Planeta. Tal situação institui modos para *salvar o planeta Terra* e somos levados a pensar na

nossa responsabilidade individual e coletiva para o bem da vida frente à finitude dos recursos naturais.

Entretanto, esse enunciado não circula apenas no discurso ambiental escolar, ele também está disperso em outras redes discursivas que inventam modos de se relacionar com o ambiente. O discurso midiático é um bom exemplo dessa naturalização. Fischer (2002), esclarece bem a função da mídia no ato de constituir sujeito, ao falar que o discurso midiático produz imagens, significações e por que não saberes que de alguma forma dizem da educação e nos ensinam modos de ser e estar na cultura em que vivemos.

Segundo Henning *et al* (2018, p. 213), “o consumo exacerbado, as toneladas de lixo que soterraram a Terra e a destruição da natureza são anúncios recorrentemente tratados no interior das mídias”. Em outras palavras, o enunciado nos mostra que estamos vivendo uma situação de degradação planetária, em que devemos praticar ações de preservação do planeta.

Fazendo uma articulação com uma materialidade de um discurso midiático, podemos citar o documentário Oceanos de Plástico (2016)³ que aborda sobre a proteção dos oceanos. Verificamos no documentário a busca pela diminuição do plástico, em vários setores da sociedade, principalmente em nossas vidas. Por isso, dão visibilidade para a necessidade de disseminar as informações para conscientizar as pessoas com o objetivo de contribuir para a sustentabilidade no planeta.

Ainda, no documentário, os oceanos são arrastados pelas cinco correntes resultantes do processo de rotação da Terra e da ação dos ventos. Desse modo, o lixo lançado nos rios e praias chega aos oceanos, formando ilhas de plástico. Assim, o movimento de convencimento é pautado na reflexão do quanto as pessoas são dependentes do plástico, precisando rever os usos e padrões de consumo.

Desta feita, ao abordar o enunciado EA como meio para educar o homem urbano, devemos entender que a História Ambiental e a EA estão imbricadas, pois, na área das ciências sociais e ambientais, elas se relacionam para formar uma consciência social e ecológica. Podemos observar que antes mesmo do capitalismo já havia relações entre o homem e a crise ambiental:

³ Ficha técnica: Oceanos de Plástico, com o título original: A Plastic Ocean (2016). Direção: Craig Leeson. Duração: 102 minutos. Gênero: Documentário. País de origem: Hong Kong.

Como consequências dessas crises ambientais, algumas civilizações desapareceram, como é o caso dos Maias na América pré-colombiana que geraram uma crise ambiental pelo uso inadequado dos elementos naturais. Na Grécia, alguns escritos de Platão apontam elementos que configurariam uma crise ambiental (ESTEVAM, 2017, p. 137).

Isto é, percebemos que, ao longo da história humana, a ação do homem criou impactos ambientais nos diversos períodos históricos, alterando paisagens e explorando os recursos naturais, entre outros exemplos. Segundo Estevam (2017, p. 137), “a expansão colonial europeia, o aumento populacional, o acelerado ritmo de produção e consumo [...]” geraram intensos impactos negativos para o meio ambiente, levando a perdas da biodiversidade no planeta. Ou seja, o enunciado a natureza está em perigo reaparece na atualidade e constrói um movimento de como lidar com ele.

Logo, fica claro que existem relações de poder no interior dos saberes que formam o discurso ambiental escolar e que institui as ideias que ganham visibilidade ou são apagadas. Destacamos a afirmativa de Foucault: “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos, que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999, p. 09).

Com efeito, diante de tal cenário, a escola precisa se preocupar em disciplinar e educar ambientalmente. Conforme os excertos:

Interpretar a **ação humana e os impactos ao meio ambiente**. (AMAZONAS, 2007, p. 143, grifo nosso)

Discutir progresso e desenvolvimento enfocando o modelo de sociedade e de sua relação com a natureza, levando o planeta a sérios desequilíbrios ambientais. (AMAZONAS, 2007, p. 158)

Discutir sobre os impactos ambientais gerado pelo desenvolvimento desenfreado. (AMAZONAS, 2007, p. 158).

Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o **equilíbrio ambiental** a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais **provocadas pela intervenção humana**. (AMAZONAS, 2019, p. 463, grifo nosso).

“Ação humana”, “modelo de sociedade”, “intervenção humana”, “iniciativas” são alguns dos termos usados para capturar professores e estudantes para ações necessárias à escola. Neste sentido, fica evidente que os objetivos para a Educação Ambiental é a conversão dos estudantes: de comportamentos destrutivos a outros mais amenos. Nesse viés, o professor exerce relações de poder nos moldes do *poder pastoral*. Na sala de aula, ele é o *pastor* e as *ovelhas* são os *estudantes*. Sua missão é conduzi-los ao caminho da salvação de si, da natureza e do planeta como um todo. Desta forma, os professores que se ocupam da Educação Ambiental são primeiramente catequizados por estes documentos e depois levam isso adiante no cotidiano das escolas em forma de ações, projetos, etc. Em forma de slogan, poderíamos afirmar que a Educação Ambiental é a conversão ambiental do bom cidadão.

Dessa maneira, a Educação Ambiental se refere a esse conjunto de conhecimentos capaz de catequizar os professores e estudantes e, é dita como as ações necessárias para essa suposta conversão, ou seja, faz parte de um campo enunciável como algo que apresenta antigas e novas posturas a serem negadas/adotadas. Costa (2007, p. 81), diz que o poder pastoral “dentro das sociedades de soberania, e até mesmo em sociedades anteriores a estas, existia uma outra forma de poder, o pastorado cristão, nasceram se desenvolveram e se difundiram as disciplinas.” Isto é, como se fosse um sujeito que é disciplinado ou convertido a novas posturas.

