

# PÓS-ESTRUTURALISMO E PESQUISA: ALGUMAS PISTAS PARA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Mara Rejane Osório Dutra \*

## RESUMO

Este texto tem como objetivo trazer algumas contribuições para as investigações que desejam tratar da EA a partir de uma abordagem pós-estruturalista de cunho foucaultiana. O texto discorre sobre conceitos como poder, sujeito e discurso, que são centrais para esta abordagem de estudo.

**Palavras-Chave:** pós-estruturalismo, pesquisa, EA.

## ABSTRACT

### **Post-structuralism and Research: Some Clues for Inquiry in Environmental Education**

This paper aims at providing some contributions to inquiries that deal with Environment Education in a post-structuralism approach from a Foucaultian point of view. It discusses concepts such as power, subject and discourse, which are central to this kind of study.

**Keywords:** Post-structuralism; Research; Environment Education.

Fazer pesquisa envolve fazer escolha de um caminho. Quando decidimos compreender um determinado objeto, somos, também, obrigados a seguir um caminho coerente de estudo; ou seja, necessitamos escolher instrumentos de coleta e de análise de dados que estejam conectados com nossas escolhas teóricas. Propor essa discussão deve-se ao fato de entender que uma pesquisa não é neutra, as nossas escolhas por um ou outro tipo de abordagem teórica envolvem nossa compreensão

---

\* Universidade Federal de Pelotas/Centro de Estudos Ambientais (CEA). E-mail: mareos@gmail.com.

de conceitos e sentidos que tais abordagens carregam. Os discursos que marcam nossas escolhas teóricas e investigativas definem nosso olhar sobre o objeto; somos movidos, enquanto pesquisadores, pelas escolhas e posições de sujeitos no campo em que nos inserimos.

Assim, no presente texto, meu objetivo é tratar de algumas sugestões importantes acerca de uma abordagem pós-estruturalista com bases nos estudos foucaultianos. A intenção é contribuir no sentido de mostrar que fazer pesquisa e escolher determinado campo de atuação requer, também, abandonar certas ideias fixas, certos portos seguros e adentrar no estranhamento, na desestabilização e na desconfiança daquilo que a nós se apresenta como verdade e certeza até mesmo em nossa concepção de pesquisa e de suas ferramentas.

A título de exemplo, do modo como trabalhei com algumas das contribuições das teorizações foucaultianas, remeterei, em determinados momentos, a alguns aspectos da minha pesquisa "Professores e EA: uma relação produtiva", que concluí em 2005. No referido estudo, tive como objetivo entender a maneira como os professores de escolas municipais de Pelotas compreendem e praticam a EA ou, mais especificamente, quis entender quais as representações e significados de práticas pedagógicas de EA que os professores mobilizam na escola e o modo como esses professores construíram seu modo de pensar a EA. Para desenvolver a pesquisa, basicamente, apoiei-me em contribuições dos estudos pós-estruturalistas (foucaultiano) que, nos últimos anos, vêm problematizando a questão do currículo e suas implicações produtivas.

Apresentarei, então, neste texto, algumas pistas que, sugeridas pelo campo pós-estruturalista, me ajudaram a olhar a EA escolar. Minha intenção é focalizar o modo como me apropriei dos conceitos. Os dados da pesquisa são trazidos a título de exemplo do modo segundo o qual isso foi pensado e elaborado.

## **A EA como objeto**

Em minha trajetória profissional e acadêmica, a EA tem ocupado papel de centralidade nos últimos anos. Ao estar em contato permanente com as escolas, pude observar e me inquietar com as condições e posições que a EA ocupa nos espaços mencionados.

