

Filosofia Hermenêutica e suas contribuições para a Educação Ambiental

PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS AND THEIR CONTRIBUTIONS TO ENVIRONMENTAL
EDUCATION

*Jacqueline Carrilho Eichenberger**

*Vilmar Alves Pereira***

RESUMO

O presente artigo decorre da busca de uma compreensão sobre a Educação Ambiental contemporânea que se encontra imersa em contradições e carente de uma Ética a partir do olhar da Filosofia Hermenêutica. A pesquisa sobre alguns dos significados relacionados à palavra natureza no contexto histórico filosófico na busca de nexos do pensamento humano objetivou desconstruir, por meio de um exercício hermenêutico, a concepção de Natureza e de Educação Ambiental, além da forma de agir proposta pela ciência moderna com o propósito de desvendar o caráter ideológico da ciência e dos múltiplos usos que carrega o conceito. A partir destes pressupostos, o objetivo foi buscar interpretar uma modalidade de compreensão e de ação sustentada em outra modalidade de racionalidade para pensar a Educação Ambiental - EA. Na tentativa de deslocar o olhar de um pensamento pautado pela técnica das ciências naturais para uma que busca desvelar seus sentidos, buscou-se valorizar a hermenêutica como interpretação no contexto da Educação Ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: educação ambiental; hermenêutica filosófica; racionalidades pós-metafísicas.

ABSTRACT

The present essay comes from the search for a comprehension about the contemporary Environmental education, immersed in contradictions and lacking in Ethics from the look of the Hermeneutics philosophy. The research about some of the **KEYWORDS:** inferior animal; time; forgetfulness; happy life; unforgettable.

* Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande – RS, Brasil. Fonte de financiamento: CAPES. Jacque.carrilho@gmail.com

** Professor, Dr. Instituto de Educação/Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande – RS, Brasil. Vilmar1972@gmail.com

O problema hermenêutico da Educação Ambiental

Iniciamos com a questão: Qual a possibilidade de compreender uma racionalidade não instrumental, em sujeitos livres e emancipados, em relação à dominação econômica, técnica e científica da natureza no pensar a Educação Ambiental? Observa-se, como problema central, que o breve histórico do progresso mantém uma relação com a exploração do homem pelo próprio homem e da natureza pelo homem. Tal modelo começa a mostrar-se insuficiente para o desenvolvimento biológico, social, cultural e econômico. Paralelamente a esta compreensão, observa-se que as questões ambientais são intrínsecas às questões sociais, à pobreza, à escassez de recursos e à expansão populacional e combina-se para a degradação e o colapso dos ecossistemas urbanos e sociais a nossa volta. Diante disso, prevalece uma Educação Ambiental marcada pela tradição explicativa das ciências naturais.

Vale considerar que a Educação Ambiental é Educação e parte das ciências das humanidades, mas a concepção tecnológica que tem da interpretação, com a sua “metafísica realística” promove a própria irrelevância, quando não consegue dar conta dos problemas ambientais contemporâneos. Podemos compreender que a “epistemologia científica”, como já mencionou Maurice Merleau-Ponty¹ - objetivadora e manipuladora das coisas - acaba por desistir de ser parte nelas. Ao refletir sobre realismo e a perspectiva científica, as ciências humanas acabam por adotar um modo científico de pensar. De caráter objetivo, operatório e estático, o pensa-

¹ Em Palmer (1969).

mento sobre as ciências humanas carece de significado, transmite, no que se refere às ciências sociais, uma ausência de sentido histórico, cultural.

A crítica social veio consolidar a EA como campo de conhecimento, como atividade político-pedagógica, como um campo plural, histórico, social e requer a problematização dos problemas ambientais, de sua gênese, contradições, consequências e de suas possíveis alternativas, porém ainda subordinada à ecologia científica, que nos mostra os efeitos de nosso comportamento e práticas, e apenas amplia a “análise” por ampliar a definição do objeto quando o contextualiza em sua realidade histórica e social, mas, ainda assim, mantemos a imagem científica (biológica) do objeto, do ser. Observa-se, portanto, a emergência de uma “teoria”, “método de interpretação” capaz de decifrar a “matéria humana” naquilo que estamos voltados a interpretar, ou seja, o ser do objeto. Isso nos leva a concordar com Palmer (1969, pág. 19), que as ciências humanas precisam de uma Hermenêutica para compreendê-las, ou seja, de uma interpretação adequada, que pelo menos acompanhe os métodos de análise científica, sem tornar os objetos das ciências humanas – lutas, obras, textos, imagens, “silenciosos e naturais”.

Assim, a Hermenêutica surge para aprofundar modos de compreensão relacionados a conteúdos históricos e humanísticos. A interpretação sobre o conhecimento histórico e humanístico deixa de ser um conjunto de artifícios e técnicas de “explicação do conhecimento” sobre o conteúdo de EA, mas uma reflexão sobre a própria interpretação. Sabemos que a busca por uma nova compreensão do universo fez ressurgir a ciência natural,

a ciência da natureza. Esse novo enfoque caminhou rápido, libertando o ser humano de pressupostos metafísicos dogmáticos e de uma forma de conhecimento com resultados pouco práticos e eficazes.

Ao considerar, porém, que o homem encontra-se cada vez mais distanciado e desvinculado da natureza, acabando por desconsiderar a importância das atitudes e do efeito de suas ações sobre o mesmo, é possível observar a crescente degradação ambiental e o agravamento dos problemas sociais resultantes. Nesta visão, encontramos-nos diante da dinâmica destrutiva de uma sociedade industrial, baseada na racionalidade do liberalismo econômico-social, capitalista, que submete os recursos da natureza a uma lógica de utilitarismo explorador, onde a questão do respeito ao meio ambiente deveria ser considerada como algo de maior importância.

