



EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E CULTURA: ALQUIMIAS DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE DE CONTROLE

Ana Godoy - UNICAMP
anadgp@uol.com.br

Nildo Avelino - Centro de Cultura Social de São Paulo
nildoavelino@gmail.com

Resumo:

Através da noção de regime pedagógico, investiga-se a articulação entre epistemologia e política no eixo da disciplina corporal ligado às exigências do processo de industrialização, e no eixo relacionado à autonomia do sujeito ligado à formação dos Estados nacionais. Os historiadores da educação situaram no coração das práticas escolares a inscrição pedagógica do cidadão como sujeito político dotado de direitos e obrigações, respondendo às exigências inerentes ao quadro conceitual próprio das sociedades democráticas. Foi retomada de Popkewitz a noção de *alquimia* para compreender como as práticas pedagógicas traduzem saberes disciplinares em conteúdos psicológicos que são inseparáveis de contextos políticos mais amplos; este aspecto confere à pedagogia uma dimensão estratégica. Considerando as características que atravessam as práticas sociais hoje, a intervenção de tipo ambiental (Foucault) e a lógica do controle (Deleuze), aborda-se Educação, Meio Ambiente e Cultura como domínios de objetos sobre os quais atua o investimento pedagógico no presente.

Palavras-chave: conhecimento, regime pedagógico, controle.

Abstract

Through the notion of pedagogic regime, investigates the articulation between epistemology and politics in the axe concerns to the body discipline related to the needs of industrialization process, and in the axes concerning to the subject's autonomy related to the formation of the national States. The educational historians had placed in the heart of school practices the citizen's pedagogic inscription as a political subject endowed with rights and obligations; this inscription responded to the inherent demands of the democratic societies's own conceptual perspectives. The alchemy notion, proposed by Popkewitz, was used to comprehend how the pedagogic practices translates the discipline knowledge into psychological subjects that are inseparable of a larger political context; this aspect offers to pedagogy an strategical dimension. Considering the characteristics that go through the social practices nowadays, a sort of environmental intervention (Foucault) and the logic of control (Deleuze), approach Education, Environment and Culture, how domains of objects under which acts the pedagogical investments today.

Keywords: knowledge, pedagogic regime, control.

Introdução

A pedagogia, diz Popkewitz (1997:18), não é simplesmente aquilo o que ela diz sobre o mundo; constitui também uma disciplina de práticas socialmente construídas e politicamente inseridas. Não seria possível, portanto, compreender *regimes* de práticas pedagógicas sem descrever o *meio* social, político e cultural em que funcionam. Ao contrário, sua inteligibilidade tornar-se-ia acessível somente quando correlacionados a outros regimes de práticas, tais como regimes econômicos, regimes penais, regimes morais, regimes de racionalidades etc. Por *regime pedagógico* é preciso entender o conjunto dos procedimentos e das instituições pelos quais os indivíduos encontram-se engajados e constringidos a se vincularem com padrões cognitivos e motivacionais que são, por sua vez, associados e conectados a outros regimes de práticas econômicas, jurídicas, morais etc. Dean (1999:23) notou que um regime de práticas comporta ao menos quatro dimensões: 1) as formas de visibilidade; 2) as maneiras distintas de pensamento e procedimentos de produção da verdade; 3) os modos específicos de ação, intervenção e direção; e 4) os modos de formação de sujeitos. Estudar regimes pedagógicos implica compreender a maneira pela qual as ciências pedagógicas, através de procedimentos múltiplos e locais, “disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele.” (Popkewitz, 1997:22), percebendo suas conexões com outros tipos de regimes. A análise de regimes pedagógicos supõe a não separação, mas as conexões sempre existentes, entre epistemológico e político. Deste modo, tomando a definição que Popkewitz (Idem:23) deu da *epistemologia*, como conjunto de regras e modelos “através dos quais o mundo é formado, as distinções e categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e o conceito do *self*”, fica claro como a articulação entre político e epistemológico possibilita perceber como diferentes regimes implicam necessariamente um regime de verdades sobre os indivíduos individualizando-os.

Na história do Ocidente, até a segunda metade do século XX, essa articulação entre política e epistemologia, implícita nas práticas pedagógicas, conheceu ao menos dois grandes eixos: um em torno da disciplina corporal ligado mais particularmente às exigências do processo de industrialização, outro em torno da autonomia do sujeito ligado à formação dos Estados nacionais.

Educação e disciplina dos corpos

Uma das primeiras tarefas que o processo de industrialização realizou, no final do século XVII, foi promover a racionalização do trabalho e das técnicas de produção. Para a instalação da indústria e para o estabelecimento do processo industrial foi preciso promover a passagem de uma economia rural, e em grande parte domiciliar, para o regime de fábrica. Uma das características fundamentais do trabalho domiciliar era a de não estabelecer cronogramas precisos, o que permitia ao trabalhador dedicar-se a uma grande variedade de tarefas que se intrincavam na sua rotina produtiva, demonstrando uma continuidade entre cotidiano e ocupação, na qual o trabalho aparece como extensão

da vida ordinária das pessoas. Isso era possível pelo caráter primordialmente irregular das ocupações e pelo controle que os indivíduos tinham do seu tempo, permitindo-lhes alternar momentos de trabalho intenso com momentos de ociosidade.

