

**(RE)PENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DE FOUCAULT: A HETEROTOPIA COMO ALTERNATIVA EPISTÊMICA**

Anderson Luiz Gonzalez<sup>1</sup>

Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>

*(RE)THINKING PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION THROUGH FOUCAULT: HETEROTOPY AS AN EPISTEMIC ALTERNATIVE*

*(RE) PENSANDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A TRAVÉS DE FOUCAULT: LA HETEROTOPÍA COMO UNA ALTERNATIVA EPISTEMICA*

**Resumo:** O presente trabalho possui a pretensão de problematizar acerca das práticas pedagógicas contemporâneas no campo da Educação Ambiental que, não raramente, emergem sobre a égide das utopias como horizonte possível de transformação social. Partindo deste pressuposto visa propor reflexões sobre formas outras de (re)pensar as práticas pedagógicas e o próprio conceito de Educação Ambiental, sobretudo alicerçado no conceito de *heterotopia*, de Michel Foucault (1984), que surge justamente como forma de se contrapor ao conceito clássico de utopia. Trata-se de uma análise crítica à forma atual de pensar no contexto da educação, que põe os possíveis mecanismos e processos de modificação social através do saber docente em um lugar distante do aqui e agora (um lugar utópico).

**Palavras-chave:** Utopia; heterotopia; práticas pedagógicas; Educação Ambiental; ensino.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG. E-mail: [andersongonzalez72@gmail.com](mailto:andersongonzalez72@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre Doutor em Educação, Educador Popular e Ambiental. Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Professor e Pesquisador no Instituto de Educação e nos Programas de Educação (PPGEDU) e Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Editor Chefe da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA. [Vilmar1972@gmail.com](mailto:Vilmar1972@gmail.com)

**Abstract:** The present work intends to problematize about contemporary pedagogical practices in the field of Environmental Education that, not infrequently, emerge on the aegis of utopias as a possible horizon of social transformation. Based on this assumption, it aims to propose reflections on other ways of (re) thinking pedagogical practices and the very concept of Environmental Education, mainly based on Michel Foucault's (1984) concept of heterotopia, which emerges precisely as a way of counteracting the classical concept. of utopia. It is a critical analysis of the current way of thinking in the context of education, which puts the possible mechanisms and processes of social change through teaching knowledge in a place far from here and now (a utopian place).

**Keywords:** Utopia; heterotopia; pedagogical practices; Environmental education; teaching.

**Resumen:** El presente trabajo pretende problematizar sobre las prácticas pedagógicas contemporáneas en el campo de la Educación Ambiental que, con poca frecuencia, emerge bajo los auspicios de las utopías como un posible horizonte de transformación social. En base a esta suposición, su objetivo es proponer reflexiones sobre otras formas de prácticas de (re) pensamiento pedagógico y el concepto mismo de Educación Ambiental, basado principalmente en el concepto de heterotopia de Michel Foucault (1984), que emerge precisamente como una forma de contrarrestar lo clásico concepto de utopía Es un análisis crítico de la forma de pensar actual en el contexto de la educación, que coloca los posibles mecanismos y procesos de cambio social a través de la enseñanza del conocimiento en un lugar lejos de aquí y ahora (un lugar utópico).

**Palabras clave:** Utopía; heterotopia; prácticas pedagógicas; Educación ambiental; enseñanza.

## 1. Os “Outros Espaços”

Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês cujas teorias abordam as relações entre poder e conhecimento bem como as formas como estes são usados como mecanismos de controle social por meio de instituições sociais, escreveu um texto em 1967, ao longo de sua estadia na Tunísia, que somente foi publicado na primavera de 1984 intitulado “Outros espaços”, onde o teórico cunhou um conceito totalmente original que chamou de *Heterotopia* (*hetero* = outro + *topia* = espaço).

Tal conceito consiste em pensar a confluência dos espaços sociais e como esses espaços possuem camadas multifacetadas de significação que são, a princípio, invisíveis à primeira vista, mas que exercem sobre os sujeitos certos efeitos, possivelmente não no nível ontológico, mas certamente no nível da subjetivação.