Sendo assim, é possível considerar também que o surgimento da Educação Ambiental como prática para a liberdade, constitui-se como terreno fértil para uma pedagogia crítica que busca uma espécie de revolução do pensamento. A necessidade de repensar o ser e a complexidade como uma proposta de reconstrução do mundo e de reapropriação social da natureza, para além da globalização que unifica os olhares, pode ser uma alternativa para recompor um mundo alienado e fragmentado, herdado dessa civilização em crise². Surge, neste cenário, o desafio para o saber ambiental que está para além do pensamento sistêmico e da visão do todo, para pensar o mundo a partir da ontologia do ser.

Conforme o pensamento de Flickinger (2010), tal postura está veiculada a pressupostos antropocêntricos caracterizados por uma ética

² Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes Enrique Leff.

utilitarista disfarçada. Dentro das modernas posições epistemológicas encontra-se uma que, desde o século passado, tenta argumentar em favor de um procedimento autêntico das ciências humanas, em oposição ao método explicativo, utilizado nas ciências naturais. Parece emergente que, diante dos problemas ambientais, repensar tal orientação em favor de outra que se dispõe a reconhecer a permanente imbricação da diversidade de sentidos.

Educador ambiental: Novas abordagens

Para Carvalho (2005), “compreender a experiência do educador ambiental seria tomá-lo como um intérprete de seu contexto, ao mesmo tempo em que é um sujeito interpretado”. Perde-se, segundo a autora, a segurança de uma consciência observadora e decodificadora que promete correspondência e controle dos sentidos. Ou seja,

Diferente de um *sujeito-observador* de uma EA explicativa ou bancária, situado fora do tempo histórico e perseguindo os sentidos verdadeiros, reais, permanentes e inequívocos; o *sujeito-intérprete* estaria diante de um *mundo-texto*, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos, a partir de seu horizonte histórico. (CARVALHO 2005)

Observa-se que entre o plano do pensamento e o da ação, a partir dos sentidos produzidos por meio da linguagem, há a condição de possibilidade “do agir no mundo”. Assim, é possível observar, conforme a autora, que toda ação decorre de certa compreensão/interpretação, de algo que *faz*

sentido. Assim, concordamos que: da mesma forma que interpretar não se trata de um ato complementar a compreensão, o agir não corresponderia à consequência posterior à reflexão — mas é ato mesmo de interpretar. Substitui-se, desta forma, uma visão objetivadora, “onde interpretar o meio ambiente seria captá-lo em sua *realidade* factual, descrever suas leis, mecanismos e funcionamento”. A autora evidencia os horizontes de sentidos histórico-culturais de construção das relações com o meio ambiente para uma determinada comunidade humana e num determinado tempo. Perde-se a denotação do conceito de *realista* ou *naturalista* de meio ambiente, onde este é reduzido às suas condições e leis físicas de funcionamento.

Observamos que, na abordagem hermenêutica, a EA experimenta um conceito de meio ambiente relacionado à realidade passível de diversas leituras. A proposta interpretativa evidencia a historicidade das questões ambientais, tornando o educador ambiental um intérprete do ideário ambiental contemporâneo. Em meio a um repertório de sentidos sociais, uma via compreensiva do meio ambiente enquanto campo complexo das relações entre natureza e sociedade, onde o educador se posiciona como intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade, socialmente construídas. Falamos de uma prática “interpretativa que desvela e produz sentidos”. Ao perder o sentido de causa e efeito, implícitos em várias metodologias de avaliação esta ganha uma nova roupagem. Como prática dialógica e investigativa, a interpretação coloca-se como produtora de novos sentidos sobre a ação educativa.

No meio do caminho a investigação - Articulação metodológica.

A Hermenêutica, diferente das tradições racionalistas que pretendem um completo domínio do sentido real de seu objeto, radicaliza a ideia de compreensão como interpretação. Desta forma, a Hermenêutica apresenta-se como método de produção de conhecimento baseado na interpretação narrativo-interpretativa (Vattimo, 1992)³. A metodologia requereu, como base para o aprofundamento da pesquisa, uma vertente de caráter teórico e propôs uma abordagem histórica, hermenêutica e filosófica, o que permite uma interpretação aprofundada de suas contribuições para a EA, bem como elaborar uma posição crítica frente ao debate que se quer instaurar. De posse de uma base de informação, o referencial estudado buscou comparar informações, articular conceitos, avaliar e/ou discutir resultados. O aprofundamento da reflexão acerca da hermenêutica filosófica e a Educação Ambiental subsidiará de forma expressiva a análise da relação entre estas áreas.

Foi necessário que a mediação teórico-conceitual permeie a pesquisa, operando em todas as fases do desenvolvimento da mesma. A base teórica deve consistir na geração de ideias, hipóteses, diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações, levando a uma deliberação acerca dos argumentos a serem levados em conta para estabelecer a conclusão. Assim

³ Vattimo (1992:157) “La hermenêutica misma es solo interpretación: no funda su pretensión de validez en un supuesto acceso a las cosas mismas sino que, para ser coherente con la crítica heiddegeriana de la idea de verdad como correspondencia, en la cual se inspira, puede concebir-se a si misma solo como la respuesta a un mensaje, como la articulación interpretativa de la propia pertenencia a una tradición”.

como a filosofia, a Hermenêutica – abordagem filosófica para captar o sentido e o significado de nosso ser-no-mundo, possui objetivos de transformação. Uma articulação de compreensão é então posta em prática e, deixando-se guiar pelas coisas mesmas, fixa o olhar no desvio. Ao antecipar um sentido do conjunto, aparece um primeiro sentido no texto. Sujeito à revisão há um aprofundamento do sentido. Cada revisão pode desencadear novo sentido que deve ser verificado e, assim, acabam confluindo-se em círculos concêntricos.

