

**DISPOSITIVO, MÍDIA E PEDAGOGIA CULTURAL: A PRODUTIVIDADE DE MICHEL FOUCAULT
PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL¹**

Bárbara Hees Garré

Paula Corrêa Henning

RESUMO: O presente texto refere-se a um recorte de tese de doutorado que teve como propósito analisar de que modo a revista *Veja* coloca em funcionamento e potencializa o dispositivo da Educação Ambiental no século XXI. A sistematização situa-se em algumas discussões importantes sobre o pensamento do filósofo francês Michel Foucault que se constituem como potentes ferramentas analíticas para o campo da Educação Ambiental. Apresenta alguns conceitos que deram corpo às problematizações suscitadas na análise dos dados da pesquisa. Tais teorizações versam também sobre os estudos das mídias e do campo dos estudos culturais. A intenção do trabalho é provocar o leitor a pensar no modo pelo qual a mídia vem atuando como uma pedagogia cultural e, dessa maneira, ensinando as formas corretas de ser, pensar e agir frente às questões ambientais. Problematisa os processos de subjetivação imbricados nas tramas de um dispositivo que é cada vez mais potente e incide sobre a vida dos sujeitos na atualidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Michel Foucault; Dispositivo; Mídia; Pedagogia Cultural.

Neste trabalho a discussão se situa em torno de um recorte de uma tese de doutorado que teve como propósito analisar de que modo a revista *Veja* coloca em funcionamento e potencializa o dispositivo da Educação Ambiental no século XXI. Procuramos, especialmente, sistematizar algumas discussões importantes sobre o pensamento do filósofo francês Michel Foucault que se constituem como potentes ferramentas analíticas para o campo da Educação Ambiental. Apresentamos assim, alguns conceitos que deram corpo às problematizações suscitadas na análise dos dados da pesquisa. Tais teorizações versam também sobre os estudos das mídias e do campo dos estudos culturais. Entendemos que o processo de pesquisa se faça a partir de algumas escolhas que nos provocam pensar algumas coisas e não outras. Percebemos, ademais, o quanto o ato de pesquisar é composto por sentimentos, angústias, dúvidas, hesitações e modificações. Compreendemos, enfim, que, no ato de pesquisar, não existe um caminho certo a ser percorrido, como nos provoca Nietzsche (2002), mas que vamos construindo e produzindo nosso próprio caminho, a partir das escolhas que fazemos.

Uma das escolhas fundamentais na referida tese foi a escolha de Michel Foucault, como *intercessor* do trabalho. Essa eleição foi realizada por entender que Foucault é um autor que nos diz muito, que nos inquieta, nos instiga e nos desacomoda, fazendo com que questionemos nossas verdades e certezas. O autor nos possibilita transitar por outras formas

¹ Trabalho financiado pela CAPES e pelo CNPq.

de pensamento e de problematização, lançando outros olhares para o cenário contemporâneo. Atribuímos-lhe o sentido de *intercessor* por entender que ele nos atravessa, nos interpela, nos dá o que pensar, o que indagar, nos lança ao limite de nossas convicções – colocando-as sob suspeita. Através de seus escritos fomos instigadas a produzir olhares, a dar forma ao nosso *corpus* discursivo, sendo intercedidas por conceitos, pensamentos e palavras que nos tocaram e que transitaram em nossas vidas.

Olhamos para a Educação Ambiental enunciada no *corpus* de análise da pesquisa como objeto de uma prática discursiva que não opera sozinha, pois precisa de uma rede mais complexa de saberes e de poderes para entrar em funcionamento na ordem do discurso ecologicamente verdadeiro da atualidade. A partir dessa perspectiva, travamos discussões e problematizações, entendendo que nosso objeto discursivo – a EA – não esteve desde sempre aí. Dessa maneira, torna-se necessário compreender as relações de força e as configurações de saber, as quais possibilitaram a emergência da Educação Ambiental no século XX.

Nessa correnteza, tomamos a Educação Ambiental como uma produção discursiva, fortemente atrelada às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais. Entendemos que não haja um único conceito de EA, não sendo possível dizer exatamente o que ela é. Este campo de saber vai sendo constituído de diferentes práticas e através da produção de distintos enunciados. Há uma rede discursiva que o compõe. Assim, nos propomos a olhar esse campo atravessado de conceitos, pensamentos, posicionamentos, um campo que tem sua positividade, que produz saber, coloca em funcionamento relações de poder e constitui sujeitos².