Todavia, este traço comportava igualmente um sentido epistemológico do indivíduo bastante preciso. Como afirma Popkewitz (1997:70), no século XVII e início do século XVIII, o indivíduo era percebido como “irresponsável e indiferenciável”, porque “relacionado com uma economia tradicional de subsistência, na qual a estrutura doméstica era a unidade de produção [e] o trabalho era diferenciado conforme as categorias coletivas mais do que pela habilidade ou interesse individual.” A indústria defrontava-se, portanto, com a oposição cultural de “uma cultura tradicional que é, ao mesmo tempo, rebelde”, e que “resiste, em nome do costume, às racionalizações e inovações da economia” (Thompson, 1998:19). Foi preciso tornar o trabalho um hábito regular e contínuo, para isso o mercantilismo teve que justapor a essa cultura popular rebelde, outra cultura cujos valores estivessem ligados ao mundo do trabalho. Este conflito explicita uma série de confrontos “entre uma economia de mercado inovadora e a economia moral da plebe.” (Idem:21) Para produzir riquezas, o capitalismo precisou “produzir” um novo homem ligado ao aparelho de produção e disposto a transformar o seu corpo em força de trabalho e o seu tempo em tempo de trabalho.

Segundo Foucault (2002), para fazer do tempo e dos corpos dos homens algo que fosse força produtiva, foi necessário um conjunto de mecanismos de seqüestro sistemático e contínuo dos indivíduos em instituições como a prisão, o hospital, a fábrica e a escola. Essas instituições, apesar de suas finalidades específicas, são atravessadas por uma característica comum: seu funcionamento “implica uma disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as suas finalidades aparentemente precisas.” (Idem:118) A fábrica fixa os indivíduos a um aparelho de produção, a escola fixa-os a um aparelho de transmissão do saber, o hospital e a prisão fixa-os a um aparelho de correção; todavia, todas “têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. (...) Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma.” (Idem:114) Essas instituições formam uma rede de seqüestro de corpos no interior da qual a existência dos indivíduos é encerrada com o objetivo deliberado de formar, reformar e corrigir comportamentos para a aquisição de aptidões e de um certo número de qualidades, produzindo um corpo capaz de trabalhar. Por essa razão, são instituições que não se destinam simplesmente a garantir a execução de suas finalidades imediatas e de suas funções particulares. Não é suficiente, para os objetivos da indústria, que a escola exerça tão somente a função de aprendizagem e ensino.

No século XVIII, até o final do século XIX, ao lado do cárcere, do hospital e da fábrica, a escola foi uma instituição austera. A pedagogia estava vinculada a um sistema externo de coerção através do qual as crianças eram treinadas por meio da repetição, do exercício e da ameaça da palmatória; os escolares deviam aprender os fatos, os preceitos morais e as rotinas da escola, por meio de um aprendizado que assumia as formas de uma atividade passiva (Popkewitz, 1997:65). A educação funcionou como treinamento para adquirir o hábito do trabalho. A primeira regra que o estudante deveria aprender era a de dar novos ritmos ao seu corpo; uma vez na escola, a criança deveria habituar-se a uma estranha modelação corporal. Durante muito tempo, como observa Godoy (2008b), “alunos e professores, foram tornados aptos a um certo tipo de atletismo que, ao reduzir o movimento a intervalos de imobilidade submete os corpos sem dor e sujeita a vontade

sem forçá-la”.¹ Todavia, a partir do fim do século XIX, a instrução evolui da exigência de simples repetição e, mitigando as coerções físicas, passa a induzir à obediência através de mecanismos de pressão social e psicológica.

Educação e autonomia dos sujeitos

Além do eixo disciplinar corporal, a pedagogia foi articulada a uma outra dimensão: a disciplina do eu sob a forma de subjetividades cidadãs. Após os movimentos da Revolução Francesa, a moral não se estabeleceria apenas no plano da inteligência e da memória, mas implicou também, como observou Procacci (1993:242), um processo de educação dos pobres nos valores sociais burgueses do século XIX. A educação oferecia a ocasião irrecusável de intervenção sobre os indivíduos no momento mesmo em que se esboçava sua ignorância: a infância. Mas a educação deveria igualmente imaginar “um saber apropriado para ‘simples operários’ que, pensavam os economistas sociais, tinham por única necessidade saber ler, escrever e contar. Fora dessas poucas noções elementares, a escola deveria sobretudo servir para inculcar uma disciplina desde a mais tenra infância”. Com isso, “a escola aparecia numa perspectiva ambientalista dos economistas sociais como meio potente de modificar o ambiente no qual os pobres viviam, e sua influência sobre eles.” (Idem:243)