As naturezas da natureza: a busca dos nexos que produzem o conhecimento do conceito

Muitas foram as inquietações que levaram o homem a se indagar em busca do conhecimento, entretanto a natureza esteve sempre inserida como motivador nesse processo. Seus fenômenos, movimentos e variações interagem de forma direta com a sobrevivência humana, de forma que conhecer as causas dessas ações, tornara-se amplamente significativo para o homem.

Observa-se que os chamados filósofos pré-socráticos, que viveram por volta do séc. VI a.C, mostram – nos uma dimensão do pensamento mais originária dos “fenômenos” e do mundo e dos fenômenos no mundo. Filósofos originários já que pensou a origem de tudo, o princípio, o *arché* – que podemos compreender como a fonte de tudo que é e de onde tudo jorra sem cessar: o *arché* da *physis*. Como totalidade do que é.

A *physis* mostra a experiência do real, dimensão que difere da que carregamos de herança do ocidente e na qual se fundou o pensamento moderno. Compreendemos uma dimensão que se relaciona ao crescimento espontâneo; em outras palavras, algo vem a ser o que é, não por imposição de um fator externo, mas por uma força que lhe é inerente. Observa-se que, nessa dinâmica de surgimento, há uma “experienciação” pelas coisas, por tudo o que existe e passa a ser. Uma experiência do real, do constante vir-a-ser.

Observa-se com Abbagnano (2007) que a filosofia pré-socrática até os sofistas é dominada pelo problema cosmológico e que não exclui o homem da sua consideração que vê no homem somente uma parte ou um elemento da natureza. Para os pré-socráticos, os mesmos princípios que explicam a constituição do mundo físico, explicam a construção do homem. Compreende-se que a filosofia pré-socrática relaciona-se ao reconhecimento, para além das aparências múltiplas e continuamente mutáveis da natureza, da unidade que faz da própria natureza um mundo. A substância é, para os pré-socráticos, a matéria de que todas as coisas se compõem. Também, é a força que explica a sua composição, do seu nascimento, a sua morte, e a sua perpétua mudança. A substância é então o princípio, não só na explicação da origem mas no sentido que a torna inteligível.

Do caráter ativo e dinâmico que a natureza, a *physis*, tem para os pré-socráticos, ela não é a substância na sua imobilidade, mas a substância como princípio de ação e de inteligibilidade de tudo o que é múltiplo e em *devenir*. Os pré socráticos tinham a convicção implícita de que a substância primordial corpórea tinha em si uma força que a fazia mover e viver. De

caráter simplista e especulativo, dotado de um primitivismo materialista de muitas das suas concepções, esse pensamento adquiriu, pela primeira vez, a possibilidade de conceber a natureza como um mundo e pôs como fundamento desta possibilidade a substância, concebida como princípio do ser e do devir. Observa-se que falamos de um mundo físico, além da ideia de não poder o homem voltar-se para a investigação do mundo como objectividade, sem tornar-se consciente da sua subjetividade, ou, em outras palavras, de manter certa equivalência entre um e outro. É possível perceber que o reconhecimento do mundo como outro em relação a si é condicionado pelo “reconhecimento de si como eu”. Desta forma, o homem fica impossibilitado de investigar a unidade dos fenômenos externos, se não sentir o valor da unidade na sua vida e nas suas relações com os outros homens.

O homem não pode reconhecer uma substância que constitua o ser e o princípio das coisas externas senão enquanto reconhecer semelhantemente o ser e a substância da sua existência individual ou em sociedade. Percebe-se que a investigação dirigida para o mundo objetivo está sempre unida à investigação dirigida para o mundo próprio do homem (subjetivo). Heráclito (535 – 475 a.C) torna clara essa conexão. O problema do mundo físico é por ele posto em unidade essencial com o problema do eu. “Estudei-me a mim mesmo”, diz ele (fr.101, Diels), (Abbagnano, 2007). Ao entrar em contato com esses pensadores, observa-se que, em termos de uma unidade profunda e dinâmica de “tudo que é”, os seres foram pensados como um processo de realização. Outra particularidade

necessária de compreensão refere-se à correspondência entre *physis* e *aletheia*. Observa-se que *aletheia* é o próprio desvelar-se da realidade, e esta realidade se diz *physis* - movimento do manifestar-se de todos os seres. Desta forma, *aletheia* não se trata de uma característica do conhecimento humano, mas do próprio movimento de “desvelamento” e “ocultamento” da *physis*, ou seja, exatamente na tensão entre um e outro, porque é a fonte de todo processo de realização, ficando livre de qualquer tentativa humana de controle, posse e decisão.

Outro conceito importante para compreender a filosofia pré-socrática é o conceito de *ethos*, de onde provém a ética, e que significa originariamente morada. Esta morada refere-se ao modo em que este ser realiza sua humanidade, o que se traduz em “força de realização”, um modo de ser e de habitar, de construção do tecido de relações da existência em relação ao tempo, à vida, ao movimento, à morte, à natureza, aos outros seres humanos e, quem sabe ainda, consigo mesmo. Aqui cabe uma reflexão sobre pensar o homem contemporâneo frente ao Universo e no seu lugar neste todo e termos uma compreensão pré-socrática do “ambiental” da educação. Observa-se que a sabedoria reside em sintonia com a lei que dá origem, anima e permeia a *physis*, no reconhecer a unidade na multiplicidade. Do refletir sobre o nosso lugar no Universo, da harmonia de tensões opostas (Heráclito), do jogo cósmico do Amor e da Discórdia (Empédocles), na tensão de Ser e Aparecer (Parmênides) pode residir uma possibilidade de outro caminho para o Ocidente contido na origem de nosso pensamento.