De acordo com Hennig et. al (2015), os ditos sobre a temática nos capturam, nos disciplinam o modo de pensar em salvacionismo e culpa. Por isso, a produção do discurso ambiental escolar dita regras de como podemos e devemos agir diante dos problemas ambientais, desse modo, no currículo escolar está muito presente a questão salvacionista.

Aqui estamos reforçando o exercício de problematizar as visões sobre as verdades que são divulgadas tanto na escola quanto em outras materialidades, desnaturalizando modos de olhar específicos para as questões ambientais. As autoras Garré e Henning (2017), abordam sobre as formas hegemônicas, sobre o ambiental, fazem um forte apelo aos riscos e perigos em relação a continuidade de vida na Terra, já que a vida na mesma está em perigo. De acordo com Henning et. al

(2015) nós produzimos a verdade por meio de discursos que circulam como se fossem verdades.

É neste sentido que destacamos que o enunciado *a educação ambiental como meio para educar o ser humano* está margeado pelo enunciado *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, a Educação Ambiental está presente, sendo chamada de constituição verde uma vez que aborda sobre a proteção da natureza, como diz no artigo abaixo:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VI – Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (Educação ambiental na constituição da república federativa do Brasil –1988)

É importante citar que somente a partir da Constituição Federal de 1988 o meio ambiente passou a ser um bem tutelado nas questões judiciais. A Conferência de Estocolmo de 1972 influenciou decididamente na construção dos itens do capítulo do meio ambiente da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Ao assumirmos o pressuposto de que não há leis universais e nem essências fixas, como falamos ao longo do trabalho, destacamos a ideia de que os discursos generalizantes e emblemáticos defendem uma Educação Ambiental vista como este dispositivo transversal ao currículo que institui o real, o verdadeiro e o necessário, dizendo ser ela esse suposto processo de conscientização ou de catequese, naturalizando comportamentos ditos adequados mas que pouco contribuem para a compreensão e problematização das questões ambientais. Vejamos os excertos:

(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de **consumo consciente e de sustentabilidade** bem sucedidas. (AMAZONAS, 2019, p. 470, grifo nosso)

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva,

com base em princípios éticos, democráticos, **sustentáveis** e solidários. (AMAZONAS, 2019, p. 457, grifo nosso)

A sustentabilidade é eleita como via de desenvolvimento da Educação Ambiental. Ao olharmos para os excertos, percebemos que o discurso ambiental escolar naturaliza a sustentabilidade como alternativa viável para enfrentar a crise ambiental. Nos aproximamos da hipótese de Foucault na qual está a afirmativa de que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos, que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”, (FOUCAULT, 1999, p. 09)

Como diz Carvalho (2008), a ideia de sustentabilidade tem sido usada de maneira generalizada, mas cada termo usado para ela, como, sustentável, sociedades sustentáveis são variados e geram interesses sociais para cada visão que eles produzem. Para a autora é necessário entender a visão do que seria sustentabilidade a partir de um entendimento socioambiental, isto é, precisamos contrapor o olhar de que o desenvolvimento é a ênfase da sustentabilidade e a ideia de sociedade sustentável, no qual o ambiente não está reduzido a um conjunto de recursos naturais ameaçados pela sociedade, porém, em um campo social comum.

Ainda permanece de forma bastante generalizada no senso comum uma visão do meio ambiente como sendo a soma dos "limitados" elementos da natureza os quais devem ser preservados e conservados da ação degradadora humana. Assim se constrói a imagem de uma relação antagônica e excludente onde de um lado estaria a Natureza e do outro a Humanidade, a Cultura, as relações sociais. Esta concepção de meio ambiente celebrada na clássica imagem da Nave Terra que supõe um meio ambiente estático, habitado por uma comunidade de competitivos usuários/consumidores. A transformação desses usuários do planeta em cidadãos ambientalizados, baseada nessa mesma matriz de pensamento, pode levar a uma educação para o meio ambiente como sinônimo de "bom comportamento ambiental". O problema desta visão é que ela perde muito de seu caráter transformador quando restringe a questão da sustentabilidade à esfera privada dos comportamentos ambientalmente corretos de consciências individuais (CARVALHO, 2008, p. 48).

A sustentabilidade apresenta um conceito polissêmico, pois envolve uma variedade de sentidos, sendo usado também como uma disputa narrativa. É interessante abordar que a visão polissêmica engloba uma disputa de interesses e

projetos políticos, fazendo parte de diferentes contextos dos discursos em que ela é aplicada.

Para Carvalho (2008), existem três níveis diferentes de sustentabilidade: como fenômeno empírico, atrelado a economia e a política; associado a questão econômica refere-se aos procedimentos tecnológicos, às certificações como o ISO-14000, entre outros; já na parte política envolve as ações do Estado para regular o impacto das atividades humanas sobre o meio ambiente. Outro nível, é a sustentabilidade como ideologia, busca o entendimento no campo das ideologias na disputa entre o verdadeiro e o falso, como na questão do “esverdeamento” do capitalismo não alterando as relações de poder que existem entre a sociedade, o meio ambiente e a natureza. O último nível seria a sustentabilidade como uma forma de (re) pensar o mundo, em que busca uma compreensão da realidade por meio dos dois níveis anteriores. Podemos verificar nos seguintes materiais institucionais tais excertos:

Refletir sobre a biodiversidade e o **desenvolvimento sustentável**. (AMAZONAS, 2007, p.)