Preocupava-me o desinteresse da maioria dos professores sobre a temática ambiental (que, para mim, era de extrema importância e urgência), as atividades de EA que os mesmos realizavam nas escolas e

as confusões apresentadas por eles a respeito do que seja reciclagem e seletividade. Ao me deparar com as lutas de alguns professores para tentar fazer algo em suas escolas e, em vista dos caminhos por eles escolhidos para focar a EA em seus trabalhos escolares, passei a me questionar quanto à relação entre a disciplina de Ciências e a EA – vistas, quase sempre, como muito próximas – senão como a mesma coisa. Ao longo do processo, eu mesma ainda me construía como uma educadora ambiental e acreditava que a EA era algo iluminador das mentes e que os professores não se haviam sensibilizado com a temática, dificultando a introdução efetiva do tema no meio escolar. Constantemente, eu me via pensando no tipo de materiais, atividades e instrumentos que deveria produzir e colocar à disposição dos professores para que, assim, pudesse despertá-los, acordá-los para uma visão mais consciente das relações entre os seres humanos e a natureza.

Naquele momento, minhas concepções de EA estavam muito relacionadas a um tipo de discurso dominante sobre as práticas de EA que era produzido a partir do movimento ambientalista e dos discursos das teorias críticas e progressistas pautadas pelo entendimento da educação como ferramenta de emancipação dos sujeitos para a ação política.

Ao dar início à pesquisa e ao processo de estudo (as leituras, a delimitação do objeto, as discussões, os confrontos entre as teorias, o projeto de pesquisa), fui levada por caminhos nos quais tive que colocar em xeque o meu próprio “eu”; i.e., as crenças, as verdades e as representações que me constituíam. Trata-se, no meu ponto de vista, de uma característica da pesquisa realmente interessante, pois oferece ao pesquisador a possibilidade de transformação, qualificação e ampliação de suas concepções, mexe com seus próprios eus. O processo de pesquisa nos instrumentaliza como sujeitos pesquisadores para olhar, de outra forma, aquilo que víamos de uma maneira fixa, única e supostamente verdadeira de pensar.

### **Pós-estruturalismo – discurso, poder e sujeito**

Os pós-estruturalistas duvidaram da existência de estruturas internas, fixas e universais capazes de explicar tanto a cultura como a mente humana (PETERS, 2000) e dos métodos cientificistas, racionalistas e realistas utilizados para chegar a tais explicações, colocando em xeque os pressupostos sugeridos pela corrente

estruturalista. O pós-estruturalismo “mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, [mas] desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação” (SILVA, 2000, p.92).

Na perspectiva pós-estruturalista, os significados são produzidos, são produtos de lutas e disputas que se dão em torno de significados ideais para as condutas humanas. Eles nunca são fixos ou rígidos; ao contrário, são, a todo o momento, deslocados, transformados, reorientados, adaptados, traduzidos; portanto, são incertos e instáveis. As preocupações pós-estruturalistas tratam, assim, menos de perguntar sobre “o que e por que” as coisas acontecem e mais sobre “como” as coisas são construídas por meio de processos de significação.

Seguindo essa direção, construí o objeto do presente estudo, partindo da ideia de que a linguagem e os discursos produzem os significados, as verdades e as representações que pautam nossas ações e comportamentos no mundo. Os sujeitos (e tudo o mais) são constituídos de práticas e relações linguísticas e discursivas, o mundo social é constituído na linguagem e pela linguagem que nos precede. Portanto, não existe, como pensávamos em outras perspectivas de estudo, uma realidade pré-existente que necessita ser desvelada, descoberta; a própria realidade é construída mediante processos de significação<sup>2</sup>; o real é uma invenção, é um imaginário. “O significado surge não das coisas em si – a realidade – mas, a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 1997, p. 29).

Assim, não existe uma essência verdadeira, metafísica e transcendental, um núcleo, uma natureza a ser buscada, recuperada em nossas investigações. As verdades estão aqui e agora nas práticas, nos discursos e nos sujeitos. Como sugere Foucault (1988), não precisamos procurar as verdades em tempos longínquos, a verdade é deste mundo.