Platão, (428-347 a.C.) é o primeiro filósofo, ao menos em escritos, a romper com a visão materialista atribuída ao problema cosmológico pelos filósofos naturalistas sem recorrer às epopeias. Platão questiona-se:

As causas de caráter físico e mecânico representam as ‘verdadeiras causas’ ou, ao contrário, constituem ‘com-causas’, ou seja, causas a serviço de causas ulteriores e mais elevadas. A causa daquilo que é físico e mecânico não será, talvez, algo não físico e não mecânico. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 134).

Desse questionamento o autor anuncia uma realidade suprassensível, uma dimensão suprafísica do ser. Todos os naturalistas desconheciam esse plano da realidade, fazendo uso apenas de causas de caráter físico e mecânico. Com base na existência desse mundo além da matéria, que Platão fundamentará a sua visão sobre a origem, fundamento e funcionamento do cosmos. Em sua metafísica, Platão anuncia de forma clara a existência dos dois planos do universo: o plano sensível (material e em constante mudança) e o plano suprassensível (imaterial e imutável); este último, ele denomina hiperurânio ou mundo das ideias o qual, segundo ele, só pode ser atingido pela razão, pelo intelecto.

A partir de Aristóteles (384 – 322 a.C), a concepção de natureza foi pensada como dotada de uma finalidade, o que irá nos remeter ao conceito de *telos*, considerando o ser humano como parte da natureza, o que significa que, assim como todas as coisas, ele tem um potencial a ser desenvolvido; deve também realizar-se plenamente em sua existência. Tal processo é imanente, dadas as condições adequadas. A filosofia de Aristóteles é de caráter sistemático e analítico, e dividiu a experiência hu-

mana em três grandes áreas de conhecimento: o saber teórico (que inclui a metafísica, a matemática e as ciências naturais, a física) com o objetivo de conhecer a realidade por meio de suas leis e princípios mais gerais; no saber prático trata-se de estabelecer sob que condições os homens podem agir da melhor forma possível, tendo em vista o objetivo primordial, que é a felicidade (*eudaimonia*), ou a realização plena de nosso potencial, o saber criativo ou produtivo. Nesse contexto, a Ética, juntamente com a Política, pertence ao domínio do saber prático, podendo ser contrastada com o saber teórico. Esse saber prático relaciona-se, ainda, a *phronesis*, ou razão prática, ou capacidade de discernimento.

Observa-se que a integração do homem ao meio natural, embora saibamos que a filosofia não tratou especificamente da questão do meio ambiente, como pensamos hoje, define o ser humano como um microcosmo, que é parte do macrocosmo, que origina um caminho para o equilíbrio necessário entre o ser humano e a natureza e, assim, como uma ponte, a ética é a garantia da possibilidade de equilíbrio e harmonia no âmbito humano, equivalente às Leis do Cosmo. Podemos ter como referência duas características do pensamento de Aristóteles, relevantes para a discussão de uma ética do meio ambiente: A primeira, sobre a concepção de que o ser humano deve ser visto como integrado ao mundo natural, como parte da natureza; a segunda, a subordinação do pensamento (*téchne*) ou instrumental utilizado para a intervenção do homem na natureza; e a terceira, a decisão racional e ao saber prudencial (Aristóteles, 1973).

A partir do renascimento, embalado por esta perspectiva, floresce

uma nova consciência da natureza. Há uma rica e diversa filosofia renascentista da natureza, assim como um incipiente movimento científico que legou algumas conclusões e posturas importantes para os séculos seguintes. Observa-se um período de concepções sobre a natureza e, paralelamente, concepções sobre o movimento científico que se desenrolou nesse período. De um lado, o predomínio da teologia como ciência mais alta e, de outro lado, o domínio crescente que a ciência natural vai exercer sobre o pensamento, a partir do Século XVII. Desenvolve-se, no período, uma crescente consciência da natureza como uma unidade autônoma, autossuficiente, em sintonia com o espírito científico que desabrochará na nova ciência da natureza, proposta por homens como Galileu e Newton.

Nexos fundamentais do pensamento moderno e suas implicações junto ao conceito de natureza

Em certa medida, podemos descrever o impulso que levou à constituição dos sistemas modernos de pensamento e do próprio pensamento moderno como uma espécie de “crise de identidade”. Um dos efeitos dos resultados e dos sucessos obtidos por Galileu foi o início da separação entre ciência e filosofia. Agora cabe ao cientista produzir o verdadeiro conhecimento sobre o mundo.

Para o filósofo francês René Descartes (1596 – 1650) – reconhecido, justamente, como fundador da filosofia moderna, o problema do conhecimento já se impunha diante da necessidade de se pensar o novo

papel do homem, como sujeito do conhecimento diante de uma realidade pensada nos termos propostos pela nova ciência (uma realidade escrita em caracteres matemáticos, como anunciou Galileu). Descartes sugere que, com os fundamentos da nova ciência, a “filosofia primeira” deixa de ser a metafísica, tomando o seu lugar a epistemologia. A busca vai se caracterizar, então, pela busca do fundamento. Uma tentativa de colocar a nova ciência, com as grandes promessas que trazia, sobre um alicerce sólido e seguro.

Descartes salienta o valor da matemática e busca construir uma fundação sólida e estável para sua tese. Sua preocupação consiste, então, na criação da filosofia “fundacional”. Seu grande argumento relacionava-se à certeza e à evidência de suas razões (Descartes, 1998). Observa-se um pensamento onde a natureza configura-se de forma mecânica, cujos mecanismos precisam ser aprendidos com o fim de copiar e utilizar a natureza a nosso favor. Depara-se então com o início da coisificação e mecanização da natureza no pensamento humano. Observa-se que a natureza é algo que existe para servir o homem e esse pensamento perdura até o momento contemporâneo, onde a natureza é vista como um monte de recurso a ser explorado e que o homem tem supremacia sobre ela e pode fazer dela o que bem entender desde que seja para o bem-estar humano.