Diante de tal cenário, deve-se “propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de **consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas**” (AMAZONAS, 2019, p. 470, grifo nosso).

O desenvolvimento sustentável ganha força como mediador e entre o ser humano e o ambiente, sendo supostamente este elo o equilíbrio nessa relação de exploração. Quando abordamos sobre o desenvolvimento sustentável na educação, Ferreira (2011), afirma que a mesma é um instrumento eficaz no processo de construção deste assunto, uma vez que a ONU lançou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, tendo como objetivo reorientar o processo de educação do cidadão consciente, isto é, auxiliando nas questões reflexivas, moldando atitudes nos educandos, principalmente nos aspectos socioambientais contemporâneos, essa reorientação é como é dita a Educação Ambiental.

Até mesmo, a Agenda 21 Global (1992) no seu capítulo 36, promove o destaque do desenvolvimento sustentável, aqui verificamos que a Educação Ambiental é dita como útil na tentativa de entender como funciona o ambiente e os

problemas que ocorrem neles, para minimizar as consequências da crise ambiental ou crise civilizatória.

Podemos afirmar também que os excertos convocam os professores e gestores a responsabilidade de contribuir com a resolução dos problemas ambientais, no sentido de que os documentos estabelecem um movimento de observar, refletir sobre o contexto e procurar soluções para as questões da crise ambiental no planeta.

Tratava-se, em primeiro lugar, de gerenciar a reprodução econômica do capitalismo ante os efeitos da degradação ambiental, tanto do ponto de vista da oferta de recursos naturais essenciais à continuidade do sistema produtor de mercadorias, quanto da perspectiva dos resíduos da produção e da poluição daí decorrentes. Implicava também em responder aos questionamentos sobre os limites do crescimento, intensamente discutidos na década de 70 em todos os fóruns, direta ou indiretamente, relacionados à temática do desenvolvimento. (LIMA, 2003, p. 103).

Lima (2003), revela que a educação ambiental não resolveu os problemas existentes, uma vez que assume expressões reducionistas em vários sentidos: fazer o tratamento da crise ambiental como uma crise ecológica; faz uma confusão entre os termos meio ambiente e natureza, desprezando as suas dimensões políticas, éticas e culturais; apresentando uma abordagem fragmentada e acrítica da questão socioambiental; além de realizar aplicações de metodologias disciplinares.

Este mesmo enunciado está disperso em outras materialidades que, quando aproximadas, formam uma rede discursiva. No discurso ambiental econômico, podemos citar o programa “Amazonas Mais Verde”⁴, no Estado do Amazonas, que tem como objetivo fortalecer o desenvolvimento econômico através da sustentabilidade, regularizando a questão fundiária e ambiental, para conter o aumento do desmatamento e queimadas.

Podemos também evidenciar o discurso ambiental midiático através da animação infantil “Turma da Mônica: um plano para salvar o planeta”,⁵ nele uma

⁴ Programa Amazonas Mais Verde – Lançado pelo Governo do Amazonas em 15/09/2020, terá duração de dois anos envolvendo o trabalho integrado de várias secretarias e órgãos estaduais.

⁵ Ficha técnica: Um Plano para Salvar o Planeta (Original). Ano de produção: 2014. Direção: Maurício de Sousa. Duração: 26 minutos. Gênero: Animação, comédia, família, ficção científica, musical, nacional.

personagem faz uma poção secreta que é mágica com a finalidade de realizar uma limpeza de tudo que está sujo.

Em suma, utiliza-se de um dispositivo da sustentabilidade em que discursos econômicos articulam os seus papéis na EA e que tentam esverdear seus praticantes, ou seja, que tentam moldar um sujeito sensível que possui novos hábitos de vida frente às situações catastróficas.

Essa discussão nos permite afirmar que a Educação Ambiental, nos documentos que compõe a empiria, tem um caráter construído pelos discursos de quem “sabe” sobre a sustentabilidade e, portanto, estão autorizados a falar sobre ela. Tais sujeitos não fazem parte da escola, cabendo a esta apenas repassar os conteúdos apontados como importantes. Ao ocuparem diferentes posições de sujeito não existem proprietários do discurso, pois “o sujeito só se torna autor da fala ao falar, só se torna sujeito daquele discurso ou pronunciamento ao emití-lo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011 p.235), sendo assim as instituições produzem os discursos válidos que devem circular e ao mesmo tempo excluem outros produzidos nas margens do discurso sobre sustentabilidade sem permitir que uma posição de sujeito detenha a autoria sobre determinado discurso.

Diante da análise empreendida, podemos indagar: Mas o que seria o ver e o dizer a Educação Ambiental nos materiais institucionais da SEDUC-AM? Podemos conforme os escritos de Deleuze (2013), que a visibilidade e dizibilidade são diferentes, pois o ver está relacionado a materialização, sendo o lócus que supostamente abriga a Educação Ambiental, resumidamente o visível. Por outro lado, o dizer refere-se ao discurso em que a Educação Ambiental está inserida, o campo dizível ou enunciável.

Neste sentido, podemos afirmar que a Educação Ambiental é vista dentro da empiria a partir da escola. Ela é descrita como uma atividade estruturada que se restringe ao institucional, sendo representado tanto por espaços formais como não formais. O discurso escolar atua como estratégia de veiculação de informações sobre as questões ambientais, assim como na naturalização das ações esperadas pelos alunos. Estes são convocados a fazer escolhas ditas ambientais para garantir o futuro da natureza e o seu próprio. É nesse sentido, que é interessante que a Educação Ambiental seja tomada “como produção discursiva, fortemente atrelada às questões

sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais” (GARRÉ, 2015, p. 33) na tentativa de desnaturalizar seu enquadramento como mera atividade de conscientização.