Na atualidade, a Educação Ambiental vem, cada vez mais, ganhando força e potência, estando presente em nossa vida diariamente. A EA não se restringe unicamente a atividades escolares. Ela se faz presente em diversos espaços formais e não formais. A mídia tem sido uma forte estratégia de veiculação discursiva de questões relacionadas ao ambiental, ao natural. Minuto a minuto, somos convidados a pensar sobre as questões ambientais. E, desse modo, vamos realizando algumas escolhas em nossos cotidianos, como utilizar uma sacola retornável, reciclar o lixo, plantar árvores ou consumir um produto que cause danos menores à camada de ozônio.

² Neste texto trabalhamos com o conceito de sujeito a partir de Foucault: “(...) Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Nesse sentido tomamos a noção de sujeito como uma fabricação, uma invenção tipicamente moderna. Entendemos que não existe um sujeito que estaria dado, um sujeito que teria uma natureza humana, uma essência e que precisaria ser educado, levado a autoconscientizar-se e tornar-se autônomo. Compreendemos que o sujeito é subjetivado pelas práticas discursivas e não-discursivas.

A crise ambiental, anunciada já há algumas décadas, tem adquirido maior relevância a cada dia que passa, seja em ações individuais, que dizem respeito ao nosso cotidiano, seja como pauta de decisões de caráter mundial. Cada vez existem mais políticas voltadas para a questão ambiental, visto que diversas instituições governamentais e não governamentais não têm medido esforços à procura de alternativas para enfrentar os problemas ambientais que vivemos. Nesse trabalho não buscamos respostas de *como fazer* uma adequada Educação Ambiental, mas nos propomos a discutir de que forma a EA vem sendo narrada, produzida e enunciada na atualidade. Quais as possibilidades de resistirmos a ordem discursiva vigente? Que relações de força podemos travar com as verdades proliferadas sobre esse campo de saber? De que forma a mídia vai subjetivando o sujeito a agir de modo ecologicamente correto? Estas são algumas inquietações que movem nosso percurso de pesquisa.

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, tem nos auxiliado a compreender os desdobramentos da sociedade contemporânea e nos ajudado a entender sobre o modo pelo qual vimos experienciando o mundo e as relações que estabelecemos. Na sociedade líquida moderna que se produz na atualidade, há uma compulsão pela “novidade”, pela “mudança” e pelo “consumo”. E, muitas vezes a compreensão que temos é a de que a EA é mais uma “coisa” a ser consumida neste tempo. Identificar-se como um sujeito *ecologicamente correto*, preocupado com as questões ambientais tem sido alvo de muitos discursos ambientalistas e de muitas campanhas publicitárias, como nos mostrou Guimarães (2011; 2012).

Bauman, através da metáfora dos líquidos (2001) nos ensina que este tempo em que vivemos é marcado pela constante liquidez das ideias (que estão sempre em vias de se desfazer). Assim como os líquidos, não é mais possível – se é que em algum momento foi – conter certezas, convicções e verdades. O conhecimento é escorregadio, fluido, se espalha facilmente, se mistura e se modifica.

Na atualidade líquida moderna, a mudança, o avanço tecnológico, a mobilidade, a rapidez, o descarte e o desapego são vivenciados cotidianamente. Convivemos em um tempo em que a gana pela novidade é altamente produzida, incitada e inventada. Cada vez mais consumimos, desejamos e descartamos, sejam objetos, pessoas ou conhecimentos. Parece que nada satisfaz o homem/mulher desse tempo. Enfim, a vida é vivida de uma forma diferente. Nesse contexto, há uma pluralidade de ideias e saberes produzidos, não sendo mais possível assumirmos uma única verdade. Assim, a ciência constitui-se em mais de uma possibilidade de olharmos para o mundo e não mais a única fonte de conhecimento verdadeiro. Ela, também, se modifica nessa nova forma de viver que vamos produzindo.

