

## Educação (Ambiental): moldando corpos para gerir a vida?

### (Environmental) Education: shaping bodies to manage life?

Luiz Ricardo Oliveira Santos<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
santos.lro@gmail.com

**Resumo:** A Educação Ambiental (EA) estaria livre de vínculos institucionais e isenta das formas de governo existentes na sociedade? Mesmo baseada em ações necessárias à sustentabilidade ambiental, manifesta-se como um processo libertário? Este estudo objetiva problematizar a relação entre EA, biopolítica e governamentalidade, explicando como esses conceitos se encontram, a partir do entendimento de que a EA é um processo que molda corpos e se baseia na biopolítica, ao gerenciar maneiras de preservar a vida. Para isso, as estruturas histórico-institucionais da EA são abordadas num contexto global e no Brasil, traçando sua relação com as macrotendências da EA e instrumentos de poder, com base em Michel Foucault, Paulo Freire e Louis Althusser. Assim, entende-se que a EA se aproxima de um horizonte da biopolítica, por meio de práticas governamentais para alcançar a sustentabilidade ambiental, apesar da importância dessas ações no contexto atual.

**Palavras-chave:** Biopolítica; Governamentalidade; Relações de poder.

**Abstract:** Would Environmental Education (EE) be free from institutional bonds and exempt from existing forms of government in society? Even based on actions necessary for environmental sustainability, does it manifest itself as a libertarian process? This study aims to problematize the relationship between AE, biopolitics and governmentality, explaining how these concepts meet, based on the understanding that AE is a process that shapes bodies and is based on biopolitics, when managing ways to preserve life. For this, the historical-institutional structures of EE are approached in a global context and Brazil,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

tracing their relationship with the macro-trends of EE and instruments of power, based on Michel Foucault, Paulo Freire and Louis Althusser. Thus, it is understood that EE approaches a horizon of biopolitics, through government practices to achieve environmental sustainability, despite the importance of these actions in the current context.

**Keywords:** Biopolitics; Governmentality; Power relations.

## Prólogo

O processo educativo está relacionado a uma práxis em que se compreendem os objetivos pedagógicos, ou seja, explana as intenções que se têm na perspectiva de quais sujeitos pretende-se formar (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006). Amparada nos ensinamentos de Freire (1999), a Educação deve ser libertadora, ou seja, desassociar-se de instrumentos opressivos e permitir, baseada na problematização e dialogicidade, a aprendizagem. Com isso, a relação tradicional professor-aluno não deve ser pautada somente na transmissão de conteúdo (Educação bancária), e sim em trocas mútuas de aprendizagem.

Sem embargo, a libertação de mecanismos opressores e da dualidade aluno-professor, não significa afirmar que os processos educativos estão livres de ideologias e de dispositivos de controle, baseados na sujeição alicerçadas em relações de poder, mesmo em sociedades democráticas (CANDIOTTO, 2012). Essa relação, tecida em poder e governo, ou governamentalidade, é “o conceito mais genuíno da analítica do poder foucaultiano [...], um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível, definido na relação de si para consigo” (CANDIOTTO, 2012, p. 104-105).

Alguns autores, ao comentar as obras de Foucault que tratam sobre as conceituações e aspectos históricos e filosóficos associados à governamentalidade, relacionam-na à tentativa neoliberalista de estender a (falsa) noção de individualismo, relacionando-a ao bem-estar populacional. Esse bem-estar, amparado em normativas de controle, agindo os governos indireta e sutilmente, é fundamentado na participação voluntária dos cidadãos, sendo uma forma exemplar de exercício da biopolítica (MCKINLAY; CARTER; PEZET, 2012; WALLENSTEIN, 2013). Nessa égide, as formas de controle são amparadas na biopolítica, que atribui a gerência dos corpos para controlar a vida em âmbito populacional.

Em consonância com Foucault (2014), a forma biopolítica de poder não é exercida exclusivamente pelo Estado, e sim por diversos setores da sociedade, que utilizam de instrumentos para controlar e gerenciar corpos para alcance dos modelos ideológicos que pregam. Para Althusser (1980), a escola atende aos interesses ideológicos do Estado, sendo um por excelência, o que remete ao processo educativo, ou seja, ao passo em que atende cidadãos em formação de todas as camadas sociais, dota-os de saberes hegemônicos e os confere mecanismos de reprodução social que as parcelas dominantes os atribuem. Assim, a Educação como um todo, por meio dos saberes escolares, passa a ser um importante fator de governamentalidade.