A partir desse processo de moralização, segundo Procacci, abriu-se uma linha de intervenção específica pela constituição do cidadão como sujeito politicamente responsável e capacitado para participar nos processos de representação política. As sociedades liberais possuem a característica, resultado de seu quadro conceitual político, que exige tomar como referência o indivíduo na qualidade de sujeito autônomo e fonte do direito: o indivíduo não somente funda, mas delimita e estabelece as fronteiras para o exercício do poder político. Cruikshank (1999:19) mostrou como a distinção feita por Tocqueville, em 1830, entre cidadãos e súditos servia de parâmetro crítico para separar as atividades e as qualidades do cidadão democrático de outras formas de ação política. Para Tocqueville o cidadão autogovernado possui capacidade e poder para participar da política, para agir sobre seus interesses coletivos, desejos e objetivos. Desta maneira, a noção de cidadania torna a sociedade *governável* de seu interior, provocando uma mutação de sentido na noção de liberdade do cidadão: ela se torna o resultado de um aprendizado da sociabilidade. Esboça-se um vasto projeto pedagógico que tem por objetivo formar cidadãos, o sujeito da sociedade civil, fazendo da sociabilidade individual o campo aberto e ilimitado de uma *pedagogia* que traz em seu núcleo a noção de dever cujo objetivo é a formação de indivíduos portadores de cidadania, e a relação entre eles. O indivíduo será finalmente definido por seu “dever de ser cidadão” entendido no duplo sentido como sujeito político de direitos e como “elemento subjetivo de um sistema de deveres engendrados por suas relações com os outros.” (Procacci, 1993:307)

A noção de cidadania teve grande importância nas políticas escolares. Alimentada por uma necessidade inerente ao quadro conceitual das sociedades democráticas, os discursos acerca da formação do cidadão ganharam uma dimensão cada vez maior. A cidadania foi vista como única garantia contra as tendências

¹ Cf. Gouvêa; Jinzenji, 2006.

despóticas do Estado, na medida em que residia nela a capacidade real dos indivíduos de governarem a si mesmos, interiorizando a própria natureza do poder democrático (Idem:311). A educação constituiu-se como via direta para o *self-government* dos cidadãos, na direção de uma *cidadania ativa*. Tomando nossa contemporaneidade, Corrêa (2006:58) mostrou como no Brasil, nos anos 1940, Francisco Campos afirmava que a escola deveria integrar “no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais.”

Como indicaram os historiadores da educação, a inscrição pedagógica do cidadão nos indivíduos foi uma função importante e uma das principais características dos diversos regimes pedagógicos desde o final do século XVIII até os nossos dias. Popkewitz (2000; 2002; 2004) sugere que essa inscrição pedagógica pode ser compreendida contemporaneamente atuando como uma espécie de *alquimia*. Tomando os saberes da administração como práticas, Popkewitz (2000:18) sugere que as teorias do Currículo podem ser pensadas como desempenhando uma função alquímica sobre saberes disciplinares, na medida em que transformam tradições intelectuais bastante específicas, de historiadores, físicos ou matemáticos por exemplo, no interior de práticas pedagógicas. Ao considerar que os saberes envolvem não apenas relações institucionais particulares, mas também sistemas de racionalidade que dispõem sobre a pesquisa, o ensino e o estatuto profissional, ele evidencia como

a pedagogia escolar extraí continuamente sua existência ao mesmo tempo de dois espaços sociais. Um é o espaço disciplinar em que as produções da ordem interna do saber são criadas, sustentadas e transformadas. (...) O segundo espaço é o contexto cultural e político em que funciona a disciplina. Hoje, a produção do saber disciplinar ocorre em relação com constelações sociais e culturais particulares, tais como as agências estatais concernidas com questões de bem-estar sobre os efeitos da pobreza, as organizações filantrópicas que têm como “alvo” certas questões sociais e grupos na sociedade, as empresas comerciais interessadas em um certo consumismo etc. (Idem:23)

A alquimia consiste em transferir a produção dos espaços sociais específicos da investigação disciplinar para o interior de práticas pedagógicas inseparáveis de contextos sócio-culturais mais amplos. Nesse movimento, a pedagogia promove a tradução dos temas disciplinares em conteúdos psicológicos. Os padrões de currículo da educação estão concernidos, fundamentalmente, “com crianças hábeis para pensar, para desenvolver habilidade em comunicação, para produzir um trabalho de qualidade e para realizar conexões com a comunidade.” (Popkewitz, 2002:262-263) Os padrões curriculares em educação utilizam uma terminologia que prescreve um certo desenvolvimento cognitivo para a criança através do qual ela se torna pessoa autônoma e responsável no aprendizado, na resolução de problemas e no processo reflexivo.