Em relação à modernidade sólida, tempo vivido especialmente do século XVII até meados do século XX, o autor fala que o mundo passou a ser controlado pelo viés da ciência, pois é ela que justifica todos os acontecimentos (BAUMAN, 2001). A razão, a experimentação e a objetividade científica eram as máximas de uma sociedade que mantinha a rigidez e a hierarquização do conhecimento. A busca constante pela modernização e pelo progresso do mundo produziu um homem ativo, transformador e dominador da natureza. Entretanto, esse homem não seria qualquer indivíduo, mas aquele capaz de produzir um conhecimento científico e verdadeiro.

A modernidade sólida, então, produziu um grupo seletivo de vozes autorizadas a falar, os cientistas. Estes têm, em suas mãos, o conhecimento considerado verdadeiro. No campo ambiental, por exemplo, não seria qualquer um que estaria autorizado a falar. Aqui estão autorizados os ecologistas, os biólogos, os geólogos, os químicos, e os físicos — especialistas de um determinado campo de saber, que tem legitimidade e reconhecimento científico —. Foucault problematizou essa questão como interdição do discurso, pois não é qualquer um que tem o poder de enunciar uma verdade, pois ela é produzida, selecionada e dita por alguns, uma classe especializada.

[...] suponho 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. (...) Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Seguindo as provocações de Bauman, há que pensarmos sobre a forma com que a Educação Ambiental se insere no movimento da ciência na modernidade sólida. Segundo Isabel Carvalho (2008), nos foi ensinada uma forma de olhar o mundo por meio de polaridades excludentes e, através dela, passamos a vê-lo e a pensar sobre ele enquanto polos antagônicos: sujeito/objeto, natureza/cultura, certo/errado entre tantos outros. Assim, 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 e sendo relacionada ao mundo da biologia.

A partir daí entendeu-se de que forma foi sendo construída uma visão de EA fortemente marcada por uma concepção naturalista, ecológica e biológica, que separa o homem da natureza. Essa visão é um dos questionamentos que provoço aqui. Será possível pensarmos na EA para além desse ideário da modernidade científica? E, mais, será que conseguimos escapar da ordem e do saber legitimado pela ciência, mesmo num tempo de

fluidez? Talvez Bauman e seus líquidos nos ajudem a responder a tais questionamentos ou, pelo menos, a produzirmos respostas provisórias para inquietações constantes.

Estamos de acordo que, no campo da Educação Ambiental, existem discursos considerados legítimos e verdadeiros. Estes produzem um determinado tipo de sujeito, indicando sua forma de ser e agir perante a natureza e os problemas ambientais apresentados diariamente. A EA vai, então, fabricando e subjetivando os sujeitos, bem como certas práticas e atitudes para este tempo em que vivemos. Há que se pensar que concepções de EA que se travam e, além disso, em que contexto social, político, econômico e cultural elas se produzem.

Nessa correnteza de discussões, as visões de “natureza conservada”, “natureza selvagem” ou “natureza intocada”, como pregam as correntes naturalistas da Educação Ambiental, tornam-se insustentáveis, uma vez que entendemos que o homem faz parte da natureza e vice-versa. Segundo Carvalho (2008), a forma como a natureza vem sendo representada, muitas vezes, remete à ideia de um mundo natural e biológico. Nesses contextos, o homem aparece como uma ameaça destrutiva à natureza, que é boa, pura e pacífica. A autora propõe uma reflexão sobre os conceitos de natureza e meio ambiente, contidos em tais ideários. Além disso, argumenta que estes se fundamentam numa visão naturalista, que “baseia-se principalmente na percepção da natureza como fenômeno estritamente biológico, autônomo, alimentando a ideia de que há um mundo natural constituído em oposição ao mundo humano” (2008, p. 35). Em contrapartida, apresenta outra abordagem, a qual se propõe a estudar, problematizar e que chama de “socioambiental”. Aqui “a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e copertença, formando um único mundo” (2008, p. 36).

Romper com uma visão de polaridades excludentes, na qual homem e natureza estão separados, o primeiro relacionando-se ao mundo social e cultural e a segunda ao mundo biológico não é tarefa fácil. 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. Para essas vertentes, há que se fazer uma retomada de modo que a natureza seja reconstruída e recuperada.

Ao falar da articulação entre natureza e cultura, Guimarães, em entrevista ao Jornal “A Página”, propõe-nos uma importante reflexão:

Os modos como enxergamos e nos relacionamos com a natureza são frutos do momento histórico em que vivemos. Muitas vezes, não percebemos que os nossos atos, as maneiras de narrar acontecimentos, os modos de vermos a nós mesmos e aos outros, tudo isso são negociações que vamos estabelecendo diariamente com os significados que nos interpelam através da cultura (2006, p. 7).