Nosso tempo, dirá Foucault, é o tempo da justaposição, do lado a lado, o tempo dos espaços e dos lugares:

Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama. Talvez se pudesse dizer que certos conflitos ideológicos que animam as polêmicas de hoje em dia se desencadeiam entre os piedosos descendentes do tempo e os habitantes encarnçados do espaço. (FOUCAULT, 2015, p. 411)

Percebe-se então que existe aí certa ruptura, que ocorreu em algum lugar entre o século XIX e o século XX, perdurando certamente até os dias que decorrem: a ruptura entre tempo e espaço. Havia, no século XIX, mas, sobretudo na Idade Média, certa *sacralização do espaço*: lugares profanos e lugares sagrados, lugares protegidos e lugares abertos, lugares urbanos e lugares rurais (FOUCAULT, 2015). Lugares que Foucault chamará de *espaço de localização*. Tal espaço de localização, dirá o filósofo, nasceu e se iniciou com Galileu:

(...) pois o verdadeiro escândalo da obra de Galileu não foi tanto ter descoberto, ou melhor, ter redescoberto que a Terra girava em torno do Sol, mas ter constituído um espaço infinito, e infinitamente aberto; de tal forma que o lugar da Idade Média se encontrava aí de uma certa maneira dissolvido, o lugar de uma coisa não era mais do que um ponto em seu movimento, exatamente como o repouso de uma coisa não passava do seu movimento infinitamente relentado. Dito de outra forma, a partir de Galileu, a partir do século XVII, a extensão toma o lugar da localização. (FOUCAULT, 2015, p. 412)

Destarte, “Atualmente o posicionamento substitui a extensão, que substituíra a localização. O posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos; formalmente, podem-se descrevê-las como séries, organogramas, grades.” (FOUCAULT, 2015, p. 412).

Não deixa de ser curioso pensar que atualmente ainda existam resquícios desta sacralização supracitada anteriormente que dicotomiza os espaços sociais e são de certa forma “intocáveis”:

E talvez nossa vida ainda seja comandada por um certo número de oposições nas quais não se pode tocar, as quais a instituição e a prática

ainda não ousaram atacar (...), por exemplo, entre o espaço privado e o espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço de lazer e o espaço de trabalho; todos são ainda movidos por uma secreta sacralização. (FOUCAULT, 2015, p. 413)

A pergunta que se põe é: não seria a escola um espaço sacralizado comandado por uma oposição entre uma pedagogia que seria mais pragmática e outra que se colocaria mais no campo das utopias, como algo que sempre tende a “vir a ser”? Dentro ainda desta (ou destas) instituição escolar se encontra a oposição entre espaço público e espaço privado, *lócus* de relações de poder que emergem no bojo de uma sociedade que privilegia o consumo, portanto, que tende a atribuir à educação um papel inscrito dentro da lógica de mercado e que, desta forma, desvaloriza a educação enquanto prática de transformação social em detrimento de Políticas Públicas neoliberalistas.

Faz-se necessário, portanto, (re)pensar uma prática educativa e pedagógica que possua, que exerça efeitos no aqui e no agora. Certamente que em consequência disso também se está pensando nos lugares que a educação assumirá, nos lugares que a educação e suas contribuições assumirão futuramente.

Não se trata, no entanto, de colocar esse futuro em um lugar quimérico, mas de pensar de forma efetiva e pragmática no sentido de buscar transformações palpáveis, cognoscíveis e inteligíveis no campo da ação pedagógica que possibilite certas modificações na educação para o hoje, porém, sem deixar de analisar os efeitos dessas modificações no futuro. Isso significa, seguramente, um desafio colossal. A seguir, elencaremos possíveis estratégias para atingir tais objetivos e faremos uma análise mais aprofundada sobre o conceito de *Heterotopia*.

## **2. A definição de *Heterotopia* segundo Foucault**

Não vivemos em um espaço homogêneo que por sua vez estabelece certo número de verdades sobre um lugar ou um ambiente, como se fosse possível tratar qualquer lugar em si como algo universal. Esses espaços que nos circundam e nos constituem são, antes disso, lugares *heterogêneos*:

(...) não vivemos em uma espécie do vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos. (FOUCAULT. 2015, p. 414)

Porém, o que atrai Foucault, é dentre todos os posicionamentos possíveis dos lugares e dos espaços, aqueles que se relacionam entre si, "esses espaços, que por assim dizer estão ligados a todos os outros, contradizendo, no entanto, todos os outros posicionamentos (...)." (FOUCAULT, 2015, p. 414). Esses espaços são, segundo Foucault, de dois grandes tipos: as utopias propriamente ditas e as *heterotopias* (*heteros* = diferente, outro + *topos* = lugar).