No contexto das argumentações apontadas anteriormente, levantam-se os seguintes questionamentos: seria a Educação (Ambiental) uma prática da liberdade ou uma outra forma de gerir corpos para determinar

maneiras de agir/pensar frente às lógicas hegemônicas das sociedades? De que forma as diversas ideologias presentes na área instrumentalizam o(s) saber(es) na luta pela hegemonia do campo?

Realizados esses questionamentos, o presente estudo tem por objetivo problematizar a relação entre Educação Ambiental (EA), biopolítica e governamentalidade, explanando como esses três conceitos/campos se encontram, a partir da compreensão de que a Educação (Ambiental) é um processo que molda corpos e se alicerça como horizonte da biopolítica, ao gerenciar e agenciar formas de preservação da vida.

Para tanto, primeiramente serão abordados os marcos histórico-institucionais da EA num contexto mundial e, especialmente, as formas como as reuniões globais influenciaram a formulação de políticas específicas no Brasil, recorte espacial em que este estudo se aprofundou um pouco mais. Num segundo momento, serão apresentadas as macrotendências político-pedagógicas da EA, que se caracterizam, de modo geral, como uma reunião de diversas correntes epistemológicas em que se agrupam as ações, pesquisas e ideologias do campo, num diálogo com teóricos como Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva, fazendo-nos refletir sobre os horizontes da biopolítica e governamentalidade de instrumentos educacionais como forma de governo.

Por fim, são apresentadas as reflexões finais do estudo, que permitem a síntese dos pensamentos, argumentações e questionamentos levantados ao decorrer do texto, como também o (res)surgimento de outras maneiras de pensar, num movimento fluído e baseado no constante questionar (e questionar-se) que movimenta as ciências e, principalmente, a Educação.

## **Acentuando os marcos históricos de institucionalização da Educação Ambiental nos cenários global e brasileiro**

A EA se constitui enquanto processo de formação de cidadãos, na construção de valores sociais voltados à conservação do meio ambiente, qualidade de vida e sustentabilidade, relacionando-se a práticas de respeito à vida, tendo em vista a preocupante degradação ambiental (BRASIL, 1999; RATTO; HENNING; ANDREOLA, 2017). Pensada e institucionalizada em diversos países do mundo através da luta coletiva do movimento ambientalista como forma de necessidade do (re)pensar do mundo frente à crise socioambiental vigente. Como marco histórico considerável no desenvolvimento da EA no mundo, parte-se da Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo, em 1972, que reconheceu a EA como importante instrumento para enfrentamento das problemáticas socioambientais em vigência no planeta, ou seja, uma forma de mitigar a crise ambiental (BARBIERI; SILVA, 2011). Nesse sentido, segundo recomendações dos princípios norteadores da conferência, a EA deveria ser desenvolvida com jovens e adultos, em ambientes formais e não-formais, com o auxílio dos instrumentos de comunicação em massa para não disseminar práticas de degradação do meio ambiente.

Conforme aponta Badr (2017), após o marco inicial da EA em 1972, duas importantes conferências mundiais marcaram o desenvolvimento e institucionalização da EA no cenário global: a Conferência de Belgrado (1975) e a de Tbilisi (1977). Num horizonte após a Conferência de Estocolmo, foi criado o

Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que tinha por objetivo monitorar o estado do meio ambiente e alertar as populações e melhorar sua qualidade de vida. De igual forma, as recomendações do Tratado de Belgrado tocam no processo educativo como chave para alcançar as objetivações da Conferência, sendo recomendada uma modificação nos sistemas educacionais, inserindo os currículos como peça fundamental para sensibilização das pessoas.

A herança desses dois eventos marcantes para a EA é observada até hoje em documentos que oficializam e direcionam esse processo no Brasil. Pode-se dizer que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (BRASIL, 1999) possuem muitas diretrizes oriundas da discussão em tais conferências. O desenvolvimento de ações em EA deve obedecer a um caráter transdisciplinar, ser abordado de maneira contínua e não pontual, como também ser abordado nos mais variados níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Nessa seara, o cenário brasileiro adentra às pautas ambientais globais, no tocante à institucionalização, regulamentação e normatização da EA em suas políticas, incentivando seu desenvolvimento nos mais diversos setores como forma de promover à população formas e normas de conduta para o estabelecimento de sociedades sustentáveis.

