

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**FILIPÍ VIEIRA AMORIM**

**SOBRE A CONDIÇÃO E A EXISTÊNCIA HUMANA:  
CONTRIBUIÇÕES AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Rio Grande, março de 2017.**

**FILIPÍ VIEIRA AMORIM**

**SOBRE A CONDIÇÃO E A EXISTÊNCIA HUMANA:  
CONTRIBUIÇÕES AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Calloni.

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental.

**Rio Grande, março de 2017.**

## Ficha catalográfica

A524s Amorim, Filipi Vieira.

Sobre a condição e a existência humana: contribuições aos fundamentos da Educação Ambiental / Filipi Vieira Amorim. – 2017. 123 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.

Orientador: Dr. Humberto Calloni.

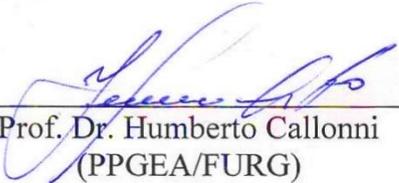
1. Educação Ambiental 2. Condição humana 3. Existência humana  
4. Fundamentos da Educação Ambiental I. Calloni, Humberto  
II. Título.

CDU 504:37

**Filipi Vieira Amorim**

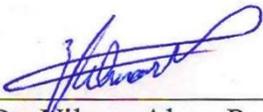
***“Sobre a condição e a existência humana: Contribuições aos Fundamentos da Educação Ambiental”***

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



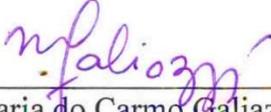
---

Prof. Dr. Humberto Callonni  
(PPGEA/FURG)



---

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira  
(PPGEA/FURG)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Galiazzi  
(PPGEA/FURG)



---

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi  
(UFPEL)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michèle Sato  
(UFMT)

*No momento em que escrevo esta dedicatória, lembro-me do lugar onde está, literalmente, enterrado o meu umbigo. Esta imagem, pouco a pouco, ganha cores e formas. Expande-se. À medida em que o horizonte se alarga, vejo as pessoas que compartilham comigo as suas existências: meus pais, meu irmão, meus avós, tios, tias, primos e primas, vejo todos, vejo os meus amigos, estou com eles. Eu transito por esta imagem. Ando pelo campo e pelas casas, pelas ruas e estradas; sinto os cheiros das casas e das ervas de que não sei o nome; sinto a textura das pedras e das madeiras. Transporto-me ao quarto em que ficaram os móveis de madeira que fizemos juntos. Sou capaz de escrever estas linhas como se estivesse com o meu computador naquela escrivaninha: sinto os seus cheiros. Dedico esta tese àquele lugar e àquelas pessoas, com o desejo de que os filhos e filhas daquela comunidade possam ir onde quiserem.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente aos meus pais, Gilmar e Cileni, e ao meu irmão, Raul Tadeu, por estarem sempre comigo e por acolherem os meus sonhos sonhando-os e vivendo-os comigo. Aos meus avós, com o desejo de que saibam da minha felicidade por compartilharmos das nossas existências e da minha gratidão pelos momentos em que posso saber um pouco da sabedoria de vocês.

À Júlia, companheira incansável, leitora crítica e atenta, agradeço pela partilha do sensível e das utopias, pelo incentivo, apoio, compreensão e, sobretudo, pelo modo como temos construído juntos as nossas existências. Estendo o meu agradecimento à família Guimarães Neves, pela acolhida afetiva e o cuidado que sempre tiveram comigo.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Humberto Calloni, que me recebeu como orientando, acreditou no meu trabalho, acolheu as minhas ideias e trilhou comigo todo o caminho desta tese: a sua influência e amizade estarão sempre comigo.

Às amigas, Alana Pedruzzi, Tamires Podewils, Simone Freire, Raizza Lopes e Lisiane Claro, e aos amigos, Ricardo Cruz, Felipe Justo, Samuel Pinheiro e Ronaldo Xavier, pelo carinho com que me receberam em Rio Grande e nas suas vidas.

À Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi que, numa manhã qualquer, me ajudou a ressignificar a palavra *admiração*. Agradeço pela tua participação na banca e pela oportunidade que tive de aprender e trabalhar contigo na formação de professores, ao mesmo tempo em que fui me constituindo professor.

À Profa. Dra. Michèle Sato, reconhecida pesquisadora no campo da Educação Ambiental, a qual admiro pelo modo como entrelaça teoria e prática, filosofia e arte, no ser educadora ambiental.

Ao Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira, que oportunizou o meu reencontro com a Hermenêutica Filosófica e me auxiliou no reconhecimento das possibilidades formativas desde as expressões estéticas, contribuindo significativamente com a minha formação enquanto pesquisador.

Ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, que conheci nos eventos freireanos e que gentilmente aceitou fazer parte da banca examinadora: a sua responsabilidade e compromisso ético e político com a educação inspiram este professor que lhe agradece.

Ao Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan, pelas suas contribuições quando da qualificação do projeto de tese e pelos diálogos acolhedores. As nossas conversas me auxiliaram a compreender o caminho que trilhei durante o doutoramento e o que quero seguir daqui a frente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, aos professores, técnicos e funcionários, que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

Por fim, o meu agradecimento aos brasileiros e brasileiras que, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, financiaram integralmente o período de estudos para a escrita desta tese.

*Mas toda a ciência desta Terra não me dirá nada que me assegure que este mundo me pertence. Vocês o descrevem e me ensinam a classificá-lo. Vocês enumeram suas leis e, na minha sede de saber, aceito que elas são verdadeiras. Vocês desmontam seu mecanismo e minha esperança aumenta. Por fim, vocês me ensinam que este universo prestigioso e multicolor se reduz ao átomo e que o próprio átomo se reduz ao elétron. Tudo isto é bom e espero que vocês continuem. Mas me falam de um sistema planetário invisível no qual os elétrons gravitam ao redor de um núcleo. Explicam-me este mundo com uma imagem. Então percebo que vocês chegaram à poesia: nunca poderei conhecer. Tenho tempo para me indignar? Vocês já mudaram de teoria. Assim, a ciência que deveria me ensinar tudo acaba em hipótese, a lucidez sombria culmina em metáfora, a incerteza se resolve em obra de arte. Que necessidade havia de tanto esforço?*

(Albert Camus).

## RESUMO

A tese “Sobre a condição e a existência humana: contribuições aos Fundamentos da Educação Ambiental” parte do reconhecimento da necessidade de a Educação Ambiental ampliar os fundamentos de sua razão de ser, a fim de auxiliar na compreensão sobre a condição e a existência humana. A partir disto, o problema de pesquisa é delimitado com a seguinte interrogação: Como fundamentar a Educação Ambiental a partir da compreensão da existência e da condição humana? A perseguir esta interrogação, trilhamos caminhos diversos e adotamos três posturas metodológicas: i) a hermenêutica, para assegurar um diálogo bibliográfico entre diferentes autores e áreas do conhecimento que, de uma maneira ou de outra, tratam de questões atuais que podem contribuir com a assimilação do *modus operandi* da racionalidade humana; ii) a complexidade, pela necessidade de uma complexificação do pensamento para concebermos os níveis de realidade que chegam até nós e nos constituem; iii) o exercício filosófico, desde uma síntese entre a hermenêutica e a complexidade, para que fosse possível uma abordagem teórica sobre a retomada dos Fundamentos da Educação Ambiental. A nossa tese é a de que os Fundamentos da Educação Ambiental não podem prescindir de uma profunda compreensão acerca da existência humana e que devem promover outras formas de lucidez sobre a nossa condição. A justificativa para o nosso posicionamento resgata uma problemática de origem antiga, porém atual, que se nos é colocada por questões existenciais do mundo contemporâneo, a saber, o antropocentrismo e a soberba cientificista que, entre outras consequências, promovem o individualismo e o apagamento do outro que nos permite ser, historicamente, aquilo que somos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Condição humana. Existência humana. Fundamentos da Educação Ambiental.

## **ABSTRACT**

The thesis “About the human condition and existence: contributions to the Fundamentals of Environmental Education” starts from the recognition of the need for Environmental Education to broaden the fundamentals of its *raison d'être* in order to aid the understanding of human condition and existence. From this, the research problem is delimited with the following question: How to base the Environmental Education from the understanding of the human existence and condition? Pursuing this interrogation, we follow several paths and adopt three methodological positions: i) the hermeneutics, to ensure a bibliographic dialogue between different authors and areas of knowledge that, in one way or another, deal with current issues that may contribute to assimilation of the *modus operandi* of human rationality; ii) the complexity, by the necessity of a complexification of the thought to conceive the levels of reality that arrive to us and constitute us; iii) the philosophical exercise, from a synthesis between hermeneutics and complexity, so that a theoretical approach on the resumption of the Fundamentals of Environmental Education could be possible. Our thesis is that the Fundamentals of Environmental Education can not prescind of a deep understanding about human existence and should promote other forms of lucidity about our condition. The justification for our positioning rescues a problematic of ancient but current origin, that are posed to us by existential questions of the contemporary world, namely, the anthropocentrism and the superb scientist that, among other consequences, promote individualism and the erasure of the other that allows us to be, historically, what we are.

**Keywords:** Environmental Education. Human Condition. Human existence. Fundamentals of Environmental Education.

## RESUMEN

La tesis “Sobre la condición y la existencia humana: contribuciones a los Fundamentos de la Educación Ambiental” parte del reconocimiento sobre la necesidad de la Educación Ambiental ampliar los fundamentos de su razón de ser, a fin de ayudar la comprensión sobre la condición y la existencia humana. A partir de eso, el problema de investigación es delimitado con la siguiente interrogación: ¿Cómo apoyar la Educación Ambiental desde la comprensión de la existencia y de la condición humana? A buscar esta interrogación, pisamos en diferentes caminos y adoptamos tres posturas metodológicas: i) la hermenéutica, para asegurar un dialogo bibliográfico entre los diferentes autores y las áreas del conocimiento que, de una manera o de otra, tratan de cuestiones actuales que pueden contribuir con la asimilación del *modus operandi* de la racionalidad humana; ii) la complejidad, por la necesidad de una complexificación del pensamiento para que concibamos los niveles de realidad que llegan hasta nosotros y nos constituyen; iii) el ejercicio filosófico, desde una síntesis entre la hermenéutica y la complejidad, para que fuera posible un abordaje teórica sobre la retomada de los Fundamentos de la Educación Ambiental. Nuestra tesis es la de que los Fundamentos de la Educación Ambiental no pueden prescindir de una profunda comprensión acerca de la existencia humana y que deben promover otras formas de lucidez sobre la nuestra condición. La justificativa para nuestro posicionamiento rescata una problemática de origen antigua, pero actual, que se nos es colocada por cuestiones existenciales del mundo contemporáneo, a saber, el antropocentrismo y la soberbia científicista que, entre otras consecuencias, promueven el individualismo y la borradura del otro que nos permite ser, históricamente, lo que somos.

**Palabras clave:** Educación Ambiental. Condición humana. Existencia humana. Fundamentos de la Educación Ambiental.

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1. COMPREENDER A EXISTÊNCIA E A CONDIÇÃO HUMANA: UM PRÉ-REQUISITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>23</b>
1.1 Os pressupostos de uma racionalidade alelopática.....	31
1.2 O apetite pantagruélico de dominar a Natureza.....	37
1.3 Os produtos do <i>esclarecimento</i> provenientes do Iluminismo.....	50
<b>2. OS (DES)CAMINHOS DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NATUREZA, MEDO E ABSURDO .....</b>	<b>61</b>
2.1 A natureza do absurdo e o absurdo da Natureza: a reabilitação como (des)caminho .....	67
2.2 O medo absurdo e o absurdo do medo: possível operador do <i>ethos</i> ?.....	75
2.3 O viver absurdo e o absurdo do viver: Prometeu, Hamlet e Sísifo .....	81
<b>3. CECI N’EST PAS UNE ÉDUCATION À L’ENVIRONNEMENT.....</b>	<b>93</b>
3.1 Sobre a capacidade incapacitante da compreensão da condição humana .....	95
3.2 A condição humana: possibilidades compreensivas.....	99
3.3 A existência e a existencialidade humana: o <i>Homo sui transcendentalis</i> .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>

## PREÂMBULO

*O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.*

(Christine Delory-Momberger).

A razão de ser deste preâmbulo justifica-se por apresentar elementos *não fatídicos anteriormente*, mas que hoje reconheço<sup>1</sup>: trouxeram-me até aqui. Quando falo em *não fatídicos anteriormente*, afirmo que agora, momento em que escrevo esta retrospectiva, atribuo sentidos novos à minha formação e me apresento ao leitor por uma leitura hermenêutica de mim, aquilo que Christine Delory-Momberger, citada na epígrafe, define como uma “hermenêutica da ‘história de vida’” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 54). Mesmo com as evidentes distâncias temporais – que remetem ao tempo regido pelo impiedoso *Cronos* – uma narrativa hermenêutica de si mesmo – que é aliada do benévolo *Kairós* – justifica-se por impedir que façamos “caso omissos de nós mesmos” (GADAMER, 2013, p. 396). Outrossim, quando utilizo o termo *fatídico*, este recebe o sentido mesmo da “facticidade” heideggeriana (HEIDEGGER, 2014), do “fato em seu ser fato” (GADAMER, 2012, p. 569). Assim, espero que este exórdio sirva para que o leitor compreenda dois elementos importantes: i) aquilo que Marie-Christine Josso chamou “momentos charneira” (JOSSO, 2004), isto é, os meus momentos formativos e articuladores da vida descritos neste preâmbulo de (re)significações do experienciado; ii) sobre como encontrei e me envolvi com a Educação Ambiental.

Venho de uma família ligada ao campo. Sempre moramos na pequena Paineira, uma cidadezinha interiorana em Santa Catarina. Desde cedo reconheci o que mais tarde acabaria lendo em István Mészáros (1930-) pelo conceito de “ser automegador da natureza” (MÉSZÁROS, 2006), experiência que condiz com a afirmação de Paulo Freire (1921-1997): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1992, p. 11). Em Paineira, éramos, e em partes ainda somos, automegadores da Natureza<sup>2</sup>. Data deste tempo minha afinidade com

---

<sup>1</sup> Somente nesta parte do texto escreverei na primeira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Quando utilizarmos a palavra Natureza (com *n* maiúsculo), referir-nos-emos ao mundo, ao Universo, a tudo o que existe, como o conceito grego de *physis*, a Natureza que existe por si mesma. A palavra natureza (com *n* minúsculo) dará o sentido de origem de algo que existe, o princípio de algo.

o pensamento de Michel de Montaigne (1533-1592), mesmo sem tê-lo lido àquela época, por sua repulsa pela soberba humana. Montaigne (1996, p. 379) nos diz: “Será possível imaginar algo mais ridículo do que essa miserável criatura, que nem sequer é dona de si mesma, que está exposta a todos os desastres e se proclama senhora do universo?”. Isso porque a Natureza, desde a minha infantil percepção, fora indomável, imensurável, admirável, autônoma, viva, digna de respeito, eu percebia nela as nossas ligações e as nossas dependências enquanto sujeitos do campo.

Como disse Frei Betto (1944-), “a cabeça pensa onde os pés pisam” (BETTO, 2003, p. 220) e, por ter vivido esta e não outra infância, fui estudar, aos 14 anos, no Centro de Educação Profissional “CEDUP” Caetano Costa. Esta é uma escola técnica estadual em regime de internato, um colégio agrícola que oferece o Curso Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio. Estudei e vivi neste lugar durante três anos. Queria aprender técnicas para o trabalho agropecuário, para seguir os passos da tradição familiar da vida no campo, mas foi nessa época que descobri algumas mentiras inteligíveis do mundo transformadas em incompreensíveis verdades: as desigualdades e as injustiças sociais. Meu objetivo nesta escola era o de adquirir conhecimentos para melhor dominar a Natureza, mas acabei apreendendo mais sabedoria de vida do que qualquer outra coisa. E, como bem sabemos, sabedoria difere de conhecimento.

Outro aprendizado da época fora o de que a técnica utilizada na agropecuária trazia impactos aos ambientes operados. E aí encontrei a causa para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Com os saberes emergentes apreendidos com o conhecimento oferecido no Curso Técnico em Agropecuária, li mais livros de literatura, filosofia, sociologia e política durante a graduação do que os de botânica, zoologia, genética, química, anatomia, por exemplo. Durante os 4 anos do curso, mantive e reforcei a minha visão sobre a Natureza. Desenvolvi empatia com o conservacionismo e o preservacionismo. Julgava necessário cuidarmos do Planeta, preservarmos a Natureza, plantarmos mais árvores, tratarmos da destinação correta do lixo e dos variados “resíduos”. No último ano do curso, em 2009, tive a mais surpreendente descoberta: a palavra “licenciatura”, que acompanhava os termos “ciências biológicas”, significava que eu seria professor. É bem verdade que não fui um aluno exemplar durante a graduação, mas em momento algum do curso os professores e professoras nos preparavam para atuarmos na docência; sabia apenas que além de “biólogo”, depois de graduado, “poderia” dar aulas.

Apesar da surpresa, a experiência com a sala de aula me fez resgatar uma série de valores que estavam um tanto esquecidos. Naquela época eu trabalhava diretamente com a produção frutícola, exercendo a profissão de técnico agrícola em uma empresa da região. Era responsável pela gestão das pessoas envolvidas com o trabalho braçal da produção de maçãs, um número de trabalhadores sazonais que variava conforme a época do ano, mas oscilava brutalmente entre 20 e 200 pessoas. A rotina do trabalho e da graduação, ao mesmo tempo, tornavam-me mais prático, mais eficiente no trabalho e mais exigente com as questões da produção; tornava-me menos sensível à vida, menos reflexivo. Trabalhei por 20 meses nessa empresa (saí para cursar o mestrado).

As experiências do estágio em sala de aula ajudaram-me a lembrar da existência das pessoas no mundo, dos seus contextos, da nossa condição injusta e desigual na sociedade. Já com 20 anos, resgatei as minhas percepções adolescentes sobre o mundo a partir dos aspectos sociais que se mostravam nas salas de aula em que estive.

Com as atividades docentes tive o *insight* de que não bastava pensar a preservação da Natureza pela preservação da Natureza; era necessário pensarmos o ser humano e sua condição na Natureza. Foi com isto em mente que ingressei no Mestrado em Educação, na UNIPLAC. Inicialmente fui induzido a querer estudar a Educação Ambiental no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do qual sou egresso, mas isto não foi motivador porque não encontrei o meu sentido existencial neste estudo. Em especial, conheci, no primeiro semestre do mestrado, o Professor Dr. Vitor Hugo Mendes, na disciplina de Fontes do Pensamento Educacional, e o Professor Dr. Mauro Grün, que foi meu orientador. Eles foram e ainda são importantes influências.

A Filosofia passou a ser prioritária nas minhas leituras. Além disto, era um conhecimento diferente do que tinha visto na graduação, pois agora as coisas ganhavam e davam sentido à minha existência. O conhecimento transformava-se em sabedoria, mudava meu modo de ver, pensar e estar no mundo. Mudei meu *objeto* de estudo e fiz uma investigação sobre a influência da modernidade no modo como nos relacionamos com a Natureza, um estudo teórico que tratou da relação Homem-Natureza na perspectiva da Educação Ambiental, uma discussão sobre ética e epistemologia orientadas pela Hermenêutica Filosófica, do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

Na qualificação e na defesa da dissertação, conheci o Professor Dr. Humberto Calloni, meu atual orientador e que foi o membro externo da banca. Em 2012, depois de terminar o mestrado, participei da seleção do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação

Ambiental com o intuito de estudar o francês Edgar Morin (1921-) e suas possíveis contribuições à Educação Ambiental. Os escritos de Morin têm bastante influência sobre mim, e se mostram mais por inspirações do que por citações. O Professor Humberto, além de ter me iniciado na Teoria da Complexidade, é uma grande e importante influência. Durante estes 4 anos de estudo, deu todo o aporte necessário à pesquisa, incentivando-me a outras leituras, diálogos teóricos, produções, participações em eventos e tudo o mais que envolve a vida acadêmica.

Não posso deixar de mencionar a experiência que tive, por 2 anos durante o doutorado, de morar na Casa do Estudante Universitário, no Campus Carreiros da FURG. Em partes, foi como reviver os tempos do internato da escola agrícola. Recém-chegado de outra cidade e sem conhecer ninguém, ali fui acolhido pelos outros moradores e pude fortalecer princípios de vida que remetem aos sonhos, lutas e esperanças para um futuro diferente, justo e igualitário.

Com os estudos teóricos que tenho feito, mantenho partes da minha infantil leitura do mundo mediatizado pela leitura de obras que me fazem fortalecer, entre tantos outros, alguns daqueles sentimentos iniciais para expandi-los crítica e filosoficamente. É por isto que tenho me ocupado em pensar sobre os Fundamentos da Educação Ambiental, em especial: a ética, a epistemologia e a política. A ética, pelos hábitos que vivi e conheci, pela relação que minha família conserva com a Natureza, com o campo, pelas experiências que tive no contato com os outros e no viver coletivo; a epistemologia, pela falta de sentido que tiveram alguns conhecimentos cientificistas da graduação e, algumas vezes, pretendidos desligados da ética em nome do avanço da ciência; a política, como elemento capaz de reestabelecer a indissociável ligação entre a ética e a epistemologia e alterar os rumos da condição humana. Tudo isto é resultado do processo inacabado de ter pisado em diversos lugares e pensado variadas coisas, mas o fato é que acredito na necessidade de uma Educação Ambiental ocupada com o sentido da vida e em busca da compreensão da condição e da existência humana: e é sobre isto que trataremos.

## INTRODUÇÃO

*Perdemos um precioso senso de nossa insignificância diante da vastidão infinita do cosmos.*

(Mauro Grün).

Por séculos o ser humano tem celebrado uma falsa vitória versada sobre a independência ou inter-relação que temos com o admirável, infinito e ainda desconhecido Cosmos que nos rodeia. Tal evidência proclama a autonomia humana pautada na prevalência de uma racionalidade técnica e instrumental que data dos tempos de antanho. Isso faz com que estejamos numa imersão mundana incontida, onde sobra a falta de reflexão sobre o sentido e a existência da humanidade. Supostamente, o próprio cientificismo<sup>3</sup> do *esclarecimento* perpetua em cadeia a ilusão de que tudo existe em função de nós, antropocêntricos habitantes do Planeta Terra, e esquecemos que somos uma pequena parte de um todo, o Universo pleno e ilimitado. É por isto que, diante do que declarou o filósofo ambiental Mauro Grün, citado na epígrafe, defendemos certa preciosidade na consciência daqueles que reconhecem nossa pequenez diante da vastidão do Universo. Tal sentimento soberbo da espécie humana não está restrito ao reconhecimento da existência do Cosmos e sua plena infinitude diante da Terra... antes o fosse. Consideramos que, fruto do sucesso da globalização econômica neoliberal, vivemos um estado de crise generalizada<sup>4</sup> com alta valorização do individualismo sobre a coletividade. Porém, e paradoxalmente, há uma individualização dos modos de ser sem que sejam possíveis o exercício e a expressão desta mesma individualidade. O indivíduo soma parte de um viver que é coletivo, no sentido da homogeneização das individualizações da vida e, ao mesmo tempo, desprende-se da coletividade. Isto porque o comensal planetário dessa contemporaneidade centraliza o sentido de sua existência nos prazeres imediatos e na satisfação subjetiva do deleite moral<sup>5</sup> ou

---

<sup>3</sup> Não raras vezes utilizaremos a terminologia “cientificismo” e, com isto, estamos nos referindo, de maneira geral, à adesão ao que é próprio das Ciências sem que se faça o devido juízo crítico acerca daquilo que se faz com elas, isto é, se o que se propõem a partir dos parâmetros das Ciências é justo, necessário e desejável, sejam seus produtos diretos ou indiretos.

<sup>4</sup> O filósofo ambiental Mauro Grün (1996, p. 21) argumenta que a inclusão do predicado ambiental feito pela educação representa um dos sinais da crise da cultura ocidental. Em suas palavras, encontramos o seguinte: “A adição do predicado ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer explícita uma crise da cultura ocidental. A educação ambiental é, a meu ver, antes de mais nada, um sintoma desta crise”.

<sup>5</sup> A palavra “moral” denota o sentido comportamental naturalizado em sociedades específicas e em épocas determinadas. Isso quer dizer que, de maneira geral, vivemos um tempo em que a valorização do indivíduo por seus anseios particulares é tida como base do convívio social (econômico, político e cultural). Em sua obra “Lições sobre ética”, Ernst Tugendhat (1930-) apresenta-nos a permutabilidade das palavras “ética” e “moral” dizendo que, “no latim, o termo grego *éthicos* foi [...] traduzido por *moralis*”, a *mores* latina significa “usos e costumes”

físico. Assim, seja qual for o sentimento sobranceiro, tanto em relação ao Cosmos quanto em relação ao Outro, ao conviva da jornada existencial nada poderá justificar as consequências dessa problemática em relação aos seus possíveis impactos generalizados sobre o nosso *ethos*<sup>6</sup>.

Os paradoxos continuam e fazem com que possamos encontrar, na radicalidade do desenvolvimento das Ciências, as antinomias do próprio cientificismo antropocêntrico e individualista. Nisto encontramos razões para apontarmos e refutarmos rapidamente, por observações recentes feitas pela Astronomia e a Cosmologia, as noções antropocêntricas de dominação da Natureza. Mesmo diante de números que representam “probabilidades forçadas”, não é plausível a conduta humana em relação ao Cosmos e à comunidade planetária. Além disso, os dados revelados pelas investigações científicas asseguram nossa insignificância em relação ao Universo.

Cientistas calculam que, de qualquer ponto do Planeta Terra, o “Universo observável” mede aproximadamente  $10^{26}$  metros. Esse número deriva da informação provável de que a origem do Universo data de, mais ou menos, 13,8 bilhões de anos. Depois do *Big Bang* – uma das possíveis teorias cosmológicas – o Universo não parou de se expandir e, se tem mais de 13 bilhões de anos, “13 bilhões de anos-luz<sup>7</sup> correspondem a, aproximadamente,  $10^{26}$  metros” de “Universo observável” (OLIVEIRA FILHO e SARAIVA, 2014, p. 567). Outra informação que temos é a da estimativa de que o tamanho atual do Universo, para além dos limites que podemos observar, é de 156 bilhões de anos-luz.

E não paramos por aí. Em relação ao Planeta Terra e seus mais de 7 bilhões de habitantes, o individualismo como modo de ser é um absurdo. Aliás, caso nosso “mundinho” seja extinto, o Cosmos sequer sentirá nossa falta. Estamos, na realidade, sozinhos: num pequeno planeta periférico, em alguma esquina entre a imensidão e a eternidade da noite cósmica. Como diria Carl Sagan (1934-1996), somos o “único planeta que temos certeza ser habitado”, somos “um diminuto ponto de rocha e metal, brilhando debilmente pela luz solar refletida, [...] inteiramente perdido[s]” (SAGAN, 1983, p. 07). Diante disso, até que ratifiquem o contrário, não vemos justificativa ética para assumirmos o individualismo como modo de ser, e estar

---

(TUGENDHAT, 2007, p. 35).

<sup>6</sup> *Ethos* é o conceito grego que deu origem à palavra “ética”. *Ethos* é substantivo, *ethike* é adjetivo. Portanto, o *ethos* anuncia “costumes”, “estilos de vida”, “crenças”, “valores”, etc. daí outras relações se afirmam entre a aproximação conceitual entre “ética” e “moral”, tal como anunciamos na nota anterior. O sentido originário de *ethos* também está ligado com o sentido do que entendemos hoje por “morada”.

<sup>7</sup> O ano-luz corresponde à medida utilizada para calcular longas distâncias que, comparada a metro ou quilômetro, pode parecer pouco convincente. A velocidade aproximada da luz é de 299.792.458 metros por segundo. A luz do Sol, por exemplo, demora mais ou menos 8 minutos para chegar até a Terra, logo, a distância entre o Sol e a Terra é de 8 minutos-luz, o que corresponde a aproximadamente 149.600.000 quilômetros, pouco mais de  $10^{11}$  metros.

sendo, num mundo possivelmente finito. Ainda menos justificável é o individualismo quando reconhecemos, com Martin Heidegger (1889-1976), a finitude histórica do ser (HEIDEGGER, 2014).

Num possível diálogo com Albert Camus (1913-1960), somos apresentados à ideia da vida como um “absurdo”. Para Camus, a lucidez que desperta a consciência de que viver é um absurdo leva-nos a decidir entre o viver e o morrer. É nesse sentido que o francês nos apresenta ao que para ele representa não só o principal, mas o mais importante de todos, problema filosófico: o suicídio (CAMUS, 2007). Nosso interlocutor pode estranhar a colocação desse problema, mas Camus demonstra com sagacidade, ao intentar a reflexão sobre o sentido da vida e do próprio viver, que há um momento (ou vários momentos) de lucidez que nos faz questionar a própria razão de existirmos.

Diante dos parágrafos anteriores, pode parecer insignificante a vida do indivíduo inserido num Planeta com mais de 7 bilhões de habitantes; a Terra torna-se módica diante do já conhecido “Universo observável” e damos-nos conta de que o observável é uma parte modesta do imensurável Cosmos que ainda não conhecemos. O que dizer depois disso? O que é a vida humana em si, materializada no indivíduo? Qual é a razão de ser dessa vida? E mais, o que é o Homem<sup>8</sup> dentro da Natureza? Blaise Pascal (1623-1662), em seu opúsculo “O homem perante a Natureza” (PASCAL, 1948, p. 124, 125), oferece-nos uma resposta. Ei-la:

Nada, em relação ao infinito; tudo, em relação ao nada; um ponto intermediário entre o tudo e o nada. Infinitamente incapaz de compreender os extremos, tanto o fim das coisas quanto o seu princípio permanecem ocultos num segredo impenetrável, e é-lhe igualmente impossível ver o nada de onde saiu e o infinito que o envolve.