Sob a mesma perspectiva, o conceito de discurso como “o conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação

---

<sup>1</sup> Processo social através do qual se produzem significados. Trata-se de um conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados. (SILVA, 2000)

<sup>2</sup> Práticas discursivas: “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2004, p.133).

discursiva” (FOUCAULT, 2004, p. 121 e 132) é central, principalmente, em dois aspectos: como produto de relações de poder-saber que definem as regras, as normas, os significados e as representações que os discursos podem mobilizar ou não; pelos seus efeitos produtivos, ou seja, os discursos como práticas<sup>3</sup> que “fabricam” sistematicamente sujeitos, identidades e representações com as quais passamos a agir social e politicamente. Porém, é necessário salientar que os discursos obedecem a certas regras, regularidades e processos de dispersão que lhe são muito próprios; assim, não se resumem a frases, palavras ou signos que designam ou nomeiam as “coisas”. Os discursos fazem muito mais do que nomear algo: eles instituem, eles produzem as coisas e os objetos a partir de relações de poder, das tecnologias, das táticas e estratégias que colocam em ação.

Quando desejei entender as representações e os significados que os professores atribuem à EA, o que fiz foi interpretar suas ações como resultado de conjuntos discursivos que, em determinado tempo e condições, deram centralidade ao ambiental como um problema social e cultural. Entendo, como Corazza e Tadeu (2003), que as verdades são históricas e políticas e se dão mediante relações de poder que possibilitam sua existência.

O ambiental, como problema, foi fabricado, inventado, construído a partir do conhecimento das ciências, dos interesses de grupos e indivíduos e das necessidades sociais que emergiram e que deram origem a um campo específico. Assim, o que os professores dizem sobre EA somente pode ter sentido se for compreendido no interior das formações discursivas que constituem esse campo ambiental e no jogo com outras palavras e outras relações sociais.

Por formação discursiva entendo “o princípio de repartição e de dispersão dos enunciados” (FOUCAULT, 2004). São esses princípios que definem o que pode ou não ser dito num determinado campo social. Quando os professores falam sobre EA, eles o fazem a partir de conceitos, representações e significados que pertencem e são acionados pelo campo ambiental.

Seguindo a mesma perspectiva, é necessário estabelecer que a noção de poder também se desloca daquela ideia de um poder que se

---

<sup>3</sup> Práticas discursivas: “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2004, p.133).

realiza a partir de formas de “violência” sobre os indivíduos. Um poder que distorce, reprime, mistifica e domina e que está localizado num lugar específico, como o Estado, por exemplo. Foucault (1988) chamou a atenção para o sentido positivo do poder. Para o filósofo, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades; o poder assume uma condição de positividade na produção do real e seus significados.

Falar em relações de poder, assim, não é negar a existência de relações entre diferentes posições e diferentes sujeitos. Mas é preciso compreender que o poder se exerce no sentido do governo das condutas e dos comportamentos humanos e não no sentido do afrontamento e da violência, isto porque se desenvolve entre sujeitos livres (Foucault,1995). “O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é, justamente, esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. XVI).

É importante também ressaltar que o poder não está centrado num lugar, nem é propriedade de alguém em particular. O poder está em todos os lugares, em todas as relações entre sujeitos ou grupos; é ação de uns sobre os outros visando a determinados objetivos ou resultados.

Creio ser importante ressaltar que, quando falo de sujeito neste estudo, estou falando não mais do sujeito preconizado pelo pensamento Iluminista: centrado, soberano, autorreflexivo, unificado e dotado das capacidades da razão, da consciência e da ação. O sujeito ao qual me remeto não é uma unidade, uma origem, o centro de onde derivam todas as ações; ao contrário, remeto-me a um tipo de sujeito que é efeito dos processos de subjetivação de assujeitamento (CORAZZA & TADEU, 2003, p.11).

Porém não é um sujeito receptor, marcado, imóvel que está ali à espera de um significado para sair funcionando, feito uma máquina. O sujeito é parte dos processos de significação e também os produz no interior das relações sociais nas quais está implicado. Para entendermos o sujeito a que nos estamos referindo, temos que entendê-lo como produzindo e sendo produzido pelos processos de significação. As leis, as regras, as normas são produzidas por sujeitos, entre sujeitos, que conduzem suas práticas e comportamentos a partir delas. Quando os professores agem e falam, estão colocando em funcionamento uma série de representações e significados que os produziram durante suas vidas, a

partir das diferentes funções e posições que ocuparam ou ocupam na sociedade.