Não contente com a matematização do pensamento, Descartes dirige-se ao ataque dos sentidos⁴. Se na filosofia medieval nada chegava ao intelecto sem antes ser processado pelos sentidos, no pensamento cartesiano observa-se que somos enganados por nossos sentidos. Nesse contexto,

4 Na Parte IV do Discurso do Método.

surge o sujeito moderno, o qual a educação moderna tentará reproduzir. Um sujeito recém-nascido que ainda não pertence a um lugar. Observa-se que o enfoque na clareza e distinção nos leva a uma situação em que se torna invisível nossa relação com a Natureza. As principais preocupações dos críticos do pensamento cartesiano são precisamente a forma como este torna a Natureza obscura. Não há uma relação entre Natureza e os seres humanos ao mesmo tempo em que qualquer projeto de “ética ambiental” consiste nesta relação. Houve um deslocamento da concepção da natureza. O que podemos interpretar é que o ataque permanente à tradição, feito por Descartes, leva à eliminação da possibilidade de uma Educação Ambiental com uma dimensão histórica e ético-política. O uso dado ao conceito de Natureza é meramente utilitário.

Heidegger e a filosofia existencial da natureza

Chegamos à contemporaneidade com Martin Heidegger (1889-1976) e é possível pensar a questão “ambiental” a partir de seus fundamentos. Para isto, é necessário compreender a dinâmica de uma civilização que reduziu todos os seres – e finalmente até o próprio ser humano – à condição de objetos para a afirmação do sujeito humano que, tomado por poder e controle, afirma-se como senhor da natureza. Para Heidegger é essa compreensão do Ser como objetividade que possibilitará que a racionalidade tecnológica seja usada para oprimir a natureza e os outros homens. Perdida a vocação existencial de ser “a casa do ser”, o próprio

homem pode ser visto então como mero objeto cuja exploração justifica-se na busca de mais poder.

Falamos hoje de uma crise da cultura, da civilização, cuja crise ambiental é apenas sintoma. Uma crise necessária sobre repensar a compreensão do Ser. Heidegger irá questionar a base antropocêntrica do humanismo moderno. Propõe um pensar que supere a racionalidade hoje dominante, que pensa o ser humano como sujeito e, dessa forma, fundamento da verdade e da realidade, é historicamente datada e pode ser desconstruída. Heidegger sustenta seu argumento no mistério que se manifesta em todo “é” de tudo que é sobre a técnica massificadora atual. Ao resgatar o conceito de Ética como morada, resgata a importância de uma ética que nos permita viver harmoniosamente sobre a terra com base no sentido de respeito não só pelo lugar, mas por seus habitantes. No pensamento de Heidegger, o morar está ligado a um “preservar” que está para além de causar danos, mas a uma dimensão positiva, quando possibilitamos a harmonia da sua própria natureza e de sua força originária.

Neste sentido, o poder da dominação refere-se a todo fazer ou pensar, nos quais o homem projete sobre as coisas a sua própria vontade e as transforme em objetos de sua propriedade. Aquilo que chamamos de terra, não deve estar associada com uma massa de matéria, ou de uma ideia meramente astronômica do planeta, pois estas reflexões não dizem de fato o que a terra é (Heidegger, 1971, p. 42). Neste sentido, a terra é o lugar onde tudo que surge, tudo que cresce, volta a encontrar abrigo. Uma pedra não nos mostra, em seus fragmentos, qualquer coisa interior que possa

ser descoberta a não ser o cálculo da forma de um peso. Para Heidegger a cor brilha, e quer somente brilhar; e, ao medir suas ondas, aquilo que de fato pode significar já se foi, e isso significa que ela se mostra somente quando se manifesta velada e inexplicada. Desta forma, a terra reage a toda tentativa de nela penetrar, fazendo com que todo agir inoportuno e meramente calculador sobre ela se torne uma destruição. “Essa destruição pode se apresentar sob a aparência do domínio e do progresso, na forma da objetivação técnico-científica da natureza, mas esse domínio permanece, entretanto, uma impotência da vontade” (Heidegger, 1971, p. 47).

Isso significa que assim como a terra, a pedra, a cor não podem ser reduzidas ao que o pensamento do cálculo apreende, porque por esses “modos de revelação do ser”, que possibilitam múltiplos sentidos e remetem a diversos níveis de experiência, o homem, submerso na unilateralidade de se relacionar com o real, constitui o afastamento próprio do homem moderno da terra mesma, ao passo que, no morar, há a possibilidade para ele de uma nova ancoragem. Para Heidegger os mortais são aqueles que sabem habitar, morar, no sentido pleno da palavra, isto é, que sabem respeitar a Terra e seus seres, acolher e preservar, deixar o próximo ser próximo e o distante ser distante, reconhecer o sagrado, assumir a morte. Desta forma, são os seres humanos que são capazes de acolher a morte enquanto morte, isto é, de percorrer todas as transformações e metamorfoses da vida. O mundo doravante aparece como um objeto, e unicamente como um objeto, a ser enquadrado e controlado. Esta relação se dá sob a égide de uma dimensão do pensar que Heidegger chama “o

pensar que calcula”. O mundo aparece agora como um objeto sobre o qual o pensar que calcula dirige seus ataques, e aos mesmos nada mais deve resistir. A natureza torna-se um único reservatório gigante, uma fonte de energia para a técnica e a indústria modernas (Heidegger, 1980, p. 141). Para Heidegger, o pensar que calcula é indispensável, mas não se trata de uma dimensão do pensamento.