Assim, a educação ambiental é vista como o lugar de disseminação de conhecimentos sobre a natureza, com o objetivo de auxiliar sua preservação e utilização sustentável. Como explica Costa (2017), as escolas, portanto, funcionam como disseminadoras dos discursos científico e econômico, é a partir deles que se pode pensar e dizer uma Educação dita como verdadeira, conhecida, reconhecida e partilhada por meio de artefatos legítimos do discurso escolar, como os documentos norteadoras da educação estadual, os projetos, entre outros. Desse modo, o discurso escolar define o campo de dizibilidade deste objeto, ou seja, os comportamentos ambientalmente aceitos e aqueles que não se encaixam nele (um suposto [des]educado ambientalmente).

A tarefa da educação ambiental foi configurada no sentido de “conscientizar” seus aprendizes sobre a crise do meio ambiente. A importância da educação ambiental na formação – tanto de estudantes como de professores – intensifica-se na mesma medida em que a preocupação com o meio ambiente cresce. Aliás, essa “conscientização” superou as salas de aula e atualmente somos educados ambientalmente a partir do momento que ligamos o aparelho televisor, que nos conectamos a internet ou até mesmo quando vamos às compras. Tendo em vista nosso entendimento sobre o novo papel que hoje foi dado à educação ambiental, concomitante com a potencialização das redes midiáticas, passamos a analisar os discursos ambientalistas que permeiam algumas propagandas exibidas na televisão e na internet (HENNING *et.al*, 2015, p. 187).

Portanto, entendemos como improdutivo a EA ser apresentada de maneira pronta aos estudantes, para que eles apreendam que é preciso preservar a natureza. Desse modo, não são levados a problematizar os impactos das ações dos diversos setores da sociedade, inclusive a mídia na ocorrência dos problemas ambientais (CARVALHO, 2008). Muito menos, podemos conceber a Educação Ambiental pelo entendimento do uso do ser humano dos recursos naturais, no qual as escolas apontam chavões que se encontram naturalizadas no discurso ambiental escolar, como por exemplo, a ideia de que as comunidades tradicionais possuem a maneira adequada de conviver harmoniosamente com a natureza (SAMPAIO, 2012).

PARA FINALIZAR, MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os artefatos possuem esta antologia interessante e ambígua: são coisas ou objetos, mas apontam necessariamente para uma pessoa ou sujeito, pois são como ações congeladas, encarnações materiais de uma intencionalidade não-material. E assim, o que uns chamam de “natureza” pode bem ser a “cultura” dos outros.
Eduardo Viveiros de Castro, 2015.

Chegamos às considerações finais dessa pesquisa e ainda temos algumas palavras a serem ditas. Talvez, até aqui, alguns leitores podem estar indagando sobre as afirmativas que o trabalho apresenta, especialmente naquilo que Castro (2015, p. 53), explica na epígrafe desse texto: o que uns chamam de natural outros denominam de cultural. Aplicando esta lógica ao nosso objeto discursivo, destacamos que os modos de ver e dizer a Educação Ambiental tão naturalizados no discurso ambiental escolar são produções dentro de uma cultura que institui os modos ditos corretos de lidar com o ambiente.

Foucault (2008, p. 95), também ajuda a explicar a construção desse olhar: “não procuramos, pois, passar do texto ao pensamento, [...] do exterior ao interior, da dispersão espacial ao puro recolhimento do instante, da multiplicidade à unidade profunda. Permanecemos na dimensão do discurso”. Assim, nosso esforço em discutir a fabricação da Educação Ambiental nos materiais institucionais da Seduc-AM se baseia na tentativa de problematizar uma Educação Ambiental supostamente oriunda do desenvolvimento científico, do avanço econômico e tecnológico, da crise ambiental.

Contrariamente, nos alinhamos aos que defendem que a Educação Ambiental é pensada para atender as exigências formativas para os cidadãos que vivem numa sociedade neoliberal, na qual o interesse econômico é primazia das políticas públicas educacionais. Neste sentido, configura-se num modo profícuo de produção de relações com o ambiente, cria possibilidades de problematizar as intersecções que estão em suas tessituras, que se transfigura em um dos aparatos discursivos, transitando na escola pública, produzindo, inventando e legitimando práticas que estão nas malhas do poder.

Interessa-nos muito mais as problematizações do que um conjunto de regras a serem cumpridas ao final do estudo, ou uma forma correta de nos referirmos a

Educação Ambiental na atualidade. Assim como Chaves (2013), não apostamos fazer receitas que sirvam de modelo rígido para um modo único de ver e dizer a Educação Ambiental, pois ela é um objeto tão fluido que ganha possibilidades diferentes a cada momento em que discursos sobre ela comparecem nos ditos e vistos.

A partir das premissas assumidas, rascunhamos algumas considerações importantes. Ao ler os principais documentos norteadores da SEDUC-AM, percebemos que pouco se fala da Educação Ambiental porque parece que ela já está dada, sua existência e desenvolvimento não é problematizado, parte-se de uma suposta verdade para se pensar coisas PARA a Educação Ambiental e não SOBRE a Educação Ambiental.