Agora, envoltos pelo diapasão da dúvida que nos coloca essa problemática, anunciamos a condição e a existência humana como nossos *objetos* de estudo. Não significa uma *objetificação* da condição e da existência humana, mas a circunscrição daquilo que intentamos

---

<sup>8</sup> Nós reconhecemos que a palavra “homem” não nos remete à neutralidade, e que temos em curso importantes discussões sobre as questões de gênero. Em hipótese alguma desconsideraremos o peso histórico da palavra, mas utilizaremos “Homem”, com o *H* maiúsculo, como uma referência à nossa Hominidade, ao ser humano, único representante do gênero *Homo*. Porém, quando utilizarmos-nos da palavra “homem”, com o *h* minúsculo, estaremos nos referindo apenas ao homem, e não à mulher. Esta escolha se dá porque em alguns contextos históricos é necessário responsabilizar o machismo. Edgar Morin (2012, p. 62) também nos auxilia na compreensão quanto ao uso da palavra “homem”. Vejamos: “Diz-se justamente ‘homem’ (englobando masculino e feminino), por ele ser clara e precisamente definido genética, anatômica, fisiológica e cerebralmente. Diz-se justamente os ‘seres humanos’, pois o homem só se apresenta através de homens e mulheres muito diversos, sendo por meio destes que se modulam os traços humanos fundamentais. A noção de homem é genérica: constitui um modelo singular, o de uma espécie que engendra os indivíduos, singulares em relação a esse modelo que representam e singulares também uns em relação aos outros”.

conhecer. Lançamo-nos, assim, em uma problemática sobre os Fundamentos da Educação Ambiental com a orientação de que a mesma pode contribuir com a compreensão sobre a condição, o sentido e a existência da vida humana. Defenderemos, novamente, a compreensão de que a Educação Ambiental é uma Babel polifônica<sup>9</sup>; por isso, quando falamos em Fundamentos da Educação Ambiental, falamos sobre um fundamento que precede e é sucedido pela abertura e o alargamento de si. Não trataremos da ideia de fundamento fechado em si mesmo e imutável. A Educação Ambiental pensada pelo fundamento absoluto contribui com a manutenção do *status quo*, pois admite o transunto da sociedade individualista e antropocêntrica ao fechar-se em si mesma como resposta última aos estados de crises civilizatórias. A nossa tese é a de que os Fundamentos da Educação Ambiental não podem prescindir de uma profunda compreensão acerca da existência humana e que devem promover outras formas de lucidez sobre a nossa condição. Além disso, acreditamos que as retomadas das discussões sobre os Fundamentos são essenciais para que possamos definir minimamente o que, afinal, educa a Educação Ambiental<sup>10</sup>.

Assim, arremetendo aos princípios de uma investigação filosófica, intentamos a reflexão e a construção teórica no campo dos Fundamentos que nos ajude a resolver o seguinte problema<sup>11</sup> de pesquisa: Como fundamentar a Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana?

---

<sup>9</sup> O pressuposto de que a Educação Ambiental apresenta-se como “Babel polifônica” já foi defendido por nós no artigo “Compreensões da Educação Ambiental: possibilidades e desafios do paradigma da complexidade” (AMORIM e CALLONI, 2013), onde afirmamos o seguinte: “a Educação Ambiental não segue uma linha epistemológica consensual entre os pesquisadores da área, e seus conceitos apresentam-se, metaforicamente, como uma babel polifônica. Ou seja, estamos diante de um impasse entre a necessidade de conceitos que fundamentem e legitimem a Educação Ambiental e, ao mesmo tempo, enfrentamos o risco de a encerrarmos em um conceito fechado e fragmentado, incapaz de dialogar com as mais variadas áreas do conhecimento – necessidade inegável à Educação Ambiental”.

<sup>10</sup> A pergunta “afinal, o que educa a Educação Ambiental?” fora problematizada por nós em outros dois momentos. Mencionamos isto, assim como a nota anterior, para demonstrar que a construção de uma tese é marcada pela trajetória do pesquisador com seus pares (e seus ímpares), como um processo gestacional. Os textos em que mencionamos a referida questão são: “Educação Ambiental: encontro, diálogo e reconhecimento” (AMORIM, 2014a) e “Reflexões sobre o conceito ontológico de Esperança em Paulo Freire no horizonte de uma ética para a educabilidade ambiental” (AMORIM, CALLONI, *et al.*, 2014).

<sup>11</sup> Optamos pela palavra “problema”, por acreditarmos que seu sentido alude aos princípios de uma investigação filosófica, tal como podemos ver em Santo Agostinho (354-430), na obra “Confissões”: “Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei” (AGOSTINHO, 1980, p. 217, 218). Ou seja, uma “pergunta”, na forma de questão, é de “fácil explicação”, ou melhor, teríamos uma resposta de acesso imediato, como, por exemplo, “que horas são?”, mas se não sabemos responder de imediato, a pergunta torna-se um *problema* filosófico ou científico. Tal como o exemplo do “tempo”, ocorre com o nosso “problema”, que alude a compreensões sobre a existência e a condição humana.

Diante desta interrogação, queremos tecer uma relação de sentidos sobre a condição e a existência humana pensadas como possíveis Fundamentos para a Educação Ambiental; no diálogo com esta temática, queremos apresentar o horizonte de proposições teóricas a partir da Complexidade, de Edgar Morin, em um diálogo aberto com outros autores que, por vezes, não tratam especificamente da Educação Ambiental, mas na tentativa de encontrarmos respostas ao nosso problema, eles oferecem sentidos à Educação Ambiental e elementos fundantes para pensarmos sobre a condição e a existência humana nesta contemporaneidade, uma leitura atualizada sobre o *modus operandi* da racionalidade humana.

Mas, afinal, por que uma pesquisa teórica para fundamentar a Educação Ambiental? Eis alguns de nossos *insights*: i) à Educação Ambiental é necessário defendermos o princípio de que compartilhamos de um mesmo Cosmos e de um Planeta com outras espécies vivas, o que por si só refutará o antropocentrismo; ii) a Educação Ambiental empenhar-se-á contra qualquer tendência ao individualismo como modo de ser e estar no mundo, fortalecendo uma racionalidade existencial ocupada com o fato de que estamos no mundo e com o mundo; iii) é emergente resgatarmos o reconhecimento sobre a necessidade da presença e da existência do outro, sobretudo como fator que nos garante ser, historicamente, aquilo que somos; iv) nossa Educação Ambiental defende o uso ético e consciente do conhecimento científico; v) defendemos o (re)conhecimento da história e da historicidade no tempo e no espaço; vi) queremos desmitificar a neutralidade política dos processos produtivos, educativos, científicos e tecnológicos. Por isto, a tese *Sobre a condição e a existência humana: contribuições aos Fundamentos da Educação Ambiental* se debruça sobre a hipótese<sup>12</sup> de que é possível fundamentar a Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana, concebendo-a como um *corpus complexus*, um entrelaçado de mundo social e mundo Natural vistos sob uma perspectiva que associa objetivo e subjetivo, ciência e filosofia, tecnologia e ética, pedagogia e política, arte, técnica e poesia.

Em nome do objetivo de promover novas reflexões sobre os Fundamentos da Educação Ambiental, nossa metodologia está baseada numa compreensão hermenêutica, pois “abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica” (HERMANN, 2002, p. 29). Queremos unir aquilo que está disperso em sítios hermenêuticos

---

<sup>12</sup> A palavra “hipótese” pode representar a busca pela verificação e a experimentação, tal como veremos, por vezes, como características próprias do que chamamos científico. Todavia, como destaca Isaac Newton (1642-1727), pelo que ficou conhecido como *Hypothesis non fingo*, “as hipóteses, quer metafísicas ou físicas, quer de qualidades ocultas ou mecânicas, não têm lugar na filosofia experimental” (NEWTON, 1979). É justamente pela afirmação da *hipótese* como alheia ao rigor proposto pelo científico que a empregamos.

isolados para tomá-los em unidade e termos uma visão mais aproximada do todo de uma Educação Ambiental emergente, ocupada com a condição e a existência humana. A hermenêutica, enquanto metodologia, é assegurada pela companhia do exame e do esforço filosófico que quer entrecruzar o viver e o sentido do existir como fundamentos necessários à nossa perspectiva de Educação Ambiental. Por isto, nossa metodologia nada mais é do que um “deixar as coisas aparecerem em sua mais possível completa integralidade, enquanto é um olhar e ouvir atento do real e um esforço concomitante de compreensão universalizante, de conceituação que conserva a tensão entre o dito e o não dito, entre a palavra e o conceito” (ROHDEN, 2011, p. 89). Em outros termos, também podemos dizer que não houve um caminho definitivamente rígido como movimento de pesquisa<sup>13</sup>, ou como disse o poeta Antonio Machado (1875-1939): “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*” (MACHADO, 2001). Inúmeras vezes utilizamo-nos de personagens literários para explicarmos questões teóricas, o que revela a nossa busca pelos Fundamentos da Educação Ambiental pensados a partir do ser humano comum, representado pelos personagens literários e suas virtudes, vicissitudes, ilusões, paixões, erros, acertos e outras características demasiadamente humanas.

Ao mesmo tempo em que não houve um caminho definido (e tampouco é, agora, definitivo), adotamos uma postura hermenêutica e também nos aproximamos de um posicionamento em nome da complexificação do conhecimento, ou seja, renunciamos à simplificação e à fragmentação do real, concepção que comunga com o princípio hermenêutico de aproximar o que estava disperso, isolado, incomunicável. Edgar Morin (2008a, p. 35, 36) ajuda-nos nessa definição:

Eu não trago o método, eu parto em busca do método. Eu não parto com o método, eu parto com a recusa, totalmente consciente, da simplificação. A simplificação é a disjunção em entidades separadas e fechadas, a redução a um elemento simples, a expulsão do que não entra em um esquema linear. [...] Eu parto também com a necessidade de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas reconheça o não-idealizável, o não-racionalizável, o que foge às regras.

O caminho trilhado também foi marcado pela companhia da filosofia e influenciado pelo pensamento filosófico que nos possibilitou uma reflexão aberta, ou seja, irrestrita aos

---

<sup>13</sup> Visto a origem etimológica da palavra método, do grego *methodos*, onde *meta* significa “por meio de” ou “maneira de ir” e *hodos* significa “caminho” ou “percurso”, o método seria “a maneira de caminhar”, “o modo como faremos um percurso”. Já a palavra metodologia também remete ao significado de método, porém é acrescido o sufixo *logos* que, para este caso (porque a tradução de *logos* não está restrita em um ou dois termos), significa “estudo” ou “investigação”, assim, a metodologia significa “o estudo sobre a maneira de caminhar, ou de trilhar um percurso em busca de algum objetivo específico”.

ditames e parâmetros científicos e tecnológicos. Como afirmou Gerd Bornheim (1929-2002), “a questão ecológica” e, em certo ponto, a Educação Ambiental não deixa de ser uma das tratativas para a questão ecológica, “já não pode ser resolvida em termos de ciência e tecnologia” (BORNHEIM, 1985, p. 24). Neste sentido, dedicamo-nos ao exercício argumentativo, aos diálogos bibliográficos entre questões, opiniões, reflexões, concepções e princípios que, em um primeiro momento, são nossos e, depois, são contrastados e paragonados com os diversos teóricos que tecem conosco reflexões sobre os elementos de uma Educação Ambiental preocupada com a condição e a existência humana.

Para encerrarmos esta *Introdução*, valemo-nos de uma citação de Immanuel Kant (1724-1804), em sua obra “Sobre a pedagogia<sup>14</sup>”, onde afirma o seguinte:

Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência. Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! [...]. Podemos trabalhar num esboço de educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco (KANT, 1996, p. 17, 18).

E de agora em diante resta afirmar que entendemos a Educação Ambiental como parte do processo de formação humana. Enfatizamos esta questão porque, tal como demonstrou Grün (1996), o antropocentrismo do qual deriva a problemática ambiental é a mais fiel das heranças modernas sobre o que conhecemos por educação. Portanto, entendemos que a Educação Ambiental ganha a difícil tarefa de pensar para além do sentido *stricto* da educação fadada à escolarização, num horizonte em que emerge a formação humana preocupada com a manutenção da vida humana na Terra. Não num sentido de previsões apocalípticas, mas numa atmosfera resguardada por novos questionamentos sobre a atual condição e os rumos da existência humana e do convívio entre os seres. Outrossim, comungamos com a denúncia de que a educação, em seu modelo atual, enquanto parte que integra a totalidade da formação humana, não corresponde à finalidade ontológica da existência do ser. *Ergo*, nossa proposta quer ultrapassar o que chamamos educação para pensarmos numa dimensão que contemple a formação humana num sentido *lato* do termo, que, para nós, é a Educação Ambiental.

A educação que temos hoje encontra-se ainda fragmentada em disciplinas isoladas e desconectadas com o todo; não dá conta da complexidade que permeia e entrelaça o Cosmos, a

---

<sup>14</sup> É oportuno dizer que essa obra foi publicada por Theodor Rink, um discípulo de Kant, no ano de 1803, como uma compilação das aulas ministradas na Universidade de Königsberg entre 1776, 1777, 1783, 1786 e 1787. Trata-se de um texto que, segundo Cambi (1999, p. 361), “permite ler com clareza o perfil do pensamento pedagógico kantiano e fixar com precisão tanto seus vínculos com alguns pedagogos contemporâneos como as contribuições mais estritamente originais, além do decisivo destaque histórico”.

Terra e o indivíduo. Ao mesmo tempo, não é de hoje que a educação restringe as possibilidades existenciais da humanidade: o que chamamos Educação, com o predicado Ambiental, é uma proposta de formação que amplia as possibilidades da existência humana e que problematiza o “absurdo” da vida.

Esperamos que o texto que segue contribua, de algum modo, para que a educação seja pensada com outros elementos que não são novos, mas que estão na esfera do esquecimento e da negligência cientificista de corporativismos e conchavos. Como disse Kant, queremos deixar indicações, hoje e aos pósteros, daquilo que neste momento histórico perseguimos e acreditamos ser possível para contribuir com a formação e o destino comum da humanidade.

## 1. COMPREENDER A EXISTÊNCIA E A CONDIÇÃO HUMANA: UM PRÉ-REQUISITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Certa ideia, que negrejava em mim, abriu as asas e entrou a batê-las de um lado para o outro, como fazem as ideias que querem sair. [...] não havendo almanaques no cérebro, é provável que a ideia não batesse as asas senão pela necessidade que sentia de vir ao ar e à vida. A vida é tão bela que a mesma ideia da morte precisa de vir primeiro a ela, antes de se ver cumprida.*

(Machado de Assis).

Este primeiro capítulo da tese busca evidenciar, com breves apontamentos, as questões que em nossa problemática versarão acerca da existência e da condição humana. Se no título deste capítulo escrevemos “um pré-requisito da Educação Ambiental”, é porque o “compreender a existência e a condição humana” é uma imposição que sensivelmente nos chega da Educação Ambiental, e não que nós a impomos: a Educação Ambiental, enquanto um fenômeno, mostra-nos essa necessidade e nós a acolhemos. Por isto, este é o capítulo que nos serve de contextualização da problemática para que cheguemos, nos capítulos subsequentes, a tratar daquilo que nos propomos: fundamentar a Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana.

É que a questão da condição e da existência humana, para nós, apresenta-se como essência da Educação Ambiental, uma vez que a essência é aquilo que algo não pode não possuir para ser o que é (ABBAGNANO, 2007). Se a essência é entendida como elemento que constitui, podemos afirmar que compreender a condição e a existência humana é o fundamento ontológico da Educação Ambiental. Sendo assim, à concretude da Educação Ambiental, ou seja, para que ela seja o que é, é necessário dizer da condição e da existência humana. Portanto, esta é a nossa ideia de Educação Ambiental, que não remete ao platônico “mundo das ideias” e da “teoria das formas”<sup>15</sup>, é uma ideia mimética que reproduz uma realidade vivida, captada pelos sentidos e posteriormente externalizada ao outro numa relação de abertura mútua à compreensão. Mimética neste sentido, a Educação Ambiental, assim como a *mímese* definida por José Guilherme Merquior (1941-1991), “é um espelho; não reflete nada *a priori*; por isso é capaz de reproduzir tudo” (MERQUIOR, 1997, p. 27). E mesmo que essa citação tenha sido criticada

---

<sup>15</sup> Quando Platão (427-347 a.C.) discorre sobre sua “teoria das formas”, admite um mundo dual, onde a perfeição está na esfera que ultrapassa o mundo sensível, ou seja, num plano metafísico, num horizonte para além da *physis*, o mundo inteligível se opõe ao mundo sensível.

por Luiz Costa Lima, afirmando-a como “insuficiente” ao conceito de *mímeses* (LIMA, 2002, p. 401), ruma nesta trilha a nossa ideia de Educação Ambiental, que representa uma necessidade real, e não uma especulação ideal. No mesmo sentido, comungamos com a compreensão de Amarildo Trevisan, que reconhece no conceito de *mímeses* as possibilidades para o resgate “de um universo não dominado pela racionalidade tecnológica” (TREVISAN, 2000, p. 64).

Pela menção a Platão, cabe lembrar que, desde a Grécia Clássica, os pensadores estão empenhados em discutir filosoficamente o ser humano no mundo. Na obra “República” (PLATÃO, 1993), por exemplo, onde Platão discorre sobre a “teoria das formas”, é nítida sua pretensa proposição de vida humana em unidade com os enfoques epistemológico, ético e político. Além disso, o pensamento grego era dotado de grandes unidades conceituais, o que para nós, infelizmente, ficou na história, dada a fragmentação disciplinar que as técnicas do conhecimento se nos impõem. Ao encontro disto, o que mostraremos neste capítulo é o impacto do caminho da hiperespecialização do conhecimento para a condição e a existência humana.

Aliás, o percurso que apresentaremos nos próximos itens deste capítulo, para a contextualização da problemática, difere das bases do pensamento grego, pois partimos de provocações condizentes ao período moderno da civilização ocidental. A incongruência que dista os gregos antigos dos pensadores modernos vai desde sua concepção de Cosmos até o modo como se posicionavam no mundo, tanto em relação ao conhecimento quanto em relação ao Outro. Não queremos tomar como comparativo ou pressuposto uma espécie de *scientia* grega e outra contemporânea, embora existam; queremos mostrar que, com o desenvolvimento da ciência moderna, não tornamos “melhor” a forma existencial do espírito humano, não promovemos, com o porvir dos séculos, formas “melhores” de existência humana, como anunciado, talvez, equivocadamente, por Werner Jaeger<sup>16</sup> (1888-1961), na clássica obra “Paideia” (JAEGER, 2010). Dizemos equívoco, porque o legado dos gregos, no que se refere à formação humana, trouxe-nos ao positivo, por um lado, domínio da técnica para a ciência, mas, por outro, estamos imersos numa segunda Natureza, um mundo social (econômico, político e

---

<sup>16</sup> Nas palavras de Jaeger (2010, p. 03), “o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana”. Sabemos que a afirmação de Jaeger tem como ponto de partida a Paideia grega, porém, na história ocidental, mesmo com esforços de retomada, os ideais gregos de formação humana se dispersaram. Friedrich Nietzsche (1844-1900), em uma de suas críticas ao conceito de progresso advindo da modernidade, período em que, inúmeras vezes, a filosofia grega é renegada, faz a seguinte afirmação, que se contrapõe a Jaeger: “[...] a humanidade não representa uma evolução para algo de melhor, de mais forte ou de mais elevado. O ‘progresso’ é simplesmente uma ideia moderna, ou seja, uma ideia falsa. [...] desenvolvimento contínuo não é forçosamente elevar-se, aperfeiçoar-se, fortalecer-se” (NIETZSCHE, 1997, p. 17).

cultural) que “agora nos domina e amedronta diante da iminência das crises ecológica e da economia” (FURTADO, 2009, p. 17).

Com o transcorrer dos séculos, criamos mais riquezas do que qualquer outro tipo de organização social em qualquer outra fase da história; ao mesmo tempo, tal fator promove, em igual ou maior quantidade, a pobreza e a desigualdade; continuam a existir as guerras e os conflitos civis; e a produção da indústria bélica não retrocede<sup>17</sup>. Sendo assim, da filosofia grega à filosofia moderna, a primeira crítica que podemos fazer é sobre a natureza antropológica daquela e o vigor antropocêntrico desta. No sentido de buscarmos uma legalidade ontológica, neste caso, ocorre uma falsa verossimilhança entre o radical comum das terminologias antropológica e antropocêntrica do *anthropos*, aparentes desde seus sufixos. O primeiro, o saber antropológico dos gregos, remete aos saberes que se tem sobre o Homem no mundo e com o mundo, onde aquele não poderá ser mais do que este, embora aquele *deseje saber* deste. Essa sabedoria antropológica, além de ocupar-se com a questão sobre “o que é o Homem?”, versa sobre as possibilidades humanas em seu vir-a-ser no espaço e no tempo. É um saber antropológico existencial, ou ainda, antropossociológico<sup>18</sup>. Já o segundo, antropocêntrico, aponta um sentido intrinsecamente hominista, do ser humano como a medida de todas as coisas, o homem<sup>19</sup> como o centro e o senhor do Universo. Ao antropocentrismo moderno importa que o homem seja, desde o princípio e continuamente, por sua capacidade racional e autônoma, um livre senhor da Natureza, livre de sua própria natureza.

Desta vez concordaremos com Jaeger (2010, p. 11) diante da afirmação de que os gregos concebiam a Natureza “como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido. Chamamos orgânica a essa concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo”. O historiador e antropólogo francês Jean-Pierre Vernant (1914-2007) também nos oferece pistas sobre a concepção de Natureza que adveio dos gregos, sobretudo com os pré-socráticos de Mileto, no princípio do século VI a.C., Tales (624-548 a.C.), Anaximandro (611-537 a.C.) e Anaxímenes (588-524 a.C.), que inauguraram, segundo o autor:

---

<sup>17</sup> No mesmo sentido de nossa reflexão, e que de certo modo complementa a nota anterior, Morin (2011c, p. 41) afirma que hoje “observamos duas barbáries: a velha barbárie da guerra que, com as guerras de religião, guerras de etnia, guerras de nação, guerras civis, retorna violenta com tudo o que traz de ódio, de desprezo, de destruição e de mortes... E a barbárie tecnicista, a barbárie abstrata do cálculo que ignora o humano do ser humano, ou seja, sua vida, seus sentimentos, entusiasmos, sofrimentos”.

<sup>18</sup> Com o termo “antropossociológico”, nossa intenção é reforçar a percepção do “antropológico”, partindo do conceito que atribuímos à palavra, como ser ontologicamente sociológico, ou seja, que inserido em uma comunidade, partícipe de uma cultura, é produto e produtor da sociedade.

<sup>19</sup> Não por acaso, como mencionamos na nota de rodapé nº 8, utilizamos a palavra “homem”, pois o movimento do antropocentrismo moderno é estritamente machista (GRÜN, 1996, p. 23).

[...] um novo modo de reflexão concernente à natureza que tomam por objeto de uma investigação sistemática e desinteressada, de uma *história*, da qual apresentam um quadro de conjunto, uma *theoria*. Da origem do mundo, de sua composição, de sua ordem [...]. Nada existe que não seja natureza, *physis*. Os homens, a divindade, o mundo, formam um universo unificado, homogêneo, todo ele no mesmo plano: são as partes e os aspectos de uma só e mesma *physis* que põem em jogo, por toda parte, as mesmas forças, manifestam a mesma potência de vida (VERNANT, 2002, p. 109, 110).

Em contraponto, sabemos que a concepção moderna da Natureza tem ares mecânicos, característica inorgânica e fracionária, o que denota mais incongruências entre os gregos e os modernos. Ao tratar da Educação Ambiental, Grün (1996, p. 27) apresenta-nos “a ética antropocêntrica”, que nos encaminha a uma concepção de Natureza mecânica sobreposta àquela Natureza orgânica. Para o filósofo, a compreensão “aristotélica de natureza como algo animado e vivo, [...] é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica”.

O saber filosófico dos gregos é comedido sob a lógica de uma sabedoria antropológica, porque pensa o ser humano tal como está historicamente condicionado e projeta-o num devir de possibilidades indeterminadas, numa perspectiva política, ou seja, do indivíduo em relação à *polis* e da *polis* em relação ao indivíduo, por isso mesmo sua conotação ética e epistemológica. Daí que o exercício de sua filosofia não está na posição de sujeito observador que domina o objeto como quer o antropocentrismo do conhecimento moderno, antes disso, comporta a dimensão de observador sujeito ao mundo, consciente de suas possibilidades (sujeito) e limitações (objeto). Assim, temos de fazer, igualmente, uma ressalva quanto às palavras *sabedoria* e *conhecimento*.

Buscamos uma Educação Ambiental amparada não só pelo conhecimento em seu conceito tradicional evocado pelas Ciências, mas sobretudo pautada pela sabedoria. Por isto, em vários momentos de nossa escrita, nossos interlocutores encontrarão expressões literárias, poéticas, artísticas, metafóricas e mitológicas, pois consideramos que essas compõem a esfera da sabedoria humana e outorgam valor de conhecimento às humanidades. É que o conceito de conhecimento, historicamente, tem ligação direta com os produtos das Ciências objetivas, e denota uma relação restrita de *sujeito* (aquele que conhece, domina) com *objeto* (aquilo que se deixa conhecer, dominar). Esse conhecimento formal das Ciências, fortuitamente, é impelido à eficiência, à instrumentalização e ao utilitarismo, que são criativamente excludentes. Pelo contrário, a sabedoria provém de relações mais amplas e de criações agregadoras, partindo de uma ligação sistemática entre sujeito e outros sujeitos, sujeito e objeto, objeto e outros objetos e, igualmente, entrelaçará subjetividade, intersubjetividade e objetividade.

Para Mota, Prado e Pina<sup>20</sup> (2008, p. 125), a sabedoria surge do “movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas, transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o”. Já o conhecimento, na opinião dos mesmos autores, compreende qualquer “ação cognitiva, ou predominantemente cognitiva sobre um determinado objeto [...]. O objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual, torna-se interna”. Por isso a palavra conhecimento está mais para “uma verdade pré-construída, linear, imóvel, independente do contexto onde será acionada” (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 112).

Dada a diferenciação entre conhecimento e sabedoria, podemos afirmar que em toda sabedoria há conhecimento, mas não necessariamente haverá sabedoria em todo conhecimento. Por este motivo, reafirmamos uma vez mais o porquê dedicamos a esta tese o exercício filosófico, pois acreditamos que a sabedoria é intrínseca à Filosofia e buscamos “a sabedoria da filosofia” para compreendermos “os problemas da nossa vida” (ABBAGNANO, 1989). Do mesmo modo, evidenciamos a necessidade de a Filosofia permear as discussões atacadadas na Educação Ambiental, pois enquanto sabedoria antropossociológica, a Filosofia carrega para si uma diligência existencial.

O saber, tomado aqui numa dimensão ampla, comporta o conhecimento, mas o conhecimento não comporta o saber, pois só em ação, em confronto com uma dada realidade, chega-se ao saber. O conhecimento habita predominantemente o mundo inteligível e com isso, geralmente corre-se o risco de perder o olhar do outro mundo. O mundo das sensações, das experiências, dos sabores (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 129).

A questão é que a Filosofia, no exercício do filosofar, materializa-se enquanto *postura* que precede a propriedade do *ato* em si. O filosofar compreende uma atitude do ser no mundo que não o dissocia de seu estar no mundo e que não distingue a sua ação (racionalidade prática) de seu pensamento (racionalidade teórica). Isso nada mais é do que uma “*pré-disposição* a um modo de relação com os outros, o mundo e si mesmo”, ademais, a “*pré-disposição* compreensiva constitui a finitude da nossa condição humana” (FURTADO, 2009, p. 16).

---

<sup>20</sup> Ainda que esses autores tratem de uma questão já abordada – e quiçá superada em grande medida – pelas proposições do filósofo pragmatista Richard Rorty (1931-2007), principalmente em *A Filosofia e o espelho da natureza* (RORTY, 1994), optamos pela distinção feita pelos primeiros, porque está de acordo com a crítica que buscamos construir, por fim, ligada aos fundamentos. Assim, tomamos como necessidade o reconhecimento dos limites da percepção de conhecimento como reflexo do mundo exterior e buscamos conferir validade aos saberes humanísticos, distintos, ainda que didaticamente, do conhecimento em seu matiz tradicional moderno.

À Educação Ambiental estimamos essa pré-disposição em nome do despertar imanente sobre a finitude humana. Sobre isso a Literatura parece dialogar com a Filosofia, sendo que François Rabelais (1494-1553) bem advertiu – “A natureza nada faz de imortal, pois põe termo e limite a todas as coisas por ela produzidas: *omnia orta cadunt*”<sup>21</sup> (RABELAIS, s/d, p. 91) – e Camus (2007, p. 29) ironicamente mencionou – “é sempre surpreendente o fato de que todo mundo viva como se ninguém ‘soubesse’ [de sua finitude<sup>22</sup>]”. Em realidade vivemos um paradoxo existencial; conscientes do *deadline* na vereda da vida, sujeitamo-nos ao ritmo demagógico do *Cronos* para aliciar mais dinheiro e satisfazer cada vez mais nossas necessidades individuais. Com isto tornamos o viver mais técnico, mais objetivo e mais cronometrado. Mais técnica significa menos arte, mais objetividade significa menos reflexão, mais cronômetro significa menos ócio. O ócio, a arte e a reflexão andam juntos, são o conjunto de elementos que afirmam e legitimam o lado poético da vida, uma certa humanidade da humanidade, a *poiésis* como dimensão criativa do ser humano. Daí que o ócio não significa e não é o *não-fazer*, mas o *fazer-o-que-se-gosta*, o que se tem prazer em fazer. Além do mais, essa crítica aos modos de vida é particularmente filosófica, pois desde a antiguidade, ou desde Sócrates (469-399 a.C.) ao menos, a postura filosófica tem em sua origem uma “reação crítica a outras atitudes existenciais” (HADOT, 2011, p. 17).

A este respeito e com a intenção de elucidar o “comportamento originante do filosofar”, Gerd Bornheim investigou, na obra “Introdução ao filosofar” (BORNHEIM, 2009), a atitude primeva dessa postura. Partindo de três possibilidades, elencou os seguintes aspectos: i) *admiração*; ii) *dúvida*; iii) *insatisfação moral*. O filósofo chegou à conclusão de que o primeiro impulso para o filosofar é a *admiração*, o que não restringe as possibilidades da *dúvida* e da *insatisfação moral* quanto ao estímulo para um filosofar igualmente genuíno. De fato, Bornheim elencou uma série de argumentos para justificar sua afirmação, sendo que seu questionamento inicial fora sobre o que levava os gregos, pelo diferencial de seu tempo e cultura, ao *arché* da Filosofia<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> “Tudo o que nasce, morre”.