Os princípios diretores da alquimia não se encontram na matemática ou na ciência, mas na pedagogia. (...) A alquimia é um item necessário da escolarização. (...) É alcançada através de um conjunto de dispositivos de inscrição que traduzem e ordenam sujeitos escolares. (...) Dispositivos de inscrição pedagógica que ordenam e classificam os objetos do ensino – as categorias que classificam o processo reflexivo da criança e a “natureza” do saber disciplinar organizado para a instrução. O que é significativo nesses dispositivos de inscrição é que eles tornam a reflexão da criança visível e passível de governo. A noção de governo utilizada aqui diz respeito a visualização e inscrição de distinções que classificam e ordenam a conduta da criança, sua ação e participação. “Resolução de problemas” é um dispositivo de inscrição que demarca, preserva e torna administrável aquilo que é percebido como caráter saliente, características e capacidades inatas de uma criança. (Popkewitz, 2004:3)

Deste modo, como afirma Popkewitz, “o foco da inscrição psicológica recai sobre as disposições internas ou a alma da criança, produz a criança solucionadora-de-problema como um tipo humano para a intervenção pedagógica.” (Idem:4) Os dispositivos de inscrição pedagógica incorporam princípios de normalização e divisão que implicam práticas de inclusão e exclusão social. Mapear a atividade da criança como solucionadora de problemas implica igualmente mapear indivíduos cujo comportamento não é o de um solucionador de problema que serão inscritos como a criança menos desenvolvida.

Problemáticas da educação hoje: meio ambiente e cultura

Como observou Gallo (2003:99), a educação é inseparável dos mecanismos de controle social que constituem o reverso da função manifestada pelo ensino. Implícito à formação do aluno, “há também funções latentes” de controle que se dão “nas ações mais insuspeitas”. Então, tomando as práticas pedagógicas como dispositivos e estratégias, seria preciso questionar em quais domínios de objetos possíveis o investimento pedagógico atua no presente? A questão é pertinente quando consideradas as transformações ocorridas no pós IIª Guerra. Seria possível dizer que o tipo de experiência escolar descrita precedentemente esteve conectada e respondia àquilo que Foucault (2000) chamou de sociedade disciplinar, cuja preocupação maior recaía sobre o tratamento e a correção dos indivíduos de modo a capacitá-los ao convívio social e ao trabalho útil. Entretanto, a partir dos anos 1980, esse ideal reabilitativo, vinculado a políticas de tratamento e correção, começa a ser substituído por objetivos de prevenção e intimidação de comportamentos. Outra característica das sociedades disciplinares é sua conexão a um processo de desenvolvimento industrial caracterizado por uma carência de mão-de-obra e pela conseqüente inclusão massiva nos quadros regulares da indústria, nas sociedades atuais tem-se um regime produtivo de excedência e uma exclusão massiva dos quadros da indústria, sendo que o grande problema que se coloca é o do governo desta excedência (De Giorgi, 2002).

Não se trata do desaparecimento da disciplina. Todavia, como mostrou Foucault (2004a; 2004b), o horizonte de análise das sociedades atuais não é caracterizado mais por um projeto exaustivo de disciplinamento que se prolongaria no interior de mecanismos através de uma rede de instituições normativas. Tem-se hoje

a imagem ou a idéia ou o tema-programa de uma sociedade na qual existiria a otimização dos sistemas de diferença, na qual seria deixado campo livre para os processos oscilatórios, na qual existiria uma tolerância acordada aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual existiria uma ação não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e enfim, na qual existiria uma intervenção que não é do tipo do assujeitamento interno dos indivíduos, mas uma intervenção de tipo ambiental. (Foucault, 2004b:265).

O tipo de sociedade que emerge dessa mutação, Deleuze (2004) chamou de sociedade de controle. São sociedades nas quais as práticas de confinamento tendem ceder cada vez mais lugar para os controles ao ar livre, e os moldes corporais rígidos para as modulações flexíveis do corpo. Nestas sociedades, o regime escolar tende para “formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola” (Deleuze, 2004:225). Seria preciso, portanto, considerar na análise duas características que atravessam as práticas sociais de nossos dias: um tipo de *intervenção*

ambiental, e uma lógica que é da ordem do *controle*. Deste modo, procurando responder a questão: sobre quais domínios de objetos atua o investimento pedagógico hoje?, localiza-se como hipótese de trabalho dois domínios possíveis: Educação Ambiental e Cultura. Esta hipótese é norteadada por um certo número de preocupações. De que maneira compreender em nossos dias a onipresença da esfera ambiental e cultural no cotidiano e, mais particularmente, no escolar? Como explicar que essa onipresença não desperte oposição? Do que procede a força da sua unanimidade? Seria preciso estudar os regimes pedagógicos atuais como práticas *transversais* que atravessam formas institucionais e domínios conceituais muito variados entre si, tais como educação, meio ambiente e cultura. Considerando as múltiplas dimensões do cotidiano escolar, os fundamentos políticos e pedagógicos da educação ambiental e o domínio da cultura, seria preciso cartografar as práticas discursivas nesses três domínios, procurando perceber os processos que Deleuze e Guattari chamaram de reterritorialização e desterritorialização.