A EA é dita como estratégia de conversão dos estudantes, na tentativa de impor um modo de ver o ambiente somente pelo viés da natureza o que se desdobra em ações voltadas apenas para essa questão. Neste sentido, os excertos apontaram os comportamentos esperados de um suposto ser humano que degrada, usa, explora os recursos naturais. Segundo Foucault (2011, p.43 e 44):

Sabe-se que a educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Neste sentido, a Educação Ambiental é o saber considerado apropriado para educar ambientalmente o estudante, apontando os comportamentos esperados que ele desenvolva. Discordamos de uma Educação em Ciências que não desconfia dos discursos que arbitrariamente são atribuídos a Educação Ambiental. O que isso produz? Seres/elementos como que dotados de uma capacidade inata de salvar as existências dos outros, inclusive a do homem, de maneira que quem tem acesso a esse conhecimento se torna salvador de: espécies ameaçadas de extinção, rios poluídos, formações rochosas modificadas pela extração de minério e etc.

Como consequência desse mal uso, as discussões que se encontram atreladas ao discurso ambiental escolar têm um forte apelo à Crise Ambiental do

Planeta e a visibilidade da responsabilidade individual e coletiva para o bem da vida frente à finitude dos recursos naturais.

A natureza apresentada é sempre um recurso finito, explorado, ameaçado, tocado, dependente de ações que desenvolvam a sustentabilidade e outros modos de relação dita harmônica. Desse modo, afirmamos que a produção discursiva dos materiais institucionais fabrica uma EA como o saber dito responsável em formar, informar e conformar os estudantes amazônidas sobre as formas corretas de cuidar da Amazônia: não jogar lixo nos igarapés, plantar árvores, entre outras.

Também identificamos que as questões econômicas estão muito presentes na Educação Ambiental, especialmente através da sustentabilidade. Esta é delineada como uma possibilidade de exploração da natureza. Ou seja, dentro das escolas está sendo ensinado sobre o uso econômico dos recursos naturais. Essa naturalização acontece porque existem saberes sobre a *Educação Ambiental* que circula na sociedade ensinando de crianças a idosos sobre como interagir com o ambiente de maneira menos impactante possível. Basta olharmos para algumas leis, estatutos, protocolos, acordos, dentre outras regras acertadas pelos governos de algumas nações do planeta a fim de acertar as estratégias de como tratar as causas ambientais.

A ausência de respostas prontas e acabadas gera, em alguns leitores, uma instabilidade, o que é aceitável, já que passamos a vida aprendendo a ler e ver de uma forma direcionada e formatada a Educação Ambiental. De forma que quando somos expostos a problematizações sem prescrições do que fazer, de como se referir a Educação Ambiental nos sentimos instáveis. Por isso, nos preocupamos em apontar, possíveis respostas dispersas nos materiais institucionais da Seduc-Am e quais as implicações disso para nossa sociedade, principalmente para a Educação em ciências na Amazônia.

Quando abordamos sobre as verdades que estão presentes na Educação Ambiental, consideramos que não existe uma verdade absoluta para a mesma, mas sim, muitas possibilidades para ser desenvolvida a Educação Ambiental articulando a temática aos artefatos culturais.

Podemos nos posicionar como professores nos espaços em que os modos de ver e dizer a Educação Ambiental verificando que muitos deles atuam como uma

estratégia de conversão de sujeitos uma vez que tais modos estão presentes em outros discursos.

Nós, como professores, devemos nos posicionar frente a um novo olhar para a Educação Ambiental, estabelecendo uma relação harmoniosa juntamente com outros discursos em que podemos confirmar esses modos de ver e dizer, como a economia e a política.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capristano de. **Caminhos antigos e povoamento do Brasil**/Capistrano de Abreu. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5º Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

ALVAREZ, Marcos César. Michel Foucault e a Sociologia: aproximações e tensões. **Estud. sociol. Araraquara** v.20 n.38 p.15-33 jan.-jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7600/5407>> Data de acesso: 06/05/2021.

AMAZONAS. **Programa Amazonas Mais Verde**. Manaus, AM. 2020.

AMAZONAS. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano**. Manaus, Amazonas, 2007.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Ensino Fundamental Anos Finais. Manaus, Amazonas, 2019.

AGENDA 21. **Desenvolvimento sustentável**, 1992. Disponível em: <<https://www.ecologiaintegral.org.br/Agenda21.pdf>> Data de acesso: 01/04/2021.

AZEVEDO, Sara Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogenese**, Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>> Data de acesso: 20/12/2019

BACON, Francis. Do fluxo ao refluxo do mar. **Scientiæ studia**, São Paulo, v. 5, n. 4, 2007. p. 520-48 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ss/a/B3JkrjZqtfvsxXh3BWtWQLt/?lang=pt&format=pdf> > Data de acesso: 25/01/2020.

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. 4ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Educação Ambiental).

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Manoel de Barros: 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BIGUELINI Cristina Poll; BUSSOLARO Bernadete; SILVA, Ivanir Ortega Rodrigues da. Revisão do processo de desenvolvimento histórico- filosófico dos conceitos de natureza com vistas ao meio ambiente. **Geoingá**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá, v. 4, n. 1, 2012. p. 73-88 ISSN 2175-862X

(online).Disponível em:<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geoinga/article/view/49179/751375140360>> Data de acesso: 02/02/2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998^a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Código Florestal. **Lei nº 4.471** de 15 de setembro de 1965.

BRASIL. **Lei 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império.

CAMPOS, Carmem Lúcia Mendes de. **Gritos e silêncios da floresta grande**: bioma amazônico em livros didáticos do Ensino Médio. Mestrado (dissertação de mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Pará – UFPA, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém – PA, 2020. Disponível em: <<https://ppgecm.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>> Data de acesso: 01/11/2020.