O autor nos faz pensar a respeito do quanto à forma com a qual olhamos a natureza é construída de acordo com a cultura em que vamos nos inserindo e participando no decorrer da vida. 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 estabelecemos e que nos produzem enquanto sujeitos. Isso porque, não há uma fórmula correta de olhar a natureza, mas devemos compreender que o modo como a olhamos não é neutro e muito menos individual. É, isto sim, repleto de interferências do mundo em que vivemos e no qual agimos e interagimos. Com isso, assumimos o entendimento de que existem múltiplas formas de ver, compreender e enunciar a natureza, considerando o momento histórico, político, social e cultural do qual fazemos parte.

Ampliar as possibilidades de contato com a questão ambiental é uma das provocações suscitadas por Wortmann (2001). A autora nos permite pensar e problematizar a forma como a natureza vem sendo representada e consumida na atualidade. Ademais, apresenta algumas análises na direção de provocar o modo como alguns anúncios publicitários vendem uma realidade “mais natural” do que outra, e, ainda, de que forma consideramos determinado meio mais próximo da natureza do que outro. Para a autora, estas são construções históricas e culturais, que se relacionam com nossa constituição social. É preciso estarmos atentos para essas questões.

A partir desses estudos, provocamo-nos a pensar na forma como fomos ensinados a olhar para o campo ambiental, para a natureza e para o meio ambiente. Procuramos entender que tais concepções vão sendo cristalizadas através da cultura. Porém, questionamos: Seria possível produzir outros olhares para a Educação Ambiental para além de uma concepção naturalista, ecologista e *esverdeada*?

Aqui colocamos em análise essa visão, pois entendemos que a produtividade do campo de estudos da EA esteja justamente em pensar em outras possibilidades para nossa existência e contato com o natural, para além destas dicotomias e reducionismos. Guattari (1990) nos ajuda a olhar de outra maneira para as relações do homem com o meio ambiente.

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de aprender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, eles geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo *ecosofia* – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 1990, p. 8).

O autor alerta que a questão central, atualmente, é a maneira de vivermos em relação ao Planeta, considerando o crescimento populacional e os rápidos avanços tecnológicos e científicos. Defende a ideia de que uma possibilidade de resposta à crise ecológica necessitaria de uma “revolução política, social e cultural” (GUATTARI, 1990, p. 9). Assim, é fundamental que se pense a partir de abordagens que compreendam a sensibilidade, a inteligência e o desejo. O autor aborda, também, a necessária “re-singularização” individual e coletiva. Dessa forma, é possível pensar numa proposta ecosófica, que permita a criação de espaços de resistências e de lutas na busca de ações éticas e políticas para o campo da Educação Ambiental, atentando aos três registros ecológicos.

Assim, pensar a EA numa perspectiva ecosófica constitui-se em mais um desafio na atualidade líquida moderna. Na correnteza de estudos, discussões e reflexões, torna-se pertinente assumir esse posicionamento conceitual, entendendo que o campo do saber em questão se dê na interlocução com o contexto social, político, econômico, cultural, midiático, ético e estético.

E, a partir dessas reflexões, como pensar os atravessamentos midiáticos e *telemáticos*? Seguindo o fluxo das discussões dos autores do campo dos Estudos Culturais, temos compreendido a mídia como uma potente ferramenta de circulação de diferentes temáticas. Este meio de comunicação social é cada vez mais participativo em nossas vidas. Na atualidade, parece que se tornou difícil pensarmos, no nosso cotidiano, sem a presença das diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Desse modo, a mídia constitui-se como uma importante estratégia de proliferação de discursos nos mais diversos segmentos. Ela nos acompanha desde o momento em que acordamos, no nosso trabalho, quando vamos ao supermercado, no carro ou no ônibus. Onde circulamos, a mídia, de algum modo, se faz presente. Nesse sentido, ela não apenas vem informando, mas nos ensinando determinados hábitos, valores e atitudes.