O cálculo, que domina o modo de ser do homem planetário, não designa simplesmente a prática do saber matemático, mas “um modo de comportamento” que determina todo tipo de ação e atitude desse homem. Para Heidegger, a atitude que só reconhece como real a ação prevista, organizada, planejada opõe-se a todo movimento espontâneo daquilo que cresce a partir de si mesmo, daquilo que se move a partir de seu crescimento (Carvalho, 2006). Para o filósofo os avanços tecnológicos resultantes da exploração da energia atômica deflagraram um movimento que se desenvolve num ritmo sempre mais acelerado, que já independe da vontade do homem. A “planetarização” de uma sociedade que aboliu fronteiras espaciais e temporais coloca um desafio para o homem contemporâneo enquanto tal: o desafio de aprender a lidar com o poder da técnica. Para que isso aconteça, precisa compreender seu sentido.

Fica claro que o homem, enquanto “ser-no-mundo”, “é” num complexo de relações. Assim, o “ser-no-mundo” é sua circunstância e relações que engendra no mundo. Conceber deste modo já seria superar a compreensão do sujeito cartesiano como outro que não o mundo, podendo, *quem sabe*, inaugurar um modo diverso de atuar no meio. Observa-se

que, para Heidegger, as ciências e a filosofia tradicional em seu modo de investigar o mundo, o objetiva, de modo a entendê-lo como o conjunto de objetos ou “coisas-naturais”, ou ainda como natureza possuidora de propriedades física sujeitas à verificação.

Ignorar a distinção entre *natureza* e *mundo* trata-se de uma compreensão que desconsidera o mundo como o entrelaçamento do homem, como “seres-no-mundo” para “demundanizá-lo”, como mais uma “coisa” capaz de ser objetivamente manuseada, utilizada, consumida, explorada e degradada por um sujeito que se entende apartado e, portanto, descomprometido com este meio ambiente. Para o filósofo, o conhecimento ontológico da natureza só é possível a partir do conceito de mundo. O universo não se resume a uma soma de objetos, conhecidos ou ainda não conhecidos, que estariam a dispor do ser humano. Ao focalizar o mundo da técnica, outros modos de ser foram ofuscado, o que corresponde, no pensamento do filósofo, a um empobrecimento do ser humano, um estreitamento de suas potencialidades de sensibilidade, percepção e pensamento. Um esquecimento do sentido do Ser, que é o esquecimento de nosso verdadeiro ser, de nossa identidade autêntica.

As Contribuições da Hermenêutica para a educação ambiental

Quando se lança mão não só de uma pedagogia, mas de uma ecopedagogia aliada a uma psicologia ambiental é possível concretizar ações verdadeiramente capazes de estimular o ser humano, resgatando sua humanidade tão distorcida como nos dias atuais. (GADOTTI, 2000)

É possível observar que a sociedade contemporânea busca reverter os problemas causados ao planeta, que afetam diretamente nosso modo de vida, pelos danos ambientais globais, danos às formas de vida existentes (Córdula, 2012). Pode-se pensar que esse paradigma se deve a uma percepção social e ambiental dicotomizada, que mesmo com o surgimento da Educação Ambiental na década de 60, em seus 50 anos de atuação, pouco conseguiu mudar na visão do ser humano sobre si mesmo e sobre o planeta, gerando uma corrida “verde” de desenvolvimento longe do ideal. Porém, compreende-se que com a Hermenêutica aliada às questões ambientais, é possível lançar um novo olhar de interpretação sobre os fenômenos relacionados à questão ambiental, que reatam a sensibilização como tomada de consciência necessária às verdadeiras mudanças ao ser humano e de seu modo de agir sobre o planeta, por meio da Educação.

Na contemporaneidade, a era da globalização e das novas tecnologias interferem diretamente no nosso modo de vida e, assim, nos distancia cada vez mais da nossa condição humana no planeta. Por outro lado, a sociedade continua a se desenvolver em meio à fome, à miséria, às desigualdades sociais, entre outras, traduzindo-se numa contradição junto à crise ambiental que determinará o nosso futuro (Capra, 2006). Este modelo de desenvolvimento se deve a um modelo econômico, científico e tecnológico que foi implantado na sociedade, que despreza a visão do todo e trata a vida como uma máquina. Uma filosofia nasce da oposição. Sabemos que essa visão dualista – deixa de compreender e analisar toda a complexidade que compõe as interligações planetárias que dão suporte

à vida neste planeta e, como consequência, possibilita o desenvolvimento da humanidade através do consumo dos recursos naturais existentes (Love-lock, 2006).

Observa-se, pelos documentos acessados, que a Educação Ambiental, cuja expressão é de origem inglesa (*Environmental Education*), foi elaborada durante a Conferência de Educação, da Universidade de Keele, na Inglaterra, em 1965 (BRASIL, 1998), para tratar de sensibilizar o ser humano sobre seu papel na conservação e preservação dos recursos naturais do planeta. A partir desta data, a Educação Ambiental está a 50 anos atuando como uma concepção pedagógica alternativa para as práticas ambientais das sociedades contemporâneas, com vistas à qualidade de vida ambiental dos cidadãos. A Educação Ambiental tem uma conotação mais simples, ainda na opinião de outros autores, “educar para um ambiente saudável” e, apesar de existir em várias definições, sua concepção é mais abrangente do que se imagina, pois trabalha com o consciente e o inconsciente do homem, visando despertá-lo para a proteção do meio ambiente. A Educação Ambiental é o encontro real da fusão entre a razão e a emoção, não distante da educação formal, ensinado a criança a usar sua criatividade e a pensar no amanhã, de forma crítica, para que se torne cidadão consciente, defensor de seus direitos e cumpridor dos seus deveres para com a vida e para com o planeta. Ocorre que a Educação Ambiental por si própria não conseguiu ainda que o ser humano tenha “conhecimentos necessários” ao desenvolvimento das práticas que levam a mudanças de comportamento, já que os problemas ambientais são cada vez mais

inerentes. As mudanças necessárias na população devem surgir de uma mudança de valores e de percepção de si mesmo sobre o planeta e a vida.