<sup>22</sup> Nietzsche afirma que a ideia de imortalidade disseminada pela igreja do ocidente foi a maior calamidade que ocorreu à humanidade (NIETZSCHE, 2000). A Liev Tolstói (1828-1910) é atribuída a seguinte citação: “O homem não tem poder sobre nada enquanto tem medo da morte. E quem não tem medo da morte possui tudo”. Mesmo que este não seja o assunto de que queremos tratar, questionamo-nos: Estaria aí a origem da indiferença do ser quanto a sua finitude? O desrespeito e a soberba em relação à Natureza teriam suas origens no esquecimento, ou melhor, no saber reprimido da finitude?

<sup>23</sup> A *philosophia* é comumente traduzida como “amizade pela sabedoria” e nasce antes dessa definição e da própria definição de filósofo (HADOT, 2011). Segundo Japiassú e Marcondes (2006, p. 108), “atribui-se a Pitágoras a distinção entre a *sophia*, o saber, e a *filosofia*, que seria a ‘amizade ao saber’, a busca do saber”. Na obra “O banquete”, Platão (1991) também faz referência aos termos “amigo da sabedoria”. No campo da História da

Todavia, uma coisa é certa, seja qual for a atitude que nos leve ao filosofar, esta postura oferecerá contribuições salutares à Educação Ambiental por colocar o ser diante de si, do Outro e do mundo, e por evidenciar nossa finitude, que é, igualmente, histórica. No caso da *admiração* enquanto comportamento, “o homem toma consciência da sua ignorância” (BORNHEIM, 2009, p. 36), no sentido mesmo do não-saber. A vontade consciente de superar a ignorância promove a abertura ao desconhecido e possibilita o encontro com questões capazes de suprimir o nebuloso. Se partimos da *dúvida*, voltamos à distinção feita pelos gregos entre *doxa* e *episteme*, discussão presente na já mencionada obra “República” (PLATÃO, 1993), onde, simplificada, *doxa* é uma opinião simples e *episteme* é um agregado de saber e certeza racional sobre algo. Assim, diante da *dúvida*, colocam-se objeções às opiniões prévias arraigadas ao ser, a fim de investigá-las e novamente confrontá-las com a realidade, em seu rol o que se ativa é “o espírito crítico próprio da vida filosófica, e nisso reside sua eficácia” (BORNHEIM, 2009, p. 36). Resta-nos saber da *insatisfação moral* e, neste último caso, há certa verossimilhança com o nosso estudo. O Homem, diante do mundo que o cerca e o absorve, dá-se conta de uma ausência de sentido sobre sua existência cotidiana, o que implicará encontrar-se diante da própria consciência de existir e dela exigir respostas.

Sem dúvida, nessas três modalidades de atitude há muito de verdade, no sentido de que elas são encontradas em todo filósofo, em um grau maior ou menor, a despeito da possível predominância de uma ou outra sobre as demais. Na *admiração* encontramos um comportamento de abertura o mais espontâneo e original possível do homem diante da realidade. Sem a dúvida, não chega a se desenvolver o indispensável espírito crítico, que deve acompanhar toda tarefa de ordem filosófica. E pela inquietação moral fundamenta-se o filosofar em seus aspectos éticos (BORNHEIM, 2009, p. 36, 37).

Resta dizer que qualquer que seja a experiência apontada anteriormente, lembremos, a *admiração*, a *dúvida* ou a *insatisfação moral*, essas são marcas específicas da humanidade da humanidade. Ao fim e ao cabo concordaremos com Bornheim (2009, p. 48, 49) que a *admiração* é o impulso inicial e originante do filosofar e, assim como ele, não negaremos a autenticidade presente na *dúvida* e na *insatisfação moral*, mas é na *admiração* que “brota o primeiro gesto de abertura do homem para uma realidade que o transcende”. A partir da

---

Filosofia, admite-se como filósofos os pré-socráticos, antecessores de Sócrates, os que viveram como filósofos antes do surgimento das palavras filosofia, filosofar e filósofo, o que nos leva a crer que o *arché* da Filosofia data do século VII a.C., ao menos diante dos escritos, ou fragmentos, que não se perderam no tempo e chegaram, de alguma forma, até nossos dias. Isso reafirma o princípio da atividade filosófica como um modo de ser e estar no mundo, visto que antes mesmo das definições conceituais tínhamos exemplos de vida filosófica. Dentro do que chamamos Filosofia, Tales de Mileto, já mencionado no texto, é considerado um dos primeiros filósofos, um pré-socrático entre outros. Não temos registros de seus escritos, se é que escreveu algo, mas temos inúmeras referências ao seu nome nos escritos que nos chegaram.

*admiração* o ser humano é capaz de reconhecer e ter acesso à consciência do espírito próprio da Filosofia, que é o ato de perguntar. Estará, de uma vez por todas, inscrito sob o reconhecimento de sua ambígua e dupla existência: ora exterior a si mesmo; ora em sua própria interioridade. Aí reside o fundamento de sua ligação com o mundo: “uma interioridade exterior e uma exterioridade interior – presença ausente e ausência presente” (BORNHEIM, 2009, p. 53).

Uma Educação Ambiental desvinculada das posturas filosóficas mencionadas acaba por se render ao (i) ilusionismo onírico ou ao (ii) reducionismo das certezas manifestas, tanto por seu descolamento em relação ao real (i) quanto pela valorização exagerada de ações sectárias de caráter reducionista-moralista (ii). Nesses casos, metaforicamente, estaríamos entre dois extremos, entre o lírico e o grotesco, sob a representação de um (i) Dom Quixote<sup>24</sup> (CERVANTES SAAVEDRA, 2016), ou de um (ii) Conselheiro Acácio<sup>25</sup> (QUEIRÓS, 1995). É necessário, portanto, que equilibremos, mediados pelo filosofar, a esfera lírica com a evidência do óbvio. Este argumento fortalece a nossa crença sobre a necessidade de compreendermos a condição e a existência humana para construirmos outros Fundamentos da Educação Ambiental.

A partir deste reconhecimento, o ser humano buscará, entre outros, dois objetivos principais quando se dispõe a estar aberto ao que é externo a sua consciência. Assim, sem que exista uma ordem lógica ou grau de importância entre uma e outra, a primeira é a possibilidade de descrever a realidade, e a segunda, a de explicar a realidade (PAVIANI, 2013). Uma outra questão poderia ser acrescentada para que tivéssemos uma tríade de possibilidades. Essa última seria a transformação da realidade, mas isso, além de ser outro assunto, daria uma reflexão um tanto mais demorada/alongada, dispensável para os fins que objetivamos. Além disto, isso serviria apenas àqueles que desconsideram a transformação intrínseca aos processos de descrição ou explicação da realidade, como fora mencionado.

Para que fique clara nossa defesa, usemos o seguinte exemplo: quando a obra “As revoluções dos orbes celestes” (COPÉRNICO, 1984)<sup>26</sup>, de Nicolau Copérnico (1473-1543), foi

---

<sup>24</sup> Dom Quixote de La Mancha é um personagem clássico da literatura espanhola, figura principal da obra intitulada com seu mesmo nome, de autoria de Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616). Não o mencionamos por seu caráter picaresco, mas sobretudo por seu particular lirismo e vivência lírica que o leva, muitas vezes, a estar fora da realidade, ou seja, numa espécie de admiração de um mundo cuja presença é permanentemente ausente.

<sup>25</sup> O Conselheiro Acácio é um personagem do português Eça de Queirós (1845-1900), retratado na obra “O primo Basílio”, que tem como características a “linguagem afetada, a falsa erudição, os gestos estudados e artificiais e os traços físicos ridículos” (QUEIRÓS, 1995, p. 35). Utilizamos-nos dessa personagem pelas constantes obviedades de sua fala.

<sup>26</sup> Citaremos a mesma obra no item 1.2 *O apetite pantagruélico de dominar a Natureza*.

publicada, tratava-se de uma *descrição* seguida de *explicação* da realidade que *transformou* o nosso modo de compreender o Cosmos para sempre. Repitamos: mencionamos isso para justificar àqueles que desconsideram o caráter transformador decorrente da necessidade humana de descrever e explicar a realidade.

Mas, afinal, como podemos compreender a realidade? Dentro da história da humanidade, temos, no mínimo, cinco possibilidades de conhecimentos e saberes, de descrições e explicações da realidade, entre outros: i) mito; ii) filosofia; iii) religião; iv) ciência; v) senso comum. Cada qual ao seu modo, esses tipos de conhecimento fornecem respostas à curiosidade e à admiração humana, fato que desde Aristóteles (384-322 a.C.) é sabido: “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211).

Vejamos, então, o seguinte: Para onde estamos indo e o que estamos fazendo com o nosso desejo de conhecer? Como essa característica particular do ser humano tem nos condicionado existencialmente? E a que autorizações e delegações estamos histórica e existencialmente condicionados a partir das produções de conhecimentos?

## 1.1 Os pressupostos de uma racionalidade alelopática

*A ideia que se possa definir homo, dando-lhe a qualidade de sapiens, isto é, de um ser razoável e sábio, é uma ideia pouco razoável e pouco sábia.*

(Edgar Morin).

Para dar sequência na discussão, servir-nos-emos de um debate sobre os sentidos atribuídos à faculdade humana de raciocinar, àquilo que nos garantiu o epíteto duplicado de *sapiens* em nossa nomenclatura moderna: *Homo sapiens sapiens*<sup>27</sup>. No quadro da taxonomia que, nos classificando, diz com certa precisão quem somos, vigora o devir sapiente dessa tardia espécie. No tardígrado desenvolvimento evolutivo das exatas condições para a manutenção e existência da vida no Planeta, o gênero *Homo* levou 3,8 bilhões de anos para evoluir, sendo que

---

<sup>27</sup> Essa duplicação do *sapiens* em nossa nomenclatura científica deu-se em função de que a taxonomia passou a considerar subespécies de *Homo sapiens*. Significa a assunção de que existem “raças humanas” e grupos de populações isoladas de *Homo sapiens* que, para o caso de se reproduzirem entre si e com outros indivíduos de raças ou grupos diferentes dos seus, são capazes de gerar descendentes férteis. Utilizar-nos-emos da terminologia *Homo sapiens sapiens* como sinônimo de humanidade, mas, sobretudo, como referência ao humano sapiente, o ser da *scientia*, do conhecimento.

os registros mais antigos de nossa existência *sapiens* datam de 300.000 anos<sup>28</sup>. É necessário que admitamos: tardiamente inseridos no Cosmos, mais precisamente na Terra, temos feito incontáveis, incontornáveis e inconsequentes transformações. Porquanto assertiva a expressão de Edgar Morin (1997, p. 09), citado em epígrafe, de que não há nada de sábio e razoável em nossa nomenclatura.

O epíteto específico *sapiens* adjetiva-nos como seres da sabedoria, sapientes, racionais, conscientes, capazes de (re)criar e transformar o mundo objetivo, mundo este que, certa vez, num passado de data incerta, porém real, fez com que despertássemos em nossa consciência e o admirássemos. Aliás (e ironicamente), somos uma espécie modesta. Classificamo-nos como *Homo sapiens*, que na tradução latina significa nada menos do que “o homem sábio”. Embora estejam assentados na base do esquecimento, vale o resgate de que em nossa breve história evolutiva, de 2,5 milhões de anos, também fomos chamados de *Australopithecus* e, dito hoje pelo “homem sábio”, éramos um simples “macaco do sul”. Depois disso evoluímos para *Homo* e deixamos para trás outros epítetos como *neanderthalensis* (Homem do Vale do Neander), *erectus* (Homem ereto), *soloensis* (Homem do Vale do Solo), *floresiensis* (os pequenos Homens da Ilha de Flores), *rudolfensis* (Homem do Lago Rudolf) e *ergaster* (Homem trabalhador), por exemplo (HARARI, 2015). Mas hoje, frente ao avanço da tecnociência dos últimos séculos, somos incapazes de negar a veracidade de nossa capacidade no desenvolvimento de competências sapientes, o que provavelmente era inimaginável aos nossos ancestrais. De qualquer modo, parece-nos que é urgente buscarmos a compreensão sobre o que fizemos e estamos fazendo com isso. Atualmente, o *sapiens* parece mais um ornato alelopático que impede a manifestação de epítetos como *demens*, *faber*, *economicus* (CARUSO, 2012), *ludens* (HUIZINGA, 1996), *mythologicus* e *poeticus* – e esse fenômeno tem graves consequências à vida.

Se tomarmos como um marco as reviravoltas do século XVII, não por acaso conhecido como “o século do conhecimento”, foi aí que o *sapiens* proclamou-se como o indivíduo do conhecimento, aquele que domina e *objetifica* a realidade, o homem racional, da técnica, da ciência e da lógica. Ainda que metafórica ao olhar da taxonomia moderna, vimos nesse processo o início da transmutação do *Homo sapiens sapiens* para o *Homo sapiens degradandis*. Por

---

<sup>28</sup> O registro de *Homo sapiens sapiens* é ainda mais tardio; data de 125.000 anos. Os números são ainda mais significativos, se resgatarmos a probabilidade de o surgimento do Universo ter-se dado a 13,8 bilhões de anos. Um comparativo pode soar assustador para nossa compreensão temporal-existencial diante da informação de que a civilização tem apenas 10.000 anos, surgindo “com o fim da última idade do gelo” (OLIVEIRA FILHO e SARAIVA, 2014, p. 166).

consequência, essa mudança representou o anúncio do fim da esfera *noológica*<sup>29</sup> da humanidade (a esfera das coisas do espírito, da cultura, das crenças, etc.), termo do qual deriva o neologismo oferecido por Edgar Morin como *noosfera*, ou seja, o “lugar” dentro da consciência humana onde estão empossadas as representações mitológicas, as ideias, as crenças e outras dimensões/construções culturais objetivas/subjetivas da vida humana (MORIN, 2012).

É por isso que em contraposição ao humano puramente *sapiens* (*Homo sapiens sapiens*) ou associado ao *degradandis* (*Homo sapiens degradandis*), Morin, pré-ocupado com uma discussão sobre a existência e a condição humana, propõe a emergência e o reconhecimento do *Homo sapiens demens* junto ao quiproquó do puramente *sapiens* que nos encaminha para a assunção do *degradandis*. A união de *sapiens* com *demens* reafirma-nos como sujeitos racionais, constituídos, igualmente, pelo imaginário, a arte, a poesia, a literatura: um ser noológico e criativo. De imediato, isso elucida o modo como nossa existência, na sua incansável busca pelo conhecimento, está condicionada e regulada pela naturalização da degradação do Cosmos<sup>30</sup>. Por consequência, adir o *degradandis* ao *sapiens* é evidenciar o paradoxo de um possível colapso ambiental que deriva do desejo de dominarmos a Natureza.

O termo *degradandis* também foi utilizado por Alessandra Ninis e Marco Bilibio (2012) como modo de denunciar uma espécie de sociopatia coletiva na qual nossa cultura está imersa. A partir da retroalimentação entre cultura e indivíduo, ou seja, cultura que (re)produz indivíduos e indivíduos que (re)produzem cultura, despertamos numa realidade egoísta, onde a racionalidade instrumental e a alienação do Homem em si mesmo garantem a manutenção de uma civilização sociopática. O indivíduo contemporâneo, o que chamamos de *Homo sapiens degradandis*, é o sociopata que nega o Outro como seu semelhante e anula a humanidade do Outro, é um ser dotado de uma sensibilidade egoísta que o impede de assumir uma postura ética em relação ao Outro e ao mundo. É assim que as antinomias da exclusividade da sapiência tornam-se eminentes, pois a elevação dessa ao patamar que garante sua exclusividade no nosso modo de existir torna-se um antítipo e parece ser a promotora da sociopatia que nos converte

---

<sup>29</sup> O termo *noológico* deriva de noologia, que remete à esfera das coisas do espírito, da cultura, das crenças, etc., ou seja, uma parte considerada irracional pelo pensamento cientificista que quer a racionalização de tudo o que há; porém, se falarmos em racionalidade, o *noológico* é reconhecidamente parte intrínseca do ser humano. “A esfera noológica, constituída pelo conjunto de fenômenos ditos espirituais, é um rico universo que compreende ideias, teorias, filosofias, mitos, fantasmas, sonhos. [...]. Não são ‘coisas’ do espírito. Eles são *a vida* do espírito” (MORIN, 2008a, p. 410).

<sup>30</sup> A problemática que trata das questões de poluição, por exemplo, antes restritas aos acontecimentos na Terra, hoje tem dimensões universais, ou seja, que abrangem o Cosmos. Basta que acompanhem os noticiários para, não surpreendentemente, ouvirmos menções ao lixo espacial, normalmente ditos “detritos espaciais”. Depois do lançamento do Sputnik, primeiro satélite artificial a ir para o espaço, lançado pela então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 04 de outubro de 1957, mais de 18 mil objetos já foram colocados em órbita.

de *Homo sapiens sapiens* para o *Homo sapiens degradandis*. Uma civilização adoentada psiquicamente, como declararam Ninis e Bilibio (2012), está em constante ameaça de desintegração, justamente pelo mau uso que faz de sua sapiência consigo e quando em suas relações com o Outro e com o mundo.

Aos poucos, o desenvolvimento dessa sociopatia nada mais torna-se do que uma doença política que esteriliza os sentimentos de responsabilidade, solidariedade e participação coletiva na *pólis* contemporânea, que advém de uma epistemologia descolada da ética. A partir dessa dissolução da tríade que unia epistemologia, ética e política, os inventos surgidos na história da humanidade servirão tanto para o bem quanto para o mal. Neste sentido, sabemos que um dos motivos que impulsionaram a mobilização da sociedade civil para o cuidado com a Natureza, e até para o surgimento da Educação Ambiental, foi a tomada de consciência sobre a possibilidade da autodestruição do Planeta promovido por esse avanço dual da ciência, ao que Grün (1996) denominou de “ecologização das sociedades”. Entre outros acontecimentos, o filósofo aponta o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como fator influente sobre a “ecologização das sociedades” justamente pelo medo da não mais contingencial extinção da vida na Terra. Ao encontro disso, Serrano e Leis (2005, p. 251) escreveram que a Segunda Guerra Mundial “mostrou a possibilidade do uso da ciência e da tecnologia como poderosas armas destruidoras” capazes de colocar em risco a existência humana. É por isso que “a bomba”, como descrita no poema de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), pode representar o paradoxo do avanço da ciência e da tecnologia: de um lado, a bomba como produto de uma ciência politicamente inconsciente, que desvincula a epistemologia da ética; e, de outro, a esperança de que a humanidade, fazendo uso de uma ciência com consciência política, seja capaz de liquidar qual seja o ensejo a respeito do uso de uma arma nuclear, por exemplo.

Nas palavras de Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 497, 498, 499):

[...] A bomba  
 é um cisco no olho da vida, e não sai  
 A bomba  
 é uma inflamação no ventre da primavera  
 [...] A bomba  
 não sabe quando, onde e porque vai explodir, mas preliba o instante infável  
 [...] A bomba  
 não destruirá a vida  
 O homem  
 (tenho esperança) liquidará a bomba.

Sem perder a esperança na humanidade, tal como fizera Drummond, concordamos com Ninis e Bilibio que uma sociedade imersa em uma cultura capaz de desenvolver uma arma que ameaça a existência da/na Terra só pode estar psiquicamente doente. É difícil demarcar a origem dessa sociopatia da razão, mas vemos, no despontar da Idade Moderna, o vernáculo do *Homo sapiens sapiens* e sua transmutação histórica e política para *Homo sapiens degradandis*. Assim, “as consequências da modernidade” (GIDDENS, 1991), bem explicadas por Anthony Giddens (1938-), estão ligadas, entre outros elementos, à negação daquilo que dista dos parâmetros objetivos, lógicos e experimentais de sua ciência e filosofia. Em igual maneira, estamos imersos num sistema político neoliberal que assegura a legitimidade do nosso “pensar científico” em nome do chamado progresso. E é assim, reafirmamos, que o *Homo sapiens sapiens* torna-se *Homo sapiens degradandis*, excluindo-se do *ethos* outras dimensões ontológicas intrínsecas ao *Homo*, como seu lado *demens*, *ludens* e *mythologicus*, ou ainda, reconhecendo, dentro da aliança entre ciência e sistema político hegemônico, o paradoxal papel representado pelo nosso contemporâneo epíteto *faber* (ARENDDT, 2014), que reduz a Natureza a objeto/coisa passível de dominação.

O fato é que a supervalorização do *sapiens* reflete o granjear contínuo em nome do avanço da ciência e do impulso tecnológico pelo desejo de dominação da Natureza para uma vida facilitada e confortável. Se essa premissa fosse um fim em si mesma, uma fidedigna realidade, já seria inconsequente e passível de contestação. Ocorre que o problema é mais amplo. O discurso que versa sobre as facilidades e o conforto na vida está disponível a todos, mas a realização material dessa promessa, não. Mesmo assim, grande parte do processo de modernização da sociedade deu-se em função deste argumento.

Sobre esse aspecto, se antes comungamos dos argumentos de Ninis e Bilibio, agora discordaremos. Os autores afirmam, sobre os objetivos do desenvolvimento socioeconômico da civilização ocidental, a busca por “uma vida materialmente confortável, com distribuição equitativa de riqueza, uma democracia estável e paz. No entanto”, prosseguem, “quanto mais essa civilização se aproxima da realização desse sonho, mais se apresentam sérios riscos de desequilíbrio mental” (NINIS e BILIBIO, 2012, p. 51). Ora, seria ingenuidade acreditarmos na promessa de uma sociedade igualitária, justa e fraterna, dentro do sistema neoliberal da economia global. Nesse tipo de sistema, fortemente influenciado pela ideia de razão humana que regula a realidade, tal como quis demonstrar Friedrich Hegel (1770-1831), em seu “Princípios da filosofia do direito”, com a famosa máxima “o que é racional é real e o que é real é racional” (HEGEL, 1997, p. XXXVI), o ético e o epistemológico acabaram dissociados.

Aliás, essa crítica ao sistema econômico a Educação Ambiental não pode perder de vista, tampouco seus fundamentos podem ignorá-la. Ninis e Bilibio parecem ter esquecido que a sociopatia cultural do *Homo sapiens degradandis*, que defendemos juntos, é, em grande parte, herdeira do modelo de desenvolvimento socioeconômico da civilização ocidental, o que deixa os autores numa contradição argumentativa. Tanto o desenvolvimento socioeconômico quanto o desenvolvimento científico condicionam a humanidade à sociopatia política da razão.

E é assim que a sociopatia da razão, descrita por Ninis e Bilibio, acaba por aderir a um círculo vicioso movido pelo que Morin (2011c, p. 40) chamou de “quadrimotor<sup>31</sup> constituído por ciência, técnica, economia, lucro, que supostamente produziria o progresso”. Em outras palavras, o que mantém a sociopatia da razão é a contínua aclamação do progresso enquanto objetivo comum e unilateral da ciência e da economia, respectivamente pautadas pela técnica e pelo lucro. O paradoxo reside no fato de que a ciência que se pretende elucidativa em seu percurso epistêmico, sobretudo por sua subordinação aos métodos investigativos que em si garantiriam a segurança sobre a comprovação cientificista, conduz à cegueira ética e à degradação política como condicionantes do convívio humano. E sobre isso, a ênfase dada por Morin (2011c, p. 07) é a de que o quadrimotor não é regulado “nem pela política nem pela ética nem pelo pensamento”. Assim, uma possível união entre a epistemologia, a ética e a política como diligência ou antídoto à razão sociopática, distam até mesmo de uma onomatopeia atinente aos seus significados que destoam do som próprio da tradição que, extraviada no tempo, legitima-os em uníssono: *a sociopatia da razão condiciona a existência humana à regressão da inteligibilidade de si, do Outro e do mundo em suas múltiplas relações*.

Portanto, de agora em diante, problematizaremos a ciência no que condiz ao seu caráter duplo, sua ambivalência (sua destinação, que serve para o bem e para o mal), tal como a epopeia do conselheiro titular, senhor Golyádkin<sup>32</sup>, personagem de Fiódor Dostoiévski (1821-1881) no

---

<sup>31</sup> Em outro momento, na mesma obra, Morin (2011c, p. 09) refere-se ao “quadrimotor ciência-técnica-indústria-economia”.

<sup>32</sup> A metáfora que queremos tecer remete à semelhança entre a ambivalência da ciência e a vida do senhor Golyádkin. Embora o personagem tenha uma aparência normal e um bom convívio entre os seus, começa a desconfiar da existência de um outro senhor Golyádkin, seu duplo, que vê ocupar seu espaço. Ao final da trama e com a desconfiança cada vez mais exasperada, descortina-se a insanidade do senhor Golyádkin. E é nesse sentido que vai nossa crítica à ciência, que não pensa a si mesma, que não se debruça sobre sua própria atividade e que por isso é eticamente negligente. Para ilustrar, eis o trecho em que o senhor Golyádkin se depara consigo no conto de Dostoiévski (2011, p. 82): “Aquele que agora estava sentado frente a frente com o senhor Golyádkin era – horror para o senhor Golyádkin –, era – vergonha para o senhor Golyádkin –, era o pesadelo da véspera do senhor Golyádkin – não aquele senhor Golyádkin que agora estava sentado ali à mesa, boquiaberto e com a pena imóvel na mão; não era aquele que gostava de obnubilarse e esconder-se no meio da multidão; [...] não, era outro senhor Golyádkin, totalmente outro, mas ao mesmo tempo idêntico ao primeiro – da mesma altura, da mesma compleição, vestido do mesmo jeito, com a mesma calvície –, numa palavra, nada, nada vezes nada estava faltando para que a semelhança fosse completa, de tal forma que se os pegassem e os colocassem lado a lado, ninguém, decididamente

conto “O duplo” (DOSTOIÉVSKI, 2011): de um lado temos a promessa do progresso científico para o bem comum, do qual despontaria uma ciência politicamente engajada, ética e epistemologicamente em harmonia; e de outro, uma progressão menos ocupada com os adventos de potencialidades negativas nesse avanço, trazendo, com isso, consequências mortais e atroztes de uma ciência sem consciência, como no caso da bomba atômica e da proliferação de outras armas de destruição em massa (MORIN, 2002; 2011a). Contudo, é coerente afirmarmos, como também alertaram Silva e Inforsato (2000), que não tratamos de demonizar a ciência objetiva a fim de proclamar a subjetividade como o paraíso perdido, defendemos a necessidade de desvencilharmo-nos da excessiva muscardina que nos impede de tecermos relações entre o que é subjetivo e o que é objetivo em nome desse último.

## 1.2 O apetite pantagruélico<sup>33</sup> de dominar a Natureza

*[...] tomou o leite de 4600 vacas [...], para aquecê-lo, foi necessário o trabalho de todos os braseiros de Somure em Anjou, de Villedieu na Normandia e de Bramont em Lorraine. [...]. Um dia de manhã, na hora de ser amamentado por uma das vacas – já que nunca teve outra ama de leite, como a história nos diz – soltou um de seus braços dos cueiros, [...] prendeu uma vaca sob o antebraço esquerdo e, agarrando-a, comeu seu úbere, metade de sua barriga com o fígado e os rins, e teria devorado tudo se ela não tivesse berrado o mais terrivelmente possível, como se os lobos a tivessem agarrado pelas pernas, com o barulho vieram os serviçais e tomaram a vaca de Pantagruel.<sup>34</sup>*

(François Rabelais).

O processo histórico e social de modernização da sociedade, nos idos dos séculos XVI, XVII e XVIII, cada um ao seu modo, foi marcado, entre outras mudanças, pelo rompimento do

---

ninguém se atreveria a definir quem era mesmo o Golyádkin de verdade e quem era o falsificado, quem era o velho e quem era o novo, quem era o original e quem era a cópia”.

<sup>33</sup> Os gigantes Gargântua e Pantagruel são personagens de François Rabelais. Embora Gargântua seja pai de Pantagruel, o primeiro livro conta a estória do filho, uma criatura de apetite infinito e de uma força descomunal. Depois Rabelais escreverá a estória de Gargântua, um gigante não menos glutão que seu filho e que nasceu de onze meses saído do ouvido da mãe. Rabelais (s/d, p. 44) narra que, para amamentar Gargântua, “foram reservadas 17.913 vacas”. Os livros desse autor fazem críticas à sociedade da época e foram censurados pela Sorbonne, instituição destinada ao estudo da teologia e que detinha grande autoridade em seu tempo. Por seu apetite insaciável, Pantagruel ficou tão conhecido que virou adjetivo. O próprio Rabelais (s/d, p. 14), na abertura da obra “Gargântua”, faz menções do tipo: “um livro cheio de pantagruelismos”. De Pantagruel temos, então, o adjetivo “pantagruélico”, sinônimo de grande apetite e de exageros.

<sup>34</sup> Este trecho é uma tradução livre, de nossa responsabilidade, da obra “Gargantua and Pantagruel” (RABELAIS, 2004, p. 11, 12).

homem com a racionalidade *teocêntrica* do medievo e com a ideia da verdade revelada. A descoberta da capacidade de poder dizer de si e do mundo levou esse mesmo homem à busca pela explicação racional dos fatos objetivos, colocando-o no centro do mundo e fixando as raízes do *antropocentrismo*. Tal emergência fez com que fossem suprimidas expressões humanas milenares categorizadas entre o religioso, o mítico, o sagrado e o misterioso. Houve uma supervalorização do conhecimento racional e lógico sobre os saberes, conhecimentos, crenças e rituais tradicionais nas/das comunidades humanas em nome das possibilidades da universalização dos conhecimentos e saberes que seriam socialmente autenticados. É nesse cenário que demonstrações e interesses de interpretações da realidade por meio do mitológico, do religioso e do intuitivo, por exemplo, cedem espaço a métodos experimentais de comprovação que, de certa forma, são mundialmente influentes até nossos dias.

Tudo aconteceu gradualmente, em um decorrer histórico lento e processual, partindo da metade do século XIV, com o ápice do movimento humanista, e adentrado pelo XVIII afora, que culmina com a revolução científica. Daí em diante, o ser humano desponta com um apetite pantagruélico de dominar a Natureza e de reestruturar o todo da sociedade de acordo com “preceitos estritamente racionais” (BORNHEIM, 1994). Algo como uma ânsia pelas certezas que substituiriam as incertezas que hesitavam sobre a mente dos pensadores e da sociedade da época<sup>35</sup>.