A presença do Brasil no cenário ambiental possibilitou a realização da Conferência Geral das Nações Unidas (Rio-92), que aconteceu no Rio de Janeiro/RJ. No tocante a EA, essa conferência ficou marcada por diversos fatores, desde a discussão acerca do Desenvolvimento Sustentável à questão dos Direitos Humanos e Ética Ambiental, como também a necessidade de formação de pessoas para atuarem no campo da EA. Não obstante, foi firmado o compromisso de desenvolvimento voltado à sustentabilidade no século XXI, conhecido como Agenda 21.

A Rio-92 também possuiu expressividade no cenário nacional e, principalmente, no campo da EA pela proposição oficial da formação de coletivos de educadores ambientais para atuarem, em conjunto, desenvolvendo ações em todo o território nacional. As ações a serem desenvolvidas foram pensadas a partir de um novo modelo organizacional, que fosse alheio à organização hierárquica, tradicionalmente observada nas estruturas coletivas e instituições, ou seja, a proposta foi alicerçada na distribuição de tarefas e descentralização do poder e na reunião dos educadores com as diversas comunidades que participam das esferas sociais em todo o país. Nessa perspectiva, a aproximação entre educadores ambientais e comunidades consolidaram as premissas que nortearam as primeiras conferências de EA no cenário mundial (Estocolmo, Belgrado e Tbilisi), (re)unindo os âmbitos formais e não-formais da EA.

As estruturas pensadas pelos coletivos educadores receberam a denominação de Redes de EA, sendo estimulada a criação de tais organizações nos diversos pontos do país, organizadas a partir da estrutura da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). Nesse contexto, a REBEA é entendida como uma rede composta de outras redes, que são divididas em categorias: territoriais, temáticas e de juventude. Nesse sentido, as ações de todas as redes que compõem a malha da REBEA são articuladas com todos os educadores que dela fazem parte, sendo estimulada a participação de diversos outros setores.

As redes de EA são pautadas em um acordo de convivência, estimulado pela REBEA e estendido às demais componentes da rede, que são: autonomia, democracia interna, respeito à diversidade, conectividade, multiliderança e interdependência. O conceito, a estruturação de redes e sua relação com os atores que a

compõem são discutidos nas obras de Bruno Latour (2009, 2012), que as associa – esvaindo-se das dicotomias habituais – aos atores que elas compõem e nela se instituem, os atores-rede, como também nos estudos de Costa e colaboradores (2003), que definem as redes como sendo um projeto de organização da ação humana, auxiliando os atores sociais a empreenderem a obtenção de resultados, promovendo a transformação da realidade. Logo, a estrutura de redes, oficializada no âmbito da Rio-92, potencializou uma forma organizativa de disseminação de práticas de EA em todo o território nacional, articulando-se a ações de EA formais e não-formais, sendo imprescindíveis para consolidação do espaço de discussão que tem a EA hoje nos currículos e no país.

A partir da PNEA (1999), que orientou e promulgou, em forma de lei, os princípios necessários para os direcionamentos das ações de EA no âmbito nacional, outros documentos foram sendo propostos para a instrumentalização de práticas no campo no cenário nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA, instituídas em 2012, tendo por base as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, reconhece a obrigatoriedade da EA em todas as suas etapas e modalidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Nessa égide, a EA como processo educativo, não difere – ao menos em suas objetivações gerais – das demais manifestações da Educação e não se caracteriza enquanto uma modalidade especial dessa, ao passo em que, também, não está dissociada das formas de governo por que passam esses demais processos. Ou seja, mesmo que esteja vinculada à uma concepção de cuidado e conservação do planeta para as presentes e futuras gerações, é um processo que visa estabelecer um modo de vida aos sujeitos (assujeitamento) e formar cidadãos para esse modo de vida característico.