Observa-se que a hermenêutica é um termo de origem etimológica grega (*hermeneuein*), cuja epistemologia moderna designa-a como a teoria ou a filosofia da interpretação, que viabiliza a percepção dos fenômenos, indo além de sua simples aparência. Sua significância está na compreensão do mundo à nossa volta. Esta abordagem qualitativa traz a luz da interpretação por uma nova ótica, onde a complexidade sistêmica dos fatos e fenômenos predomina, dando um panorama amplo de percepção ao pesquisador, indo além do exposto e buscando as conexões intrínsecas envolvidas no equilíbrio do planeta. Na Educação Ambiental, observa-se que a hermenêutica une saberes, filosofias e concepções do ser humano sobre si mesmo e sobre seu papel neste planeta.

Ao se trabalhar com educação, meio ambiente e sociedade, visando mudanças de atitudes e valores no ser humano, entra a pedagogia que trouxe a luz das experiências os trabalhos desenvolvidos na área comportamental e ambiental. A partir da hermenêutica, houve uma possibilidade de abertura para uma nova forma de pensar a Educação Ambiental como uma educação socioambiental. Mas o que é uma educação socioambiental? Trata-se de uma abordagem mais centrada nas experiências e vivências humanas, deixando de lado o tecnicismo e a tentativa de simplesmente “conscientizar”, para sensibilizar o ser humano, através de seus problemas sociais e ambientais, mostrando as relações sistêmicas envolvidas, onde um afeta diretamente o outro, numa retroalimentação.

Observa-se que há uma tentativa de abandono da visão antropocêntrica na medida em que passamos a considerar a Terra como um ente “vivo”, em virtude de toda a sua dinâmica e, desta forma, consegue-se preservá-la (Capra, 2006). Compreendem a Terra como parte integrante de partes vivas e não vivas, interligadas, num processo rítmico de fluxo constante de energias vitais ao equilíbrio planetário, em uma reflexão sobre nossas ações consumistas sem consciência, que trazem danos irreversíveis a nível global, à delicada manutenção da vida. Observa-se ainda o paradoxo da chamada sustentabilidade. Mas, o que seria a sustentabilidade? Podemos falar dos processos envolvidos na manutenção do equilíbrio do planeta. Dito isto, a continuidade de vida de todas as espécies, concomitantemente com o desenvolvimento da humanidade, para atender as presentes e as futuras gerações. Observa-se que a palavra sustentabilidade se envolve em diferentes contrassensos. Essa concepção provocou um equívoco à percepção, pois gerou uma corrida a chamada “Era Verde”, com foco direto para a conservação das áreas naturais, o que acabou deixando no esquecimento o modo de vida consumista e que leva, portanto à geração de resíduos nas sociedades, o que, por um lado, agravou a qualidade de vida do ser humano e, por outro, atingiu diretamente o planeta, pela emissão de poluentes (Capra, 2006).

Tal concepção não abarca todo o tecido relacionado à complexidade do equilíbrio da vida no planeta. É preciso reflexão para os conceitos de desenvolvimento e crescimento, nesse contexto. Reafirma-se um pensamento sobre: para uma melhor utilização de recursos naturais no

planeta, devem se levar em conta o reconhecimento da existência de uma grande diversidade ecológica, biológica e cultural entre povos. Observa-se que esta diversidade de interesse e opiniões está profundamente ligada às diferenças socioeconômicas, políticas e geopolíticas entre grupos sociais, classes, setores empresariais, países e regiões. As questões econômicas têm como base a industrialização dentro de um sistema capitalista que, por sua vez, não está em harmonia com a natureza, pois visa lucro a custos de extração dos recursos naturais. Trata-se de um desenvolvimento com custos muito altos. Contradições que se apropriam e se utilizam do *marketing* “verde” com fins promocionais, associado ao bem-estar e, se comprando produtos ecologicamente corretos, estaremos fazendo nossa parte dentro do modelo sustentável.

A Educação Ambiental, portanto, recupera assim o sentido originário da noção de *educere*, ou seja, como a relação pedagógica que deixa ser ao ser, que favorece as potências do ser, da organização ecológica, das formas de significação da natureza e dos sentidos da existência se expresse e manifeste. A educação ambiental é o processo dialógico que fertiliza o real e abre as possibilidades para que se chegue a ser o que ainda não se é⁵. Esse é o maior desafio da educação na atualidade: o da responsabilidade da tarefa de coadjuvar este processo de reconstrução, educar para que os novos homens e mulheres do mundo sejam capazes de suportar a carga desta crise civilizatória e convertê-la no sentido de sua existência, para o (re)encantamento da vida e para a reconstrução do mundo.

5 Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. Enrique Leff.

Considerações finais

Ao debruçar sobre a proposta de Flickinger, entre outros autores, é possível concordar que a discussão em torno de problemas ambientais, hoje, está visivelmente dominada pelas ciências naturais e tecnológicas com sua metodologia objetificadora e a sociedade parece esperar que as soluções venham dessas áreas. O autor aborda um dualismo perigoso que se projeta no nosso relacionamento com o ambiente físico – natural, ou seja, uma abordagem regida, por um lado, pelas normas técnicas científicas das ciências naturais e, outra, orientada, por sua vez, pelos interesses econômicos sociais. Esse dualismo tem caracterizado, em escala crescente, nossas próprias formas de percepção das questões ambientais, ao desacoplar a prática objetificadora das ciências naturais e técnicas do comportamento dos indivíduos e da comunidade em relação à natureza física.

Observa-se que cada tipo de abordagem remete a diferentes métodos cientificamente legitimados: as ciências naturais em um racionalismo construtivo à base da explicação causal, ao passo que o agir econômico-social busca seus critérios por meio de processos mais ou menos democráticos de decisão. Diante disto, se buscarmos uma saída que pudesse superar o dualismo apontado, levando-se em conta o próprio fato da educação reforçar a fragmentação disciplinar das ciências ambientais, não podemos fugir de suas condições. Para Flickinger (2010), primeiro, seria necessário revincular as questões ambientais ao agir humano que as originou; e, segundo, essa revinculação do homem com o meio ambiente teria

de recorrer a uma postura científica não mais objetificadora, portanto, não mais reduzida ao modelo de explicação causal dos fatos, usada pelas ciências “duras”.