Pensando no modo como a mídia aborda a questão ambiental, é possível dizer que ela vem nos ensinando e nos formando para tais questões. Assim, tomamos a mídia como uma Pedagogia Cultural, já que é através dela que nos informamos e aprendemos sobre muitas questões de nossa vida. Tal pedagogia nos instrui a respeito de formas de pensar, agir e interagir na sociedade, através de certos padrões culturais e, dessa forma, participa ativamente na produção de nossas subjetividades.

Ao aceitarmos os ensinamentos quanto às questões ambientais, estamos sendo produzidos pelos ditos que nos interpelam, mas também, ao nos constituirmos desse modo,

interferimos nos processos e construções sobre o que é o meio ambiente, por exemplo. Assim, fazemos parte dessas construções, estamos imersos nesse emaranhado de discursos, práticas, estratégias, mas podemos fazer escolhas e travar algumas batalhas, como bem diz Guimarães.

[...] Alio a essa consideração a suposição de que a cultura, através das práticas derivadas dos inúmeros artefatos (os filmes, os vídeos educativos, as revistas, as histórias em quadrinhos, os livros didáticos, os romances, as novelas televisivas, os documentos históricos, os relatos de viagem, entre inúmeros outros) produzidos em diferentes instâncias de produção cultural, é o *locus* central das disputas e negociações dos significados dados à natureza e, também, às possíveis formas de estabelecermos relações com ela (GUIMARÃES, 2007, p. 241) [grifo do autor].

Assim como Guimarães, entendemos que os ditos da revista *Veja* que tratam da temática ambiental nos ensinam algumas verdades sobre o meio ambiente e a natureza. Estas são construídas e legitimadas nas relações de força postas em funcionamento através da interpelação midiática. Segundo Gomes (2003), o que está na mídia se torna realidade, pois não há como negar a força e a produtividade deste meio no nosso cotidiano e a forma intensa como faz parte de nossas vidas. Então, vamos participando dessa construção, aceitando ou recusando os ensinamentos que ela nos propõe, mas que, de alguma forma, nos interpelam. Aqui olhamos para os movimentos colocados em operação pela revista *Veja* e entendemos que são uma forma de governar nossas condutas e de nos ensinar mais sobre a questão ambiental.

Seguindo a discussão, vale salientar que o conceito de Pedagogia Cultural tem sido utilizado por alguns autores da corrente dos Estudos Culturais, que centralizam o papel da cultura na constituição da sociedade. Tal campo de estudos atribui à cultura função importante na análise das relações sociais. Dessa forma, o conceito de cultura se amplia, entendendo-a como processo de circulação e produção de significados e sentidos na sociedade. O campo dos Estudos Culturais, por sua vez, configura-se como um espaço que possibilita o enfrentamento, a análise, a luta e a discussão das relações sociais e da produção dos artefatos culturais.

O conceito de Pedagogia Cultural se insere nessa visão, sendo entendido como uma forma pedagógica de ensinar a partir de determinadas produções culturais. A forma como olhamos a questão ambiental, a natureza e a própria crise ambiental não está isenta da interpelação midiática e dos atravessamentos culturais. Somos ensinados a ler a natureza de determinadas formas e, a partir desses ensinamentos, estabelecemos uma relação com ela. Não somos obrigados a agir de uma maneira específica, mas a cultura que nos constitui nos produz enquanto sujeitos desse tempo, marcados pela preocupação com a crise ambiental que se instala na atualidade. Assim, tomarmos um posicionamento frente a tal crise está

intimamente relacionado ao modo como somos constituídos culturalmente. Nessa perspectiva é que tomamos a revista *Veja* como uma Pedagogia cultural, que nos produz, bem como as nossas vidas, mas a qual também produzimos e damos sentidos.

Desse modo, entendemos a potência discursiva da revista e o quanto ela é produtora de subjetividades e sentidos. Essa potência se dá tanto pela capacidade de sentidos de seus ditos atravessados, que são por questões de classe, cultura, etnia, gênero, religião, quanto por sua presença nos mais diferentes espaços, constituindo e produzindo, afirmando ou negando determinadas identidades, determinados gestos, determinadas posturas.