As utopias, segundo Foucault, são "posicionamentos sem lugar real." Seria então, por definição, "... a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade, mas de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais." (FOUCAULT, 2015, p. 415).

### **3. Utopia, Heterotopia e Educação Ambiental**

Se as utopias, pela definição foucaultiana, são esses "espaços irreais", faz-se necessário (re)pensar o lugar da Educação Ambiental no paradigma social contemporâneo que atribui a ela certa conceituação quimérica e (re)estabelece-la em um horizonte de modificação social possível, como prática que realmente modifica e transforma a realidade, resgatando-a da ideia falaciosa de que a própria Educação Ambiental, dentro de toda sua potencialidade, para uma considerável parte da sociedade devido a uma construção histórica vil, é apenas a noção botânica da palavra (cuidar e plantar de hortas, semear árvores, etc...)

Se objetivarmos utilizar a Educação Ambiental como ferramenta que possibilita modificar o contexto social através da educação enquanto prática e discurso pedagógico, potencializando toda a capacidade que as instituições escolares possuem de construir e estabelecer certas verdades dentro de certo recorte histórico, fazendo com que os discursos adotados por si sejam tidos pela sociedade, dado que são instituições em que as relações de poder possuem lugar privilegiado, como os mais coerentes e corretos, precisamos que a Educação Ambiental deixe de ser um discurso utópico e torne-se o que chamaremos aqui de *discurso heterotópico*, uma vez que nossa sugestão é de que ela venha a ocupar esses múltiplos lugares reais para consolidar-se enquanto práxis, e não somente enquanto discurso.

Como afirmam Fávero e Tauchen:

Conhecer não é um processo solitário, objetivo, mecânico, instrumental que se realiza no domínio da consciência do sujeito; na perspectiva da

compreensão, é, antes de tudo, um espaço de experiência de conversação, de diálogo, de intersubjetividade. FÁVERO e TAUCHEN (2012, p. 109)

Partindo desse pressuposto de que o “conhecer” é algo construído a partir do diálogo e da conversação em um contexto de intersubjetividade, para um maior alargamento da compreensão das potencialidades e das epistemologias da Educação Ambiental em um nível que atinja certa modificação ontológica dos sujeitos, é intrínseca e urgente a necessidade de galgar e reafirmar espaços de discussão sobre os saberes e campos atingíveis em um horizonte possível, da própria Educação Ambiental, para que desta forma os saberes axiológicos à ela possam estar acessíveis a todos (comunidade, sociedade, espaços escolares, acadêmicos, etc.). Caso contrário, arriscamos, ou até afirmamos dizer, que tais saberes que constituem a Educação Ambiental ficarão em um lugar utópico, inatingível para boa parte dos sujeitos, sobretudo, àqueles oriundos das camadas populares, onde a educação possui graves lacunas estruturais devido ao descaso dos governos e falta de políticas públicas direcionadas à essa causa que é tão cara quando se almeja construir uma sociedade minimamente desenvolvida.

A democratização, e, portanto, o acesso aos saberes inerentes à Educação Ambiental, necessita de extremo compromisso por parte, sobretudo, dos educadores (as), já que são eles que atuam dentro das instituições escolares e lidam diretamente com o poder no nível microfísico dessas instituições.

Ao perceber o campo da Educação Ambiental da mesma forma como SILVA e HENNING (2018, p. 981) compreendem, ou seja, aborda-la “... enquanto campo de saber atravessado por relações de poder que reverberam e fazem circular modos de pensar sobre aspectos que envolvem a relação do ser humano com o meio natural.”, pensamos que é justamente aí, no ponto em que os discursos produzem “modos de pensar”, como afirmam as autoras, que é necessário agir, enquanto educadores, se pretendemos modificar paradigmas e regimes de verdade que foram construídos durante períodos seculares de tempo que perduram até a contemporaneidade e que carregam com eles um viés antropocentrismo e utilitarista da Educação Ambiental cujos efeitos já puderam se provar nocivos ao ambiente em sua inteireza.