É importante lembrarmos que, a partir dos séculos XVI e XVII, com expressão mais intensa ao longo do século XVIII, iniciou-se um período de grandes transformações. Entre algumas denominações similares para o século XVIII, estão “Século das Luzes”, *Aufklärung* e “Iluminismo”. Franco Cambi (1999, p. 277) afirma que o século XVII fora “trágico, contraditório, confuso e problemático”, operando “uma série de reviravoltas na história ocidental”, mas foi no século XVIII que se consolidou a maioria das aspirações gestadas nos períodos antecedentes, como o século XVI e XVII, com especial influência dos intelectuais.

O intelectual torna-se mediador entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social [...], ele se põe como consciência crítica de toda a vida social e sua produção cultural adquire uma função de guia em toda a sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado, nos momentos mais favoráveis. Nasce o intelectual contemporâneo, com o seu

---

<sup>35</sup> Na História Medieval, é possível reconhecermos certa precariedade nos modos de vida e convívio humano, tanto no que diz respeito aos episódios hediondos quanto pela escassez de alternativas existenciais em questões básicas de subsistência. Portanto, a crítica feita em relação ao surgimento do período moderno não significa a defesa de um passado (Idade Média) axiologicamente melhor, ela encontra guarida no sentido mesmo que analisa o legado dos efeitos da revolução científica onde “a ciência passa a desenvolver-se em um universo que ignora o homem, enquanto este vive em um mundo que ignora a ciência” (MATOS, 2008, p. 77).

papel decisivo e central na sociedade, com a sua função educativa: de promotor do progresso, mas também de amortecedor dos conflitos sociais, dos contrastes de grupos ou de ideologias (CAMBI, 1999, p. 325).

Promover o progresso pode ter sido a principal busca dos intelectuais desse período que é marcado pelo aflorar do desejo humano de emancipar-se. Há uma íntima ligação entre o progresso e a emancipação, pois na medida em que novas descobertas aconteciam, o homem tornava-se mais independente dos misticismos do medievo, sendo capaz de estabelecer novos modos de dominação, previsibilidade e controle sobre a Natureza.

Entre alguns dos pensadores que alavancaram os princípios das Ciências progressistas – ou seja, aquelas produtoras de conhecimentos capazes de encaminhar ao progresso pelo aperfeiçoamento da razão – que culminaram com a solidificação da modernidade e da revolução científica, estão<sup>36</sup>: Nicolau Maquiavel (1469-1527); Nicolau Copérnico (1473-1543); Francis Bacon (1561-1626); Galileu Galilei (1564-1642); René Descartes (1596-1650); John Locke (1632-1704); Isaac Newton (1642-1727); Immanuel Kant (1724-1804).

As colaborações dos referidos intelectuais deram-se em diferentes contextos, mas com resultados, direta ou indiretamente, influentes na concepção de ser do ser humano e de mundo que orientou/orienta os modos de vida em sociedade e a busca pelo conhecimento desde cada formulação, tanto anterior quanto posterior à revolução científica. Temos, então, uma retroalimentação entre novas teorias do/para o conhecimento (epistemologia) e novos saberes e maneiras de relacionamento e convívio social (ética). Foi assim que o ser humano conquistou o alforje que o tirou da proxeneta do mundo para colocá-lo como legítimo senhor do Universo: um característico arquétipo de Pantagrue e Gargântua que, por seu turno, buscou explicações sobre o mundo a partir do poder da razão, da técnica, da experiência e do método, da racionalidade instrumental, enfim.

Voltemo-nos, então, ao já abordado na abertura deste capítulo, sobre o *descrever* e o *explicar* a realidade. De modo geral, consideramos que as breves contribuições referentes aos autores clássicos dos quais aqui nos propomos tratar são derivadas desses dois desejos em nome da emancipação humana. Lembremos: i) descrever a realidade; ii) explicar a realidade.

Tanto “i” quanto “ii” são atuais. O debate acadêmico-científico persegue constantemente as indagações quanto às possibilidades de descrição e de explicação da

---

<sup>36</sup> Poderíamos fazer menção ao nome de outros tantos pensadores que contribuíram com os princípios do antropocentrismo, não só no campo científico, mas nas artes, literatura, filosofia, etc. A necessidade de um recorte não quer fragmentar a história, mas viabilizar nossa abordagem.

realidade, bem como de sua conseqüente transformação. As discussões acerca das Teorias do Conhecimento, inclusive, mantêm preocupações milenares, comuns entre os séculos XVI, XVII e XVIII, que acima destacamos, e o século XXI (o século em que vivemos). Ainda hoje, com todo aparato técnico-científico de que dispomos, deparamo-nos com “os problemas dos limites da linguagem e do conhecimento da realidade”: mesmo com a incessante busca da epistemologia contemporânea pela superação de posicionamentos “dualistas, parciais e contraditórios”; mesmo com o exame crítico do ceticismo; mesmo com a crítica aos “pressupostos metafísicos do racionalismo, do empirismo, do idealismo” (PAVIANI, 2013, p. 116, 117).

Ao tratar das raízes do antropocentrismo, Grün (1996, p. 25, 33) nos fala sobre o homem de *virtú* e a sua “capacidade de intervenção no mundo” e “no curso dos acontecimentos”. Encontraremos esse conceito em Nicolau Maquiavel, importante e influente autor italiano do Renascimento. Em sua obra “O príncipe” (MAQUIAVEL, 1973), marco do chamado “realismo político” ou *Realpolitik*, Maquiavel buscou descrever e explicar a política, a sociedade e o Estado moderno tal como o são, e não como deveriam ser, diferindo de alguns pensadores que o precederam, tal como Thomas More (1478-1535) em sua obra “Utopia” (MORE, 1997). A partir das contribuições de Maquiavel, dispomos de dois conceitos importantes para que possamos compreender as origens do que chamamos de “apetite pantagruélico de dominar a Natureza” visto nos pensadores desse período, além do já mencionado conceito de *virtú*, temos o conceito de *fortuna*.

A tratativa dada por Maquiavel a esses conceitos, *virtú* e *fortuna*, não inaugura o desejo humano pela dominação da Natureza, visto que em outros períodos históricos, inclusive no medievo, também encontraremos possibilidades que justificam o antropocentrismo como compreensão de mundo que nos encaminhou à crise ambiental contemporânea. O que queremos destacar é a particularidade com que Maquiavel tratou desses conceitos e, posteriormente, seguiremos com as contribuições de outros pensadores que nos ajudam a compreender a nossa condição e existência nesta contemporaneidade.

Se os gregos defenderam o agir humano com base no desenvolvimento das virtudes que nos levariam a tomar decisões e ações em nome do bem comum e se, de certa forma, a bondade e o bem persistem nos ideais filosóficos do medievo, com Maquiavel a política perde a ligação com a ética e é tratada de modo técnico, prático e objetivo. Importa o fazer político imediato em nome da manutenção do poder, independente de que modo, dentro da justificativa *exitus*

*acta probat*<sup>37</sup>, ou seja, “o resultado explica o ato”. Assim, o conceito de *fortuna* será posto abaixo com o conceito de *virtú*, isto é, a *virtú* combaterá a *fortuna*.

A *fortuna* já era um conceito consolidado e reconhecido no movimento renascentista, data principalmente das contribuições feitas por Santo Agostinho (354-430) e por Boécio (480-524); deriva do termo grego *tyché*, que significa “destino” e “sorte”, sejam “bons” ou “maus”. Com Agostinho e Boécio, porém, *fortuna* ganha sentido de “providência divina”, algo como uma intervenção de Deus sobre o destino humano; mas no Renascimento a *fortuna* volta a ser entendida no sentido original do termo grego. Em resumo, o conceito de *fortuna* remete àquilo que independe da vontade humana. Nessa direção, Maquiavel (1973, p. 109) diz o seguinte:

Penso poder ser verdade que a fortuna seja árbitra de metade de nossas ações, mas que, ainda assim, ela nos deixe governar [...] a outra metade. Comparo-a a um desses rios impetuosos que, quando se encolerizam, alagam as planícies, destroem as árvores, os edifícios, arrastam montes de terra de um lugar para outro: tudo foge diante dele, tudo cede ao seu ímpeto, sem poder obstar-lhe e [...] não é menos verdade que os homens, quando volta a calma, podem fazer reparos e barragens, de modo que, em outra cheia, aqueles rios correrão por um canal e o seu ímpeto não será tão livre nem tão danoso. Do mesmo modo acontece com a fortuna; o seu poder é manifesto onde não existe resistência organizada, dirigindo ela a sua violência só para onde não se fizeram diques e reparos para contê-la.

A partir disto, a *virtú* nada mais é do que a capacidade de o homem livrar-se das contingências, de lidar com o inesperado, de ser capaz de dominar a Natureza, de dizer de si e do mundo, e de controlar quaisquer situações pela via de técnicas projetivamente racionalizáveis.

As contribuições que apresentaremos a seguir são análogas ao princípio da *virtú* de Maquiavel, pois direta e indiretamente tiram o Homem do papel de espectador dos acontecimentos mundanos. Do mesmo modo, o mundo deixa de ser visto como espaço-tempo de passagem da humanidade, tal como fizera crer a teologia cristã que pregava a vida eterna no reino dos céus.

É com Nicolau Copérnico, na Prússia Real, atual Polônia, que veremos o exemplo de uma revolução científica e de uma transição paradigmática (KUHN, 1996) com transformações e mudanças dentro e fora da astronomia. Sua afirmação de que o Sol, e não mais a Terra, é o

---

<sup>37</sup> A expressão latina *exitus acta probat* é erroneamente traduzida como “os fins justificam os meios”, máxima vulgarmente atribuída ao pensamento de Maquiavel. Na verdade, a frase é de autoria do poeta romano Ovídio (43 a.C. - 17/18 d.C.), na obra “Heroides”. O erro em atribuí-la a Maquiavel está no sentido da palavra “fins” como “finalidade”, ou seja, no sentido de tornar o ato “justificável” ou “aprovável” e dar a ele um caráter ético, visto que não há essa preocupação no autor de “O príncipe”.

centro do Universo retoma a antiga discussão do modelo heliocêntrico em contraposição ao geocêntrico e ptolomaico, entre outros, defendido por Claudius Ptolomeu (90-168). Na verdade, o filósofo Aristarco de Samos, no século III a.C., deixara vestígios<sup>38</sup> sobre a possibilidade de o Sol ser o centro do Universo e foi, inclusive, referenciado posteriormente por Galileu Galilei (2011). A obra de Copérnico (1984), que mencionamos anteriormente, “As revoluções dos orbes celestes”, demonstrava matematicamente o alinhamento dos planetas na proposição heliocêntrica. Como era de se esperar, os estudos de Copérnico abalaram a ordem social da época, mostrando a influência dos intelectuais em relação à organização da sociedade civil, como foi referido. Segundo Steiner (2006, p. 236), “Copérnico parece ter previsto o impacto que sua teoria provocaria, tanto assim que só permitiu que a obra fosse publicada após a sua morte”. Embora seja no campo científico que se observa a maior expressividade da obra de Copérnico, suas contribuições estão vinculadas à dimensão ética da vida humana, pois fez com que o Universo fosse visto de outro modo e colocou em dúvida o tradicionalismo do saber teológico.

Na Inglaterra, Francis Bacon publicou obras que deram notabilidade especial ao método científico baseado no *empirismo*, entre elas, “*Novum organum*” e “*Nova Atlântida*” (BACON, 1973). Para Bacon, era urgente a superação da tradição filosófica da época, sobretudo da lógica aristotélica, como bem demonstrou Grün (2007). Sua proposta é clara tanto em sua epistemologia quanto no campo da ética: a Natureza deve ser dominada<sup>39</sup>. Na obra “*Nova Atlântida*”, Bacon apresenta sua concepção/proposta de um Estado que seria regido por normas científicas. Já no “*Novum organum*” empenha-se em definir os caminhos para a transformação da filosofia através da “Teoria dos Ídolos” para uma “purificação do intelecto humano”. Segundo esse filósofo, “os ídolos bloqueiam a mente humana” (BACON, 1973, p. 27).

A obra de Galileu Galilei, na Itália, não chegou a alcançar o nível científico da obra de Copérnico, mas foi o “Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico copernicano” (GALILEI, 2011) que deu os argumentos lógicos para que a sociedade da época

---

<sup>38</sup> João Steiner (1950-) responde por que a teoria de Aristarco de Samos não foi aceita, desenvolvida e levada a diante se estava correta. Nas palavras do autor, a “teoria atraiu pouca atenção, principalmente porque contradizia a teoria geocêntrica de Aristóteles, então com muito prestígio e, também, porque a ideia de que a Terra está em movimento não era muito atraente”. Além disso, prossegue, “porque, para fins práticos, não fazia muita diferença quando comparado com o modelo geocêntrico. As medidas não eram muito precisas e tanto uma teoria quanto a outra davam respostas satisfatórias. Nesse caso, o modelo geocêntrico parecia mais de acordo com a prática do dia a dia; além disso, era um modelo homocêntrico, o que estava em acordo com o demandado por escolas filosóficas e teológicas” (STEINER, 2006, p. 236).

<sup>39</sup> Sobre o posicionamento de Bacon em relação à necessidade de o ser humano dominar a Natureza, publicamos o ensaio “Incidências éticas e epistemológicas de Francis Bacon na concepção da Natureza: contribuições à Educação Ambiental” (AMORIM e CALLONI, 2015).

pudesse entender que estavam sobre uma Terra que se movia e que o sistema heliocêntrico, além de esteticamente mais belo, com o Sol no centro do Universo e os planetas todos alinhados ao seu redor (sendo a Terra apenas mais um planeta), fosse, talvez, o modo como Deus criara todas as coisas. Tal explicação justifica-se pelo fato de que Galileu viveu um período de transição paradigmática entre teocentrismo e antropocentrismo, daí a necessidade de uma fundamentação ainda teocêntrica, visto a influência da Igreja e da doutrina religiosa, sobretudo, o catolicismo. Galileu foi inquirido pelo Vaticano e retratou-se, mas continuou silenciosamente seus estudos.

Na complexa e matizada rede de inter-relações que se forma com o surgimento da “nova ciência”, Galileu vai ser talvez o principal representante da revolução científica que vai abandonar a física aristotélica. Assim, poderíamos identificar o pivô da transformação paradigmática que vai do organísmico ao mecanicismo em Galileu (GRÜN, 1996, p. 29).

A característica principal das contribuições de Galileu para a ciência foi a negação das qualidades sensíveis da Natureza; com ele, “[...] a ciência da natureza se deu conta [...] de que os meios de pesquisa de que dispõe são as ‘sensatas experiências’ e as ‘demonstrações necessárias’: as primeiras nos mostram os fatos, as segundas estabelecem as relações imutáveis entre os próprios fatos, isto é, as leis naturais” (ABBAGNANO, 1989, p. 62). A partir disso, tudo o que existe são “corpos” em movimentos mecânicos em um espaço abstrato em que a Natureza é passível de explicações matemáticas, lógicas e racionais. Para Galileu, acabam as distinções até mesmo “entre o Céu e a Terra – estes se constituem em um único campo no qual se movimentam mecanicamente” (GRÜN, 2007, p. 41).

Seguindo o mesmo movimento de influência intelectual sobre a organização social, René Descartes, na França, publica, entre outros, a obra “Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências” (DESCARTES, 1979). Com uma particular abordagem, Descartes procurou elencar o modo como chegou às certezas, pois sua crítica fora àquilo que teria anteriormente aprendido em seus estudos e que, segundo ele, não garantiam nenhuma evidência da verdade. O objetivo de Descartes (1979, p. 30), em suas palavras, “não é ensinar [...] o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei por conduzir a minha”. A questão é que os preceitos do método cartesiano, apresentados no “Discurso”, tornaram-se modelo da ciência moderna. A base dessa epistemologia é o *racionalismo*, que defende o princípio de que todo o conhecimento sensível é falho e conduzirá ao erro, ao passo que o conhecimento racional é a principal fonte do saber humano. Além disto, merecem destaques mais duas características do

método cartesiano: a primeira é a distinção entre *res extensa* (o que é externo ao ser da razão, ou seja, o corpo, a Natureza, a matéria) e *res cogitans* (o pensamento, a razão, o *racionalismo* em si); a segunda é a fragmentação daquilo que se quer conhecer. Da primeira característica herdamos a separação entre razão (*res cogitans*) e Natureza (*res extensa*); já com a outra, presente no 2º preceito do método, herdamos o paradigma simplificador que quer dividir o *objeto* de estudo “em tantas parcelas quantas possíveis” (DESCARTES, 1979, p. 38), daí a “disciplinarização” do conhecimento em sítios hermenêuticos isolados como vimos até hoje nos currículos educacionais.

Ao pensamento de Descartes<sup>40</sup> é quase que consensual, entre os pesquisadores<sup>41</sup> das questões ambientais, a crítica e a culpabilização pelo sentimento de independência que temos em relação ao restante da Natureza. A aceitação e a derivação do axioma cartesiano na cultura ocidental reproduzem a concepção de que o Homem não é uma parte da Natureza. Assim, mesmo sendo parte da Natureza, o Homem não se reconhece nela mesma ou em si como parte que a integra.

Na Inglaterra também destacamos John Locke, um dos principais ícones do Iluminismo e do liberalismo moderno e que, de certo modo, deu continuidade aos estudos de Bacon, baseado no *empirismo* enquanto método científico. Notadamente, Locke recusa o dualismo cartesiano e a percepção de que as ideias são inatas no intelecto humano, afirmando que a mente humana é uma *tábula rasa*. A epistemologia empirista de Locke é apresentada na obra “Ensaio acerca do entendimento humano” (LOCKE, 1997). Já em “Segundo tratado sobre o governo” (LOCKE, 1963), visualizamos uma influência teológica nas proposições do autor. Segundo ele, na Natureza é reconhecível a vontade divina que, manifestando-se, é apreendida pelo intelecto humano. Locke defenderá um “estado de natureza” onde prevalecerão os princípios de igualdade (como igualdade de direitos) e de liberdade em nome da propriedade privada. Para Locke (1963, p. 20), a aquisição e a manutenção da propriedade privada derivam do trabalho humano exercido na Natureza: “seu corpo e a obra das suas mãos [...] são [...] dele. Seja o que quer que retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele”. Em outras palavras, o “estado de natureza” ofereceria aos Homens uma condição de vida

---

<sup>40</sup> Sobre as contribuições do pensamento cartesiano, é válido lembrarmos a análise feita por Fritjof Capra (1939-) em sua obra “O ponto de mutação” (CAPRA, 1982).

<sup>41</sup> Conferir, por exemplo: Luc Ferry (1994); Mauro Grün (2007b; 2009); Carlos Gonçalves (1998).

mediada pela razão e sem um poder (na figura do soberano) que os julgassem; por consequência, teríamos uma sociedade civil justa e igualitária.

Da mesma nacionalidade de Bacon e Locke, Isaac Newton, físico e matemático, desenvolveu a “Teoria da Gravidade Universal”, na obra “Princípios matemáticos da filosofia natural” (NEWTON, 1979), contendo dois volumes dedicados ao movimento dos corpos (*de motu corporum*) e um sobre o sistema do mundo (*de mundi systemate*). Fortalecido pelos argumentos de Copérnico e Galileu, Newton evidenciou que as leis naturais que regem o movimento da Terra e dos demais planetas são igualmente válidas e aplicáveis para o movimento dos corpos. A perspectiva newtoniana, afirma Plastino (1996, p. 207), garante que “[...] tudo na realidade física é potencialmente fixo, determinado e mensurável [...]”. Com as contribuições já consagradas de Galileu, Bacon e Descartes no campo da matemática, da geometria analítica e do cálculo infinitesimal à época, Newton desvela a física como um seguro caminho para a ciência (CALLONI, 2006). Mantendo-se na tendência do *empirismo*, Newton defende o argumento de que da sua filosofia experimental deriva a causa de todas as coisas a partir de princípios simples. O problema resolvido pelo cientista inglês passou a negar as possibilidades de a existência humana encontrar sua finalidade na Terra pela descoberta de uma composição mecânica do mundo. Segundo Abbagnano (2007, p. 63), ocorre uma mudança de perspectiva do Homem para com o mundo.

Se o mundo é organizado finalisticamente, a existência do homem e a realização dos fins que lhe são próprios se acham garantidos pela própria ordem do mundo. Uma ordem mecânica não garante coisa alguma. Mas, em compensação, o conhecimento dessa ordem cósmica lhe permite utilizar as leis que a regulam para o próprio bem, noutras palavras, permite-lhe dominar o mundo. A ciência procura, desde Newton, estabelecer e ampliar esse domínio. Terminara o conúbio entre a ciência e a metafísica; começava agora o conúbio entre a ciência e a tecnologia.

O entrelaçamento entre as perspectivas do homem de *virtú*, exposto no pensamento de Maquiavel, e o mundo mecânico, descrito por Newton, eliminam as preocupações políticas que eram pensadas em nome da coletividade que, por sua vez, reuniriam possibilidades de cumprimento de ideais que proporcionariam o desenvolvimento da realização dos fins da existência humana. A publicação do tratado newtoniano põe fim a uma tradição milenar de investigação, descrição e explicação dos fenômenos da Natureza, em suas palavras: “[...] tudo que não é deduzido dos fenômenos deve ser chamado uma hipótese; e as hipóteses quer metafísicas ou físicas, quer de qualidades ocultas ou mecânicas, não têm lugar na filosofia experimental” (NEWTON, 1979). O legado de Newton acabou por abolir a organicidade do

mundo, e também passou a ter influência sobre os pensadores iluministas, que logo aderiram à sua perspectiva teórica.

Em contato com as descobertas de Newton, Immanuel Kant, na Prússia, atual Alemanha, e antes de ser reconhecido por suas elaborações no campo da Filosofia, descreveu assertivamente uma das primeiras definições sobre a natureza das galáxias (STEINER, 2006). Contudo, sua maior colaboração, igualmente influenciada pelos padrões da ciência newtoniana, permaneceu nas definições filosóficas sobre as possibilidades do conhecimento. O nome de Kant está ligado ao que se chama de “segunda revolução copernicana”. Em sua obra “Crítica da razão pura” (KANT, 1980), o filósofo pretende elevar a metafísica a outro patamar, conferindo-lhe o mesmo grau de cientificidade alcançado na matemática e nas Ciências Naturais, ou seja, devolver o grau de conhecimento que Newton retirou da metafísica. Nessa tentativa, o que Kant fez foi inverter os polos da relação gnosiológica promotora do conhecimento. Se até então existiam os empiristas e os racionalistas, a “revolução copernicana do conhecimento” surge com a crítica a esses dois segmentos e com a inversão de papéis entre sujeito e objeto do conhecimento. Sobre a função que cada sujeito e objeto exercem na representação do conhecimento, Kant (1980, p. 12) sugere:

Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém, todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo *a priori* sobre os mesmos, através do que ampliaria nosso conhecimento, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da Metafísica admitindo que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento, o que concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento *a priori* dos objetos que deve estabelecer algo sobre os mesmos antes de nos serem dados.

A defesa do filósofo, como ele mesmo mencionou, versa sobre um conhecimento *a priori*, ou seja, que não depende unicamente da experiência e que também esteja amparado pela razão. Como vimos, Kant dirá que não mais o objeto definirá o posicionamento e a compreensão do sujeito do conhecimento, mas o sujeito é que captará e dirá sobre o objeto a ser conhecido<sup>42</sup>. Outra influência do pensamento kantiano que, além disso, traduz uma das necessidades filosóficas de seu tempo, encontra-se no opúsculo “A resposta à pergunta: ‘que é o

---

<sup>42</sup> Sobre a revolução copernicana de Kant, Otfried Höffe (1943-) afirma o seguinte: “A revolução copernicana de Kant significa que os objetos do conhecimento não aparecem por si mesmos, eles devem ser trazidos à luz pelo sujeito (transcendental). Por isso eles não podem mais ser considerados como coisas que existem em si, mas como fenômenos. Com a mudança do fundamento da objetividade, a teoria do objeto, a ontologia, passa a depender de uma teoria do sujeito, de modo que não pode mais haver uma ontologia autônoma. O mesmo vale para a teoria do conhecimento” (HÖFFE, 2005, p. 45).

Iluminismo?”<sup>43</sup> (KANT, 1995). No referido texto, escrito em 1784, Kant defendeu a importância de o homem abandonar a “menoridade<sup>44</sup>”, sua reflexão aponta para a negação da autoridade divina – até então tida como onipresente (de existência eterna), onisciente (de conhecimento ilimitado) e onipotente (de poder infinito) – como se esta fosse uma espécie de tutora que orientaria a humanidade em seus saberes e fazeres, legitimando, assim, o conhecimento humano.

O Iluminismo é a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é o culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a causa não reside na falta de entendimento, mas de decisão e de coragem para se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tens a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1995, p. 11).

Na mesma obra, o filósofo trata da *naturaliter maiorenes*, que pode ser entendida como uma associação à “classificação” aristotélica (1973) de Homem enquanto animal racional, capaz de dizer de si e do mundo, reforçada por Descartes (1979), dizendo que é a razão que diferencia o Homem dos animais, dando-lhes igualdade por esse atributo inato. Portanto, o Iluminismo aposta no poder da razão humana, sobretudo como possibilidade de “enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar os mitos e as forças mágicas, de forma a emancipar o homem” (PRESTES, 1996, p. 19). O querer emancipar o Homem e livrá-lo de sua menoridade, dos mitos vicinais do medievo, dando-lhe autonomia e liberdade, centrando-o no poder de sua própria razão, inauguraram, por certo, novos tempos. Ora, antes da maioridade do Homem, qualquer explicação fenomênica para uma crença ou dúvida estava voltada à fé, que em si mesma justificava-se pela revelação, direta, do divino ao humano. Daí que, hoje, no mundo da tecnociência, “muitos argumentos em uso no discurso teológico tradicional sobre a existência de Deus e sua revelação exauriram sua força de convencer a

---

<sup>43</sup> O termo “Iluminismo”, presente no título dessa versão do opúsculo kantiano, é a tradução do termo alemão *Aufklärung*. Em outros textos a tradução para *Aufklärung* é “esclarecimento”. Referiremos a palavra Iluminismo ou *Aufklärung* como sinônimas de “esclarecimento”, reconhecendo, além de suas peculiaridades históricas e particularidades enquanto termos filosóficos, que o uso de uma ou de outra nas traduções deriva de escolhas dos tradutores. Para aquilo que queremos expor, o termo Iluminismo é adequado, pois, segundo o filósofo Sérgio Rouanet (1934-), o mesmo está para além do movimento especificamente histórico do século XVIII e representa as aspirações que legitimam o poder da razão humana em épocas distintas (ROUANET, 1987). Porém, a partir do próximo subcapítulo, utilizaremos a palavra “esclarecimento”.

<sup>44</sup> Em uma tradução do texto “*Beantwortung der frage: was ist Aufklärung?*” (Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?), feito por Márcio Pugliesi (1951-), na “Cognatio: Revista de Filosofia” (PUGLIESE, 2012), além da palavra *Aufklärung* estar traduzida como “esclarecimento”, como referimos anteriormente, o termo *Unmündigkeit* está traduzido para “imaturidade”, e não para “menoridade”, como na versão dos “Textos Seletos” de Kant (1985) e em “A paz perpétua e outros opúsculos” (KANT, 1995). Escolhemos por manter a tradução de *Unmündigkeit* para “menoridade”.

inteligência crítica de nossos dias, ecoando no deserto como uma voz vinda de um mundo estranho” (ZILLES, 2011, p. 166). Nesse caso, a questão não é um retorno aos princípios fundantes do conhecimento que vigorou na Idade Média, por exemplo, mas de fazermos a reflexão sobre os incidentes advindos pela via de mão única do conhecimento científico alcançado pelo exercício da racionalização do mundo.

E assim podemos afirmar que foi o conjunto dessas e de outras contribuições que legitimaram o método e a revolução científica. Seja como for chamado<sup>45</sup>, *Aufklärung*, Século das Luzes, Esclarecimento ou Iluminismo, tal movimento fez emergir uma “razão fria” (MORIN, 1997), racionalista, empirista e apriorística em nome do ceticismo para com a subjetividade cognoscente. O mundo passou a ser visto sob a ótica da matemática, da lógica, da física e da geometria e os séculos XVI, XVII e XVIII viram o desenvolvimento de um pensamento científicista que, aos poucos, tornou-se globalmente legítimo. Nesse período, o “universo parecia um espaço-tempo estático e infinito, muito distinto daquele em que o destino humano e os deuses estavam intimamente ligados à concepção de mundo” (STEINER, 2006, p. 246). E assim o ser humano ganhou notabilidade sobre os outros seres vivos em nome da sua capacidade racional e de seu apetite pantagruélico de dominar a Natureza. Do mesmo modo, como já explicitamos, tornamo-nos o *Homo sapiens sapiens* e a passos largos transformamo-nos em *Homo sapiens degradandis*. O uso da razão em nome da descrição e da explicação do mundo fenomênico fez com que distanciássemos a epistemologia científica da ética para o bem comum e a felicidade da *polis*. Formulamos, pois, uma ciência sem consciência, unidimensional e hiperespecializada (MORIN, 2002).

Não temos dúvidas da importância que tiveram os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos séculos, não só entre os séculos XVI, XVII e XVIII como os reconhecidos progressos contemporâneos no campo da biologia molecular, da micro e da astrofísica, por exemplo, frutos desde o movimento iniciado com a revolução científica. Ou ainda:

Não se trata obviamente de desconhecer os múltiplos aspectos positivos que fazem parte da modernidade, mas de denunciar a unilateralidade desta e suas consequências. Isto é importante porque no paroxismo das contradições determinadas pela unilateralidade da perspectiva moderna – como a convivência escandalosa de uma fantástica capacidade de produzir à custa da miséria de massas, a limitação da democracia, a produção histórica de

---

<sup>45</sup> Devido às representações que cada época, por seu contexto particular e historicamente datado, atribuiu ao movimento intelectual, filosófico, teológico, artístico, político, cultural, científico, etc., não restringimos a nomeação desses processos, como demonstramos ao afirmar, a seguir, o aceite quanto às nomenclaturas “*Aufklärung*, Século das Luzes, Esclarecimento ou Iluminismo”. Diferentemente faremos a partir do próximo subcapítulo, onde definiremos o que significa, para nós, o Iluminismo e o *esclarecimento*.

subjetividades narcísicas, enfim, o profundo e crescente mal-estar vigente nas sociedades – anuncia-se uma crise de civilização que, de não ser superada, ameaça com levar a Humanidade para novas formas de barbárie (PLASTINO, 1996, p. 202).