CAROLA, Carlos Renato. História, ciência e Educação Ambiental: contribuição para uma proposta educacional para sensibilidade ecológica. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. 25, julho a dezembro de 2010. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/download/3374/2021> > Data de acesso: 02/02/2020.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6^a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para Sociedades Sustentáveis e Ambientalmente justas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517/1256, v. especial, dezembro de 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3387> Data de acesso: 01/04/2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/ Edgardo Castro; tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, Reinventar a docência.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

CORAZZA, Sandra Maria. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. Educação, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591/15430>> Data de acesso: 17/01/2021.

CORAZZA, Sandra Maria. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Marcio José de Araújo. Uma Analítica do Poder Pastoral – A emergência das disciplinas em Michel Foucault. **Mnemosine** Vol.3, nº1, p. 80-110 (2007). Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41306/pdf_91> Data de acesso: 01/04/2007.

COSTA, Mônica de Oliveira. **A AMAZÔNIA É AQUI? Redes que tecem a Amazônia discursiva no ensino de ciências.** Tese (doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém – PA, 2017. Disponível em <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/d63839b162f23993fd0c21234411feba.pdf>> Data de acesso: 20/01/2020.

COSTA, Mônica de Oliveira. ZURRA, Raiziana Mary de Oliveira. A história da educação matemática no ghemat: uma análise foucaultiana. **V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia.** Ponta Grossa -PR, de 27 a 29 de novembro de 2014.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula.** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia do Bolso, 1992.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? e outras interinvenções.** São Paulo: Companhia das letras, 2009.

DAMBROS, Marlei. MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL,** Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf> Data de acesso: 01/04/2021.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**/ Gilles Deleuze; tradução Cláudia Sant' Anna Martins; revisão da tradução Renato Jamine Rinbeiro – São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3.ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Escala, 2009.

DUMÉNIL, Gérard. LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>> Data de acesso: 01/04/2021.

ESTEVAM, Bread Soares. Da crise ambiental ao despertar da consciência ecológica: Diálogos entre a História Ambiental e a Educação Ambiental. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.6, vol.4, jan/dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/viewFile/84967/48944>> Data de acesso: 25/03/2020.

FERNADEZ, Fernando. **O Poema Imperfeito**: Crônicas de Biologia, conservação da natureza e seus heróis. Editora UFPR, 2011.

FERREIRA, Frederico Poley Martins Ferreira. Desenvolvimento Regional e Planejamento Estratégico: Aplicações para o Sudeste do Tocantins. **Revista Gestão e Planejamento**. V.12, n.2, 2011. p.267-282 Disponível em: <<http://pdris.seplan.to.gov.br/attachments/article/79/Desenvolvimento%20regional%20e%20planejamento%20estrat%C3%A9gico.pdf>> Data de acesso: 01/02/2021.

FIGUEIREDO, Fabíola Markiewicz da Silva. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE produções didático-pedagógicas. Versão Online. ISBN 978-85-8015-079-7, **Cadernos PDE**. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_cien_pdp_fabiola_markiewicz_da_silva_figueiredo.pdf> Data de acesso: 28/12/2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001. p. 197-223 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009> Data de acesso: 28/12/2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.**/ Michel Foucault; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.**/ Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico) Tradução de: L'archéologie du Savoir.

FOUCAULT, Michel. (1988). **Ditos e Escritos**, Vol. IV: estratégia poder saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Machado, R, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Leituras filosóficas Edições Loyola Jesuítica. São Paulo-SP, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de Maria Ermantina Galvão

FRANCIS, Bacon. Do fluxo e refluxo do mar. **Sci. stud.** vol.5 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000400005> Data de acesso: 02/02/2020.

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Côrrea. Travessias de uma pesquisa: mapeando algumas ferramentas metodológicas da análise do discurso em Michel Foucault. **Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 300-319, maio/ago. 2017.

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Côrrea. **O dispositivo da educação ambiental:** modos de constituir-se sujeito na revista Veja. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, Rio Grande, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6006/barbara.pdf?sequence=1>> Data de acesso: 20/12/2019.

GERALDINO, C. F. G. Uma definição de meio ambiente. **GEOUSP** – Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 18, n. 2, 2014. p. 403-415, Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/84540>> Data de acesso: 15/01/2020.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas on line** – análise do discurso – 2, 2010, p. 119-129 Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>> Dat de acesso: 01/04/2021.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente.** 14ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006 a.

Gore, Al. **Uma Verdade Inconveniente (An Inconvenient Truth)**. 2006. Paramount Pictures.

GUIMARÃES, Leandro Belinasco. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (1): 87-101, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/4244/4174>> Data de acesso: 15/01/2020.

GUIMARÃES, Leandro Belinasco. Educação Ambiental nas pedagogias do presente. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, jan./jun. 2014. p. 123-134 Disponível em < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2425>> Data de acesso: 29/ 12/ 2019.

GUIMARÃES, Leandro Belinasco. Planejamentos de ensino entremeando biologia e cultura. **Ensino em Re-Vista**, 16(1), jan./dez. 2009. p.33-45 Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/7950/5057/>> Data de acesso: 29/ 12/ 2019.

GUIMARÃES, Leandro Belinasco. **O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental**: uma história de descontinuidades. Dissertação, Mestrado em Educação – Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

GUIMARÃES, Leandro Belinasco. Educação Ambiental, formação docente e pós-colonialismo. UNISUL, Tubarão, Número ESPECIAL: **SIMFOP/EDUCS**, Jul./ Dez. 2012. p. 78 – 87 Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1273> Data de acesso: 29/12/2019.