De maneira similar aos pressupostos aqui apresentados e como forma de oficializar e direcionar as ações em EA, que molda cidadãos e políticas para um modo de vida característico, a PNEA determina que:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

A consolidação e o seguimento de normatizações de condutas e práticas através de documentos que homogeneizam as populações enquanto seres coletivos, mas que também agem numa escala individual, a exemplo dos documentos citados anteriormente, adentram à esfera do discurso, que legitimam práticas de empreendedorismo e vigilância de si e dos outros na esfera educacional. Em consonância com Possa e Bragamonte,

discursos que governam os modos como se constituem professores [...], os conteúdos e regras de atuação em que relações de saber-poder governam as práticas, via formação, a partir da criação de necessidades contemporâneas expressas em políticas globalmente determinadas em documentos internacionais (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1052).

A problematização trazida pelo enunciado anterior, pode aplicar-se, adequadamente, à formação de educadores ambientais, tendo em vista que existem documentos – e para além desses, uma conduta legitimada pelo Estado – que normalizam a formação desses educadores, mesmo a EA não sendo estimulada como disciplina específica dos currículos escolares, salvo algumas exceções, pode-se questionar as vontades regimentais que versam acerca da inclusão (ou exclusão) de determinadas áreas nos currículos.

Nesse sentido, pode-se levantar questões como: que entendimentos legitimam, ou não, a inclusão de campos específicos no currículo para determinadas áreas do saber? Que processos e vontades de saber são inclusos e excluídos na determinação dos currículos e diretrizes? Quais relações de poder determinam o que será (ou não será) abordado pelas populações? Por fim, que tipos de sujeitos queremos formar ao homogeneizar, através de documentos, as relações entre saberes?

### **As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental: horizontes da biopolítica e governamentalidade?**

Antes de ampliarmos a discussão para encontrarmos possíveis respostas – ou levantarmos mais dúvidas e questionamentos acerca da proposta – julgo como importante ressaltar que, aqui, enquanto educador e pesquisador da área de EA, não pormenorizo ou dissolvo a importância das práticas do campo ou nego os avanços que as pesquisas, ações e práticas desenvolvem/desenvolveram dentro desse *ethos* específico, frente à situação de degradação ambiental e negação de direitos de comunidades tradicionais, (in)justiça ambiental e tantos outros cenários que envolvem a relação homem/natureza. No entanto, é preciso problematizar e entender a Educação, também, como instrumento de governo de corpos, de assujeitamento, que os dociliza e possui um projeto de modernidade impetrado nas suas relações.

Centrados nos eventos que consolidaram a EA enquanto processo educativo a ser desenvolvido em todos os níveis de ensino e cientes de que tais práticas são de extrema importância para desenvolvimento do campo e enfrentamento das problemáticas socioambientais que acometem o planeta e todas as populações que nele se encontram, destaco a necessidade de se observar a EA para além de um processo contínuo de formação de sujeitos, mas também como um instrumento que os confere identidade e, também, que determina a forma de pensar, agir e conduzir discursos e atitudes. Para entendermos esse processo de constituição da EA e – também – de constituição dos sujeitos, é importante que tenhamos ciência dos mecanismos curriculares em que se fundamentam os direcionamentos educativos e como tais normativas unificam saberes, pensamentos e corpos.

Convido, também, à retomada ao início deste texto, onde afirmo e destaco que a EA é um processo de formação, pois parto da problematização da Educação não só como atributo à libertação (FREIRE, 1999), mas também como processo homogeneizador e que visa a constituição de sujeitos unificados para desempenhar papéis pré-determinados que sirvam à lógica do Capital. Esse modo neoliberal de conduzir a formação dos sujeitos tem início a partir dos mais tenros anos de escolarização, quando as crianças são incluídas no processo formativo que segue um currículo pré-determinado (SILVA, 2005; GALLO, 2018) pensado a partir de relações de poder unilaterais, verticalizadas e silenciadoras (VEIGA-NETO, 2008). Nesse contexto, a EA não se desvincula de uma lógica que prescreve um determinado modo de vida a ser seguido, quando pré-determina comportamentos, formas de pensar e como os sujeitos deverão se portar frente à crise socioambiental.