### **Instrumentos de coleta e análise de dados**

A escolha dos instrumentos de coleta de dados é também um fator bastante importante para o processo de desenvolvimento de nossas pesquisas e estudos, visto que eles nos fornecerão os dados com que trabalharemos nossas análises sobre o objeto escolhido. Fazer tal escolha requer coerência, o que não significa comprometimento fixo e imutável.

Assim, na caminhada pós-estruturalista, a metodologia, as ferramentas não são consideradas como algo fixo e pré-estabelecido. Ao contrário, são, a todo o momento, testadas, criadas, ampliadas e, às vezes, deixadas de lado de acordo com a trajetória da pesquisa. Esse caminho, como defende Bujes (2002), é inventado e nem sempre bem sucedido; mas é constituído de uma profunda qualidade provocativa e desafiadora.

Teoria e instrumentos caminham num processo dinâmico e harmonioso. Talvez seja necessário chamar a atenção para o fato de que, nesse tipo de abordagem, teoria também tem um significado diferenciado:

“Teoria está implicada na produção da “realidade”. Ao descrever um objeto, a teoria também produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis” (BUJES, 2002).

Na sequência, trago, algumas questões sobre o uso da entrevista como ferramenta pós-estruturalista.

### **A entrevista como ferramenta pós-estruturalista**

A modalidade de entrevista, a semiestruturada, é um tipo de entrevista que tem sido muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais devido, principalmente, à sua flexibilidade. Diferentemente do tipo de entrevista estruturada, que parte de um roteiro fixo, rígido e hierarquizado de questões que são respondidas passo a passo, a

semiestruturada possibilita uma interação mais informal entre entrevistado e entrevistador, um tipo de bate-papo orientado.

No entanto, na perspectiva pós-estruturalista, a concepção de entrevista diferencia-se dos modos e usos tradicionais que têm sido feitos desse instrumento. A entrevista não é entendida apenas como um mero instrumento de pesquisa, mas como um jogo de poder (SILVEIRA, 2002), um momento complexo que é mais do que um simples encontro entre entrevistado e entrevistador (onde um quer respostas e o outro simplesmente responde).

A entrevista movimentada representações, significados, expectativas de ambos os lados e se coloca como um ato contínuo de negociação e, por vezes, até de resistência. Nesse jogo, estão envolvidas as diferentes posições que os sujeitos ocupam na escola e na sociedade, as traduções que fazem daquilo que as várias vozes dizem sobre educação e sobre EA, as verdades em que acreditam e muitas outras diz expectativas que, no momento da entrevista, são colocadas em interação.

Como diz Foucault, estamos envolvidos numa “ordem do discurso” que rege nossos modos de ser e estar no mundo. Portanto, quando algo é dito ou descrito em um discurso temos a linguagem produzindo e descrevendo uma certa realidade imaginada como verdadeira e ideal. Os sujeitos são produtos dos discursos e da linguagem, são regulados, fabricados, instituídos, constituídos numa ordem discursiva e através de práticas discursivas.

Essa concepção de linguagem nos leva a concordar com Garcia (2001), quando afirma que:

O “eu”, inclusive o nosso *eu* mais íntimo, não é algo exterior à linguagem; não é algo que pré-exista ou que seja anterior à linguagem, sendo esta uma instância de expressão daquele. Ao invés disso, pode-se pensar a linguagem como uma condição da existência de nosso *eu*. O sujeito é uma função dos discursos. (p. 35)

O que se coloca no enfoque dado é que a linguagem e os discursos fabricam, nomeiam as “coisas” fornecendo os códigos, as normas, as leis e as regras com que atuamos no mundo. É dos “burburinhos” discursivos que decorrem nossas identidades e subjetividades, nossos modos de ver o mundo, nossas experiências, nossas opções políticas, culturais, sociais, enfim, nossos “eus”. Todavia, não podemos esquecer que somos, ao



mesmo tempo, produtores e produtos dessa linguagem e dos discursos; ou seja, nós a produzimos e somos também produtos dela.