Em outras palavras, o *problema* é que a Natureza perdeu seu encanto com o desenvolvimento do pensamento cientificista. A ciência moderna e iluminista *objetificou* o mundo, instrumentalizou a razão, subjugou a subjetividade e legou-nos “ambientes desencantados no reino das racionalidades” (CALLONI, 2006, p. 21).

A objetividade e a busca pela verdade científica apagaram a trilha que nos levava à busca e ao encontro dos sentidos da vida. Neste caminho encontrávamos verdades que fugiam ao controle do cálculo e da lógica, pois eram verdades poéticas e filosóficas, por exemplo, de sentido à vida. A questão que ficou negligenciada pela modernidade é que tanto o empenho científico quanto a abertura poética, artística, estética, são capazes de tornar evidentes a realidade humana, sua explicação, descrição e possível transformação. Tal como evidenciou Donald Winnicott (1896-1971), a verdade poética é dotada das mesmas potencialidades existentes na verdade científica, tendo ainda algumas vantagens (WINNICOTT, 2005). Porém, o que vemos com o desenrolar da história é a negação das verdades e subjetividades poéticas em suas múltiplas formas de expressão. Diante disso, que consequências temos experimentado? Entre outras respostas, poderíamos anunciar, ao menos paliativamente: i) a humanidade perdendo sua poética; ii) a objetividade tornando-se imperativa; iii) o Cosmos perdendo sua organicidade; iv) um caminho de existência condicionado pela degenerescência humana. Em resumo, parece-nos que a ciência moderna extinguiu o mundo das sensações, por isso passamos a habitar um mundo mecânico; expulsos da Natureza, estamos, ao mesmo tempo, imersos numa Natureza abstrata (GRÜN, 2007).

Ao tratarmos do “apetite pantagruélico de dominar a Natureza”, tentamos demonstrar como o desenvolvimento do pensamento científico moderno tem condicionado nosso modo de estar no mundo. Dentro da perspectiva epistemológica que quer a dominação da Natureza está uma ética que promove o individualismo e um esquecimento da dimensão política submersa nas nossas relações sociais. É necessário que busquemos a compreensão sobre a possibilidade de outras relações éticas, tanto no que tange à produção do conhecimento quanto sua regência sobre nossa relação conosco, com o Outro e com o mundo. Diante das conquistas alcançadas pelo conhecimento objetivo, aprendemos a manter relações objetivas e de dominação, no e com o mundo e, paradoxalmente, estando dentro e sentindo-nos fora dele.

Embora certezas tenham sido evidenciadas e já tenhamos reconhecido os benefícios herdados da cientificidade nascente com a modernidade, questionamentos fundamentais<sup>46</sup>, ainda que erroneamente entendidos como primários, continuam sem as devidas respostas: Quem somos nós? Para onde vamos? De onde viemos? O que fazemos aqui? Estas questões continuam primordiais e significativas tanto quanto elas eram para os gregos pré-socráticos e suas indagações Cosmogônicas. Estas perguntas tão antigas, feitas até hoje por incontáveis pensadores, não têm evidenciado certezas legítimas no campo do que chamamos *noocracia*, ou seja, dentro das possibilidades da razão, da lógica e da matematização do mundo, como fizeram, de uma forma ou de outra, os pensadores modernos que referenciamos. Figura neste ponto a nossa crítica ao Iluminismo unidirecional, ao conhecimento baseado e centralizado, primordialmente, na razão humana. Entre outras possibilidades de dispersarmos-nos do caminho único, da via da racionalização, é necessário reinstalarmos a esfera *noológica* aos saberes científicos e *noocráticos* para darmos novos sentidos ao mundo e à vida: quando o Homem é considerado somente por suas capacidades racionais e logra sua própria classificação como *sapiens*, corre-se o risco de percebê-lo em sua incompletude; ao excluir-se a noção *noológica* de sua historicidade, corre-se o risco de mutilar a característica ontológica da humanidade: seus ritos, seu *pathos*<sup>47</sup> diante do desconhecido, seu encantamento com o mundo.

Deste ponto em diante, nossa discussão visa a permear a compreensão sobre os resultados advindos do processo de racionalização e de desencantamento do mundo provenientes do movimento intelectual da modernidade.

### 1.3 Os produtos do *esclarecimento* provenientes do Iluminismo

*O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral como o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador.*

(Max Horkheimer e Theodor Adorno).

<sup>46</sup> De acordo com os argumentos de Morin (2008a, p. 25, 26), “as questões fundamentais são recolocadas como questões gerais, ou seja, vagas, abstratas, não-operacionais. A questão original que a ciência extraiu da religião e da filosofia para endossá-la, a questão enfim que justifica a sua ambição de ciência: ‘O que é o homem, o que é o mundo, o que é o homem no mundo?’, a ciência repassa hoje à filosofia, ainda incompetente a seus olhos devido ao etilismo especulativo, ela a repassa à religião, ainda ilusória a seus olhos devido à mitomania inveterada”.

<sup>47</sup> A palavra *pathos* deriva do grego e significa algo próximo de “capacidade de sentir”. Por exemplo, o adjetivo “apático”, deriva de *apátheia*, composta pelo *a*, “negação”, mais o *pathos* “capacidade de sentir”, logo, o indivíduo apático é aquele que demonstra sua indiferença sentimental para com alguma coisa, ou que se revela incapaz de sentir alguma coisa. Neste sentido, a esfera *noológica*, que também mencionamos em nota de rodapé anterior, permite a expressão e a manifestação do *pathos* humano diante do desconhecido.

Antes de avançarmos na discussão, é necessário que justifiquemos a escolha do título deste subcapítulo. Para fugirmos das armadilhas e das amarras conceituais, de agora em diante referir-nos-emos ao Iluminismo enquanto um movimento mais alargado, tal como definido por Rouanet (1987, p. 202, 203), que distingue a amplitude do que pode ser dito como Iluminismo e o “movimento intelectual que floresceu”, especificamente, “no século XVIII”, que “pode ser denominado”, segundo ele, “a Ilustração. Ela foi uma importantíssima realização histórica do Iluminismo – talvez a mais importante, mas não a primeira, e certamente não a última”. Portanto, em comum acordo com Rouanet, definimos o Iluminismo como acontecimento histórico que tampouco se inicia, ou se deixa encerrar, no século XVIII. Do mesmo modo, para além das disputas quanto às interpretações terminológicas para as traduções (explicitadas por nós nas notas de rodapé), visto que uma tradução pode comportar, ao mesmo tempo, uma traição<sup>48</sup>, entendemos que o *esclarecimento* é o produto do Iluminismo enquanto movimento intelectual genérico, assim como a revolução científica, que é a soma de aspirações dispersas, em territórios e contextos distintos, que culminaram com mudanças, transições e rupturas paradigmáticas (KUHN, 1996). Outrossim, a definição sobre o sentido e o uso da palavra *esclarecimento* é defendida por Guido Antonio de Almeida (1939-), na “Nota preliminar do tradutor”, na obra “Dialética do esclarecimento”, de Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), nos seguintes termos: “[...] as duas palavras [*Aufklärung* e esclarecimento] designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.)” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 07)<sup>49</sup>. Em outras palavras, significa que o *telos* iluminista não era outro senão o de alcançar e promover o *esclarecimento* humano.

---

<sup>48</sup> Visto que os radicais latinos, que dão origem às palavras “tradução” (*traducere*, “mudar”, “transferir”, “guiar”) e “traição” (*tradere*, “entregar”, “passar adiante com prejuízo”) estão próximos, o trocadilho italiano *traduttore traditore*, sem ofender os profissionais da tradução, mostra o risco que há, nessa importantíssima tarefa, de uma traição do sentido original que a palavra comporta em sua língua materna.

<sup>49</sup> De fato, a questão entre as definições conceituais nos casos de traduções de textos são, por vezes, controvérsias. Guido Antonio de Almeida, tradutor da obra de Adorno e Horkheimer (1985), menciona o escrito de Kant, que anteriormente citamos, mencionando que a palavra *Aufklärung*, no original *Beantwortung der frage: was ist Aufklärung?* significa “esclarecimento”. Ao final da “Nota preliminar do tradutor”, Almeida faz evidente sua escolha por manter *Aufklärung* traduzido por “esclarecimento” pelo fato de que o “esclarecimento” não está “preso” ao movimento iluminista do século XVIII. Porém, a explicação dada por Almeida destoa, uma vez mais, da nossa escolha, pois também não mantemos o Iluminismo como movimento único do século XVIII, para nós, assim como para Rouanet (1987), o Iluminismo representa o conjunto de aspirações de um movimento mais amplo do que o gestado no interior do século XVIII. Para mostrar mais uma vez as diferenças assumidas em cada tradução, mencionamos as menções que o próprio Rouanet faz à obra de Adorno e Horkheimer, chamando-a, ora de “Dialética do iluminismo”, ora de “Dialética do esclarecimento”.

Diante disto, a partir da nossa compreensão (histórica, filosófica e conceitual), *o Iluminismo é o processo e o esclarecimento é o produto.*

Resta dizer que o propósito deste subcapítulo vai ao encontro dos argumentos de Adorno e Horkheimer que, na “Dialética do esclarecimento”, questionavam o porquê de a humanidade não viver, coletivamente, uma verdadeira humanidade e, pelo contrário, aproximar-se cada vez mais de uma barbárie civilizacional.

A primeira publicação da “Dialética do esclarecimento” data de 1947, em Amsterdam, pela editora Querido. Nessa época, quase na metade do século XX, a humanidade já havia presenciado, experienciado e sofrido com inúmeras peripécias existenciais. Para termos uma noção do que foi esse período, e para que compreendamos o que os autores definem como barbárie, enumeraremos, ainda que brevemente, dez fatos históricos ocorridos de 1901, início do século XX, até pouco antes de 1947, ano de publicação da “Dialética do esclarecimento”: i) em 1905, o físico alemão Albert Einstein (1879-1955) anunciou a sua Teoria da Relatividade<sup>50</sup>; ii) em 1906, o aeronauta e inventor brasileiro Alberto Santos Dumont (1873-1932) fez o primeiro voo em um avião<sup>51</sup>; iii) o ano de 1914 presenciou o início da Primeira Guerra Mundial, que durou até 1918; iv) mesmo com o envolvimento na Primeira Guerra Mundial, no ano de 1917, ocorre a Revolução Russa, na Rússia, que culmina com a tomada do poder pela classe operária; v) em 1922, Benito Mussolini (1883-1945) assume o poder na Itália; vi) em 1928, Josef Stálin (1878-1955) assume o poder da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; vii) em 1932, Adolf Hitler<sup>52</sup> (1889-1945) assume o poder na Alemanha; viii) em 1936, teve início a Guerra Civil Espanhola; ix) comandada por Hitler, a invasão da Polônia, em 1939, deu início a Segunda Guerra Mundial, que só acabou em 1945; nesse meio tempo, poderíamos nomear outros acontecimentos, como o ataque a Pearl Harbour (1943); e (x) o lançamento das bombas atômicas sobre o Japão (1945). Poderíamos seguir com a apresentação de outros fatos históricos do século XX, mas esses nos bastam para fins de explicação sobre o momento

---

<sup>50</sup> Sobre Einstein, falaremos na próxima página.

<sup>51</sup> Para que não fique mal-entendido, a referência a Santos Dumont não quer colocá-lo como malfeitor, ou negar os benefícios de sua invenção, o avião. Ao colocarmos o brasileiro em evidência, sinalizamos a compreensão de que o “criador” perde o domínio, o controle sobre a “criatura”. O mesmo avião que nos facilita a vida e a locomoção em longas distâncias, fez o transporte das bombas atômicas (*little boy* e *fat man*) lançadas sobre o Japão; e ainda, sem entrarmos no mérito da questão, Santos Dumont não imaginaria que os frutos da sua invenção seriam, um dia, lançados sobre edifícios, matando quase 3 mil pessoas, no nefasto episódio ocorrido nos Estados Unidos da América, em 11 de setembro de 2001, por ações terroristas.

<sup>52</sup> O nome de Hitler ficou inscrito na história da humanidade pelo terror do holocausto, os guetos e campos de concentração nazistas que mataram mais de 6 milhões de pessoas.

histórico do mundo quando da escrita da obra “Dialética do esclarecimento”, de Horkheimer e Adorno.

A questão é que essa série de fatos têm ligações éticas, epistemológicas e políticas que não surgem especificamente no século XX; são a reunião de elementos sociais complexos e multifacetados que também não estão encerrados no século passado. À época da primeira publicação da “Dialética do esclarecimento”, seus autores buscavam entender onde estava o pensamento crítico, de caráter iluminista, que não agrupava forças contra a barbárie generalizada que rondava o mundo. Citaremos mais três exemplos para que possamos clarificar, um pouco mais, um dos possíveis significados para a palavra barbárie, são eles: i) a estimativa quanto ao número de mortos nos conflitos da Rússia, entre 1917 e 1921, gira em torno de 5 a 9 milhões de pessoas; ii) a Primeira Guerra Mundial teria arcado com a morte de 15 a 65 milhões de pessoas; iii) já a Segunda Guerra Mundial tem números ainda maiores, entre 40 a 70 milhões de pessoas. No seio da vela de chama amuada que foi o século XX, pela “desiluminação” própria de suas possibilidades de resistir à barbárie, não pode haver senão uma regressão histórica do pensamento reflexivo que foi, em um primeiro momento, destronado pelos objetivos do cientificismo e, no segundo momento, reprimido pelas forças políticas autoritárias, reacionárias, racistas, preconceituosas e – pela falta de mais adjetivos – humanamente desumanas...

Um exemplo sobre o cientificismo, no sentido em que abandona a capacidade reflexiva sobre o que produz, é a relação, até hoje obscura e incerta, de Albert Einstein, que mencionamos pela promulgação da Teoria da Relatividade, e outros físicos renomados com o projeto Manhattan, que deu origem às bombas atômicas. Depois de conhecidos os efeitos perniciosos causados pelas armas nucleares, Einstein demonstrou sua compunção pelas vítimas e o remorso por fazer parte do grupo que teria comunicado o então presidente dos Estados Unidos da América, Franklin Roosevelt (1882-1945), por carta, sobre a viabilidade de criarem uma bomba atômica (ALVES, 2014).

Neste sentido, ainda hoje a cientificidade depara-se com problemas de ordem prática que não se encerram na tarefa de identificação da problemática e na propagação e publicação dos resultados pelo cientista. Algumas questões, ainda que mensuráveis, tal como o aquecimento global, o desmatamento, os detritos espaciais, o risco iminente da contaminação nuclear, a miséria, a fome, a pobreza, etc., parecem restritas, pelo menos suas soluções, ao que

o pensador polonês Ludwik Fleck<sup>53</sup> (1896-1961), em suas contribuições quanto ao conceito de “pensamento coletivo” (FLECK, 2010), denominou “círculo esotérico” do conhecimento. São os argumentos de Fleck, entre outros, que justificam nossa crítica ao cientificismo, que não é o simples maldizer da ciência. O que queremos sugerir é que, para além do reconhecimento quanto aos avanços científicos e de seus potenciais para resolverem os problemas que nos afligem, condicionando nossa existência, é necessário que aproximemos o conhecimento científico da sabedoria presente no cotidiano das relações humanas. O “círculo esotérico” é composto por um coletivo de pensamento especializado em ciência que, parece-nos, não se relaciona com o “círculo exotérico”, dos mortais. É como se os estudiosos dos problemas contemporâneos estivessem alheios aos efeitos dos mesmos, ou ainda, como se o “círculo esotérico” fosse formado por um núcleo de seres superiores, que se relacionam em outro idioma, que estão em um outro patamar da vida humana. *Esse coletivo de pensamento formado pelos especialistas não oferece respostas ao coletivo de pensamento que vive os problemas cotidianos tratados pela ciência tradicional e moderna.* Poderíamos dizer, enfim, que chegamos ao nível “desejado” de progressão do pensamento humano, pela via científica, como quis o *esclarecimento* kantiano, por exemplo, ao ponto de afirmarmos que estamos livres de toda crença subjetiva e de todos os malefícios que possam nos manter em estado de minoridade ou em uma espécie de local obscuro onde nos falham as luzes do *esclarecimento*? Alcançamos nossa maioria, tal como sugeriu Kant?

A minoridade da qual Kant culpou a humanidade precipita-se nos mitos, porém o próprio *esclarecimento*, fermento da maioria, transforma-se e regride ao mito. O que está subscrito pela obra de Horkheimer e Adorno é a ilusão para com a constância de um *esclarecimento* contínuo e auspicioso, uma vez que a conveniência da barbárie é fomentada pelos produtos do *esclarecimento*. O exemplo de Hitler, Mussolini, Stálin, entre outros, desvela o sentido do mito nacionalista que, antes amparado pelo *esclarecimento*, é o fomento da barbárie. Do mesmo modo, os ideais de universalização, uniformidade, constância e regularidade enquanto elementos vigentes e, ao mesmo tempo, produtos do *esclarecimento* estão imbricados na barbárie. O *eu* – também mencionado na epígrafe que iniciou este subcapítulo – do *esclarecimento* sucumbiu ao despotismo, primeiro, do poder da razão iluminista e, segundo, da coerção social mitológica e manipuladora.

---

<sup>53</sup> Ludwik Fleck foi médico e epistemólogo. Sua obra foi publicada em 1935 e permaneceu esquecida até meados de 1970. No ano de 1950, Thomas Kuhn (1922-1996) tomara conhecimento da obra de Fleck, assumindo que encontrara no pensador polonês uma influência e referência teórica. Só em 2010 a obra de Fleck foi publicada no Brasil.

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou [...] com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Assim, o *esclarecimento* que tinha como produto do Iluminismo a valorização do *eu* enquanto indivíduo autônomo e livre, transforma-se no próprio mito da autonomia e da liberdade ao insurgir de seu cerne o regime da racionalização opressora e totalitária. Temos aí um conjunto de produtos que são, simultaneamente, (i) epistemológicos, (ii) éticos e (iii) políticos. Em outras palavras, o contexto social que impulsionou o homem a buscar sua autonomia em relação ao conjunto de elementos *noológicos*, que o mantinha refém de sua genuína menoridade, e que para isso o levou a desenvolver métodos e procedimentos para conhecer e dominar a Natureza (epistemologia), é o mesmo contexto travestido que o faz oprimido, manipulado e coagido (ética) em condições existenciais de barbárie (política). Isso decorre de que o próprio *esclarecimento, sui generis*, é totalitário. E aquele desejo de dominar a Natureza, presente desde o homem de *virtú*<sup>54</sup>, mostra o desejo subsumido da dominação extensiva ao próprio homem: “O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 18).

De fato, hoje, a revolução científica e os alcances da tecnologia ocupam dimensões de nível global. É dessa concepção que irradiam opiniões como as do filósofo Alberto Oliva (2005, p. 529), que afirma que as “ciências empíricas e formais não foram criadas para nos ensinar a viver”. Seus métodos, segundo ele, “foram concebidos para lidar com certos tipos de problema”. O autor prossegue sua defesa, afirmando:

[...] ainda que todas as questões da ciência fossem resolvidas, os problemas da vida permaneceriam intocados. As ciências não têm resposta para as aflitivas questões que um dia começaram a ser formuladas pelas religiões e que foram retomadas, sob novas bases, pelas metafísicas tradicionais. Podem quando muito reformulá-las ou dissolvê-las. E, para piorar, as filosofias fracassaram em seus projetos de encontrar a explicação última ou dar um sentido à vida. Não cabe às ciências sequer definir o tipo de uso que delas será apropriado

---

<sup>54</sup> É importante lembrarmos, mesmo que não tenhamos definido, que o desejo de dominar a Natureza é anterior às contribuições de Maquiavel e o seu itinerário conceitual. Adorno e Horkheimer destacam, inclusive, que as descrições mitológicas dos gregos, as histórias judias sobre a criação, são modos de *esclarecimento* que, a partir de uma sabedoria mitológica, viam a Natureza como passível de explicação e, por vezes, sujeita à dominação. E aí também reside a relação entre o *esclarecimento*, de todos os tempos da história da humanidade, e o mito: todo mito serviu como *esclarecimento...* e o *esclarecimento* transformou-se em mito (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

fazer. A questão de se vale a pena fazer ciência não é uma questão científica, é axiológica. O desafio do que fazer com a ciência que mais diretamente afeta o existir humano não pode ser enfrentado cientificamente. O uso que será dado a conhecimentos que podem, por exemplo, ensinar a manipulação dos organismos e das consciências é definido por visões de mundo e de homem permeadas de valores.

A visão de Oliva é comumente vista nos argumentos daqueles que buscam uma ciência neutra em sua axiologia, os filhos e os produtos do *esclarecimento* provenientes do Iluminismo, mesmo que o autor afirme que a questão sobre “fazer ciência” (ou deixar de fazê-la) é axiológica, e não científica. É como se a ciência fosse um ente superior capaz de decisões que fazem irromper produtos de processos desvinculados do fazer humano. Tendo o pensamento científico ocupado o posto de *cientificista* por sua desvinculação com a esfera *demens* e *noológica* da humanidade, como referimos algures, adentramos num tempo singular em transformações ambientais com infelizes alcances na sociedade, com reflexos tanto em nossa condição quanto em nossa existência. Não negamos a preocupação de Oliva com os rumos da ciência por seu (dito por nós) *cientificismo*, mas o autor parece defender a separação entre a ética e a epistemologia da/na ciência. Diante disto, faz-se mister que pensemos uma Educação Ambiental como reivindicadora da indissociabilidade entre ética, epistemologia e política, como também já afirmamos, uma vez que a religação entre esses fundamentos influi diretamente na existência e na condição humana. Outrossim, quando Oliva aponta para o fracasso da filosofia em explicar e dar sentido à vida, vimos a insurgência de uma ciência que passa a negar a filosofia como campo do conhecimento capaz de oferecer alguma “certeza<sup>55</sup>” à realidade humana. Nesse horizonte, o mesmo processo foi extensivo aos outros saberes classificados nas humanidades, como na arte, na literatura, na poesia e na música. Cremos que o problema apontado por Oliva não se refere à Filosofia, dado que é inerente à Filosofia a busca permanente pelo sentido e significado da vida, dos fenômenos humanos e não humanos. O positivismo latente em Oliva impossibilita-o de perceber que a “ciência sem consciência” é mutiladora da percepção do todo; que a “ciência sem consciência” de si (seu sentido e

---

<sup>55</sup> Sabemos que o conceito de “certeza” e de “verdade” são problemáticos. Desde outrora, o pensamento filosófico do Ocidente dedica-se a discuti-los. A questão é tratada por nós sem que seja um “tabu acadêmico”, como temos visto em discussões frequentes. Consideramos que a tarefa de uma discussão sobre um problema filosófico, como nos propomos tratar, é a de aproximar-se das certezas, aproximar-se das verdades; contudo, certezas e verdades são temporárias e constantemente revisitadas. É o movimento próprio dos fenômenos e a sua intrínseca complexidade que impossibilitam a manutenção de verdades e certezas inabaláveis. Ao tratarem do conceito de *esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) salientam que a busca do humano pelo que se chamava “verdade” foi substituída, com o advento da ciência moderna, pelo sentido *stricto* de *operation*, ou seja, o que vale é a instrumentalidade e o poder de operação dos procedimentos e métodos mais eficazes para a dominação da Natureza e *objetificação* do mundo. Significa que a “verdade” importa menos, ou quase nada, se não procede de uma *operation* segura, regulada, clara e objetiva.

significado), como vimos em Einstein e sua relação com o projeto Manhattan, não é científica, exatamente pelo fato mesmo de que não consegue refletir sobre si mesma. O cientificismo derivado do *esclarecimento* iluminista necessita de uma modéstia que ainda desconhece, deixando-se contaminar pelos mesmos propósitos que acredita redimir a humanidade de suas mazelas.

Além disto, não podemos aceitar que sejam imperativas as cisões entre ética e epistemologia, Natureza e cultura, Ciências e humanidades, por exemplo, sob o jugo da naturalização histórica do que não pode ser naturalizado, como quer o *esclarecimento* em seus diferentes matizes. A questão central é que vivemos um momento civilizacional onde as cisões e o binarismo perdem o sentido e a própria razão de ser. O francês Michel Serres (1930-) soube alertar-nos nesse sentido, dizendo que, hoje, a “história global entra na natureza” – ao passo em que as intervenções humanas alteram a configuração e o metabolismo da Natureza – “e a natureza global entra na história” – à medida em que nos coloca em uma retrospectiva de nós mesmos para repensarmos as causas e consequências do ingresso da Natureza global na história da humanidade (SERRES, 1990, p. 16). Em suma, o conhecimento humano já não pode ser limitado às contribuições das Ciências: “a literatura, a poesia e as artes não são apenas meios de expressão estética, mas também meios de conhecimento” (MORIN, 2012, p. 17). O que está em jogo não é o conhecimento científico, mas a compreensão sobre a condição e a existência humana, que foram negligenciadas pela unilateralidade do *esclarecimento* cientificista.

Neste sentido, em seu ensaio intitulado “A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre a educação ambiental”, Pedro Goergen (2014) questiona as possibilidades reais da Educação Ambiental frente aos desafios contemporâneos impostos pela crise civilizatória de origem moderna. Ao encontro do que vimos tratando, as contribuições da ciência moderna, com Copérnico, Bacon, Galileu, Descartes, Locke, Newton, Kant, entre outros tantos, no decurso de mais de quatro séculos, estão alicerçadas na matematização e mecanização do mundo onde a exploração e o domínio da Natureza garantiriam um “futuro radiante e feliz” (GOERGEN, 2014, p. 13). Aqui se encontra a já dita mutação do *Homo sapiens sapiens* para o *Homo sapiens degradandis* com o fortalecimento dos interesses individuais sobrepostos aos coletivos; um pensamento econômico voltado ao aumento da produção em nome do consumo desenfreado; um sistema (neo)liberal-capitalista de alcance mundial/global: desigual e injusto socialmente, insustentável ecologicamente.

Acreditamos que a Educação Ambiental é uma das alternativas capazes de transformar o atual cenário da ética, da epistemologia e da política que estão amparadas na razão moderna

(instrumental, técnica e degradante) e que afetam tanto a condição quanto a existência humana, mas temos consciência de que só a Educação Ambiental não será capaz de tamanha transformação na racionalidade humana.

Nas palavras de Goergen (2014, p. 16), enquanto a Educação Ambiental:

[...] permanecer envolta nas brumas rosadas de um romantismo quase bucólico, como às vezes ocorre, [...] pode, até mesmo, exercer um indesejado papel ideológico. A crença que a educação ambiental pode neutralizar os riscos e a barbárie autoriza o sistema a prosseguir na sua marcha de agressão e destruição. Na medida em que, tomada isoladamente, a educação ambiental estimula a falsa ideia de que os problemas ambientais são simples e de fácil solução, desvia-se a atenção das verdadeiras razões sistêmicas e civilizatórias que exigem interferências mais profundas e globais. Assim agem as próprias instituições como a ciência, a economia e até mesmo a educação, intrinsecamente envolvidas com o modelo de desenvolvimento predador, quando alardeiam suas iniciativas e seu engajamento ecológico.

A Educação Ambiental, sozinha, será incapaz de promover mudanças e transformações no atual cenário em que estamos inseridos, como não será qualquer Educação Ambiental que contribuirá para esta mudança. Diante do que vimos apresentando em nossos estudos, reforçamos nosso reconhecimento da necessidade de uma *complexificação* do conhecimento (epistemologia) e do viver humano em suas múltiplas relações (ética) como possibilidades de outras organizações sociais (política). Com isto, emerge a necessidade de eliminarmos a duplicidade do *sapiens*, não para a manutenção do epíteto *degradandis* que acompanha o Homem da razão instrumental, mas para a (re)inserção e o resgate do *demens* natural da “humanidade da humanidade” (MORIN, 2012).

Ilya Prigogine (1917-2003), em sua obra “O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza”, fala sobre o papel da criatividade na ciência e compara-a às criações no campo da arte. Vejamos sua provocação:

Todos sabem que se Shakespeare, Beethoven ou Van Gogh tivessem morrido prematuramente, ninguém jamais teria realizado suas obras. Que dizer a este respeito dos cientistas? Se não tivesse havido um Newton, alguma outra pessoa não teria descoberto as leis clássicas do movimento? (PRIGOGINE, 1996, p. 198).

Isto significa que, se a ciência segue os parâmetros da objetividade em nome do *esclarecimento* e recusa qualquer tipo de cognoscência subjetiva e *noológica*, mesmo na ausência de Isaac Newton, talvez outro estudioso tivesse descoberto as leis clássicas do movimento. Tal descoberta poderia ter outro nome e ser resultado de outro processo, mas seu

produto ocorreria, igualmente, diante do esforço de um cientista comprometido em seguir os métodos matemáticos, instrumentais, racionais e empíricos de descrição e explicação da realidade em nome do *esclarecimento*. Diferentemente ocorre nas criações artístico-culturais de William Shakespeare (1564-1616), Ludwig Van Beethoven (1770-1827) e Vincent Van Gogh (1853-1890), por exemplo. Diante da inexistência ou morte prematura destes, como disse Prigogine, certamente não teríamos as obras que foram realizadas por eles. É que a arte, a poesia e a literatura, por exemplo, são combinados de *sapiens* e *demens*, são carregados de *mythologicus*, *ludens* e *poeticus*, e, por conta da nossa finitude, são os registros de nossa passagem e existência na Terra.

Diferente do que conquistaram a ciência e a racionalidade moderna com o mito do *esclarecimento*, propomos aos Fundamentos da Educação Ambiental a perspectiva de um ser humano reconhecido como *Homo sapiens demens*. Assumimos assim a incerteza das nossas relações com o mundo objetivo; reconhecemos o humano como sujeito ao erro e ser da desordem; um animal que carrega em sua sapiência lados de loucura, demência, ilusão e confusão; descartamos a existência de uma fronteira que divide *sapiens* e *demens* como quis a racionalidade moderna.