Os artefatos culturais nos ensinam a olhar e a compreender o ambiental de determinada forma e, desse modo, vamos produzindo significados e entendimentos acerca de tais questões. As enunciações do material de análise da referida pesquisa que tratam da temática ambiental nos ensinam algumas verdades sobre o meio ambiente e a natureza. Essas veracidades são construídas e legitimadas nas relações de força colocadas em funcionamento, através da interpelação de diferentes artefatos culturais. E estes, por sua vez, auxiliam na fabricação de modos de vida, nos valores e atitudes que assumimos e tomamos como necessários no tempo atual.

Nesse trabalho não olhamos para a mídia como boa ou ruim, como manipuladora de nossas ações. Tomamo-la como importante estratégia para circulação de diferentes aprendizagens, que se tornam produtivas em nossas vidas. Ela não opera sozinha, pois fazemos parte desse jogo, escolhendo aceitar ou não o convite. Aqui olhamos para a produtividade dos artefatos culturais, especialmente a revista *Veja*, como Pedagogias Culturais que operam para ações ambientalmente corretas. Nessa correnteza, as reportagens de capa da revista constituem-se como significativas formas de aprendizagem acerca da questão ambiental, nos ensinando como agir frente à crise, as relações que devemos estabelecer com o mundo natural e o modo como devemos nos constituir enquanto sujeitos ambientalmente responsáveis pelo Planeta em que vivemos.

E, nesse sentido é que entendemos que se dê a potência do conceito de dispositivo da Educação Ambiental, no trabalho de tese. Tomamos este conceito a partir dos estudos de Foucault (1985, 1990, 2006) e Gilles Deleuze³ (1999, 2005a, 2005b). Entendemos que os processos de subjetivação, produzidos pelo dispositivo da Educação Ambiental, constituem-se

³ Para o conceito de dispositivo foi fundamental o estudo de algumas obras de Gilles Deleuze sobre este conceito. O autor parte do entendimento foucaultiano de dispositivo e nos possibilita compreender seu funcionamento, já que em Foucault há poucos escritos referindo-se diretamente ao conceito. O que mais temos são a operacionalização de suas pesquisas.

como eixo importante em tal trama discursiva. No dispositivo da EA há uma certa objetivação de sujeitos que se dá através de ensinamentos quanto às condutas e comportamentos adequados em relação às necessidades ambientais. A todo o momento, os sujeitos são acionados, acessados nas malhas desse dispositivo, sendo convidados ou convocados a se inserirem num processo de mudança, de transformação de atitudes, que repercutam positivamente a favor da vida do Planeta. O sujeito é, frequentemente, agenciado no dispositivo da EA. Este atua, incisivamente, na formação e constituição do sujeito, especialmente o *sujeito ecologicamente correto*.

De acordo com Deleuze (1999), podemos compreender o dispositivo como um *conjunto multilinear*, composto por linhas de diferentes naturezas. Essas linhas apresentam diferenças em relação a suas dimensões e articulam-se aos três grandes eixos de estudos da obra foucaultiana – saber, poder e subjetivação. As linhas apresentadas por Deleuze a partir dos estudos de Foucault, embora tenham suas características próprias, não seguem uma direção única e estável. Elas estão sempre em desequilíbrio, por vezes afastam-se, por vezes se aproximam umas das outras e, também, se cruzam, se atravessam para que o dispositivo ganhe força.

Aqui retomamos brevemente as características de cada uma destas linhas, propostas por Deleuze na constituição de um dispositivo. Existem linhas de sedimentação e de fratura. Operar com tais linhas seria “construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas” (DELEUZE, 2005b, p. 84). O autor destaca, ainda, que elas são importantes não só porque compõem o dispositivo, mas porque o atravessam e o conduzem em todas as direções.

As primeiras linhas destacadas são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. As curvas de visibilidade podem variar, mas dizem respeito à determinada forma pela qual um objeto se tornou visível. Desse modo, para cada dispositivo, há um determinado *regime de luz* que torna possível o seu aparecimento. Para Deleuze (2005b), existe uma historicidade dos dispositivos que é tanto dos regimes de luz quanto dos regimes de enunciado. Portanto, as linhas ou curvas de enunciação remetem a determinado enunciado, tornando-o dizível, enunciável, nomeável. Um dispositivo só tem suas condições de emergência através de sua enunciabilidade e de sua visibilidade.

E, se as curvas são elas próprias enunciadas, é porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, num dado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem. Não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes que é necessário definir pelo visível e pelo enunciável, com as suas derivações, as suas transformações, as suas mutações. E em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc (DELEUZE, 2005b, p. 85).