Ao contrário de uma metodologia, cartografar² um dispositivo multilinear implica procedimentos que permitam diagnosticar "os pontos de congelamento da capacidade normativa, os limites que urgem a experimentação, a intervenção que desestabiliza e articula fragmentos para a criação de novos modos de existência" (Passos & Benevides, 2003:2), evidenciando os modos de perceber, sentir e pensar postos em jogo na relação entre educação, meio ambiente e cultura como configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder cuja função estratégica se define em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico (Foucault, 1995). O que distingue a cartografia enquanto um modo de fazer é que a investigação se faz processualmente de maneira que "os procedimentos que caracterizam a investigação são conceitualmente da mesma ordem que os procedimentos investigados" (De Castro, 2005:4). Os procedimentos investigados concernem, de um lado e por sua parte, às relações de poder que constituem estes três domínios estabelecendo, constituindo e modulando as dimensões da existência por meio de práticas sociais que os atualizam enquanto tais, deste ou daquele modo, na experiência cotidiana; concernem, portanto, à relação entre o dispositivo educacional-ambiental-cultural que o currículo põe em funcionamento ao engendrar uma alquimia por meio da qual são produzidos modos de subjetivação cada vez menos disponíveis à variação e mais afeitos à variedade (diversidade). Por outro lado, concernem aos modos pelos quais a/na experiência cotidiana inesgotável e inacabada, outra alquimia³ é inventada gerando fissuras nos estados de dominação, constituindo-se como uma prática menor – não afeita às representações e ideações atuantes no currículo – e que remetem a "uma estética intrínseca dos modos de existência como última dimensão dos dispositivos" liberada dos modelos moralizantes (Deleuze, 1990:s/p.). Essa alquimia exprime-se em uma outra distribuição de linhas, que Deleuze chamou de fugas, e que contrariam a configuração que o dispositivo engendra, desarticulando-o. A alquimia aqui se coloca como transmutação das ideações curriculares em que a pretensão ao conhecimento afirma-se não como problema cognitivo circunscrito por suas condições de possibilidade, mas como problematização política "da legitimidade atribuída aos discursos que entram em relação de conhecimento, e, em particular, às relações de ordem que se decide estatuir entre esses discursos, que certamente não são inatas, como

² Cf. Deleuze, 1992:109.

³ O termo alquimia foi utilizado por Nietzsche a propósito da transvaloração de todos os valores, e por Deleuze a propósito dos processos de individuação.

tampouco o são seus pólos de enunciação” (De Castro, 2002).

O evidente caráter experimental implicado na cartografia tal qual a propomos articula algumas noções e conceitos que merecem uma maior explicitação, particularmente aqueles que dizem respeito a uma compreensão da cultura e do cotidiano. É desnecessário elencar o variado conjunto de perspectivas que compõem os estudos em educação, cotidiano e cultura, que de forma alguma desconhecemos, restando apenas delinear a singularidade daquela que orienta a abordagem apresentada⁴. A tessitura teórico-metodológica que delineamos vale-se dos estudos foucaultianos a propósito do cotidiano escolar numa composição singular com as contribuições de uma abordagem deleuzeana, bem como do experimento etnológico proposto por Viveiros de Castro (2005) – visto a apropriação da etnologia, como ferramenta de pesquisa, fazer-se já usual no âmbito da pesquisa em educação naquela vertente que privilegia o campo dos estudos culturais.

Posto isso, ao considerarmos o caráter singular do acontecimento – como contra-efetuação de uma relação de forças em relação a qual o próprio acontecimento não é indiferente visto afirmar o jogo das forças na história (Foucault, 1999:145-172) – abre-se a possibilidade de pensar aquilo que o “evento” encobre ou escamoteia⁵. Nesta perspectiva interessa a expressão singular das práticas, isto é, a variação como qualidade do acontecimento, visto o acontecimento ser precisamente “tudo que não é evidente” (Veyne, 1971:18). Sem nos alongarmos exaustivamente em matéria já abordada de maneira minuciosa por Hélio Rebello Cardoso Jr., é a imantação entre as práticas e sua dimensão acontecimental que traz como exigência a atenção a determinadas configurações históricas e, portanto aos regimes de visibilidade e dizibilidade, mas também àquilo que as percorre subterraneamente, onde se reinstala a estranheza do mundo “instigando a interrogação e, com ela, o senso filosófico” (Cardoso Jr., 2005:5). O caráter do senso filosófico é aqui alcançado pela colusão entre prática e acontecimento operada por Deleuze, e comentada por Foucault, pois ao mesmo tempo em que o acontecimento se efetua num estado de coisas ou configuração histórica que o torna possível é preciso, e efetivamente para Deleuze é o que importa, que se saiba operar nele uma contra-efetuação, uma reversão da posição em relação à ordem causal expressa nos estados de coisa.