GUIMARÃES, Leandro Belinasco. **Tecendo a Educação Ambiental na arena cultural**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

GUIMARÃES, Leandro Belinasco; PEREIRA, J. C. Os ambientes da imagem: pedagogias em foco. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1. jan.-abr. 2015. p. 70-76 Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/18464/12754> /> Data de acesso: 01/02/2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, 22 (2). jul./dez, 1997. p. 15-46 Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>> Data de acesso: 29/12/2019.

HENNING, Paula Côrrea; GARRÉ, Bárbara Hees; VIEIRA, Vírginia Tavares. O discurso da educação ambiental em artefatos culturais da atualidade. **Interacções**, N°. 44, 2017. pp. 123-143 Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9858/pdf>> Data de acesso: 15/01/2020

_____, P. C.; VIEIRA, V.T.; HENNING, C. C.; SCHLEE, R.L. Mobilizar o medo para disciplinar as práticas: uma análise dos modos de persuasão das campanhas ambientais. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E - ISSN 1517-1256, V. Especial, jan/jun 2015 Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4858>> Data de acesso: 01/04/2021.

História Mundial com Andrew Marr, BBC, 2013.

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Tradução: Cristina Antunes (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Thomas T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental no Brasil**: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2012/03/21/educacao-ambiental-no-brasil-o-que-mudou-nos-vinte-anos-entre-a-rio-92-e-a-rio20-artigo-de-philippe-pomier-layrargues/>>Data de acesso: 02/02/2020.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**. vol. VI nº. 2 jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a07v06n2.pdf> > Data de acesso: 01/04/2021.

MALDONADO, Martiza Maciel Castrillon. **A ordem do discurso da educação ambiental**. Mestrado (Dissertação de mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURGS, Porto Alegre - RS, 2001. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96091/000317270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Data de acesso: 20/01/2019.

MARICONDA, Pablo Rubén. Francis Bacon e as marés: a concepção da natureza e o mecanicismo. **Sci. stud.** vol.5 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662007000400004> Data de acesso: 02/02/2020.

MARQUES, Marcelo. O conceito grego de natureza. **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 116, Dez/2007, p. 505-509. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/kr/a/r46YMfWv6wQxN46KPNc4fgv/?lang=pt&format=pdf> > Data de acesso: 10/02/2020.

MARTIN, Gabriela. Quando os índios não eram índios: reflexão sobre as origens do homem pré-histórico no Brasil. **Clio. Série Arqueológica**. Recife: UFPE, v. 1, n. 15, p. 13-27, 2002.

MATOS, Silvia Maria Santos; SANTOS, Antônio Carlos dos. Modernidade e crise ambiental: das incertezas dos riscos à responsabilidade ética. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 41, n. 2, Abr./Jun., 2018. p. 197-216 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v41n2/0101-3173-trans-41-02-0197.pdf>> Data de acesso: 20/01/2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MÔNACO, Ronise Liogi; MARTINS, João Batista. **O currículo sob a perspectiva da psicologia sócio-histórico-cultural**: a questão da zona de desenvolvimento proximal. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5440_2697.pdf> Data de acesso: 01/04/2021.

NAVES, João Gabriel de Paula.; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. A relação histórica homem/natureza e sua importância no enfrentamento da questão ambiental. **Geosul**, Florianópolis, v. 29, n. 57, jan./jun. 2014. p 7-26 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/21775230.2014v29n57p7/27882>> Data de acesso: 27/01/2020.

NETO, João Leite Ferreira. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psic: Teor. e Pesq.** vol.31 no. 3 Brasília July/Sept. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722015000300411 acesso: 27/01/2020.

Ocenos de Plástico. Direção: Craig Leeson. Produção: Netflix. 2015, 1h 42 minutos. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=J-SBAG64ku8>> Data de acesso: 15/03/2021.

O Dia Depois de Amanhã (The Day After Tomorrow), Ficção científica, EUA, 2004, 124 min, COR, Direção: Roland Emmerich.

O Lorax em busca da trífula perdida. Direção: Chris Renaud. Produção: Estúdios Illumination Entertainment e Universal Pictures. 2012. 96 minutos de duração. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wg_dsGLqXPs>. Acesso em: out. 2017. Data de acesso: 27/01/2020.

O Sal da Terra (The Salt of the Earth), Documentário/Biografia, Brasil/França, 2014, 1h 50 min, Direção: Win Wenders, Juliano Ribeiro Salgado.

OLIVEIRA, Albaneide Cavalcante. **O que é ambiente? Quando as imagens fabricam enunciados imagéticos**. Mestrado (Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2015.

OTSUKI, Koko. **Desenvolvimento (in)sustentável e desastres**: as contribuições da bioética na análise do processo de vulneração socioambiental, tendo como caso de estudo os desastres ocorridos na cidade do Rio de Janeiro em abril de 2010. Tese (Doutorado em Biotética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva). Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro – RJ, 2004. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13147>> Data de acesso: 01/02/2020.

PALHARINI, Luciana Aparecida. **A educação ambiental enquanto campo de conhecimento**: fatos ou fetiches? Mestrado (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252408>> Data de acesso: 20/12/2019.

PARÁISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587/604, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>> Data de acesso: 02/02/2020.

PARÁISO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & realidade**, v. 30, n.1, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23005/13287>> Data de acesso: 02/02/2020.