Se os parâmetros da objetividade científica do *sapiens* prevalecessem sem exceções, talvez a criatividade artística dos renomados Shakespeare, Beethoven e Van Gogh tivesse sido reprimida. Nossa crítica ao epíteto duplo e puramente *sapiens*, feita desde a origem deste capítulo, denuncia a incompreensão e a falta de sentido para a existência humana criadas pela racionalidade científica e iluminista. Isto fez com que a sapiência sofresse a transmutação negativa da degradação do ambiente e das relações humanas. Neste sentido, a Educação Ambiental que defendemos, ocupada com a crítica à ciência moderna e os produtos do *esclarecimento*, busca nada mais que refletir sobre a condição e a existência humana. Quando em metáfora defendemos a nomenclatura *Homo sapiens demens*, queremos, “enfim, [...] demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (MORIN, 2011a, p. 45). Daí que, entre outras tarefas, uma das principais causas da Educação Ambiental é a de defender a busca pela compreensão do sentido e da existência humana em suas instâncias últimas.

Os produtos do *esclarecimento* provenientes do Iluminismo negligenciaram as esferas naturais do espírito humano; fizeram esquecer que somos seres de relações não só no mundo, mas *com* o mundo que estamos degradando; impulsionou ainda mais a capacidade calamitosa do Homem, como denunciou Erasmo de Roterdam (1466-1536) em seu “Elogio da loucura”

(ROTTERDAM, 1981), pela obstinação humana de ultrapassar os limites da sua própria natureza. A conclusão em que chegamos é lamentável!: quanto mais sabemos de ciência e tecnologia, menos sabemos do ser humano e do destino coletivo da humanidade e de outras formas de vida. Em comum acordo com Morin (2012, p. 16), afirmamos: “A contribuição inestimável das ciências não produz seus frutos: ‘Nenhuma época acumulou sobre o homem tão numerosos e diversos conhecimentos’”, tornando-os pronta e facilmente acessíveis, mas “nenhuma época tampouco soube menos o que é o homem”. O que o *esclarecimento* proveniente do Iluminismo tem produzido condiciona-nos a uma parcela de conhecimento unilateral, simplificador e reducionista: complexificá-lo é dar vazão ao que ocultamos de nós mesmos, o nosso ser.

Portanto, buscar fundamentos para que a Educação Ambiental esteja preocupada com a compreensão da condição e da existência humana servirá para renunciarmos “ao apodrecimento das mentes e derrotar[mos] a negligência ética”; este princípio, como disse o filósofo Mario Sergio Cortella (2005, p. 158), “é sonho vital para afastar o colapso dos fundamentos da existência coletiva”. Mesmo que importe o que a ciência moderna fez com o ser humano, é mais importante pensarmos o que os seres humanos farão com o que fizeram deles – parafraseando Sartre (2014). Assim, mesmo diante da lentidão da história, poderemos (re)fazer o percurso coletivo da humanidade que pensa sua existencialidade a partir da compreensão da sua própria condição existencial. É no encaixo destas compreensões que estaremos, a partir de agora, no segundo capítulo da tese.

Resta salientarmos que este primeiro olhar sobre a nossa existência mostra a condição e a capacidade humana de dominação sobre a Natureza retratada na barbárie do progresso do próprio pensamento. Isto nos leva a crer que as abordagens sobre a Educação Ambiental que se propõem a tratar da relação Homem-Natureza sem a compreensão da existência e da condição humana estão fadadas ao vaticínio do cientificismo teleológico, da normatização das vidas e da prescrição existencial. Até agora, tentamos demonstrar o caminho histórico feito pelo pensamento ocidental que deu legalidade às percepções de que a Natureza é algo objetivamente dominável e controlável, onde a ciência com a sua objetividade soberana violenta a realidade (MORIN, 2008a), o que nos autoriza a dominá-la e a instrumentalizá-la. Historicamente, mutilamos a percepção do todo em nome da valorização das partes e fragmentos; em outras palavras, o sujeito do conhecimento se desvaneceu e obnubilou a compreensão de si enquanto ser no mundo.

## 2. OS (DES)CAMINHOS DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NATUREZA, MEDO E ABSURDO

*É agradável ultrapassar o passado, mas não ultrapassar o que faz ultrapassar o passado.*

(Edgar Morin).

No sentido mais amplo das noções que embasam os Fundamentos da Educação Ambiental, parece-nos que poucas são as divergências entre os alicerces da perquirição cientificista e os (des)caminhos percorridos pela Educação Ambiental. É como se o sentido da busca pela dominação da Natureza – a favor do progresso que se pretendia universal para a vida humana racionalmente iluminada e operada pelo *esclarecimento* científico – fosse agora, pela Educação Ambiental, revisto em nome das mesmas necessidades, porém sob a óptica de uma espécie de convivência harmoniosa entre Homens e Natureza – e não mais sob o jugo da dominação. No entanto, ocorre que manter a humanidade em igual grandeza, quando comparada à Natureza, é o mesmo que reproduzir o processo do *esclarecimento* pela ciência e esperar um produto diferente de *Homo sapiens degradandis*. Em outras palavras, o problema da Educação Ambiental pode ser traduzido pela epígrafe de abertura deste segundo capítulo, já que os *processos* de *esclarecimento* são precedidos por *produtos* não menos esclarecidos que passam a ser, sucessivamente, questionados. Se é agradável superar “antigos modos de pensar”, como nos diz Morin (2008a, p. 43), a recíproca pode não ser afirmativa quando se alude a ultrapassar os padrões de conhecimento vigentes que outrora esclareceram o nebuloso.

Se a Educação Ambiental está fundamentada para a tratativa versada sobre a relação que se convencionou chamar Homem-Natureza sem que antes se proponha a auscultar os sentidos da existencialidade humana, configura-se a sanção de sua ambição à sobrevivência do *Homo sapiens sapiens* no alforje da crise civilizatória, ou seja, depreende-se que o mesmo *Homo sapiens sapiens* permanece sem uma transgressão de si para sequer a compreensão dessa mesma crise da qual soma parte do cenário e atua como protagonista. Chamarmo-nos protagonistas não significa centralizar na vida humana as razões pelas quais defendemos outros olhares sobre os Fundamentos da Educação Ambiental, uma vez que o fulcro desta questão está posto, como descaminho, ao equivalermos Homem e Natureza como polaridades – por isto heterogêneas – em igual grandeza – erroneamente assimiladas como homogêneas: protagonizar no cenário contemporâneo não é assegurar o *status* antropocêntrico da nossa condição, mas

alinhar os argumentos para que tomemos como responsabilidade a tarefa da necessária transgressão do antropocêntrico para a dimensão antropológica da existência humana. Em cenários de crises, a humanidade protagonista deve assumir as responsabilidades. Se Morin estiver certo, para os paradigmas cientificistas que encharcaram o nosso senso comum antropocêntrico, não é agradável destituir o homem sábio de seu trono, ainda que tal contexto resguarde a compreensão acerca do que é, *sui generis*, parte da condição humana. Neste turno, compreendemos a relevância de uma inversão axiológica para o regresso às diligências da racionalidade includente, aberta às razões e às desrazões da condição existencial do ser humano. Uma racionalidade includente não nega o epíteto *sapiens*, mas complementa-o ao assentir a presença da condição *demens* enquanto dimensão existencial. Não tendo um alcance universal prescritivo, a Educação Ambiental fundamentada a partir da condição e da existência humana também não extinguirá o epíteto *degradandis*, mas o problematizará constantemente pelo fato mesmo de buscar a compreensão da existencialidade humana.

Se a ordem do conhecimento que conduziria a humanidade à sua maioria afastou-nos das brumas míticas do passado com a sua razão insolente, hoje, encontramos sujeitos às chamas que não mais iluminam o horizonte com a sua mesma razão, agora indolente: é necessário afastarmo-nos da unidireção do conhecimento instrumentalizável manifesto na existencialidade patológica do *Homo sapiens degradandis*. Para fundamentarmos a Educação Ambiental a partir da compreensão da existência e da condição humana temos que propor a reunião das ausências e rupturas ontológicas dos binarismos característicos do *esclarecimento*. Assim, a nossa fundamentação deve reconhecer a dialógica que liga, ontologicamente, o contraditório ao lógico, o igual ao diferente, o padrão ao inusitado, o homogêneo ao heterogêneo, a incerteza à certeza, o acerto ao erro, o mensurável ao imensurável. Isto porque a condição e a existência humana se dão pela complementariedade antagônica da igualdade na diversidade, entretanto, para o *esclarecimento*, “aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Mas, afinal, por que falamos em (des)caminhos no nosso título? Primeiramente, é necessário dizer que não desconsideramos os *caminhos* trilhado pelos Fundamentos da Educação Ambiental, mas neles há, igualmente, *descaminhos*. Se entendemos que uma das tarefas da Educação Ambiental é repensar e ressignificar o incerto destino coletivo da humanidade, não podemos permanecer no enalço do Iluminismo sem abriremos o ciclo que nos prende aos *produtos* do seu *esclarecimento*. Se antes partimos do *Homo sapiens sapiens* e nos tornamos *Homo sapiens degradandis*, a Educação Ambiental tem proposto a inversão desse

caminho, isto é, problematizando aquilo que chamamos *Homo sapiens degradandis* e retornando ao *Homo sapiens sapiens*. Chamamos isto de descaminho porque temos aí um circuito fechado onde a Educação Ambiental não ultrapassa<sup>56</sup>, ainda que no sentido de complementar, o modelo de conhecimento proveniente do Iluminismo. Ora, se isso não ocorre é porque ambas compartilham de necessidades comuns e, metaforicamente, não atuam, uma sobre a outra, como veneno e antídoto<sup>57</sup>.

Nessa metáfora farmacológica, a Educação Ambiental, ao que nos parece, pela fragilidade de seus Fundamentos<sup>58</sup>, tem sido trabalhada como uma espécie de soro para a cura de uma doença planetária chamada, convencionalmente, crise ambiental. Esse soro contém o antígeno “*faça a sua parte*”, delegando a responsabilidade, que é social (econômica, política e cultural), ao indivíduo. O indivíduo – “curado” –, que recebeu “o soro da Educação Ambiental” e “faz a sua parte”, repassa a responsabilidade para os outros, aqueles que ainda não tiveram o contato com o “*faça a sua parte*”, e a culpabilização pela problemática ambiental regressa ao domínio individual. Isto posto, o indivíduo assume uma pseudoresponsabilidade no cenário antropocêntrico que mencionamos acima. Como caminho complementar, propomos a fundamentação da Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana e esboçamo-la, metaforicamente, como vacina. Diferente do soro, a vacina não traz a cura, mas previne, compondo a organicidade do indivíduo, sua existencialidade. Logo, soro é um (des)caminho, uma necessidade urgente que não dispensa o *produto* objetivo; a vacina é um caminho, uma necessidade emergente que, amparada pela reflexão, pode prescindir o *produto* objetivo; o soro condiciona o fazer e o compreender *em si*; a vacina condiciona o fazer e o compreender *para si*.

Outra razão pela qual afirmamos a existência de (des)caminhos nos Fundamentos da Educação Ambiental está assentada no argumento de que, até o momento, esta e o *esclarecimento* cientificista compartilham de noções e percepções semelhantes, representados

---

<sup>56</sup> A palavra “ultrapassa” é mencionada sem que esqueçamos sua relação com a epígrafe, mas é necessário dizer que “ultrapassar” não significa “abandonar” ou “romper”. O modo como acreditamos ser possível ultrapassarmos o conhecimento padronizado do *esclarecimento* iluminista, que nos leva de *sapiens* para *degradandis*, é complementando-o.

<sup>57</sup> Ainda que não se trate, aqui, de uma Educação Ambiental como antídoto ao progresso frutificado pelo Iluminismo, cabe-nos a tarefa de identificar as ameaças do veneno e os limites do antídoto sob o risco de que tal abordagem recaia sobre a tendência mesma que criticamos. Analogamente, o *esclarecimento* converteu-se de antídoto contra o mítico racionalmente venenoso em uma venenosa barbárie racional.

<sup>58</sup> Quando da publicação da primeira edição da obra “Em busca da dimensão ética da educação ambiental”, em 1996, Mauro Grùn já anunciara que a Educação Ambiental não tinha uma base epistemológica consensual e que, nesse sentido, o educador ambiental se encontrava em desamparo. Hoje, a situação não é diferente. Continuamos sem uma base epistemológica comum, o que não é de todo um mal por suscitar novas reflexões e avanços, embora os educadores ambientais permaneçam em “situação de desamparo” (GRÜN, 1996, p. 9).

pelos elementos que compõem a segunda parte do nosso título: i) Natureza; ii) medo; iii) absurdo. Estes três elementos formam uma *estrutura triangulada*<sup>59</sup> que condiciona a existência humana, colocando-a em *xequê*.

Façamos uma adaptação do xadrez para que explicitemos melhor as afirmações do parágrafo anterior. Visualizemos uma espécie de tabuleiro existencial. Queremos ilustrar a ideia de que o homem antropocêntrico criou, ao longo da história da humanidade, seu quadrimotor de artifícios – “ciência-técnica-indústria-economia” (MORIN, 2011c, p. 09) – para escapar (i) aos riscos Naturais a que estivera exposto, (ii) ao medo que o impelia de desbravar as fronteiras do desconhecido e (iii) ao absurdo incrustado em sua existencialidade. No tabuleiro da vida, o *Rei*<sup>60</sup>, que representa o homem antropocêntrico, está a ocupar o interior do triângulo, ameaçado pelos seus oponentes posicionados em cada uma das extremidades: o *Rei* resiste. A radicalidade da condição humana, refletida na existencialidade do *Rei*, dentro do que será um triângulo escaleno, assiste ao deslocamento da Natureza, a *Rainha* do jogo, acima de si na formação do primeiro vértice do triângulo. Abaixo encontram-se os outros dois vértices, que abrigam dois *Bispos*, em *a1* e *h1*<sup>61</sup>. O *Bispo* em *a1* representa o medo; o *Bispo* em *h1* representa o absurdo. Depois de ligados entre si pelo segmento *a1h1*, erguem-se das bases dos *Bispos* duas retas que cercam a existencialidade humana. Assim, ao encontrarem a *Rainha* em *d4*, formam-se os outros dois segmentos do triângulo *d4a1* e *h1d4*. Ligados entre si pelo segmento *a1h1*, que simboliza a percepção humana, o medo e o absurdo encontram-se com a Natureza, e vice-versa. Não sabemos como as peças assumiram essa formação; não sabemos onde estão as *Torres*, os *Cavalos* e os *Peões*; talvez o *Rei* esteja em *d2*, mais próximo do medo, afastando-se do absurdo e com receio quanto aos próximos e (im)previsíveis movimentos da Natureza. Se olharmos o tabuleiro apenas com o desejo de deciframos o resultado (que lentamente se aproxima) da “partida” em busca de um *produto* final, tudo isso pouco importa: o *produto* resguarda a finitude existencial. Eis o absurdo ao qual a existência humana está condicionada, de qualquer modo, o *produto* final será o mesmo para todos os *Reis*. *Xequê-mate*: o *Rei* está morto. Resta-nos a

---

<sup>59</sup> A metáfora do triângulo, que desenvolveremos no parágrafo seguinte, tem duplo sentido, baseado na explicação feita pela filósofa Olgária Matos (2008, p. 77): primeiro, a autora nos fala acerca da concepção de sujeito e de Natureza sob a lógica do espírito científico dos séculos XVI e XVII, “um sujeito abstrato” e uma Natureza convertida “em triângulos, retas e planos com regularidades quantificáveis”; segundo, diz-nos que esse mesmo sujeito moderno, ainda que na lógica do quantificável, “não tem ponto fixo [...], sendo tão abstrato quanto o mundo a ele convertido”. Pela metáfora do triângulo e do tabuleiro tentamos visualizar esse sujeito no plano mesmo da “regularidade quantificável”, “encerrado” – ou ainda, existencialmente condicionado – em um triângulo.

<sup>60</sup> O *Rei*, os *Bispos* e a *Rainha* são peças do xadrez ocidental e servem-nos como símbolo da existencialidade antropocêntrica do homem no tabuleiro da *physis*. As outras peças são: *Cavalos*, *Torres* e *Peões*.

<sup>61</sup> Para ilustrarmos as posições em que cada peça aparece utilizamo-nos da chamada *Notação Algébrica*, desenvolvida para a identificação das *casas* do tabuleiro: as colunas são identificadas por letras, de *a* a *h*, e as linhas por números, de *1* a *8*.

preocupação com o *processo*, a vida que vale a pena ser vivida<sup>62</sup>. Eis a tarefa da Educação Ambiental: auxiliar na compreensão da condição e da existência humana.

Ora, mas se os Fundamentos da Educação Ambiental, de certa forma, permanecem envoltos pelo ideário do qual resulta o *Homo sapiens degradandis* e, ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade da revisão desse paradigma, temos aí um dilema. E encontramos alguns exemplos desse dilema na obra “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER e MENDONÇA, 2007), onde os relatos apresentados pelos pesquisadores responsáveis pelo conteúdo do livro<sup>63</sup> mostram-nos alguns dos (des)caminhos das práticas chamadas de Educação Ambiental nas escolas do Brasil<sup>64</sup>. Interpretemos o fato de, em 2004, 94% das escolas participantes do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relatarem a presença da Educação Ambiental em suas atividades<sup>65</sup>, seja como projetos ou “de forma transversal nas disciplinas e como disciplina específica” (TRAJBER e MENDONÇA, 2007, p. 14). O que vemos é praticamente a universalização da Educação Ambiental nas escolas brasileiras. Entretanto, ainda que esse resultado seja satisfatório, encontramos na metodologia utilizada para o levantamento dos dados a informação sobre o que se considerou como prática de Educação Ambiental. A pesquisa separou “três dimensões” julgadas atividades de Educação Ambiental, às quais os representantes das instituições pesquisadas deveriam responder se ofereciam alguma: a primeira, indagou sobre a oferta da Educação Ambiental, ao número de alunos matriculados na escola e à diversidade de modalidades de Educação Ambiental ofertadas; a segunda, vincula-se ao apoio dado pela escola com materiais (televisão, computadores, internet, etc.) e infraestrutura (bibliotecas, videotecas, banheiros, laboratórios, etc.); a terceira dimensão tratou da participação e da inserção da comunidade, e considerou como práticas de Educação Ambiental a participação em programas televisivos (TV Escola e outros programas da TV educativa) e as ações comunitárias realizadas na escola (manutenção de jardins, pomares e hortas, mutirão de

---

<sup>62</sup> Não temos a pretensão de discorrer especificamente sobre “a vida que vale a pena ser vivida”, pois esta tese não oferece uma resposta prescritiva ao agir humano; tampouco se trata de oferecermos uma resposta sobre “a finalidade da vida humana”. O que nos interessa é reavivar o questionamento sobre a vida que vale a pena ser vivida como mote dos Fundamentos da Educação Ambiental, como provocação e problematização acerca da existencialidade humana. Há uma passagem na obra “O mal-estar da civilização” em que Freud (2011, p. 19) aborda o assunto “finalidade da vida”, vejamos: “A questão da finalidade da vida humana já foi posta inúmeras vezes. Jamais encontrou resposta satisfatória, e talvez não a tenha sequer. Muitos dos que a puseram acrescentaram: se a vida não tiver finalidade, perderá qualquer valor. Mas esta ameaça nada altera”.

<sup>63</sup> Trata-se de uma pesquisa realizada em parceria com as universidades federais do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Norte e Rio Grande, com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério de Educação (CGEA-MEC) e o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS).

<sup>64</sup> Foram pesquisadas 418 escolas.

<sup>65</sup> O que condiz com aproximadamente 152 mil escolas brasileiras que oferecem a Educação Ambiental aos estudantes.

limpeza e manutenção da estrutura física da escola). Concluímos que os caminhos da Educação Ambiental estão abertos, já que 94% das escolas brasileiras oferecem-na. Porém, a obra aponta, igualmente, os descaminhos da Educação Ambiental.

Se nos ativermos apenas à terceira dimensão investigada sobre a oferta da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, a interação com a comunidade, temos o resultado de que apenas 8% das escolas que “dizem que fazem Educação Ambiental” registraram algum tipo de interação com a comunidade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental (IDEA), adotado como critério técnico no estudo, considerou (como acabamos de mencionar) a “Participação e Inserção Comunitária” como as interações ocorridas na “Participação em Programas” – i) “TV Escola” e ii) “Outros Programas da TV Educativa” – e nas “Ações comunitárias” – i) “Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomares e jardins”; ii) “Mutirão de Limpeza da escola”; iii) “Mutirão de manutenção da estrutura física da escola” (TRAJBER e MENDONÇA, 2007, p. 26). Percebemos que as atividades incluídas na chamada “Participação e Inserção Comunitária” são restritas à compreensão da condição e da existência humana: de um lado, a valorização de eventos televisivos; de outro, a tentativa de mobilizações coletivas para as práticas de cuidado com as estruturas físicas das escolas e o cultivo de hortas, pomares e jardins.

Em nossa análise, a partir deste dado específico encontrado na pesquisa supracitada, é como se a Educação Ambiental nas escolas fosse uma alegoria que coincide com a vida de *Chance*, o personagem de Jerzy Kosinski (1933-1991) em “Being There<sup>66</sup>” – traduzido para o português como “O videota” (KOSINSKI, 2005). O personagem de Kosinski viveu em condições semelhantes ao que se identificou como oferta e prática de Educação Ambiental nas escolas brasileiras: se não estava em frente à TV, estava cultivando o jardim. Como algumas das práticas que garantem a presença da Educação Ambiental nas escolas, as colaborações na manutenção de hortas, pomares e jardins, e o acesso a programas de televisão, trariam um resultado aos alunos e à comunidade diferente das percepções de Chance sobre o mundo? Chance, ao que nos parece, não compreende, de fato, o mundo à sua volta. Os modos de o personagem se relacionar com o mundo, o outro e si mesmo não ultrapassam aquilo que Bornheim (2009, p. 64) chamou de “comportamento dogmático”. Logo, a publicação sobre *o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental* ajuda-nos a fortalecer o

---

<sup>66</sup> Em 1979, nos EUA, a obra de Kosinski foi adaptada para o cinema e recebeu importantes prêmios e indicações. Trata-se de uma produção de Andrew Braunsberg, com direção de Hal Ashby e roteiro do próprio Kosinski. No Brasil, recebeu o título “Muito além do jardim”.

argumento de que, no caminho dos Fundamentos da Educação Ambiental, há, igualmente, descaminho pela valorização do que é objetivamente visível, pelo culto ao *produto*, tal como preconizou o *esclarecimento* do *Homo sapiens sapiens* elevado a *Homo sapiens degradandis*. Questionamo-nos: *a Educação Ambiental feita pelas escolas brasileiras é o reflexo do sucesso ou o alerta sobre a ineficiência dos seus Fundamentos?* Afinal, o que queremos com a Educação Ambiental? A caracterização de Chance, seria a resposta à pergunta *o que educa a Educação Ambiental?*

A partir de agora, abordaremos cada uma das proposições anunciadas em busca da argumentação de que no triângulo da existencialidade humana se sucedessem o medo, a fuga deste mediada pela dominação da Natureza, e a negação sobre o absurdo da vida humana pela ausência de sentidos existenciais: sentindo-se débil em relação à Natureza, absorvido pelo medo e pelo absurdo de sua condição, dominar a Natureza e esmaecer a magia e os ritos são os artifícios mantenedores da ordem e do *esclarecimento* social. À vista disto, para que fundamentemos a Educação Ambiental, a partir da compreensão da condição e da existência humana, é necessário assimilarmos o que foi preterido pelos seus fundamentos: Natureza, medo e absurdo.

## 2.1 A natureza do absurdo e o absurdo da Natureza: a reabilitação como (des)caminho

*Certa manhã, ao despertar de sonhos intranquilos, Gregor Samsa encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, quando levantou um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido em segmentos arqueados, sobre o qual a coberta, prestes a deslizar de vez, apenas se mantinha com dificuldade. Suas muitas pernas, lamentavelmente finas em comparação com o volume do resto de seu corpo, vibravam desamparadas ante seus olhos.*

(Franz Kafka).

Como acabamos de mencionar na abertura do nosso *Capítulo 2, Os (des)caminhos dos Fundamentos da Educação Ambiental*, acreditamos que tanto no (i) paradigma cientificista quanto nos (ii) Fundamentos da Educação Ambiental a existencialidade humana está detida no triângulo Natureza, medo e absurdo, e busca-se superar, de um lado, (i) a equação ontológica da tríade pelo viés do antropocentrismo esclarecido e, de outro, (ii) a reabilitação da Natureza

sem considerar a relação ontológica entre Natureza, medo e absurdo como partes da condição humana. Isso não significa que há uma sequência linear e intrasferível sobre as compreensões, caminhos e descaminhos da Educação Ambiental, porém a percepção da Natureza como algo vivo e animado pode ser o introito para o medo, o absurdo, e a necessidade de apelo para a supressão de ambos pelo (des)caminho cientificista.

De certo modo, podemos dizer que o cientificismo esclarecido foi movido, entre outros, pelo desejo de livrar os homens do medo e de possíveis condições existenciais absurdas nas quais pudessem se encontrar. Assim, superado o medo da Natureza indômita e, por consequência, consolidada a ideia do sujeito dominador desta – o homem antropocêntrico –, retraiu-se o absurdo da pequenez e da finitude humana em relação ao Cosmos, o grande tabuleiro<sup>67</sup> da vida, junto ao desenvolvimento das técnicas e das Ciências objetivas. Hoje, os Fundamentos da Educação Ambiental, cientes da condição em que nos encontramos enquanto humanidade, tentam reabilitar a percepção de que Natureza e Homem, pela sua suposta interdependência, somam parte do mesmo sistema vivo. Em outras palavras, tal como o fez a família de *Gregor Samsa*, personagem de Franz Kafka (1883-1924), na obra “A metamorfose”, citada na epígrafe (KAFKA, 2016, p. 21), aguardamos o caminho inverso da metamorfose antropocêntrica, sábia e degradante, para a reabilitação da relação Homem-Natureza.

Do ponto de vista lógico e biológico, sabemos que não há metamorfose reversa. Ao lermos a estória de Gregor, até podemos, com auguras, esperar que o mesmo retome suas atividades de caixeiro-viajante e a vida de homem comum (abordagem que é uma característica das obras de Kafka), mas isso não acontece. Ainda que a poética kafkiana permita a mutação de Gregor, ela não assente o retorno do personagem a sua condição humana original. A natureza do absurdo vivido pelo personagem de Kafka não se assemelha à vida do jardineiro *Chance* (KOSINSKI, 2005). Enquanto esse último vê a sua existência com naturalidade e permanece em seu mundo amparado pelo “comportamento dogmático” (BORNHEIM, 2009), Gregor assiste ao absurdo que transcende o dogma existencial de Chance, um sujeito indiferente ao contexto e às condições sociais das quais participa, moldado pelo cultivo do jardim e o contato com a televisão.

No comportamento dogmático, não se observa a capacidade humana de transcender às percepções inculcadas em sua visão de mundo. Há certa segurança quanto à noção de que as coisas são como são e, como tais, dispensam questionamentos. Para Bornheim (2009, p. 65),

---

<sup>67</sup> A expressão “tabuleiro” retorna como referência à metáfora que fizemos no início do *Capítulo 2*.

essa postura pode ter origem ainda na infância quando, mesmo que desconhecidas para a criança, as *coisas* já têm nome, características e definições estabelecidas pelos outros. Daí que ao sujeito do comportamento dogmático “não lhe ocorre”, ainda que na vida adulta, “pôr seriamente em dúvida este mundo”: a existência dogmática aceita “o mundo como dado”.

Para ilustrarmos esta exposição teórica, recorreremos a uma passagem da obra de Kosinski (2005, p. 18), onde Chance explica<sup>68</sup> a sua vida e o trabalho que realizava no jardim:

Eu sempre fui o jardineiro daqui. Venho trabalhando no jardim dos fundos da casa durante toda a minha vida. Desde que me lembro. Comecei ainda menino. As árvores eram pequenas e praticamente não havia sebes. [...] Ninguém conhece o jardim melhor do que eu. Desde criança sou o único a trabalhar por aqui. Antes de mim houve outro [...], que só ficou tempo suficiente para me ensinar o que fazer e me mostrar como fazer.

Agora, levando em consideração a sequência da estória, Chance deixará a casa onde viveu *desde que se lembra* e não mais cuidará do jardim. Essa mudança ocorre depois da morte do “Velho” e, por essa razão, pela primeira vez o jardineiro verá o mundo externo à casa e ao jardim, a realidade que por anos o rodeava e que somente pela mediação televisiva é que a havia acessado e conhecido.

Passemos, então, a outro recorte da estória, onde Chance nos mostra sua incapacidade para sair da “atitude dogmática” – representada na percepção construída pela vida vivida entre o jardim e a televisão – à percepção de ser humano presente e situado em um mundo histórico, social (econômico, político e cultural) e inacabado. Chance é questionado<sup>69</sup> sobre “a fase ruim no mundo das finanças”, ao que responde: “Num jardim há a estação do cultivo. Há a primavera e o verão, mas também o outono e o inverno. E depois, de novo a primavera e o verão. Enquanto

---

<sup>68</sup> Nesse trecho de “O videota” (KOSINSKI, 2005, p. 19, 20), Chance conversa com o Sr. Franklin e a Sra. Hayes, advogados do escritório responsável pelo patrimônio do “Velho”. A menção ao “Velho” aparece sempre que Chance se refere ao seu patrão que, na trama, acabara de falecer. Os advogados explicam que não há nenhum registro trabalhista que garanta, legalmente, que Chance é, realmente, o jardineiro da casa. Curiosamente, Chance não tinha documentos, não foi ao médico ou ao dentista, não pagara impostos, nunca recebera dinheiro algum por seu trabalho, não tinha outro endereço, cartão ou qualquer registro de que, de fato, existia; mas Chance afirmava: “Davam-me as refeições, e refeições muito boas, e eu podia comer o quanto quisesse; tenho o meu quarto com banheiro [...]. deram-me um rádio e depois uma televisão [...] em cores, com controle remoto. [...] Posso ir ao sótão e escolher qualquer terno do Velho”. O advogado, perplexo com a postura polida e as respostas de Chance, indaga: “Quer dizer que o senhor nunca foi contratado para o seu trabalho? [...] O falecido nunca lhe prometeu um salário ou outra forma de pagamento?”. E Chance responde: “Não, ninguém me prometeu coisa alguma”. Chance passara toda a sua vida, até então, sem sair da casa do patrão.