Mesmo que possa parecer óbvia a necessidade de se conservar os recursos naturais presentes no planeta e resguardar o bem-estar e a qualidade de vida das presentes e futuras gerações, a necessária problematização a que me refiro neste ensaio é para nos levar a pensar, de maneira crítica, quais mecanismos de controle e assujeitamento são utilizados e necessários à uma Educação para que sejam atingidos objetivos específicos desse processo. Por mais inocentes e bem-intencionados que possam parecer tais objetivos, é importante ressaltar que essa relação do conhecer e situar-se frente à uma crise socioambiental perpassa pelo conhecimento (saber) e o fato de conhecer implica em relações de poder, ou seja, quanto mais saber, mais poder e vice-versa. Nessa seara, a formação a que me referi anteriormente tem sempre a ver com objetivos traçados por sujeitos detentores de poder e que projetam um tipo de ser humano ideal a cumprir com os objetivos que a relação de saber-poder prescreveu.

De maneira similar, ao afirmarmos que a EA é um processo educativo – pois demanda investimentos, normas e valores a serem conduzidos a médio e longo prazo, de maneira contínua e inter/transdisciplinar – de formação de cidadãos para a vida, prescrevemos, pois, a forma de vida que deve ser seguida por todos/as aqueles/as que desse processo educativo receberem formação. Elevamos, aqui, a vida e o direito à ela a um mecanismo de controle em massa, pois, apesar de serem formados, individualmente, respeitando as individualidades e necessidades intrínsecas de cada um, o objetivo do processo é a formação dos sujeitos, dos cidadãos enquanto generalidades, a formação de uma sociedade para assumir um determinado modo de vida.

Outrossim, a ideia da formação generalizada para a libertação – que aqui discutimos um contrassenso – omite os padrões de governamentalidade presentes nas novas práticas pensadas e/ou adotadas como alternativa para o projeto de cidadão em vigência, ou seja, todo processo educativo se traduz em outras formas de governo, porém distintas daquelas práticas que não se concorda.

Em consonância com Resende:

a noção de governamentalidade como um *Estado de governo* que tem seu ponto de incidência na população e que Foucault mobiliza para a compreensão da relação Estado-população, entendendo a governamentalização do Estado como um problema da modernidade e que traz os próprios limites e sobrevivência da política estatal como algo

que só pode ser compreendido a partir de técnicas e táticas gerais de poder ligados ao modo de condução da vida dos homens (RESENDE, 2018, p. 12).

A EA, especificamente, se projeta na atualidade a partir de três macro-tendências político-pedagógicas: a conservacionista, a pragmática e a crítica. A primeira delas está associada pouco mais ao campo da Ecologia do que verdadeiramente ao campo da Educação. A própria efetivação da EA enquanto processo relacionado à busca de soluções para a crise socioambiental, que remonta às necessidades de ações voltadas ao contato com a natureza, possibilitou a disseminação de práticas educativas que se reconheceram enquanto associadas à essa natureza física, partindo de pressupostos do ambientalismo.

Para Lima (2009), essa macro-tendência é apregoada por uma visão de mundo biologizante, tendo em vista que se relacionava às ciências naturais, e influenciada pela fragmentação do conhecimento, sendo que os cientistas naturais enfatizam as áreas do conhecimento que lhe são próprias em detrimento de outras ciências. Por sua vez, a macro-tendência pragmática, conforme escritos de Layrargues e Lima (2014), não se diferencia em larga escala da conservacionista, tendo como pauta principal a questão do lixo urbano, voltando-se, dentro de outras questões, para práticas de reciclagem, não elevando as problemáticas para a questão do consumo e/ou problematizando as próprias concepções de modo de vida e como esse pode impactar nas diversas populações do planeta.

A lógica neoliberal não se afasta dos pressupostos dessa macro-tendência, principalmente em ações que alcunham o conhecido enunciado “faça sua parte” e direcionam as políticas de saúde e higienistas na coparticipação da população, eximindo o Estado de suas responsabilidades principais, de garantia da Educação, Saúde e Segurança, por exemplo. Nessa égide, aproximamo-nos da noção de governo de si sobre si mesmo e concordamos com Barchi, quando destaca:

Se esse indivíduo não for mais um investidor, tanto de si próprio, quanto de um grupo e/ou corporação onde está empregado, suas chances de sucesso se tornam irrisórias, pois sua formação não foi eficiente o bastante para lhe dar competências, habilidades e flexibilidade suficiente para agir nesse novo mundo de trabalho (BARCHI, 2016, p. 642).