Segundo SILVA e HENNING:

Esmiuçar a constituição epistemológica, política e filosófica da Educação Ambiental, é colocar em visibilidade as formações discursivas que constituem o seu campo de saber. Ressalta-se que o conceito moderno de

verdade, constitui-se por meio de relações de força que assumem o discurso científico com tamanha legitimidade que, raras vezes, o questionamos. (2018, p. 982 - 983)

Partindo de tal pressuposto foucaultiano conceitual de verdade abordado pelas autoras, compreendemos que é urgente analisar as formações discursivas que produzem a constituição epistemológica, política e filosófica da Educação Ambiental para que dessa forma possamos tecer reflexões e questionamentos, bem como perceber de forma crítica quais as verdades que esses discursos estão produzindo sobre estes saberes enquanto cientificidade afim de melhor compreendê-los e evidenciar, em todo caso, para que? Para quem? E, sobretudo, de que maneira esses discursos atuam como perpetuadores de um *status quo* que percebe a educação, no contexto geral, a partir de um paradigma utilitarista e neoliberal.

De outra forma que não seja um olhar mais atento e crítico, portanto menos rudimentar sobre esses mecanismos de relações de poder em torno da Educação como um todo e da Educação Ambiental propriamente dita, torna-se pouco tangível e muito abstrato qualquer problematização sobre o assunto, bem como torna igualmente sub-reptício “colocar em visibilidade as formações discursivas que constituem o seu campo de saber”, pois segundo Foucault: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2012, p. 41). Tal afirmação implica dizer que as instituições escolares e seu sistema educacional, além de serem *lócus* privilegiado de atuação do poder, também funcionam como forma e mecanismo de perpetuação dos discursos hegemônicos estabelecidos em um determinado tempo e contexto histórico, portanto, produtores de verdade.

As reflexões acerca dos conceitos contemporâneos de Educação Ambiental e suas relações com a Educação seja ela formal, informal ou não formal e sociedade, são condições *sine-qua-non* para qualquer tentativa de modificação paradigmática no contexto social, pois como afirmam Silva e Henning: “É eminente a relação do campo de saber da Educação Ambiental com a necessidade de repensar os princípios epistemológicos, éticos, sociais, educacionais, ambientais e culturais que constituem a sociedade com o objetivo de transformá-los.” (SILVA E HENNING, 2018, p. 984).

No entanto, ao afirmarmos que existe a necessidade de repensar tais princípios (epistemológicos, éticos, sociais, educacionais, ambientais e culturais) nos deparamos com uma dificuldade: a produção de verdade estabelecida pelos regimes políticos, econômicos e institucionais, como afirma Foucault:

O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade.

Não se trata de liberar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico à medida que a própria verdade é poder -, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (FOUCAULT, 2018, p. 54)

Desta forma não basta problematizar, conhecer e analisar as relações de poder que permeiam os discursos hegemônicos que pairam sobre a Educação Ambiental, mas para além dessa atitude, que em todo caso é fundamental, pois para agir e exercer certa forma de resistência sobre tais discursos é preciso ter ciência deles, se faz urgente que modifiquemos essa ordem discursiva que trata a EA de maneira vertical, elitista e rasa. Necessitamos ir além e redefinir o espaço do ser humano no Cosmos (PEREIRA, 2016). Tarefa que por si só é extremamente complexa e exige uma leitura hermenêutica minuciosa da realidade que nos circunda nesse tempo e nesse espaço contemporâneo.

Tal dificuldade de redefinir as percepções e compreensões do ser humano em relação à Educação Ambiental é histórica e perpassa alguns séculos na história da humanidade:

A dificuldade que tivemos vem desde a busca do primeiro princípio que os gregos tanto almejavam, visando superar as múltiplas formas de explicar a realidade através dos enredos e explicações míticas. A razão como identificam os autores da *Dialética do Esclarecimento* já nasce debilitada. Ela traz em si a ideia de domínio da natureza. Essa mesma racionalidade, quando empenhada em descrever a relação homem-natureza, restringe-a de forma violenta, sufocando as potencialidades e sua fecundidade. (PEREIRA, 2016, p. 31)

Inexoravelmente existe na afirmação supracitada uma das possíveis origens históricas da hegemonia do discurso antropocentrista que se constitui em uma enorme ameaça para a nossa própria sobrevivência, pois tal ideia implica, sub-repticiamente, certa noção discursiva de que o homem é “dono” e soberano perante ao meio em que vive, causando por isso a noção de que dela tudo pode extrair deliberadamente e inescrupulosamente sem nenhuma relação de causa/efeito.