<sup>69</sup> Apenas para explicitarmos melhor o que queremos apontar, lembremos que na trama de Kosinski, após deixar o jardim e a casa do “Velho”, Chance passa a viver na companhia dos Sr. e Sra. Rand. O personagem que indaga Chance, neste momento da estória, é o Presidente dos estados Unidos, amigo do Sr. Rand. Nessa e em outras passagens os outros personagens acreditam que Chance se refere, de fato, a questões do cotidiano de seus interlocutores, porém, Chance se refere, sempre, ao jardim.

as raízes não forem arrancadas, está tudo bem e terminará bem” (KOSINSKI, 2005, p. 44). A pergunta sobre uma situação incerta, porém real e contextualizada, fez com que Chance usasse da experiência adquirida nos anos em que cuidou o jardim do “Velho” para elaborar a sua resposta. Assim, se entrecruzarmos o questionamento e a resposta dada por Chance, veremos que a epiqueia contida em seus pronunciamentos nos diálogos com os outros personagens da estória de Kosinski, agrada, ainda que esteja descolada da realidade e do momento histórico aos quais as perguntas estão situadas. Para o questionamento sobre “a fase ruim no mundo das finanças”, Chance assimilou a palavra “ruim” ao que ela significaria em relação ao jardim, ao cultivo e cuidado com as plantas, não ao momento em que a economia do Estados Unidos da América não ia “bem”, palavra antônima a “ruim”.

Se retomarmos a problemática da Educação Ambiental e associarmos-la ao comportamento dogmático exemplificado em Chance, o personagem de Kosinski (2005), em busca da compreensão que se mostra sobre os sentidos atribuídos à Natureza, veremos que as práticas escolares, conforme o que encontramos na obra organizada por Trajber e Mendonça (2007), apresentam uma visão fragmentada e atomizada daquilo que pode ser e representar a Educação Ambiental enquanto parte do processo de formação humana, tal como a defendemos, isto é, para além da escolarização em si. Neste sentido, os autores responsáveis pela análise dos dados nacionais da pesquisa reconhecem que os objetivos da Educação Ambiental nas escolas são reduzidos, e que é necessário “alterar o quadro sobre as percepções do que se coloca como objetivos da Educação Ambiental” (LOUREIRO, *et al.*, 2007, p. 47). Entre as escolas que responderam à pergunta sobre os objetivos da Educação Ambiental (377 ao todo), mais de 50% (217 escolas) enfatizaram que buscam a conscientização dos estudantes e da comunidade para o exercício da cidadania e a sensibilização ao convívio com a Natureza.

Tendo estes dados como ponto de partida, queremos construir o argumento de que a perspectiva de reabilitação da convivência entre o ser humano e a Natureza, ressaltada nos objetivos da Educação Ambiental nas escolas, são produtos e reprodutores do comportamento dogmático. Neste sentido, o desejo de reabilitação da Natureza mostra-se como reforço do comportamento dogmático sobre a percepção de *physis* e *ethos*, uma vez que é próprio da existencialidade humana as suas relações consigo, com o outro, no mundo e com o mundo – ainda que dogmaticamente. Tal como ocorre no comportamento dogmático, as discussões educacionais sobre o exercício da Educação Ambiental guardam certo paradoxo. Por vezes, há certa obviedade nos discursos e, ao mesmo tempo, compreensões diversas são encontradas sobre o assunto na área dos fundamentos. Na obra “O que fazem as escolas que dizem que

fazem educação ambiental?” (TRAJBER e MENDONÇA, 2007) é possível identificarmos essa disparidade paradoxal. De um lado, a semelhança entre as práticas de Educação Ambiental nas escolas – seus objetivos, percepções, compreensões e ações em comunidade são semelhantes ou iguais –, já que compartilham de uma ideia prévia (comportamento dogmático) sobre o que vem a ser a Educação Ambiental; de outro, os autores responsáveis pelas análises e interpretações dos dados coletados que, discretamente, elogiam certas atitudes e enjeitam outras.

A prática da Educação Ambiental nas escolas, por mais inovadora que seja, continua presa ao paradigma da previsão e da teleologia típica do epíteto *sapiens*. Em alguns casos, até alteram-se as abordagens, mas não se desvincula a lógica salvacionista que coloca o ser humano como a espécie que pode destruir, está destruindo, e deve correr atrás do prejuízo em nome da conservação da Natureza por meio de uma reabilitação desta. Por este viés, todo trabalho de Educação Ambiental tem em si uma dimensão romantizada. Critica-se a relação sujeito-objeto, mas, ao fim e ao cabo, pretende-se uma ressurreição da relação Homem-Natureza, reabilitando a relação sujeito-objeto. O que nos provoca é justamente essa lógica inalterada. Até que ponto é possível *cuidar* da Natureza sem *cuidar* do próprio humano? Ou ainda, como compreender a íntima ligação entre sociedade e Natureza quando o conhecimento de si, do outro e do mundo se esvai em práticas mecanicistas e instrumentais reproduzidas na própria escola? Não deveríamos, portanto, partir da lógica socrática do “*conhece-te a ti mesmo*”, em busca do conhecimento do outro e do mundo para depois estendermos essa compreensão/percepção para as nossas relações com o que temos chamado de Natureza?

Se tratamos da compreensão de Natureza como o primeiro dos (des)caminhos é porque, desde os Fundamentos da Educação Ambiental, a ideia de Natureza aparece como algo trivial. A trivialidade desse conceito está alojada, inclusive, no pensamento que reconhece os seres humanos também como Natureza, logo, partes integrantes desta e que devem buscar outras relações entre ambos. Trata-se de uma proposta de reabilitação, por similitude, entre o *Homo sapiens sapiens* e a Natureza operada pelo *Homo sapiens degradandis*. Porém, sabemos que a supervalorização do epíteto *sapiens* é uma das responsáveis pelas emergentes questões sobre a Natureza. Talvez, o caminho necessário aos Fundamentos da Educação Ambiental é reformular a ideia trivial de Natureza para, parafraseando Morin (2008a, p. 43), “ser transformada em uma ideia significativa”.

A condição *sapiens* e a ideia ordinária de Natureza, da qual resulta o epíteto *degradandis*, impõem à Educação Ambiental a necessidade do *produto* objetivo, visual,

palpável e mensurável (por exemplo) como uma espécie de garantia de utilidade. Em outras palavras, o comportamento dogmático valoriza o *produto* e rejeita o *processo* reflexivo, compreensivo, criativo e contemplativo (por exemplo) que podem anteceder ou, até mesmo, ser o “*produto*”. Não se trata de fazer da Educação Ambiental uma atividade puramente contemplativa-filosófica-reflexiva, mas de abdicar do comportamento dogmático e da valorização unidirecional da via prática que, “através da ação, não [...] [permite] chegar a uma problematização radical da realidade” (BORNHEIM, 2009, p. 70). Sem o sentimento da resolução imediata ou próxima (o que chamamos de *produto*), a Educação Ambiental fica desamparada, daí seu apelo aos princípios cientificistas para burilar sua validade: os Fundamentos da Educação Ambiental estão enovelados por esses princípios. Em decorrência disto, as práticas e ações em Educação Ambiental nas escolas dão por solucionados exatamente aqueles problemas que a Educação Ambiental deveria problematizar. Em síntese, apropriar-nos-emos de uma passagem do pensamento de Michel Serres (1930-) para pensarmos sobre o que os (des)caminhos da Educação Ambiental podem nos oferecer se mantivermos a percepção trivial de Natureza refletida pela busca da reabilitação desta pelo comportamento dogmático.

Podemos, decerto, atrasar os processos já lançados, legislar para se consumirem menos combustíveis fósseis, replantar em massa as florestas devastadas – tudo excelentes iniciativas, mas que, no fundo, remetem para a imagem do navio que avança a vinte e cinco nós na direção de uma rocha na qual sem dúvida embaterá, enquanto na ponte de comando o oficial de dia recomenda ao maquinista que reduza a velocidade em um décimo, sem mudar de direção (SERRES, 1990, p. 54).

O que encontramos em Serres são atividades e compreensões comumente concebidas como ações voltadas à Educação Ambiental que, como mencionamos, vinculam-se à ideia trivial de Natureza. Entre essas ações podemos incluir os acordos internacionais para a redução do consumo de combustíveis fósseis e emissões de gases do efeito estufa, plantio de árvores e recuperação de florestas, redução do consumo de água e preservação de nascentes, campanhas de coleta e separação de resíduos, reciclagem, hortas na escola, entre outras. A questão não é desqualificar ou atribuir juízos de valor sobre essas ações, mas reconhecer a necessidade de outras percepções tanto sobre as práticas da Educação Ambiental quanto sobre a tratativa axiológica voltada à compreensão do sentido da Natureza, agora, como ideia significativa. É a busca pela construção de uma ideia significativa de Natureza que pode justificar, a partir do questionamento sobre o porquê da ação, as ações educativas alusivas ao comportamento dogmático e chamadas de práticas de Educação Ambiental.

Não por acaso, a ideia trivial de Natureza é compatível com os princípios do *esclarecimento* científico; já a Natureza como ideia significativa tem sua fonte originária no mito. É no mito que se elaboram as narrativas sobre a vida da Natureza, da qual derivam as compreensões sobre a natureza da vida. Entre os conhecimentos científico e mitológico transitam duas ideias distintas de Natureza, a organísmica, significativa, e a mecanicista, trivial, ambas, com outras palavras, mencionadas por Grün (1996, p. 29). Se por um lado a compreensão de Natureza mecanicista, típica do *esclarecimento* científico, parece-nos insuficiente aos Fundamentos da Educação Ambiental, é ela que oferece certa coerência e afasta-nos do absurdo que pode ser o mundo que percebemos. A Natureza mecânica é ordenada, medida, calculável, controlável e lógica. Uma visão organísmica é menos coerente e mais enigmática ao espírito do epíteto *sapiens*, por isso se aproxima um tanto mais da dimensão *demens*. É como se a visão mecanicista de Natureza nos ajudasse a manter recalcadas as possíveis miragens do absurdo existencial ao qual estamos sujeitos enquanto seres humanos condicionados. Já a concepção de Natureza organísmica reabilitaria as qualidades da Natureza, embebendo a existência humana com diferentes significados existenciais e, talvez, outras relações com o que temos chamado de Natureza, de um modo geral. Em resumo, Natureza organísmica e Natureza mecanicista, bem como os adjetivos *trivial* e *significante*, são exemplos de uma “incomensurabilidade paradigmática” (KUHN, 1996).

Poderíamos encerrar este título afiliando-nos a uma ou a outra percepção de Natureza<sup>70</sup>, mecanicista ou organísmica, mas a aporia na qual adentramos não permite que o façamos sem que retomemos a contextualização daquilo que acarreta o comportamento dogmático na percepção da Natureza, já que tratamos de fundamentar a Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana. De acordo com o que nos diz Bornheim (2009), temos que considerar, basicamente, três elementos mantenedores do “comportamento dogmático”, são eles: i) a gnosiologia; ii) a ontologia; iii) a axiologia.

Do ponto de vista *gnosiológico*, para o comportamento dogmático o mundo existe e podemos conhecê-lo, isto é, “temos pleno acesso à sua realidade” (BORNHEIM, 2009, p. 67). Esta primeira aproximação evoca uma confiança fundamental da qual não se assume a radicalidade do problema existencial, pois não há uma questão a ser investigada quando se tem

---

<sup>70</sup> A Natureza organísmica e a Natureza mecanicista são marcadas pela lógica do binarismo sujeito e objeto. Na visão organísmica, o ser humano deixa o posto de sujeito dominador e passa a ser objeto, uma vez que essa ideia de Natureza toma a posição de ente Supremo: “sairíamos, então, em uma passagem sem escalas, de uma onipotente posição de domínio para uma frágil e melancólica posição de subserviência à Natureza” (GRÜN, 1996, p. 72). Por outro lado, a visão mecanicista se mantém sob a lógica da dominação.

uma crença intransponível: o mundo não oferece resistência ao conhecimento humano. Se pensarmos sobre a concepção de Natureza organísmica e mecanicista veremos que ambas alojam em si a gnosiologia do comportamento dogmático. Tanto no conhecimento mitológico quanto no científico, por exemplo, há uma predisposição à certeza de que o mundo nos é acessível, seja pela explicação cosmogônica ou pela física moderna cosmológica. Essa certeza torna-se uma garantia, o que nos leva à dimensão *ontológica* do comportamento dogmático.

Se pela ordem da *gnosiologia* o mundo é algo que se pode conhecer, é ontologicamente justificável que esse mundo existe: “Se eu posso conhecer o mundo, isso se deve à concepção de que ele de fato existe, sendo próprio da mentalidade dogmática nunca pôr em dúvida a existência deste mundo. O mundo me transcende e eu aceito esta transcendência como uma realidade firme e inabalável” (BORNHEIM, 2009, p. 67). O conhecimento mitológico, com as suas narrativas passíveis de inúmeras interpretações, oferece-nos explicações sobre um mundo dado e estabelecido como real por uma sequência de processos míticos, mágicos e misteriosos. Não fosse a insurgência do comportamento dogmático no conhecimento mitológico, talvez a filosofia não encontrasse as condições necessárias para o seu surgimento e desenvolvimento. Do mesmo modo, não fossem as respostas insuficientes da filosofia aos modernos, aliadas ao conhecimento religioso do medievo, talvez a ciência não encontrasse as condições necessárias ao seu surgimento. O que estes tipos de conhecimentos têm em comum são as explicações sobre um mundo que está aí, uma realidade que é “dotada de valor, preta de um sentido positivo, o que significa dizer que não existe para mim de maneira neutra, indiferente, mas justamente como o diferente, como o outro, que não é posto por mim, mas é visto e aceito como o não-eu” (BORNHEIM, 2009, p. 67). São esses valores e sentidos que representam a última dimensão das quais Bornheim nos fala, a axiologia.

A questão fundamental que nos ocorre é abdicarmos da ideia trivial de Natureza, vigente tanto na visão organísmica quanto na mecanicista, por ser originária no comportamento dogmático e passarmos à ideia significativa. É necessário entendermos que a compreensão de Natureza é uma parte do *processo* de Educação Ambiental (que é parte do *processo* de formação humana), e não o seu *produto* privilegiado. O comportamento dogmático e a busca pela reabilitação da Natureza impedem que se tenha uma compreensão mais alargada da condição e da existência humana, fazendo com que permaneçamos no ciclo alternado entre os epítetos *sapiens* e *degradandis*. Logo, para que fundamentemos a Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana é necessário que reformulemos a temática Natureza, pois sabemos que cada tipo de conhecimento, ao seu modo singular, buscou

responder a questões universais de épocas específicas, o que não é diferente da Educação Ambiental enquanto área particular do conhecimento humano.

Se o comportamento dogmático é abandonado quando, “por razões suficientemente radicais, [...] a realidade, basicamente, deixou vacilar ou perdeu seu sentido”, é necessário abdicarmos da tendência à reabilitação da Natureza gnosiologicamente dominada, ontologicamente determinada, e axiologicamente disponível ao ser humano pelo seu valor instrumental. Buscar a compreensão da Natureza como ideia significativa é desestabilizar a estrutura compreensiva dos paradigmas que oferecem explicações prontas sobre o tabuleiro existencial da *physis* no qual fixamos o nosso *ethos*. A reabilitação da Natureza, em outras palavras, é a supressão do medo em relação ao desconhecido. Se na Educação Ambiental a Natureza e o humano são concebidos pela sua interdependência e natureza comum, ambos não podem ser senão a mesma coisa diferenciada pelo reconhecimento do *outro* como um *não-eu*. A tendência do comportamento dogmático desconsidera a natureza do absurdo existencial de ser o *outro* um *eu*, tal como o fez a família de Gregor Samsa depois da metamorfose, mas é no absurdo da Natureza que reside a ideia significativa. Por sua vez, aí está o medo, que surge quando se dá a ausência da normalidade aparente a que, no comportamento dogmático, estamos habituados. Em outras palavras, o medo irrompe ao abalarmos as estruturas das nossas certezas absolutas, típicas do comportamento dogmático. Não se trata de um elogio ao medo enquanto sentimento humano, mas de pensarmos o medo por ter sido reprimido pela racionalidade antropocêntrica. Trata-se de encararmos o medo como operador gnosiológico, ontológico e axiológico para os Fundamentos da Educação Ambiental na restauração da compreensão sobre a condição e a existência humana, e não mais sob o argumento da reabilitação de uma Natureza romântica e supostamente perdida. É sobre isto que trataremos a partir de agora.

## **2.2 O medo absurdo e o absurdo do medo: possível operador do *ethos*?**

*No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.*

(Max Horkheimer e Theodor Adorno).

No parágrafo de abertura da obra “Dialética do esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985, p. 17), citados na epígrafe, oferecem-nos uma reflexão pontual sobre os objetivos do *esclarecimento*, quais sejam, livrar a espécie humana do medo e fazê-la senhora, isto é, conhecedora e dominadora da realidade que a rodeia sem que se sinta ameaçada ou amedrontada por forças externas desconhecidas e incontroláveis a si mesma. Ao interpretarmos as palavras dos pensadores de Frankfurt, identificamos duas máximas que se ramificam como produtos do *esclarecimento*, tal como colocado na frase à qual nos referimos, as quais destacamos: i) livrar os homens do medo; ii) tornar os homens senhores. Isto significa que os homens só se tornarão senhores de alguma coisa se estiverem na condição de esclarecidos e, por consequência, livres do medo. O que significa, então, o medo colocado como o oposto do *esclarecimento*? Seria o medo um absurdo existencial no qual o ser humano se sente incapaz de assumir a condição de dominador? Ou o absurdo do medo revela a contradição de que é o medo, posteriormente excluído da condição de sujeito dominador, que faz com que seja possível a dominação?

Parece-nos, ao primeiro olhar, que entre o medo e a dominação há uma identidade comum estabelecida justamente pela diferença, algo como um antagonismo de complementariedade que é subestimado quando do encontro com a precisão rigorosa do *esclarecimento*. Metaforicamente, podemos dizer que a relação entre o medo e o *esclarecimento* é semelhante ao mutualismo entre algumas espécies de cupim e o protozoário *Triconimpha sp*<sup>71</sup>. Quando olhamos o cupim em sua aparência não enxergamos o protozoário que vive em seu tubo digestivo – tal como uma suposta ausência aparente do medo quando do *esclarecimento* manifesto. Para o caso do cupim e o protozoário, trata-se de uma relação simbiótica de mutualismo, ou seja, uma relação interespecífica (entre espécies diferentes) harmônica, que não causa prejuízo a ninguém e, pelo contrário, possibilita a manutenção da vida dos dois que, sozinhos e em condições adversas, não sobreviveriam. Ocorre que quando o cupim consome a madeira, por exemplo, é o *Triconimpha* quem a digere, alimentando o cupim com moléculas de glicose. Em contrapartida, o protozoário encontra no tubo digestivo do cupim o lugar propício a sua sobrevivência, onde obtém alimento e proteção. A diferença entre a relação do cupim com o *Triconimpha* e a relação histórica no âmbito do *esclarecimento* e do medo é que, na maioria das vezes, esta última não é harmoniosa. O *esclarecimento* busca, constantemente, suprimir o medo, apagá-lo, erradicá-lo, construir certezas e edificar evidências racionais sobre ele, mas,

---

<sup>71</sup> Por não ser o nosso objetivo, não adentraremos na discussão sobre o cupim, em suas diversas espécies, e as suas relações simbióticas. É oportuno lembrar que alguns cupins, ao invés de manterem relações com os protozoários, mantêm o mutualismo com bactérias. A equivalência entre ambos está no fato de que tanto bactérias quanto protozoários contribuem com a quebra da celulose que serve de alimento para o cupim.

em última instância, depende dele para continuar vivo: é o medo que digere a realidade e alimenta o *esclarecimento* com moléculas<sup>72</sup> do real.

Em se tratando dos parâmetros cientificistas para uma suposta apreensão do real, pressupomos que as dimensões axiologicamente negligenciadas por serem menos esclarecedoras da nossa condição – tais como a incerteza, a dúvida, o erro, a imprecisão, o imensurável e o irracional, por exemplo – fazem parte, de um modo geral, daquilo que condiciona a existência humana ao medo, sobretudo pelo senso de insegurança existencial que representam. Ao mesmo tempo – a incerteza, a dúvida, o erro, a imprecisão, o imensurável e o irracional, por exemplo –, funcionam como estímulos ao *esclarecimento* na busca pelas seguranças existenciais oriundas da razão científica. Mas o que a Educação Ambiental tem a ver com isto?

Nós temos defendido, vale lembrar, que a Educação Ambiental seja concebida como parte do processo de formação humana e possa contribuir, de algum modo, para a compreensão do destino coletivo da humanidade. Para tanto, é imprescindível que possamos assimilar a dinâmica na qual se inscreve a existencialidade humana. Sendo o medo um sentimento existencial e universal, parece-nos que a construção dos discursos em defesa da problemática ambiental (e da Educação Ambiental, sua herdeira) estão intimamente ligados, mesmo que implícitos textualmente, ao medo. Se retomarmos à epígrafe deste subtítulo encontraremos uma pista, deixada por Adorno e Horkheimer, que justifica a ausência da tratativa e do reconhecimento do medo como sentimento mobilizador às defesas em nome das temáticas ambientais: a permanência do medo pressupõe a sujeição do indivíduo que, como consequência, se vê impossibilitado de dominar o mundo pela unidireção do esclarecimento cientificista. Uma vez que o esclarecido é aquele que está livre do medo, é inadmissível ao sujeito cognoscente a manutenção desse sentimento. Neste cenário, a Educação Ambiental e os seus Fundamentos exercem um duplo papel ao excluir o medo: i) oportunizam a emergência de ações nomeadas Educação Ambiental no cenário educativo (como identificaram os estudos sobre *o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*); ii) abrandam o sentimento de

---

<sup>72</sup> Se, em sentido figurado, compreendermos que uma molécula é uma parte diminuta do todo, admitimos que ela é uma pequena parcela da realidade, que se apresenta, em seu modelo, como produto proveniente do *esclarecimento* Iluminista e unidirecional, ao menos desde as formulações de Descartes na busca de um caminho para alcançar o conhecimento, principalmente quanto ao 2º preceito do método, onde afirma a conveniência de “[...] dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias [...] para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 1979, p. 37, 38). Neste sentido, a realidade dividida, fracionada e reduzida continuamente nos permitiu conhecer as moléculas.

responsabilidade política sobre as questões ambientais, uma vez que a mobilização coletiva se retrai frente à inexistência do medo.

Agora, tomemos a problemática sobre a ideia de dominação da Natureza pelos fundamentos cientificistas da modernidade. Para o exercício argumentativo sobre o qual estamos debruçados, trata-se de compreendermos o fundamento paradoxal que nos leva ao domínio da Natureza para o afastamento repulsivo desta, já que dominar a Natureza não é outra coisa senão se afastar dela. O *Homo sapiens sapiens* quer, na verdade, distinguir-se da Natureza porque ela é, do ponto de vista do antropocentrismo, “puro horror. Nós somos humanos, civilizados, distantes do ‘horror’ da barbárie do *Id*. Este é o destino da natureza dominada da qual nos distanciamos” (GRÜN, 1996, p. 35). Não por acaso, Grün evoca o pensamento freudiano para explicar o comportamento do homem esclarecido em relação à Natureza dominada pela técnica antropocêntrica. A referência ao *Id* freudiano trata de uma tendência psíquica que condiciona a existência humana a isolar do *Eu* qualquer fonte passível de desprazer, porém, o *Eu*, que o *Homo sapiens sapiens* internalizou como sendo “autônomo, unitário, [e] bem demarcado de tudo o mais” é apenas a “fachada” de toda uma “entidade psíquica inconsciente a que denominamos *Id*” (FREUD, 2011, p. 09). O *Eu* antropocêntrico demonstra aí sua ambivalência. O princípio soberano da autonomia do sujeito esclarecido resguarda em si o mito da autonomia da razão<sup>73</sup> – do sujeito pensante que é independente do seu tempo histórico, seja em relação ao *ethos* ou à *physis*. Logo, entendemos que o sentimento de medo da Natureza não dominada é proporcional à satisfação senhoril que se irrompe com a dominação esclarecida.

Contra o temido mundo externo o indivíduo só pode se defender por algum tipo de distanciamento [...]. É verdade que existe outro caminho melhor: enquanto membro da comunidade humana, e com o auxílio da técnica oriunda da ciência, proceder ao ataque à natureza, submetendo-a à vontade humana (FREUD, 2011, p. 21).

A ausência do medo demarca algumas fronteiras da existencialidade humana. Se não há medo por parte do sujeito cognoscente, pode haver tanto empatia quanto opressão sobre o objeto cognoscível; se houver medo por parte do sujeito haverá resistência, afastamento do objeto. Portanto, há certa fecundidade no medo que, embora inconcebível aos parâmetros e limites do *Homo sapiens degradandis*, pode ser um operador do *ethos*. Lembrando Adorno e Horkheimer

---

<sup>73</sup> De acordo com o filósofo ambiental Mauro Grün (1996, p. 44), “O sujeito autônomo está fora da natureza. A autonomia da razão pode ser considerada como uma das principais causas a engendrar o antropocentrismo. [...] O antropocentrismo é um mito de extrema importância para a manutenção da crise ecológica”.

(1985, p. 17), “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”. Em outras palavras, o triunfo da calamidade se dá na mesma medida do aniquilamento do medo. O êxito e a superioridade comumente atribuídos ao cientificismo colocam-no em um patamar de acesso às verdades que os produtos de suas fontes abastecem de evidências exatas as incertezas existenciais mais cabais do ser humano. O medo ausente cede espaço à certeza, faz do erro um produto inadmissível e enaltece a objetividade que domina, pela *objetificação*, o que pretende conhecer. A Educação Ambiental, ao se propor como alternativa ao problema denominado crise ambiental – dedicando uma parcela significativa de sua tratativa ao que remete à Natureza romântica – e ao *risco* generalizado da possível destruição do Planeta pela espécie humana, reforça a ideia de humanidade e Natureza em igual grandeza, como se tratássemos de homogeneidades.

Neste momento da discussão é importante distinguirmos duas ideias semelhantes para não cairmos em uma armadilha conceitual. Estamos falando sobre o *medo* que, presente ou ausente, diferenciará a condição humana elevando-a ao posto de senhora, desde o ponto de vista apresentado por Adorno e Horkheimer (1985), citados na epígrafe. Além da palavra *medo*, há outra que guarda certa similaridade e desencadeia um sentimento aproximado ao *medo*, que é o *risco*. Julgamos necessária esta distinção porque Grün (1996, p. 86) elaborou uma crítica ao chamado “sobrevivencialismo narcísico”. Pelo fato de considerarmos a Educação Ambiental como interventora da realidade política, o filósofo nos diz que o medo, enquanto sentimento generalizado, não traz os resultados que esperamos. Logo, o medo não apareceria satisfatoriamente como operador do *ethos*, tal como colocado sob suspeita em nosso título. Mas queremos separar o que nomeamos por “fecundidade do medo” daquilo que Grün (1996, p. 88) chamou de *sobrevivencialismo*, que figura como a “transferência das preocupações ambientais da esfera pública para a esfera privada da subjetividade narcísico-sobrevivencial”. Terminologias como “medo planetário” e “medo ecológico”, intimamente ligados à problemática ambiental contemporânea, somam parte do *discurso eco-catastrófico-matemático*: “a saturação desse discurso parece estar conduzindo à impotência política. A ideia de que poderia ocorrer uma reação a esse estado de coisas é algo que nem sequer se encontra no horizonte configurado pelo sobrevivencialismo<sup>74</sup>” (GRÜN, 1996, p. 88).

---

<sup>74</sup> Os argumentos apresentados por Grün (1996) demonstram que o início dessa tendência ocorreu na década de 1970, citando, por exemplo, situações históricas que serviram de solo fértil à germinação dos discursos sobrevivencialistas, tais como: a Guerra-Fria; os relatórios do Clube de Roma; e a crise do petróleo. Além disso, o autor atribui a ampliação desses discursos à ampla divulgação da suposta crise ecológica planetária pela mídia, em geral.

Se o *sobrevivencialismo* promove algo como um efeito colateral do que se espera da Educação Ambiental é porque suas origens se dão pelo reconhecimento do *risco* e pela negação do *medo*. O saber-se em *risco* é descendente e dependente da previsão técnica, da lógica e dos métodos científicos. Esses são um dos motivos pelos quais alguns autores defendem a chamada “sociedade do risco” (BECK, 2011). Nesta perspectiva, “está iminente e cresce a concretude do risco, que já não respeita qualquer diferença ou fronteira social e nacional. Por trás dos muros da indiferença, grassa o perigo” (BECK, 2011, p. 56). Ao mesmo tempo, outros estudiosos falam em “sociedade do medo” (BAUMAN, 2008). Ambas as análises, ainda que distintas, de certa forma coexistem. O *risco* mencionado por Ulrich Beck (1944-2015) *mostra* a ambivalência da ciência regulada pelo mercado; o *medo*, descrito por Zygmunt Bauman (1925-2017), *mostra* os modos e modas utilizados como subterfúgios para silenciarmos o *medo* dos *riscos* dispostos ao viver em sociedade. Assim, reconhecemos o fato de que as informações e notícias sobre os *riscos* são difundidas diariamente nos noticiários, por exemplo, mas o *medo* que decorre do “saber-se em *risco*” é recalcado: saber que se vive em uma sociedade do *risco* não significa viver com *medo* – “pelo menos não 24 horas por dia, sete dias por semana” (BAUMAN, 2008, p. 14). Nessas condições, a ciência na sociedade do risco vacila “entre aqueles que são *afetados* pelos riscos e aqueles que *lucram* com eles” (BECK, 2011, p. 56); o mercado regulador faz dos *riscos* mais do que *riscos*, transforma-os em oportunidades para o *lucro*; os *lucros*, advindos do consumo, geram igualmente outros *riscos*, ao que a ciência prontamente se mobiliza para identificar outras possibilidades de mercado.