Ao discutir a Educação enquanto estratégia de regulação neoliberal, Resende (2018) e Barros (2013) nos ensinam que essas relações de poder sobre a vida se constituem, principalmente, de duas formas: o primeiro regime de controle se dá numa perspectiva individual dos corpos (corpo-máquina), que os dociliza por meio do poder disciplinar. A segunda, por sua vez, se projeta no corpo-espécie, nos homens enquanto massa, através de intervenções nas populações, caracterizando a biopolítica e impetrando mecanismos reguladores da sociedade. Nesse sentido, conforme afirma Resende (2018, p. 12), a educação, como um todo, age como “um poderoso instrumento biopolítico de governamento”.

Corroboram-se com as afirmações anteriores, ao pensarmos que o biopoder que atravessa as relações educacionais, por mais dócil que possa parecer, afirma-se num modo de regulação das populações como um “novo corpo”. Em consonância com Diniz e Oliveira (2014, p. 144), o biopoder se encarrega de artifícios



que garantam a “preservação da vida, eliminando tudo aquilo que ameaça a preservação e o bem-estar da população”.

Segundo Resende:

A escola decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez, funciona como um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais emaranhadas no modo de vida neoliberal, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como montada (RESENDE, 2018, p. 12).

Para além da vanguarda da lógica neoliberal, a EA de caráter pragmático possui como facilitadores e divulgadores as ações da mídia e os “novos currículos”, como as redes sociais. Segundo Layrargues (2012), essa vinculação da macrotendência pragmática com os veículos midiáticos alinha-se com a dificuldade de superação das ações relacionadas a esse campo, principalmente no campo da EA informal, o que a situa como sendo a macrotendência hegemônica nas ações da área. Nessa seara, a macrotendência pragmática utiliza de mecanismos midiáticos, associados ao contexto neoliberal, não se esvaindo e legitimando ações do ecocapitalismo, fundamentadas no Consumo Sustentável, no qual são, literalmente, vendidas ideias de tecnologias limpas para permitir a vida de futuras gerações.

Ainda segundo Layrargues, a macrotendência pragmática

tem também uma sintonia muito forte com a faixa etária infantil em idade escolar, na perspectiva de se trabalhar a ideia de um planeta limpo para as gerações futuras, trabalhando as ideias da reciclagem e reaproveitamento dos resíduos. Encontra-se nas atividades ligadas à gestão de resíduos, sistemas de gestão ambiental empresarial, marketing verde, elaboração e difusão de indicadores ambientais, eco-tecnologias e eco-eficiência, contabilidade ambiental e valoração de serviços ecossistêmicos, e demais temas da pauta marrom, agregando a questão urbana, demográfica, industrial e econômica (LAYRARGUES, 2012, p. 399).

Essa sintonia da macrotendência pragmática e a Educação Infantil não acontece por acaso. Conforme ensina Veiga-Neto (2018, p. 40), “na medida em que cada indivíduo é, desde muito cedo, imerso e educado numa forma de vida neoliberal, na medida em que a governamentalidade [...] constitui o ar que ele respira [...], a racionalidade neoliberal lhe parece natural”. Nesse sentido, essa naturalidade conferida por instrumentos de docilização dos corpos infantis para um modo de vida assujeitado é caracterizada como um regime de verdade.

Para Strogenski (2003, p. 4), o assujeitamento é “um processo de adaptação discursiva”, no qual o sujeito, que possui a capacidade de transitar em diversas instituições “ao passar de um ambiente para o outro, assume os discursos institucionais possíveis”. Sobre o sujeito que tem por prática essa transitoriedade, o

autor se refere como “sujeito assujeitado, que se apropria de um discurso preexistente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes”.

Foucault nos instrui de que a disciplinarização, vigilância dos corpos e, assim, o poder não necessariamente constituem regimes opressores, mas se traduzem em formas de governo que se moldam em múltiplos dispositivos, nos quais pode-se incluir o processo educativo, que suavizam as formas de controle por meio da naturalização da governamentalidade. Destarte, para Foucault (2010, p. 26) “sob a suavidade ampliada dos castigos, podemos então verificar um deslocamento de seu ponto de aplicação [...] todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos”.