Aqui é possível perceber uma forte articulação com o primeiro eixo da obra foucaultiana, a constituição de um campo de saber. As linhas de visibilidade e os regimes de enunciação de um dispositivo tornam possível a produção de um determinado domínio de saber e não outro em seu lugar. Por esse motivo, o dispositivo tem uma historicidade, pois ele só emerge como dispositivo porque é uma máquina de ver e de falar, que tem suas condições de aparecimento. Assim, este só se fabrica enquanto dispositivo por seu caráter histórico, porque “em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 1990, p. 84).

E, ao olhar a terceira linha destacada por Deleuze, é possível compreender o quanto as linhas do dispositivo são maleáveis, flexíveis e se complementam. Pois são as linhas de forças que atravessam as linhas de visibilidade e as linhas de enunciação de um ponto ao outro, tornando-as visíveis e dizíveis. São as batalhas e disputas operacionalizadas para a constituição de um determinado objeto discursivo e não outro. Eis, então, que é possível pensar no segundo eixo estudado por Foucault – o poder. Compreendemos que as linhas de força aproximam-se das relações de poder. Então, linhas de visibilidade, de enunciabilidade e de força estão numa relação de combinação tanto quanto os eixos do poder e do saber estão articulados e se fortalecem continuamente.

As linhas de forças produz-se “em toda a relação de um ponto a outro” e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, ela está estreitamente enredada nas outras e é todavia desenredável. É ela que Foucault desvenda, e descobre a sua trajectória em Roussel ou Brisset, nos pintores Magritte ou Rebeyrolle. É a dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos. É uma linha que é composta com o saber, tal como o poder (DELEUZE, 2005b, p. 85-86) [grifos do autor].

E, no dispositivo da Educação Ambiental, percebemos que essas linhas estão em movimento a todo o instante. Nas estratégias discursivas colocadas em funcionamento pela mídia, mais especificamente pela revista *Veja*, é perceptível o quanto vai se constituindo um determinado modo de ver e de falar sobre o ambiental. E, mais do que isso, ao dar visibilidade e enunciabilidade para a questão ambiental, a revista *Veja*, nos ensina, nos forma e nos constitui, enquanto sujeitos que precisam atender às exigências ambientais do tempo atual. E, nesse jogo de forças e disputas, somos persuadidos, convocados e constituídos por tais ditos, que atuam incisivamente sobre nossas ações e comportamentos. Linhas de enunciabilidade e linhas de visibilidade operadas por linhas de força, que não cessam de nos subjetivar nas malhas do dispositivo da EA.

As linhas de subjetivação são, então, atreladas ao terceiro eixo foucaultiano, aquele a que ele se dedicou nos últimos anos de sua vida e deixou algumas obras inacabadas. As linhas

de subjetivação são aquelas que operam com a dimensão do “Si Próprio” e, desse modo, constituem-se num processo complexo de captura dos sujeitos, pois é aqui que há a possibilidade de escape. Num dispositivo, elas precisam, constantemente, se refazer para atender e capturar novamente as subjetividades nas tramas do dispositivo. São essas linhas que abrem a possibilidade da fuga, do escape, que acabam por engendrar novas configurações aos dispositivos e, até mesmo, no seu extremo limite, possibilitando a passagem de um dispositivo para o outro. Assim, “É um estudo que tem muitas misturas para desvendar: produções de subectividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que hão de nascer” (DELEUZE, 2005b, p. 88).

Assim, segundo Deleuze, esse *conjunto multilinear* – modo pelo qual ele caracteriza o dispositivo – é composto por diferentes linhas: de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Elas se cruzam, se atravessam, se chocam, se reverberam e se fortalecem, estando em constante processo de transformação e reconfiguração. Considerando a capacidade operatória e multilinear do dispositivo, é necessário atentar para o que o autor nomeia de “filosofia dos dispositivos”.