A problematização afirma o pensar na sua implicação necessária com a dimensão da criação na ciência e na técnica, na filosofia, na arte e na conduta humana irreduzível a reflexão sobre uma determinada questão ou ao reconhecimento do estado de coisas que ela exprime. Aponta na direção de uma alteração do estado cotidiano de existência, cuja operatoriedade Michel de Certeau (1998) explicita ao elencar as três lógicas que subjazem à cozinha: 1) a lógica das qualidades sensíveis que diz da escolha dos elementos considerados comestíveis; 2) a lógica das formas que diz das misturas permitidas e os modos de preparação reconhecidos; e, finalmente, 3) a lógica das proposições que diz das boas maneiras à mesa e do calendário das proibições. Funcionando a partir de um grande número de exclusões, de um número limitado de autorizações e de um círculo de compatibilidades, Certeau explicita, por meio da cozinha, o próprio esquema sensível da moldura cultural que está sempre “radicada em determinado tipo de experiência concreta do mundo (...) que no nosso caso é o da

⁴ Como sugere Alves (2003), sempre é possível escrever outras histórias sobre a relação singular entre cultura e cotidiano escolar, indicando as diferentes procedências da pesquisa na área.

⁵ Larrosa (2001) faz esta mesma distinção ao afirmar que o que nos acontece (acontecimento) não se confunde com o que acontece (evento).

produção, da imposição de uma forma” (De Castro, 2005), ou re-forma, em que as culturas emergem como diferentes soluções interiores ao esquematismo que permanece inalterado⁶.

Do modo como a tomamos, a cozinha de Certau não é redutível, portanto a uma dimensão da cultura que se encontra no cotidiano, mas é a própria produção cotidiana da cultura, o acontecimento cultural, na sua inscrição nos corpos e estados de coisa configurando o cotidiano “no seu aspecto fastidioso, penoso e sórdido (o amorfo, o estagnante), e o cotidiano inesgotável, irrecusável e sempre inacabado, sempre escapando às formas” (Blanchot, 2007:237) ou aos dispositivos burocráticos e governamentais cuja afirmatividade se exprime na invenção de micro-resistências. Nesse sentido, ‘cultura’ não tem existência independente de sua atualização nas relações sociais e do movimento dos saberes e poderes que as configuram como práticas.

Apreender o que não é evidente, isto é o acontecimento no evento, é apreender a contra-efetuação enquanto ela se faz no encontro com aquilo que ainda não está determinado. Neste sentido, a pesquisa em educação, meio ambiente e cultura apresenta-se como experimento (que de fato são) desarranjando o funcionamento do dispositivo que opera de maneira a organizar tudo o que se passa – os modos como agimos, sentimos, percebemos e pensamos as questões, problemas e práticas cotidianas - para que nada nos aconteça, isto é, para que permaneçamos idênticos ao conjunto de disposições modelares.

Algumas considerações

A partir dos anos 1990, os estudos relacionados com história da educação conheceram uma renovação de seus pressupostos. Esta renovação, como apontaram Warde & Carvalho (2001:87), caracterizou-se pela ênfase concedida à materialidade das práticas pedagógicas, dos objetos e seus usos, reconfigurando não apenas a história da pedagogia como a própria história da instituição escolar, agora concebidas como produtos da interação entre dispositivos de normalização pedagógica e as práticas dos agentes neles relacionados. Nomeados “pedagogia pós-crítica”, esses estudos vieram preencher algumas lacunas deixadas pelas análises das pedagogias críticas ou “freirianas”. Esta abordagem apóia-se, sobretudo, em estudos que trabalham com o pensamento de Foucault e Deleuze, lançando mão de outras categorias para pensar e fazer a pesquisa em educação no Brasil, cuja experimentação deu-se, como mostrou (Paraíso, 2004), em três movimentos distintos: um buscando sintetizar e divulgar as potencialidades analíticas da crítica pós-estruturalista para pensar questões da educação no Brasil (Silva, 1994; 1995; Louro, 1994; Fischer, 1994 e Veiga-Neto, 1994; 1995; 1996). Outro discutindo diferentes objetos no campo educacional: o construtivismo pedagógico (Corazza, 1994), o conhecimento didático (Ogiba, 1994), as metodologias participativas de pesquisas (Costa, 1995), as reformas educacionais (Marzola, 1995), a educação ambiental (Reigota, 1999; 2006; Grün, 1995), a produção do feminino e do masculino nas práticas escolares (Louro, 1995). Por último, trabalhando questões de procedimentos de pesquisa e modos de pesquisar em educação (Costa, 1996; Costa & Grün, 1996; Corazza, 1996; Beatriz Fischer, 1996; Rosa Fischer, 1996; 1998; Louro,

⁶ Como apontado em Godoy (2008), via de regra, a prática permanece subordinada a uma sintaxe cujos possíveis já estão dados, a sintaxe entretém deste modo relações compensatórias ou complementares com a moldura cultural.