Ao levar em consideração essas condições, propomos a abordagem hermenêutica como possível saída do impasse. Em contrapartida ao método causal-explicativo, baseado na separação primordial entre o sujeito conhecedor e o seu objeto de investigação. A Hermenêutica, como “doutrina de compreensão”, pressupõe a inserção do homem na sua história e linguagem, horizontes estes perante os quais ele deveria buscar o sentido, tanto dos fatos, quanto do seu próprio agir e a interrelação entre ambos. Em outras palavras, o ato de compreensão exigiria, por parte do sujeito conhecedor, sua disposição de entregar-se a esses horizontes e, se necessário, corrigir suas próprias convicções. Observa-se que em vez de dominar, na qualidade de sujeito conhecedor o processo de conhecimento o homem experimentaria a si mesmo, expondo-se ao risco de perder sua autocerteza inicial. Trata-se, portanto, de um processo de interpretação da experiência como ato da construção de sentido diante dos fatos aparentemente objetivos.

Acompanhando o raciocínio do autor, no que se refere ao enfoque hermenêutico, das origens dessa postura intelectual, a saber, a estrutura dada na interpretação dos saberes relacionados à temática na busca de compreender algo, quando não podemos simplesmente lhe impor convicções, opiniões ou perguntas motivadas por experiências estranhas a ele. Em outras palavras, o sentido do tema, resultado da interpretação,

constitui-se ao longo de um jogo de pergunta e resposta, e de um diálogo incessante que não admite o domínio exclusivo. Sabemos que o que buscamos interpretar recusa-se a revelar um possível sentido autêntico-original, da mesma maneira que o intérprete se vê forçado, ao longo da interpretação, a corrigir suas convicções iniciais, assemelhando-se ao horizonte de sentido oferecido pela compreensão. Neste sentido, o processo de interpretação faz que o intérprete se autoesclareça em relação aos seus pré-conceitos originais, exigindo de si um novo posicionamento intelectual e comportamento prático. Assim, o querer compreender o texto supera, necessariamente, sua mera explicação causal que estaria condicionada pelo desacoplamento radical do sujeito conhecedor em relação ao objeto da investigação. Na verdade, conforme foi possível observar com Flickinger, a compreensão, como processo de construção de sentido, deve-se à íntima interação entre sujeito conhecedor e o horizonte exposto no objeto.

Quanto à necessidade de se fazerem experimentos na educação ambiental tomando como base esse viés interpretativo, isto, de se tentar ler e interpretar o meio ambiente como se fosse um texto cujo sentido só poderia ser decifrado tendo-se em vista um tipo de questionamento que envolvesse o próprio homem e, para tanto, a história das crises ambientais deveria ser reconstruída como história do íntimo envolvimento entre o homem e seu ambiente físico-material. Tarefa esta cujo cumprimento dependeria, em última instância, de nossa disposição de reconhecer na história do ambiente a nossa história, e a inutilidade de tentarmos negá-la. Sem dúvida, uma verdadeira educação ambiental deveria levar-nos à apropriação de nosso meio ambiente como processo de nossa própria autoapropriação. (FLICKINGER, 2010)

Diante do desafio, inscrever uma linha condutora em si coerente com argumentação, sem perder de vista a amplitude temática, caracte-

rizada pela interdependência objetiva entre a constituição da sociedade, o problema do meio ambiente e o papel da educação. Desta forma, em conjunto com outros autores, questionar até que ponto uma educação preocupada com as questões ambientais estaria obrigada a procurar sua base científico-profissional em um paradigma epistemológico não mais comprometido com aquele que rege o *status quo* representados até mesmo pelas correntes críticas da educação. O questionamento da epistemologia e da ontologia leva-nos a concordar que a crise ambiental é, sobretudo, um problema de conhecimento.

Observou-se que, a partir de uma via alternativa de interpretação na pesquisa sobre os aspectos fundamentais da linguagem, da hermenêutica e da complexidade, buscou-se compreender os nexos que produzem conhecimento em meio ambiente que possam ser considerados pela Educação Ambiental. Sendo assim, a problematização dos sentidos do ambiente pela via hermenêutica amparada pela complexidade, é fundamental para o processo pedagógico sobre o campo da Educação Ambiental, já que, ao recusar a via da razão objetiva, é capaz de dialogar com a diversidade e enfrentar a questão da sustentabilidade e também a disputa de interpretações nesse campo. Trata-se de uma via que põe em relação o diálogo de saberes e os múltiplos processos de instauração de sentidos que demarcam a relação sociedade e natureza. Falamos de um conjunto de conceitos filosóficos e procedimentos epistemológicos e hermenêuticos como fundamentais ao campo de conhecimento da Educação Ambiental

Referências Bibliográficas

AABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bos-
si. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Trad. de Leonel Vallandro e
Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. Col. Os pensadores.
São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação
Fundamental. Brasília: MEC.1998.

CAPRA, F. O Ponto de Mutação. A ciência, a sociedade e a cultura
emergente. São Paulo: Cultrix 1982.

_____. A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos siste-
mas vivos. São Paulo; Cultriz. 2006.

CARVALHO, I. Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação
Ambiental. / Organização: Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro
Grün e Rachel Trajber. - Brasília: Ministério da Educação, Secreta-
ria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO,
2006

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

CÓRDULA, E.B.R. A Hermenêutica da Educação Ambiental e o paradoxo da sustentabilidade <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reget/issue/view/462>v. 8, n. 8.