Sabemos que não existe nada que esteja “fora” do ambiente e do cosmos. Por isso, tudo que tocamos, comemos, modificamos, enfim, possui uma reação perante a ordem cosmológica do mundo da vida. Desta forma se faz mais urgente certa sensibilização dos sujeitos em relação aos perigos e armadilhas discursivas que o antropocentrismo nos prega cotidianamente. Tal sensibilização possui na educação seu principal instrumento de resistência e contraconduta na disputa de poderes contra a perspectiva antropocentrista.

Nesse sentido é que problematizamos a concepção educacional utópica que carrega consigo certo viés metafísico, pois se acredita que é no horizonte pós-metafísico que reside um maior alargamento de estratégias que poderão dar conta da discussão relacional entre homem-natureza no que diz respeito à Educação Ambiental, pois:

O pensamento pós-metafísico reivindica para a Educação Ambiental uma relação de intersubjetividade pautada no reconhecimento da dimensão sujeito-sujeito. Mas o que isso significa? Significa destruir o sujeito do seu pedestal hierárquico e reconhecer a natureza no sentido mais amplo como ativa como também sujeito. (PEREIRA, 2016, p. 33-34)

Realizar esse exercício de autorreflexão hermenêutica do nosso lugar no cosmos é o primeiro passo para uma possível desconstrução do discurso nocivo de superioridade do homem em relação à natureza que emerge, muito possivelmente da nossa constante insatisfação produzida, criada e potencializada pela lógica de consumo que nunca se sacia. Na crença e na vontade de ter sempre mais, acabamos por nos mover cada vez mais rápido em direção a algo que nem sequer sabemos o que é. Como afirma Bauman (2001, p. 40): “Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo ‘adiantamento da satisfação’, como sugeriu Max Weber, mas por causa da *impossibilidade* de atingir a satisfação.”

Essa busca insaciável que a contemporaneidade, mais especificamente falando, a modernidade produziu, gera uma eterna insatisfação que nos conduz, que nos leva a um estado de exaustão psicológica e emocional, e mais grave do que isso, nos leva a uma culpabilização por não atingirmos o inatingível. Assim sendo em relação aos sujeitos:

(...) se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriais para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre

as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender a dominar, como deveriam, as artes da autoexpressão e da impressão que causam. (BAUMAN, 2001, p. 47)

Nota-se que existe certo esgotamento da dimensão do cuidado de si produzido pelos mesmos discursos que põe o homem em um lugar utópico, acima da natureza. Incoerência? Possivelmente um dilema paradoxal, mas mais precisamente é uma consequência do que um fator acidental, pois não se pode negligenciar a natureza em detrimento do narciso humano, bem como as relações de causa e efeito que isso gera, e esperar que nada aconteça. Nesse sentido é que a Educação Ambiental pode contribuir muito para que efetivamente possamos viver melhor, de uma forma mais harmoniosa com o meio no qual nos encontramos inseridos.

No que tange a Educação como horizonte de modificação paradigmática social no contexto da Educação Ambiental, compreendemos que ela pode servir como mecanismo de potencialização da dimensão crítica e cognoscível dos sujeitos, corroborando com o que afirma Carneiro:

A EA, enquanto dimensão fundamental da educação contemporânea contribui para a construção crítica do conhecimento transformador da realidade socioambiental. A reflexão sobre os fundamentos epistemológicos de uma EA crítica pode ser apoiada por algumas orientações teórico-metodológico (integradas, complementares e adaptativas a níveis e tipos de ensino, sem ordem hierárquico-sequencial entre si), para o desenvolvimento do processo educativo (CARNEIRO, 2006, p. 24)

Nesse contexto é que se faz necessário (re)pensar práticas pedagógicas que contribuam para uma efetividade pragmática da Educação que é urgente. Assim sendo, pensar nos lugares *Heterotópicos* que a Educação pode e deve assumir se faz mais urgente do que esperar por utopias que podem ou não vir a ser.