Ao utilizar a entrevista como ferramenta de coleta de dados em minha pesquisa, tinha em mente que quando os professores falam sobre a EA e suas práticas não o fazem de qualquer lugar, pois estão posicionados diante de diferentes discursos que definem, fixam o que pode ser falado e o que não pode, como deve ser falado e quem deve falar. As falas dos professores dependem de uma condição e produtividade discursiva da EA, que não é algo pertencente a uma consciência racional de um sujeito particular ou que advém dela. É, antes de tudo, um efeito de muitos discursos que se colocaram como verdadeiros. Foucault mostra isso muito bem em *Arqueologia do Saber*.

### **Análise dos dados**

Após a entrevista, temos uma grande quantidade de dados. O que, numa mirada pós-estruturalista, pode ser esperado dos dados colhidos na entrevista?

Primeiramente, procura-se descrever as relações e modos de fazer que são colocados em ação pelos próprios discursos, conforme preconizado por Fischer (1995, 2001). O objetivo é verificar que os discursos têm efeitos produtivos e que produzem e instituem verdades. Como isso está expresso nos dados que foram coletados? Que ideias carregam? Que desejos manifestam? A quem ou a que se contrapõem ou defendem? Como e quem controla os discursos? Como são distribuídos? A quem se dirigem? Que estratégias e mecanismos utilizam?

Certamente, a análise dos dados não deve estar preocupada com a busca pela essência, origem ou natureza transcendental dos discursos; ao contrário, entende-os, como verdades produzidas mediante relações de poder, necessidades, lutas, disputas em um certo momento histórico e social. Não se fazem julgamentos de valor acerca dos discursos ou se determina quando um é mais ou menos importante, real, ou melhor do que o outro; mas se mostra que eles existem, atuam e estão produzindo significados e representações que se colocam como verdades.

### **Finalizando**

Declarei, no início do texto, que o meu desejo era apontar algumas pistas, fornecidas pelos estudos foucaultianos, para a pesquisa em EA; a ideia foi essa mesma, pistas e sugestões. Não seria possível, no presente

texto, discutir questões profundas que envolvem tal perspectiva de estudo. Certamente esse não é o único caminho, mas entendo que oferece contribuições significativas para o estudo do tema.

A relação com essa abordagem de pesquisa permitiu-me compreender, entre outras coisas, como dois discursos – o dos Temas Transversais (1998) e o do governo municipal local – a partir de um processo constante de significação, colocaram à disposição dos professores um conjunto de estratégias discursivas sobre os temas ambientais, os quais passaram a ser subsídios para os trabalhos de EA que os professores realizam em suas escolas.

No caso do governo local, significados de EA foram articulados a um processo amplamente colaborativo, participativo e organizado com as escolas. Quando utilizo o termo participativo e colaborativo, quero chamar a atenção para um processo que, a princípio, pode parecer apenas uma relação neutra e desinteressada do governo local. Mas quero chamar a atenção também para um poder que envolve não mais por opressão e violência, mas mais dissimulado, prazeroso, envolvente. O governo local envolvia os professores nos significados de EA que concebia com sendo importantes, através de uma gama de articulações que incluía reuniões, cursos, distribuição de material impresso, passeios, plantios, doações (de equipamentos, mudas de plantas), assessoria técnica. Nesse processo, os professores eram colocados como sujeitos importantes para a EA; e eram chamados a todo o momento a participar, discutir e produzir atividades de EA. Dessa forma, quase sem perceber, os professores foram envolvidos e interpelados nas tramas dos discursos do governo local e nas suas concepções de EA. Na relação estabelecida e já marcada pelo arcabouço discursivo dos Temas Transversais, os professores foram recontextualizando suas práticas pedagógicas.