PELIZZOLI, M. **Emergência do paradigma Ecológico**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PINHEIRO, Claudiomiro Visca. **As representações de natureza e o discurso do movimento dos atingidos por barragens**: uma leitura à partir do campo ambiental. (dissertação de mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Centro de Ciências Rurais, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppgexr/images/DISSERTA%C3%87%C3%83O_CLAUDIOMIRO.pdf> Data de acesso: 01/02/2020.

POTT, Crisla Maciel; ESTRELA, Carina Costa. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estud. av.** [online]. vol.31, n.89, 2017. pp.271-283. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142017000100271&script=sci_abstract&tlng=pt> Data de acesso: 02/02/2020.

RAMOS, Elisabeth Christmann. **Educação Ambiental**: evolução histórica, implicações teóricas e sociais. Uma avaliação crítica. Mestrado (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná -UFPR, Curitiba, 1996. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29517/D%20%20ELISABETH%20CHRISTMANN%20RAMOS.pdf?sequence=1>> Data de acesso: 15/01/2020.

RAMOS, Vinícius Diniz e Almeida; Márcio Oliveira Portella. Educação ambiental efetiva: a relação do homem com a natureza e a necessária mudança de atitudes e de valores éticos e morais. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências**

Humanas. Vol. 17 N. 110, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2016v17n110p27>> Data de acesso: 01/04/2021.

REIGOTA, Marcos. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados aos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, maio/ago. 2010. p. 539-553 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a08v36n2.pdf> > Data de acesso: 28/12/2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 3ª reimpressão da 1. Ed. De 1994, São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos; 292).

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2011. Tradução de Anderson Alexandre da Silva; Revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent.

ROCHA, Ronaldo Gazal. Ecoideologias associadas aos movimentos ambientais: contribuições para o campo da educação ambiental. **Educar**, Curitiba, n. 27, Editora UFP UFPR, 2006. p. 55-73 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100005> Data de acesso: 20/01/2020.

SAMPAIO, Shaula Máisa Vicentini de. **“Uma floresta tocada apenas por homens puros...” ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia**. Doutorado (Tese de doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49082/000827694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Data de acesso: 20/12/2019.

SAMPAIO, Shaula Máisa Vicentini de. **Notas sobre a fabricação de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras**. Mestrado (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7201/000496613.pdf?sequence=1> > Data de acesso: 15/01/2020.

SAMPAIO, Shaula Máisa Vicentini de; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Educação ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25, n.03, dez, 2009. p.353-368 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/17.pdf>> Data de acesso: 08/01/2020.

SANDER, Jardel. A caixa de ferramentas de Michel Foucault, a reforma psiquiátrica e os desafios contemporâneos. **Psicologia & Sociedade**; 22 (2): 382-387, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/19.pdf>> Data de acesso: 06/05/2021.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. **Natureza e verdade: a pedagogização ambiental da sociedade contemporânea**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade

Federal do Ceará – UFCE, Fortaleza – CE, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6060/1/2013-TESE-PR SANTOS.pdf>>
Data de acesso: 20/12/2019.

SILVA, Giuslane Francisca da; JÚNIOR, Sérgio da Silva Machado. O discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Vol. 8 n. 16 – UFGD – Dourados, jul/dez, 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/download/3821/2086>> Data de acesso: 02/02/2020.

SOUZA, Ricardo Abussafy de. **O lixo e a conduta humana: gestão dos insuportáveis na vida humana**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis–SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103157/souza_ra_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Data de acesso: 20/12/2019.

SHORTO, Russell. **Os ossos de Descartes: a história do esqueleto por trás do conflito entre a fé e a razão**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013

TELLES, Tenório. Para Michele. In: Telles, Tenório; KRUGER, Marcos Frederico. **Antologia do conto do Amazonas**. Manaus: Valer, 2002.

THE SALT OF THE EARTH. Direção: Wim Wenders e Juliano Ribeiro Salgado. Produção: David Rosier. Roteiro: David Rosier, Juliano Ribeiro Salgado, Wim Wenders. Distribuidora: Imovision, 2014. 1 DVD (110 min).

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural Mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)**. Márcio Martins. São Paulo: Companhia das letras, 2010. Tradução João Roberto Martins Filho. Consultor desta edição Renato Janine Ribeiro. Consultor de termos zoológicos

Turma da Mônica: um plano para salvar o planeta. Direção: Maurício de Sousa. Duração: 26 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L3zaoUaHJhQ>>

VALVERDE, Antônio José Romera. Humanismo, ciência, cotidiano – sob o Renascimento. **MARGEM**, SÃO PAULO, No 17, Jun. 2003. p. 63-71 Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m17av.pdf>> Data de acesso: 20/12/2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago, nº 23, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>> Data de acesso: 02/02/2020.

VIEIRA, V. T.; HENNING, P. C. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação. **Revista da FAEBA** –

Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013. p. 209-220
Disponível em: <
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/7451/4814>> Data de
acesso: 01/02/2020.

VIVEIROS, Eduardo de Castro. **Metafísica canibais**: elementos para uma antropofagia pós-estruturalista. Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo. Cosac Naify, 2015.

WALL-E. [DVD]. **Pixar Animation Studios**, 2008, (98 min), som, cor, legendado.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Investigação e Educação Ambiental - uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. **Educação teoria & prática**, Vol. 9, No. 16/17, 2001. Disponível em: <
<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1599>>
Data de acesso: 05/02/2020.

ZANCO, Janice. Uma pesquisa inventiva de educação ambiental. In: Ana Maria Hoepers Preve *et al.* (Orgs). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.