Neste ensaio, focamos na macrotendência pragmática tendo por base os estudos anteriores que afirmam que essa se concretiza como hegemonia do campo (LAYRARGUES, 2012; LAYRARGUES; LIMA, 2014) e, também, por essa linha da EA ser a mais relacionada com os ditames neoliberais, uma vez que suas práticas se relacionam com a economia de mercado, de maneira direta, e possui origem, desenvolvimento e inter-relações pautadas, completamente, com o meio urbano. No entanto, mesmo a EA tendo avançado no tocante à participação, inclusão, cidadania e aperfeiçoamento de suas práticas, desenvolvidas de maneira crítica, essa macrotendência (Crítica), por constituir-se como um processo educativo, ainda se elege enquanto horizonte da biopolítica e governamentalidade.

Essa última macrotendência, tendo por alicerce as teorias críticas de currículo e os ideais marxistas, denominando-se, por isso, de EA crítica visa a constituição de sujeitos capazes de problematizar as relações de consumo proporcionadas pelo Capital, de modo a buscar o enfrentamento das problemáticas por ele ocasionadas, visibilização de povos marginalizados e equidade social no que se remete às injustiças ambientais. A EA crítica ascende de forma alheia às correntes conservacionistas e pragmáticas, dotando de reflexão os sujeitos que se pautam no convívio de suas práticas, evidenciando-se atitudes e ações democráticas e de articulação com movimentos sociais. Nesse sentido, conforme ensinam Layrargues e Lima (2014), a macrotendência crítica possui uma forte ligação com a política, sendo incluídos conceitos como cidadania, participação, democracia, justiça ambiental, dentre outros.

Ainda segundo Layrargues e Lima,

[...] a Educação Ambiental Crítica cresceu significativamente na última década, notadamente no âmbito acadêmico, e tem mostrado grande vitalidade para sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo, atualmente ocupado pela macrotendência pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 34).

Ao argumentar sobre a Educação como uma forma de governo dos outros e de si mesmo, Gallo (2018) fornece parâmetros para que possamos traçar uma relação de como os objetivos assumidos pela macrotendência crítica também se alicerçam na governamentalidade. Tendo em vista que, segundo Gallo (2018, p. 211), “a prática educativa é também um processo de domínio de si mesmo, provocando uma dinâmica de produção subjetiva na qual nos implicamos diretamente”.

Ainda segundo Gallo (2018, p. 211), “educa-se para a **cidadania** e para o trabalho, o que significa que governamos os estudantes para que possam ser governados de forma cidadã e democrática. Um governo neoliberal do outro” (grifo nosso). Nesse sentido, a macrotendência crítica, ao incluir a discussão sobre o que é ser cidadão e como participar dos processos formativos da sociedade, necessita observar de que formas estão sendo inseridas tais discussões para problematizar o governo de si sobre os outros e superar o modelo de educação neoliberal.

Conforme salientam Nepomuceno e Guimarães (2016), ao tratar de cidadania, não se pode pensar apenas como um cumprimento de direitos e deveres, pois tal concepção, que afirma o bom cidadão, reitera uma lógica opressora, excludente, consumista e desigual. Ao (re)afirmar essa lógica, exclui-se da participação, na discussão de tais direitos e deveres, as populações mais marginais (no sentido de viverem afastadas dos centros de poder e discussão de direitos e deveres) e não se problematiza quem pode ter acesso a determinados direitos e quem/quais cidadãos conseguem cumprir essas obrigações, pois grande parcela da sociedade nacional sequer possui acesso a direitos básicos garantidos constitucionalmente.

Destarte, ao problematizarmos os deveres como obrigações impostas, relacionamos à governamentalidade, pois são formas de conduzir, alicerçadas em relações de poder, parcelas da sociedade sob as quais se quer exercer uma força, os corpos-espécie, como também, ao atribuir direitos que, ocasionalmente ou propositadamente não se têm acesso, estamos conduzindo à exclusão de pessoas do processo de participação.