Primeiramente, há, na filosofia dos dispositivos, uma recusa aos universais. Aqui, não existe uma totalidade, um sujeito universal ou sujeito da razão. As próprias linhas do dispositivo são provisórias, maleáveis e se readaptam, conforme as relações de exterioridade. Desse modo, cada dispositivo, passa por uma variação e tem uma multiplicidade própria, a qual não pode, simplesmente, ser transferida para outro, embora os dispositivos funcionem numa relação de sustentação com outros dispositivos contemporâneos. Deleuze destaca “Mas, o que ele essencialmente recusa é a identificação destes processos numa Razão por excelência. Foucault recusa toda a restauração de universais de reflexão, de comunicação, de consenso” (2005b, p. 90). E, no dispositivo da EA, qual a possibilidade de recusa ao sujeito *ecologicamente correto*?

Deleuze aponta, ainda, que, na filosofia dos dispositivos, torna-se necessária “uma mudança de orientação, que se desvie do Eterno para apreender o novo” (2005b, p. 91). Este novo não está vinculado à ideia de originalidade, mas se atrela ao sentido de criatividade e de novidade, provocando a atualização constante de um dispositivo.

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo, a nossa actualidade. O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história a parte do actual (DELEUZE, 2005b, p. 92 – 93) [grifo do autor].

Sobre o citado por Deleuze, é produtivo pensarmos tanto no sentido da história daquilo que somos, das condições de possibilidade, que tornaram possíveis que hoje nos constituíssemos de determinado modo e não de outro; como, também, é extremamente potente entendermos os modos de subjetivação que estão nos fabricando na atualidade, olhando e entendendo os engendramentos que se agenciam no presente.

Para compreender a fabricação de um dispositivo, é necessário que olhemos para a suas condições de emergência, enquanto um domínio de saber a ser produzido e instituído. É preciso entender as relações de força colocadas em embate para que um dispositivo ganhe potência e legitimação, entrando na ordem do discurso verdadeiro e se consolidando. E, se faz extremamente potente perceber de que modo os sujeitos são controlados, conduzidos e subjetivados por um dispositivo.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1990, p. 246).

Desse modo, entendemos que é produtivo pensarmos em tais estratégias de relações de forças e nas configurações de saber que se produzem e que produzem o dispositivo da EA. Entendemos que a revista *Veja*, como uma mídia potente no cenário da mídia brasileira, tem colocado tais estratégias em movimento. Há uma produção de discursos e enunciados tomados como verdadeiros e todo um campo de saber é acionado constantemente. Através de seus ditos, então, somos persuadidos a participar desse jogo de disputas em torno do *ecologicamente correto* e, desse modo, vamos participando da fabricação desse dispositivo. Não somos obrigados ou coagidos, mas convencidos, disciplinados e capturados pelas teias de um dispositivo que funciona, é produtivo e que se torna cada vez mais visível e enunciável neste século. Ou, ainda há dúvidas da potência do dispositivo da EA no século XXI e do quão subjetivados estamos em suas tramas? Há que se entender sua fabricação e operacionalização, buscando, talvez, linhas de fratura, de escape, para, quem sabe, engendrar o aparecimento de outro dispositivo!

Entendemos que o mapeamento realizado neste texto sobre dispositivo aciona pensar nos contornos, nas linhas, nas curvas, nas visibilidades e nas enunciabilidades, que constituem a Educação Ambiental, especialmente a partir de artefatos midiáticos, como a revista *Veja*. Nesse sentido, compreendemos a potência de algumas ferramentas que Foucault nos coloca à disposição para operar com o *corpus* discursivo de nossas pesquisas.

Referências:

- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 155 – 163.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005a.
- _____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 2005b.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. O Sujeito e o Poder. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.
- _____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *A ordem do discurso*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A natureza na arena cultural. *Jornal A Página*. Portugal: ano 15, número 155, página 7, abril de 2006. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=155&doc=11474&mid=2>.
- _____. Pesquisas em EA: olhares atentos à cultura. WORTMANN, M.L.; DOS SANTOS. L.H.S.; RIPOLL, D.; SOUZA, N.G.S. e KINDEL, E.A.I. (org). *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia – instância se práticas contemporâneas*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. p. 237-246.
- _____. Imagens da sustentabilidade em um mundo sem ilhas. In: HENNING, Paula; RIBEIRO, Paula Regina; SCHMIDT, Elisabeth (Orgs.). *Perspectivas de investigação no campo da educação ambiental & educação em ciências*. Rio Grande: FURG, 2011.
- _____. Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a produção de sujeitos “verdes”. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012.

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

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martins Claret, 2002.

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