#### **4. O saber docente como estratégia de valorização ontológica dos sujeitos através da Educação Ambiental**

Partindo da premissa de que “Na modernidade, o sujeito deixa de ser um contemplador da natureza para um ser definidor de sentido.” (PEREIRA, 2016, p. 33), é possível afirmar que para além desse horizonte, ou antes de definir esses sentidos, ele também os produz enquanto regimes de verdade. Destarte, a responsabilidade que todo educador possui ao compartilhar seus conhecimentos a partir do saber docente não é pouca e muito menos neutra, uma vez que está permeada por relações de poder.

Trata-se de uma tarefa colossal e por isso é preciso assumir a incumbência de ser um sujeito que se constitui na figura do intelectual, com todos os ônus e bônus que isso representa, pois existe um papel social que a figura do educador deve cumprir, ou em todo caso, se espera que essa figura cumpra. Esse papel do intelectual segundo Foucault é “(...) fornece os instrumentos de análise, (...). Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer!” (2018, p. 242). Assim sendo, cabe ao educador através de seu saber docente subsidiar e instigar formas de promover a construção e produção de conhecimentos por parte de seus educandos.

Tal estratégia de “fornecimento de instrumentos de análise” possibilita que os sujeitos realizem uma investigação hermenêutica acerca de si e do mundo da vida, culminando, por conseguinte, em uma educação que não se dissocia da Educação Ambiental e valoriza a dimensão ontológica dos educandos.

## **5. (In)conclusões e possibilidades**

De maneira geral, o presente trabalho teve a pretensão de servir como um estudo de pesquisa teórico reflexivo no horizonte analítico pós-metafísico, problematizando em detrimento dessa abordagem a metafísica enquanto suleadora das práticas pedagógicas contemporâneas. Para tanto se pautou no conceito foucaultiano de *Heterotopia*, bem como em outros autores da Educação Ambiental, a saber, PEREIRA (2016); CARNEIRO (2006); SILVA e HENNING (2018). Trata-se de uma análise crítica à forma atual de pensar no contexto da educação, que põe os possíveis mecanismos e processos de modificação social através do saber docente em um lugar distante do aqui e agora (um lugar utópico). Desta forma, além de problematizar acerca dos lugares discursivos que a Educação Ambiental assume no contexto contemporâneo, aponta para a necessidade de valorização das discussões que tratam do lugar do homem na natureza e a importância da figura do professor na produção de regimes de verdade sobre o tema abordado (Educação Ambiental, práticas pedagógicas e hermenêuticas do sujeito).

Assim sendo, é também uma tentativa de pôr em evidência as relações de poder que emergem no contexto da relação educador e educando e quais implicações subjetivas no que concerne a produção de verdade e à própria subjetividade do educando essas relações colocam em movimento. Portanto:

Não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais (...). Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 2018, p. 282-283).

Hermeneuticamente acreditamos que a busca por reflexões que alimentam o horizonte não só da Educação Ambiental, mas da Educação como um todo, deve ser constantemente alimentado e estimulado, de sorte que sem uma sensibilização acerca do nosso lugar no cosmos e do despertar da nossa finitude perante a imensidão da biodiversidade que nosso planeta abriga, tendemos a um caminho drástico e catastrófico que culminará em um cenário apocalíptico. Até quando nossa querida *Gaia*, a mãe terra, aguentará os caprichos egoísticos e narcísicos do ser humano?

#### Referências:

- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**; Tradução Plínio Dentzien – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental**. Educar em Revista, n. 27, p. 17-35, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354003>>. Acesso em: 02/10/2019.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FÁVERO, Altair Alberto. TAUCHEN, Gionara. **Didática, hermenêutica e pluralidade em educação**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 102-109, jan./abr. 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, vol. III – estética: literatura e pintura, música e cinema**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 428.
- PEREIRA, Vilmar A. **Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos**. 1ª Ed. - Juiz de Fora, MG: GARCIA edizione, 2016. p. 98.
- SILVA, Lorena Santos da. HENNING, Paula Corrêa. **A Educação Ambiental e sua produção científica: um olhar para as diferenças**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 978-991, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p978/pdf>>. Acesso em: 30/09/2019.