## **Provocações, reflexões e considerações finais**

As práticas desenvolvidas nas ações de EA, por mais que esta seja entendida enquanto campo autônomo de atuação, oriundo do campo ambientalista, mas que não está totalmente dissociado de tantas outras ações educativas, são de essencial discussão e projeção para a consolidação do espaço conquistado pela EA para problematização das condutas das sociedades frente à crise socioambiental em vigência. No entanto, é preciso entender que, como um processo que visa a formação de pessoas para adoção de comportamentos que promovam sociedades ambientalmente sustentáveis e, assim, a vida nessas sociedades, a EA se constitui enquanto um horizonte da biopolítica que se firma em práticas de governamentalidade para alcance dos objetivos a que se propõe.

Ao sugerirmos a interligação da EA com práticas de governo, não pregamos a depreciação de suas práticas ou negamos a sua importância enquanto precursora de ações que vêm se constituindo como essenciais para a manutenção de espécies e de garantia de participação de populações antes invisibilizadas pelo Capital, mas entender que as práticas educativas visam constituir sujeitos para agir de maneira como detentores de poder – em suas múltiplas faces – pensaram para essa ação. Nesse sentido, a ideia de práticas educativas libertadoras parte da omissão parcial de que se liberta de uma determinada forma de pensar e agir para assumir outra que foi destacada por meios da governamentalidade.

Destarte, a função da EA deve estar relacionada à formação de cidadãos – por mais que se pautem em formas de governo, como todo processo educativo – mas que sejam críticos, verdadeiramente, no sentido de entender as formas como foram governados para que, a partir dessa percepção, possam construir alianças, (re)pensar ações e suceder posições hegemônicas para que se busquem, cada vez mais, soluções para as formas de governo que priorizem a opressão e exclusão de povos. Assim, como mencionado durante nossa discussão, o pragmatismo da EA e práticas que não suscitem à problematização crítica devem ser superados, pois toda essa ligação hegemônica com o Capital neoliberal se enquadra como um agenciamento de corpos e gerência das vidas.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BADR, Eid. **Educação Ambiental: conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/99)**. Manaus: Editora Valer, 2017.
- BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração da Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, Edição Especial, p. 51-82, maio/jun. 2011.
- BARCHI, Rodrigo. Educação Ambiental e (eco)governamentalidade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 635-650, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030006>
- BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000200009>
- BARROS, João Paulo Pereira. Biopolítica e Educação: relações a partir das discursividades sobre saúde na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 361-381, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100019>
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 1999.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 113-130, 2011.

COSTA, Larissa; JUNQUEIRA, Viviane; MARTINHO, Cássio; FECURI, Jorge. **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização**. Brasília: WWF, 2003.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**, Sobral, v. 2, n. 3, p. 143-158, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. A Educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação**. Intermeios, 2018, p. 211-225.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 388-411, 2012.  
<https://doi.org/10.20500/rce.v7i14.1677>

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000100010>.

MCKINLAY, Alan; CARTER, Chris; PEZET, Eric. Governmentality, power and organization. **Management & Organizational History**, London (England), v. 7, n. 1, p. 3-15, 2013.  
[doi.org/10.1177/1744935911429414](https://doi.org/10.1177/1744935911429414)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; GUIMARÃES, Mauro. Caminhos da práxis participativa à construção da cidadania socioambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 59-74, 2016.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patricia Luciene de Albuquerque. Uma possível arte de governar a formação de professores alfabetizadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 1050-1065, 2018. <https://doi.org/10.21723/riace.v13.n3.2018.11134>

RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Corrêa; ANDREOLA, Balduino Antonio. Educação Ambiental e suas urgências: a constituição de uma ética planetária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1019-1034, jul./set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623659438>

RESENDE, Haroldo de. A Educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 77-94.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

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

STROGENSKI, Paulo Juarez Rueda. Papel do sujeito nos estudos da linguagem. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 6, 2003. 10.3895/rl.v0n6.2249

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise na modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 33-44.

WALLENSTEIN, Sven-Olov. Introduction: Foucault, Biopolitics and Governmentality. In: NILSSON, Jakob; WALLENSTEIN, Sven-Olov. (Org.). **Foucault, Biopolitics and Governmentality**. Stockholm: Södertörn Philosophical Studies, 2013, p. 7-34.

*Submetido: 03/06/2020*

*Aceito: 01/08/2021*