1996; Ogiba et al., 1996 e Veiga-Neto, 1996). Do mesmo modo, interessa-nos considerar dentro do vasto campo do Meio Ambiente, o domínio da Educação Ambiental. Para compreender como o ambiente vai habitar a educação, tornando-se um objeto de reflexão distinto, o trabalho de Grün (2006) é elucidativo ao mostrar a trajetória pela qual emerge como “assunto oficial” no ano de 1972, durante a “Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente” de Estocolmo, até sua consolidação definitiva na Eco-92. Reigota (1994; 2006) fornece igualmente informações precisas para compreender o processo de legitimação política, social e científica da educação ambiental no Brasil. Por sua vez, Sato & Santos (2003), ao sistematizarem conceitualmente o tema, propuseram um mapeamento segundo o qual as investigações relacionadas com educação ambiental evidenciam 4 eixos principais: o positivismo, que tem por paradigma o “objetivismo”; o construtivismo, que admite uma realidade multifacetada e uma ontologia relativista; o sócio-construtivismo, ligado à Teoria Crítica, portanto, interessado em ações constitutivas com valores emancipativos; por fim, mais recentemente, o eixo pós-estruturalista que, no entanto, encontra-se ainda imprecisamente formulado. Trata-se de quatro vertentes que, assumindo a educação ambiental como processo educativo, estão preocupadas com a questão: qual é a base pedagógica capaz de orientar as ações no campo da educação ambiental? Considerando a analítica genealógica adotada nesta abordagem, seria preciso deslocar os acentos e, ao invés de perguntar sobre o conteúdo pedagógico da educação ambiental, perceber como o próprio termo porta, como mostrou Godoy (2008a) e Hardt (2000), um propósito de totalização. Ao perceber como os valores veiculados pela educação ambiental comportam uma *medida comum* para interesses particulares e variados, esta abordagem possibilita a problematização da educação ambiental como política de governo.

A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências humanas. É necessária para a construção de uma unidade integrativa em larga escala social para além dos termos biológicos. Seu campo discursivo é, portanto, quase inesgotável. O trabalho de Cuche (1999) fornece uma boa introdução ao problema. Entretanto, como assinalou Ivison (2002:35), dois modos são recorrentes ao conceber a cultura. Um refere-se a cultura como “corpo totalizador de comportamentos”, como “conjunto individualizável” de crenças e práticas duradouras, tradicionais e estruturais, que portam expectativas enraizadas, existência estável e territorializada. Outro, mais recente, é a cultura como tecido permeável e contingente em cujo interior agem grupos e indivíduos. Trata-se de uma realidade negociável formada por materiais substituíveis constituindo “um nexos de relações e transações engajando ativamente sujeitos.” (Idem:36) É preciso escapar ao dualismo e, ao invés de perguntar *o que é*, ater-se ao *como* da cultura. Hindess & Helliwell (1999:2), tomaram cultura, sociedade, civilização etc., como concepções que denotam unidades ao mesmo tempo ideacionais e sistemáticas, “cumprem o duplo papel de inscrever *identidades* ideais no interior de uma população, bem como *diferenças* entre uma população e outra.” Geertz (1989:56), por sua vez, afirmou a cultura “como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (...) para governar o comportamento.” Neste sentido, cultura pode ser pensada além de sua função de simples mediadora e depositária dos valores e escolhas de sujeitos autônomos de um campo cultural dado. É também um “espaço enunciativo” no interior do qual o indivíduo se move entre modos de subjetivação e possibilidades de individuação. Cultura, neste sentido, é performativa. Sua linguagem é constitutiva com a política e suporta a *episteme* do governo (Avelino, 2008:119). Assim, o termo “tecnologias intelectuais” de Rose & Miller (2008:57), serve para pensar a análise cultural

elucidando “não apenas *o sistema de pensamento* (...), mas também *o sistema de ação* que torna o governo efetivo.”

Referências bibliográficas

- ALVES, N. (2002), “Cultura e cotidiano escolar”. **Anais da XXV Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 29-09 a 2-10. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2008.
- AVELINO, G. (2008), **Anarquismos e governamentalidade**. São Paulo, 400f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais - Política), Pontifícia Universidade Católica.
- BLANCHOT, M. (2007), “A fala cotidiana”. In: **A conversa infinita 2: a experiência limite**. São Paulo: Escuta.
- CARDOSO JR., H. R. (2005), “Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos contemporâneos das ciências humanas”. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, Vol. 28, nº 2, pp. 105-116. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29417.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2008.
- CERTEAU, M. (1998), **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1994), **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes.
- CORRÊA, G. (2006), **Educação, comunicação, anarquia**. Procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez editora.
- CRUIKSAHNK, B. (1999), **The will to Empower: democratic citizens and other subjects**. New York: Cornell University.
- CUCHE, D. (1999), **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc.
- DE CASTRO, E. V. (2002), “O nativo relativo”. **Mana**, Vol.8, nº 1, Rio de Janeiro, Abr.
- _____. (2005) “Eduardo Viveiros de Castro: a filosofia canibal”. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 21-ago. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=30774>> Acesso em: 22 nov. 2008.
- DE GIORGI, A. (2002), **Il governo dell'eccezenza**. Postfordismo e controllo della moltitudine. Verona: Ombre Corte.
- DEAN, M. (1999), **Governmentality: power and rule in modern society**. Londres: Sage Publ.
- DELEUZE, G. (1990), “O que é um dispositivo?”. Tradução de Wanderson F. do Nascimento. **EscolaNômade.org**. Disponível em: <http://escolanomade.org/tiki/tiki-read_article.php?articleId=47> Acesso em: 22 nov. 2008.
- _____. (2000), **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34.
- _____. (2004), **Conversações, 1972-1990**. 4ª reimpressão, trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.
- DURAN, M. C. G. (2007), “Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Ceratu”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Vol. 7, nº. 22, pp. 115-128, set./dez. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf>> Acesso em: 22 nov. 2008.
- FOUCAULT, M. (1980), **Nietzsche, Freud e Marx: Theatrum Philosophicum**. Porto: Anagrama.