Quanto falo dessa recontextualização, quero dizer que os professores não são meros reprodutores, mas que, ao entrarem em contato com determinados discursos, os professores fazem “coisas” com eles. O que define tais modos de fazer é a articulação no espaço da escola e as relações que lá se apresentam: as relações entre os diferentes sujeitos, a estrutura dos currículos, as relações de poder, etc. Assim, a partir de um processo de recontextualização, esses discursos são misturados, amarrados, relacionados com outros, com os modos de ser dos professores, suas experiências de formação e atuação profissional e com as condições que se estabelecem nas escolas. Do processo em

questão, surgiu, nas escolas estudadas, um tipo específico de EA que se caracterizou pelo voluntarismo dos professores, por um currículo turístico e por práticas que se resumem na compreensão de EA como conscientizadora, higienizadora e embelezadora do ambiente.

Finalizando, gostaria de dizer que descobrir a abordagem pós-estruturalista de cunho foucaultiano, um referencial teórico novo, até então pouco conhecido por mim, polêmico e contestador, e um tema ainda pouco estudado como a EA escolar, foi algo muito sofrido, dolorido e exigiu muita reavaliação e desprendimento de minhas próprias crenças e certezas. No processo de estudo e, também, de descobertas, algumas concepções, como a de uma ciência capaz de encontrar a pura verdade, a crença na existência de sujeitos livres, conscientes e autônomos e de um poder que emanaria de um centro, como do Estado, por exemplo, que oprime, distorce, reprime, mistifica e oprime a tudo e a todos, foram sendo desacomodadas. Ao mesmo tempo, o processo possibilitou que eu construísse outras possibilidades de olhar o sujeito, as relações de poder e a EA.

As teorizações foucaultinianas propõem uma severa mudança epistemológica que coloca em xeque os cânones da ciência que conhecíamos como o único e o verdadeiro caminho para explicar as "coisas". Assim, ao entrar por esse caminho, estou, aos poucos, sendo levada a abandonar um porto seguro para adentrar em um campo de outros olhares, novas perspectivas e trilhar caminhos não muito fáceis. Ao fazer isso, no processo de pesquisa, tive que enfrentar frequentes altos e baixos e muitas incertezas quanto ao caminho a ser seguido. Em muitas ocasiões, fui levada a mudar o processo do trabalho e iniciá-lo novamente. Porém, ao mesmo tempo em que isso me deixava insegura, também fui me apaixonando pelo desconhecido, fui seguindo suas pistas instigantes e tentei aproveitá-las o máximo possível, na medida em que desenvolvia o processo de análise.

Mas a transformação no modo de olhar a EA não dizia respeito unicamente a mim como pesquisadora, mas também ao campo de estudo em EA. Algo novo gera estranhamento, desconfiança e, às vezes, resistência. Em vários momentos, quando tive a oportunidade de discutir a pesquisa com meus pares, sentia-me uma alienígena, alguém que estava fora do seu espaço e que caiu ali sem muita "noção" das coisas ou que, simplesmente, agredia os fundamentos e as bases em que a EA fora construída. Sentia-me como se estivesse do *outro lado*, um lado não

muito confortável. Eis um dos preços que se tem a pagar quando se experimentam novas ferramentas, novas concepções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUJES, M.I.E. Descaminhos. In: COSTA. M. V. (org) *Caminhos investigativos II* — outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, D&PA, 2002.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*, tema transversal meio ambiente — terceiro e quarto ciclos (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), Brasília, 1998.

CORAZZA. S. & TADEU. T. *Composições. Autêntica*, BH, 2003.

COSTA. M.V. (org.) *Caminhos investigativos II* – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação, 2002.

DUTRA, M. R. O. *Professores e educação ambiental: uma relação produtiva*. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2005, 135f.

FOUCAULT. M. *O sujeito e o poder*. In: Rabino W e Dreyfus, H. Michel Foucault: *uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Graal, RJ, 1988.

GARCIA, M.M. A. *O sujeito emancipado nas pedagogias críticas*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, jul/dez, 2001.

HALL, S. A *Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação e Realidade*, jul/dez de 1997.

SILVEIRA, R.M.H. *A entrevista na pesquisa em educação — uma arena de significado*. In: COSTA. M. V. (org.) *Caminhos investigativos II* — outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, D&PA, 2002.