- _____. (1994), **Dits et écrits**, vol. II. Paris: Gallimard.
- _____. (1999), “Nietzsche, a genealogia e a história”. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14ª ed., tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (2000), **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 22ª ed., tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2002), **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª ed., tradução de Roberto Machado e Eduardo Morais. Rio de Janeiro: Nau editora.
- _____. (2004a), **Sécurité, territoire, population**. Cours au Collège de France, 1977-1978. Paris: Gallimard/Seuil.
- _____. (2004b), **Naissance de la biopolitique**. Cours au Collège de France, 1978-1979. Paris: Gallimard/Seuil.
- GALLO, S. (2003), **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica.
- GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. (2002), “Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva”. **Currículo sem Fronteiras**, Vol. 2, nº. 1, pp. 5-14, Jan/Jun. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf> Acesso em: 22 nov. 2008.
- GEERTZ, C. (1989), **A interpretação das culturas**. [s/t]. Rio de Janeiro: LTC.
- GODOY, A. (2008a), **A menor das ecologias**. São Paulo: EDUSP.
- _____. (2008b), “Educação, meio ambiente e subjetividade na sociedade de controle: por uma ética dos afectos”. **Revista Interações**. (artigo aceito para publicação).
- GOUVÊA, M. C. S. de; JINZENJI, M. Y. (2006), “Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)”. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 11, nº 31. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782006000100009&script=sci_arttext> Acesso em: 22 nov. 2008.
- GRÜN, M. (2006), **Ética e Educação Ambiental**. A conexão necessária. 10ª edição. Campinas: Papirus.
- HARDT, M. “A sociedade mundial de controle”. In: ALLIEZ, É. (org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Tradução Ana L. de Oliveira. São Paulo: Ed. 34.
- HINDESS, B.; HELLIWELL, C. (1999), ‘Culture’, ‘society’ and the figure of man. **History of the Human Sciences**, Vol. 12 Nº 4, p. 1–20.
- IVISON, D. (2002), **Postcolonial Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LARROSA, J. (2001), “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **I Seminário Internacional de Educação de Campinas**. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_jorgelarrosa.htm> Acesso em: 22 nov. 2008.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. **Plano Nacional de Cultura**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/pnc/introducao/>> Acesso em: 22 nov. 2008.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20>> Acesso em: 22 nov. 2008.
- NAÇÕES UNIDAS, **Declaração do Milênio**, Cimeira do Milênio, 6-8 de setembro de 2000, Nova Iorque. Disponível em: <http://www.ence.ibge.gov.br/pos_graduacao/mestrado/Declaracao_do_milenio.pdf> Acesso em: 22 nov. 2008.

- ORLANDI, L. B. L. (2006), "O gato entre Alice e Foucault". In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, pp.147-154. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/dis/transversal/rizomas/O_gato_entre_Alice_e_Foucault.doc> Acesso em: 22 nov. 2008.
- PARAÍSO, M. A. (2004), "Pesquisas Pós-Críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago, pp.283-303.
- PASSOS, E.; BENEVIDES, R.(2003), "Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade". In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- POPKEWITZ, T. S. (1997), **Reforma educacional, uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2000), "The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation". **Educational Researcher**, Vol. 29, nº 1, p. 17-29.
- _____. (2002), "How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence, and Exclusion". **Journal of Teacher Education**, Vol. 53, nº 3, p. 262-267.
- _____. (2004), "The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child". **American Educational Research Journal**, Vol. 41, nº 1, p. 3-34.
- PROCACCI, G. (1993), **Gouverner la misère**. La question sociale en France (1789-1848). Paris: éditions du Seuil.
- REIGOTA, M. (1999), **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez.
- _____. (2006), "A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006). Disponível em: <http://www.portaldomeioambiente.org.br/JMA-txt_importante_anpepp_16.08.06.pdf> Acesso em: 22 nov. 2008.
- ROSE, N.; MILLER, P. (2008), **Governing the Present**. Administering Economic, Social and Personal Life. Cambridge: Polity Press.
- SATO, M.; SANTOS, J. E. (2003), "Tendências nas pesquisas em educação ambiental". In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (orgs.) **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 253-283.
- THOMPSON, E. P. (1998), **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Cia. das Letras.
- VEYNE, P. (1971), **Comment on Écrit l'Histoire**. Paris: Seuil.
- WARDE, M. J.; CARVALHO, M. M. C. de. (2001), "Politics and Culture in the Making of History of Education in Brazil". In: POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. **Cultural History and Education**. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York/Londres: RoutledgeFalmer.