Em última análise, não é só o *sobrevivencialismo* que progride junto ao saber-se em *risco*, mas também a ambivalência da ciência – tal como havíamos reportado ainda no *Capítulo I* desta tese – e as práticas salvacionistas ditas Educação Ambiental. Neste horizonte, a Educação Ambiental serve como ferramenta atenuadora da percepção sobre os riscos que se mostram à sociedade. Na sociedade contemporânea, portanto, o absurdo do medo se mostra pela sua negação. Ao passo em que são conhecidos uma série de *riscos* que condicionam a existencialidade humana, a dimensão política tende a esvaziar-se nas individualidades, desvelando-se o medo absurdo subsumido no risco.

O medo atua como operador do *ethos*, daí sua fecundidade. Porém, se recalcado, o medo se desfaz na prevalência do conhecimento dos riscos. A epígrafe que utilizamos ganha agora outros sentidos, pois os homens esclarecidos e investidos na posição de senhores individualizam e mascaram o medo; negam-no sem se livrar dele à medida em que o reconhecem sob a forma dos riscos. No tabuleiro existencial, mantém-se o ciclo que se retroalimenta em cada segmento:

será necessária a compreensão da existencialidade humana para que (re)tornem ao jogo outras peças.

À guisa de conclusão, o problema do medo recalcado não é senão o medo da compreensão gerado pela incompreensão; o medo que faz com que a existência humana pareça absurda e insignificante diante da vastidão do Cosmos em oposição à pequenez e à finitude humana; o medo da ideia de Natureza como *physis*; da representação da totalidade da vida em contínuo processo de mortes e vidas; do caos; das desordens e das ordens; do erro e do medo diante do absurdo da condição humana. A fecundidade do medo resguarda a via para a compreensão de si, do outro e do mundo, a saída do comportamento dogmático para uma postura crítica em busca da compreensão da condição e da existência humana.

### 2.3 O viver absurdo e o absurdo do viver: Prometeu, Hamlet e Sísifo

*O sono da razão gera monstros.*  
(Francisco Goya).

Para finalizarmos o nosso segundo capítulo da tese, trouxemos para a discussão sobre a existencialidade humana o mito de Prometeu, a tragédia do príncipe Hamlet e o mito de Sísifo. Tais obras servir-nos-ão como exemplos de *esclarecimentos* que emanam do mito, da literatura, da poesia, do teatro e da filosofia, terrenos das humanidades que foram negligenciados pelo empenho do cientificismo que buscou o *esclarecimento* unidirecional do Iluminismo. Sob a constituição de cada personagem, trama e cenário, está a representação da condição e da existência humana. Não obstante, é possível que nossos interlocutores estejam a perguntar-se, afinal, o que isso tem a ver com a Educação Ambiental? Para justificarmos esta aproximação, é necessário encaminharmos a discussão para uma segunda pergunta e, antes disto, vale lembrar que o nosso propósito visa ao alargamento dos Fundamentos da Educação Ambiental, por reconhecermos que esta pode contribuir com a (re)significação da vida humana, sua condição e existência.

Ao buscarmos o diálogo com os conhecimentos entretidos pelas humanidades, sonegadas pelo *esclarecimento* unidirecional, aproximamo-nos da segunda pergunta, medular para a Filosofia e que deve, constantemente, ser (re)feita pela Educação Ambiental. Ei-la: Que vida vale a pena ser vivida? Encontramos algumas pistas para responder a esta indagação na

obra “A vida que vale a pena ser vivida” (BARROS FILHO e MEUCCI, 2010), de Clóvis de Barros Filho e Arthur Meucci. Os autores afirmam que o que movimenta o pensamento filosófico é justamente a perplexidade e o dilema de tomar decisões acerca do viver e do fazer humano. Porém, ainda no início do texto, Clóvis e Arthur fazem uma advertência ao leitor, dizendo que o livro não contém uma fórmula universal que demonstre ou descreva a vida que vale a pena ser vivida. Neste senso, a acepção da obra mencionada carrega o sentido mesmo que vimos tratando e, parafraseando os autores, pelo contrário, a única pista a ser explorada é a especificidade ontológica quanto à capacidade que temos de deliberar sobre as nossas próprias vidas.

Portanto, desde o mito de Prometeu – com ênfase à tratativa dada por Ésquilo<sup>75</sup> (525-456 a.C.), na dramaturgia do “Prometeu acorrentado” (ÉSQUILO, 2013) –, passando pela obra de William Shakespeare – neste caso, Hamlet (SHAKESPEARE, 2004) – até chegarmos ao mito de Sísifo – na abordagem de Albert Camus (2007) – o que se mostra são verossimilhanças – poéticas, artísticas, culturais, históricas, filosóficas, etc. – que nos ajudam a compreender a condição e a existência humana. Significa que estas obras, entre outras, auxiliam-nos na busca por respostas sobre a vida que vale a pena ser vivida. Ou ainda, que vida é essa? Cada uma ao seu modo, as obras são exequíveis em se tratando de conteúdo com aptidão ilimitada para que se encontrem aparições de situações e condições existenciais. O caráter ilimitado das interpretações reside no fato de que as obras são, cada uma ao seu modo e ao mesmo tempo, singulares, particulares e universais: i) singular, porque diante do encontro entre a obra e o interlocutor, ou seja, a cada acontecer ontológico da interpretação, haverá uma nova e única compreensão – isso significa, por si mesmo, o ilimitado, o inesgotável da interpretação e da compreensão; ii) particular, dadas as condições históricas que cada obra e cada intérprete carregam, suas particularidades existentes a partir da historicidade de cada um; iii) universal, visto a originalidade e o acontecer ontológico da compreensão da obra, que não se deixa encerrar em um método único ou unidirecional como quisera o cientificismo (GADAMER, 2013). Da singularidade, passando à particularidade e à universalidade, é possível distinguirmos o que é singular, o que é particular e o que é universal, mas tudo está enredado na mesma teia

---

<sup>75</sup> Hoje Ésquilo é tido como um dos primeiros poetas trágicos da Grécia Antiga, sobretudo por ser o primeiro de que temos notícia. Entre os tragediógrafos daquele tempo, a obra de Ésquilo é a primeira, em relação à época em que foi escrita, que chegou até nós. Quanto a Prometeu enquanto personagem-título de suas obras, sabe-se de 4 peças, a saber: *Prometeu acorrentado*, *Prometeu portador do fogo*, *Prometeu liberto* e *Prometeu botafogo* (ÉSQUILO, SÓFOCLES, *et al.*, 2013).

e é impossível dissociá-la. A viabilidade está em uma possível tentativa de distinção, que não dissocia a primazia dos acontecimentos ontológicos da compreensão.

O recurso das metáforas do mito de Prometeu, em Ésquilo, Hamlet, na tragédia shakespeariana, e o mito de Sísifo, na abordagem camusiana, escapam àquilo que o percurso unidirecional do *esclarecimento* cientificista do Iluminismo se nos impõe. Figuram-se, assim, possibilidades distintas de acesso e encontro do ser humano consigo mesmo, a partir de compreensões sobre a condição e a existência humana. Daí a necessidade de a Educação Ambiental buscar o diálogo com a literatura, a arte<sup>76</sup>, a poesia e a Filosofia, por exemplo, por seu envolvimento direto com as manifestações do espírito humano que deflagram respostas fora do campo *stricto* das Ciências para o entendimento da condição e da existência humana.

O fato é que a racionalidade instrumental, que propôs com sucesso a repressão de certos elementos da subjetividade humana, tal como o *pathos*, retrai a reflexão sobre o sentido da vida por acentuar a dinâmica sistematizada do agir em detrimento do pensar. O mito e a tragédia, desde uma concepção clássica, já representavam o avesso do movimento que elege o agir ou o pensar, viabilizando a reflexão sobre o sentido da existência e a condição humana ao compartilhar compreensões sobre o destino terreno e coletivo da humanidade (TREVISAN, 2000).

No tecido junto que floresce do entrelaçado mitologia e história, à época dos festivais dramáticos atenienses<sup>77</sup>, em torno de 535 a.C., pouco se distinguia, como parece-nos claro, hoje, os feitos míticos e os históricos<sup>78</sup>. O próprio teatro, enquanto manifestação artístico-cívico-religiosa, servira a cultura grega como flagrante do *esclarecimento* e resistência ao mito. Em se tratando da obra de Ésquilo, a tragédia “Prometeu acorrentado” continua atual e permite-nos

---

<sup>76</sup> Na obra do pintor espanhol Francisco de Goya (1746-1828) também encontramos um desvelar da relação entre mito e *esclarecimento* – como citado em epígrafe, por ocasião do título de uma de suas obras (“O sono da razão produz monstros”) da série “Caprichos”, concluída em 1799. Sobre isto, nas palavras de Calloni e Rodrigues (2012, p. 121): “Uma interpretação simbólica do quadro do genial Goya é de que a própria razão, não podendo estar sempre desperta, em sonhos faz nascer monstros que ela mesma produz. Com esse quadro, Goya quis colocar em dúvida o próprio Iluminismo”.

<sup>77</sup> Como mencionamos algures, a compreensão dos gregos difere da nossa em vários aspectos, tanto em sua concepção cosmológica quanto cultural, filosófica, artística, etc., ou seja, uma outra concepção de “totalidade”. Quanto ao teatro, essa questão não é diferente. Foi na passagem do século VI a.C. para o século V a.C. que surgiu o teatro grego, em Atenas, “no âmbito dos festivais dramáticos em honra ao deus Dioniso. Em sua origem [...], o espetáculo teatral, ainda que almejasse também a diversão, está inserido em um contexto simultaneamente cívico e religioso, esferas não de todo apartadas para os gregos” (ÉSQUILO, SÓFOCLES, *et al.*, 2013, p. 07).

<sup>78</sup> Como esclarece Adriana da Silva Duarte, no texto “Introdução: Ésquilo e o Prometeu acorrentado” (ÉSQUILO, SÓFOCLES, *et al.*, 2013, p. 22), “a presença de tragédias históricas ao lado das de cunho lendário revela que a distinção entre história e mito, que para nós é tão natural, não existia então. Na Grécia, o mito era tido como o registro de um passado remoto e o presente era muitas vezes interpretado com base em categorias do mito, em que o tempo cíclico e manifestações do fantástico são admissíveis”.

encontrar no mito algum *esclarecimento* para além dos parâmetros da racionalização do mundo. Por isto, podemos relacionar o feito de Prometeu com a Educação Ambiental tanto no sentido da promessa, como uma antecipação do *quefazer*, quanto sobre o sacrifício advindo dessa atitude, simbolizada pela entrega do fogo aos Homens. Não significa, ao fim e ao cabo, a busca por uma Educação Ambiental salvacionista (fundada na promessa da salvação), tampouco de uma situação existencial apocalíptica (que anuncia o fim dos tempos e da humanidade, ou uma pena perpétua, tal como ocorre com Prometeu), mas a articulação entre a teleologia e a contingência da vida humana, entre a imanência e a transcendência da existência e da condição humana.

Em resumo, o deus Prometeu foi punido por roubar o fogo dos deuses e dá-lo aos **Homens**. O fogo era uma prerrogativa divina e, ao roubá-lo, Prometeu cometera um delito deífico imperdoável. Mesmo sendo um deus, a atitude de Prometeu provoca a ira de Zeus, o deus dos deuses do Olimpo, que ordena que Hefesto, o deus do fogo, acorrente Prometeu nos penhascos da Cítia. Zeus queria extinguir a raça humana<sup>79</sup>, o que se tornou impossível depois que puderam dominar o fogo. Hefesto, dirigindo-se a Prometeu, ao cumprir a tarefa dada por Zeus, disse-lhe: “<sup>43</sup>Eis tua recompensa por haver querido agir como se fosses benfeitor dos homens” (ÉSQUILO, 2013, p. 29). E Prometeu reconhece sua pena por “[...] haver amado demais os homens!” (ÉSQUILO, 2013, p. 35). Assim, o Prometeu acorrentado revela-se um protetor da humanidade.

Por analogia à metáfora, o cientificismo figura como um Prometeu moderno. O arranjo entre os produtos do *esclarecimento* egrégio da ciência moderna e o mito descrito por Ésquilo transfigura o que, ao primeiro olhar, parece-nos divergente para mostrar-se convergente. Essa relação demonstra certa similaridade entre o contexto radicado na tragédia baseada no mito e a sua atualidade frente à unidireção em que rumamos e que tem nos condicionado a existência pela via da razão cientificista. É como se a razão iluminista representasse a mitificação de um Prometeu atualizado ao mundo contemporâneo. Assim, ao falarmos em contemporaneidade, mensurarmos o espaço-tempo aproximado entre a representação escrita por Ésquilo e os produtos do cientificismo moderno, esta relação temporal chega à distância aproximada dos 2500 anos. Portanto, se o “Prometeu acorrentado” fora atual nas representações do teatro grego, século V a.C., de lá até aqui estamos numa cronologia próxima dos dois milênios e meio.

---

<sup>79</sup> No 1º episódio, cena 1, Prometeu fala ao Corifeu: “[...] depois de sentar-se no trono de seu pai Cronos, Zeus distribuiu aos deuses <sup>310</sup>os diferentes privilégios e cuidou de definir suas atribuições. Mas em nenhum momento ele pensou nos mortais castigados pelas desventuras. O seu desejo era extinguir a raça humana <sup>315</sup>a fim de criar outra inteiramente nova” (ÉSQUILO, 2013, p. 40, 41).

Contudo, se na origem da tragédia quem recebeu a punição foi o deus da antecipação<sup>80</sup>, o Prometeu, por isso acorrentado, hoje os portadores da causalidade advinda da façanha prometeica iluminista, que nos condiciona, é a existência humana agrilhoada ao domínio da racionalidade instrumental que diminui a compreensão sobre o sentido da vida. É por isso que qualquer semelhança pode ser compreendida como mais do que mera coincidência<sup>81</sup>, eis o argumento do deus acorrentado em um trecho da peça de Ésquilo (2013, p. 51):

<sup>570</sup>Falar-vos-ei agora das misérias todas dos sofridos mortais e em que circunstâncias fiz das crianças que eles eram seres lúcidos, dotados de razão, capazes de pensar. [...] não usavam a razão <sup>590</sup>em circunstância alguma até há pouco tempo, quando lhes ensinei a básica ciência da elevação e do crepúsculo dos astros. Depois chegou a vez da ciência dos números, de todas a mais importante, que criei <sup>595</sup>para seu benefício, e continuando, a da reunião das letras, a memória de todos os conhecimentos nesta vida, labor do qual decorrem as diversas artes.

Deste modo, se em metáfora personificássemos o cientificismo do *esclarecimento* iluminista como um Prometeu dos séculos XVII e XVIII, porém livre, pois seus feitos continuam frutificando e reproduzindo nosso modo de ser e estar no mundo, a fala do personagem hodierno seria semelhante ao texto do personagem mitológico de Ésquilo. E os feitos de um Prometeu moderno poderiam ser assimilados ao impulso para o apetite pantagruélico de domínio da Natureza pelo uso da razão.

Infelizmente, os registros da peça completa de Ésquilo não chegaram até nossos dias, mas sabemos que, na mitologia, o benfeitor da humanidade não pôde evitar a punição estendida aos mortais pelo domínio do fogo. A condenação recebida pela humanidade está descrita no mito de Pandora. Esta, uma linda mulher, foi enviada por Zeus ao convívio dos Homens e ao encontro de Epimeteu<sup>82</sup>, irmão de Prometeu. Pandora foi “forjada” com todos os dons e atributos necessários à perfeição<sup>83</sup>, com o auxílio de todos os deuses e deusas do Olimpo, de modo que cada um a favoreceu com alguma qualidade ou virtude. Por sua capacidade de prever

<sup>80</sup> O significado do nome Prometeu está relacionado ao “saber antes”, à “antecipação”, ao “pré-visto”, originário do grego *pro*, “à frente”, “antes”, mais *manthainein*, ou apenas a raiz *math*, de “aprender”, “saber”, por isso Prometeu é o deus da antecipação.

<sup>81</sup> Ousamos apontar outra semelhança quando da fala de Prometeu (ÉSQUILO, 2013, p. 53, verso 655), onde afirma para o Corifeu (líder do coro, elemento fundamental no teatro grego) o seguinte: “Para ser breve, digo-vos em conclusão: os homens devem-me todas as suas artes”. A diferença, para uma possível analogia com a ideia de um Prometeu moderno, seria a seguinte conclusão do suposto personagem: os Homens devem-me todas as suas ciências.

<sup>82</sup> Ao contrário do irmão Prometeu, Epimeteu não tinha a capacidade de “ver antes”. O prefixo *epi* significa “depois”, mais *manthainein*, ou apenas a raiz *math*, tal como ocorre em Prometeu, que deriva de “aprender”, “saber”; por isso Epimeteu é “aquele que sabe depois”.

<sup>83</sup> O significado do nome Pandora deriva de *panta dora*, ou ainda, *pantôn dôra*, “aquela que possui todos os dons”, “a que possui o dom de todos os deuses”.

o devir, Prometeu alertou o irmão para que não aceitasse nenhum presente dos deuses, mas este foi incapaz de resistir a Pandora, que trazia consigo uma caixa<sup>84</sup> que não deveria ser aberta. Epimeteu, contrariando o aviso do irmão, não só tomou Pandora como sua esposa como também abriu a tampa da caixa, da qual saíram todos os males da humanidade, uma punição pelo domínio do fogo, regalo de Prometeu à humanidade.

Tomando a compreensão do mito de Prometeu, versado por Ésquilo, parece-nos que o mesmo ocorre com a façanha do Iluminismo prometeico moderno que, oferecendo aos homens a condição de conhecedores e dominadores da Natureza, é incapaz de livrá-los dos males como a fome, a miséria, a pobreza, a desigualdade, a injustiça, etc., que, pelo contrário, parecem se acentuar no mundo globalizado. É como se a caixa de Pandora tivesse sido aberta, de fato, e a humanidade, mesmo com o domínio do fogo, na antiguidade, e das Ciências, na modernidade, permanecesse incapaz de superar as mazelas que afligem a vida terrena. Também poderíamos interpretar o mito, dizendo que o Prometeu acorrentado na antiguidade foi finalmente libertado na modernidade, ao passo que deu sequência ilimitada ao domínio da técnica e ao uso da razão para a contínua exploração da Natureza. Teria o benfeitor da humanidade perdido o controle sobre a capacidade humana do conhecimento? O avanço do progresso o fez cego e adaptado a regressão intrínseca ao progresso? Se assim defendêssemos, com duas respostas positivas para a interpretação do mito, diríamos, amparados por Adorno e Horkheimer (1985, p. 41), que “a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder” que, em ascensão incontida, tal como os ditames do cientificismo elevado pelo Prometeu liberto, mostra que o aspecto negativo do progresso não está em algo malsucedido, porquanto “o progresso bem-sucedido [...] é o culpado de seu próprio oposto”. Eis que as duas versões de Prometeu, o antigo e o moderno, o acorrentado e o liberto, ambos benfeitores da humanidade e do desenvolvimento da ciência, são reféns do próprio progresso civilizatório que impulsionaram. O problema é que não se sabe se “um novo Prometeu trará uma nova dádiva, uma nova luz roubada de Zeus” (GOERGEN, 2014, p. 22), por isso, o destino coletivo da humanidade evoca, amparado pela ciência e a tecnologia, a antecipação do já determinado aos mortais: a finitude existencial.

O mito, por seu aspecto multifacetado, impede-nos de encerrá-lo em si mesmo ou de buscarmos uma definição que o imobilize. Nadja Hermann, ao iniciar a obra “Ética e estética: a relação quase esquecida” (HERMANN, 2005), alerta-nos<sup>85</sup> para outra interpretação do mito

---

<sup>84</sup> Dependendo da tradução, é possível encontrarmos outras menções à caixa de Pandora, como tratando-se de um jarro ou ânfora, *pithos* em grego. Utilizamos-nos da “caixa” por conta da conhecida referência à “caixa de Pandora”, que remete a algo curioso que, por via das dúvidas, é melhor não ser descoberto.

<sup>85</sup> Quanto à significação do mito e à construção das metáforas, em suas íntimas ligações, Hermann (2005, p. 09)

de Prometeu. Sua consideração remete o mito à significação da criação humana que, por sua fraqueza natural, em outras palavras, institui condições para romper com o determinismo e superar as condições impostas a sua existência. Influenciada pelo romantismo de Johann von Goethe (1749-1832), Hermann reconhece que no mito de Prometeu há, para além daquilo que apontamos, a recusa ao poder divino que limita as ações humanas, pois Prometeu, ainda que seja um deus, assume seu amor pela humanidade e transgride o determinismo do poder dos deuses sobre a humanidade. A contribuição de Nadja Hermann leva-nos a reconhecer uma outra face do mito, no sentido das manifestações artísticas e técnicas (*techné*) das humanidades, e sobre a capacidade humana da criação que viabiliza a sobrevivência aos males contidos na caixa de Pandora, que não foram capazes de impedir o desenvolvimento da humanidade. Assim, seja a partir das criações técnicas e artísticas, seja no sentido do destino inexorável determinado pelos deuses, a consumação do porvir inevitável é impossível àqueles que podem gerir suas vidas a partir de escolhas e ações criadoras. Daí que nesta altura da discussão nos é impossível assumir a existência de uma crise ambiental que não seja, ao mesmo tempo, uma crise civilizatória. Delegar a responsabilidade da crise em uma única direção seria uma forma de eximir a humanidade de sua parcela nessa crise. A pergunta que emerge agora é sobre que crise é essa, civilizacional ou ambiental? Contudo, apontar para um desses lados é reforçar a dualidade instaurada no pensamento Ocidental: se a crise é civilizatória, o ambiente não é parte da civilização; e para o caso da crise ser ambiental, a civilização não é parte do ambiente. E assim, em paráfrase, adentramos no dilema de Hamlet (ato III, cena I): “ser ou não ser, essa é que é a questão” (SHAKESPEARE, 2004, p. 217).

Deparamo-nos com esse dilema por saber que a Educação Ambiental, em se tratando da compreensão quanto à condição e à existência humana, à medida que liberta, poderá acorrentar; à medida que favorece, poderá desfavorecer; à medida que revela, poderá ocultar; à medida que *esclarece*, poderá mitificar. Neste sentido, a possível analogia com a tragédia shakespeariana concentra-se nas questões existenciais vividas pelo príncipe Hamlet. Esse movimento sinaliza o despertar de uma outra visão de mundo desconectada dos padrões epistemológicos, éticos e políticos provenientes da cientificidade moderna, a qual postulou a hegemonia de “uma lógica da identidade, que exclui a dimensão *do outro* e da *diferença*” (TREVISAN, 2000, p. 119).

---

chama a atenção para o seguinte: “O mito de Prometeu, enquanto uma metáfora intuitiva da origem, não pode ser tomado como a coisa mesma, pois a metáfora tem um sentido ficcional, que não indica meramente o percurso de um conceito ainda não encontrado. Ela tem uma exatidão contextual singular, que não pensa o claro e o distintivo do conceito científico”.

O contraponto que lançamos com a tragédia shakespeariana parte da jusante extrema do rigor do cientificismo para o montante da existência humana. O primeiro, instituiu à racionalidade os padrões lógicos de uma percepção de mundo assentados sobre o rigor do cálculo, uma razão fria onde não cabem as sensações de encantamento, raiva, alegria, medo, angústia, paixão, admiração, amor, tão próprias do espírito humano, distorcendo o próprio sentido da segunda. Na tragédia, Hamlet é uma expressão exemplo do ser humano omnilateral, no mundo e com o mundo. Seu caráter filosófico e trágico realça o agir na vida prática, o *ethos* da racionalidade. Diante do serôdio das comemorações em Elsinore, por conta das bodas entre o tio e Rei Cláudio com sua mãe Gertrudes, passado um breve instante da morte do pai, o Rei Hamlet, o príncipe Hamlet enfrenta em silêncio e solidão o lado terrível de sua consciente existência. A angústia de Hamlet é fruto da maquiada situação festiva, que encobre o assassinato de seu pai pelo próprio irmão<sup>86</sup>. Ordem, beleza e felicidade vigoram em Elsinore, escondendo o que o personagem Marcelo (ato I, cena IV) logo desvela: “Algo está podre aqui na Dinamarca” (SHAKESPEARE, 2004, p. 172).

A consciência de Hamlet dialoga com o ser que desvenda o absurdo de uma vida aparente, que resulta da tirania do olhar e que cala a essência do mundo, elegendo a aparência enquanto fusão última do Homem com a realidade. O Homem contemporâneo já não é aquele que se descobre e se reconhece com a admiração do mundo, no sentido da *physis*, tal como nos mostrou Gerd Bornheim (2009). O Homem contemporâneo vê a Natureza de fora, estranha a si mesmo, só pode interpretá-la e reconhecê-la ao dominá-la. A cultura, segunda Natureza humana, tem garantido a manutenção do olhar tirano que persegue a dominação da *physis*, a primeira Natureza. Talvez, seríamos românticos e idealistas se propuséssemos, acentuadamente, que não houvesse ruptura entre a humanidade e a sua primeira Natureza, porque a espécie humana é a própria ruptura da Natureza consigo, “pois no homem ela como que para e se contempla, olhando sobre e para si própria” (BORNHEIM, 2009, p. 61). Por isso, Hamlet é a expressão do humano que rompe com a sua humanidade cega e regida pelo cientificismo atroz, pois ele para e contempla a si mesmo, dá-se por conta de sua própria existência e é impelido a agir pelas exigências de seu espírito e vingar a morte do pai. A vida

---

<sup>86</sup> É o fantasma do Rei Hamlet quem volta ao convívio dos vivos e denuncia seu próprio assassinato ao filho. Com um pedido de vingança, o falecido Rei Hamlet descreve sua morte (ato I, cena V): “[...] <sup>63</sup>Como de costume, dormia eu à tarde no jardim; teu tio, aproveitando essa hora incauta, <sup>65</sup>furtivamente, conduzindo um frasco com a maldita essência do memendo, me fez cair nas conchas das orelhas essas gotas terríveis, cujo efeito <sup>69</sup>tem tal inimizade ao sangue humano [...] <sup>72</sup>e, de repente coagulam e talham o sangue fino e fluido. [...] <sup>78</sup>Dormia eu, pois, quando essa mão fraterna roubou-me a vida, o cetro e a Rainha [...]. <sup>84</sup>Se tens consciência em ti, não o toleres” (SHAKESPEARE, 2004, p. 175, 176).

de Hamlet é uma vida absurda, encontra sentido no desfecho trágico da morte, que só Horácio será capaz de contar. Já a aposta no reestabelecimento da ordem em Elsinore, ficará a cargo do desconhecido Fortinbrás. Nas palavras finais do próprio Hamlet (ato V, cena II), “o resto é silêncio” (SHAKESPEARE, 2004, p. 317).

Em igual teor, silenciadas são as áreas do conhecimento que refletem a condição e a existência humana, notadamente por distarem dos parâmetros científicos da modernidade. Assim, todas as humanidades que não se encaixam como ciência podem ser representadas por Horácio, capazes de dizer sobre o saber oculto até mesmo na pior das tragédias. Para o filósofo ambiental Mauro Grün (1996), a ciência moderna também silenciou a ligação humana com o ambiente, de modo a promover uma ruptura entre ambos e apagar dos currículos as preocupações com a Natureza. Portanto, resgatando a analogia entre a Educação Ambiental e o dilema de Hamlet, o “ser ou não ser” da Educação Ambiental pode ser (re)significado, desde uma primeira aproximação, com a assunção sobre a imanência relacional que há entre seres humanos e Natureza. A partir disso, em Educação Ambiental, talvez já não sejam possíveis as tratativas unidirecionais sobre uma “crise ambiental”, pois compreenderíamos o papel e a responsabilidade do ser humano naquilo que, amplamente, tem sido chamado de crise ambiental contemporânea. Por isso, como já mencionamos, a crise que vivenciamos é, do mesmo modo, civilizatória (no sentido coletivo) e existencial (no sentido da individualidade). Outra pauta silenciada pelos parâmetros do pensamento científico, que é abordada na tragédia shakespeariana, é a questão da finitude do ser humano, assunto que sobrevirá do solilóquio de Hamlet<sup>87</sup> (ato III, cena I), sobre o “ser ou não ser”, citado anteriormente. Nas palavras do personagem (SHAKESPEARE, 2004, p. 217, 218):

Ser ou não ser, essa é que é a questão: será mais nobre suportar na mente as flechadas da trágica fortuna,<sup>60</sup> ou tomar armas contra um mar de escolhos e, enfrentando-os, vencer? Morrer – dormir, nada mais; e dizer que pelo sono findam-se as dores, como os mil abalos inerentes à carne – é a conclusão<sup>65</sup> que devemos buscar. Morrer – dormir; talvez sonhar – eis o problema: pois os sonhos que vierem nesse sono de morte, uma vez livres desse invólucro mortal, fazem cismar. Esse é o motivo<sup>70</sup> que prolonga a desdita desta vida. Quem suportará os golpes do destino, os erros do opressor, o escárnio alheio, a ingratidão no amor, a lei tardia, o orgulho dos que mandam, o desprezo<sup>75</sup> que a paciência atura dos indignos, quando podia procurar repouso na ponta de um punhal? Quem carrega suando o fardo da pesada vida se o medo do que vem

---

<sup>87</sup> Para o crítico literário Harold Bloom (1930-), um dos maiores conhecedores da obra de Shakespeare, esse, que citaremos a seguir, é “o mais ilustre de todos os solilóquios [...]. Contendo, provavelmente, os versos mais célebres em língua inglesa, rançoso de tanta repetição, o referido solilóquio desafia-nos a resgatar-lhe o frescor autêntico e perene” (BLOOM, 2004, p. 42). Entre as obras de Bloom, sobre a obra de William Shakespeare, destacamos “Shakespeare: a invenção do humano” (BLOOM, 2000).

depois da morte – <sup>80</sup>o país ignorado de onde nunca ninguém voltou – nunca nos turbasse a mente e nos fizesse arcar co’o mal que temos em vez de voar para esse, que ignoramos? Assim nossa consciência se acovarda, <sup>85</sup>e o instinto que inspira as decisões desmaia no indeciso pensamento, e as empresas supremas e oportunas desviam-se do fio da corrente e não são mais ação.

De fato, considerar a necessidade de viver uma vida a suportar “os golpes do destino”, “os erros do opressor” e o “escárnio alheio” faz com que desponte a indagação sobre se essa é uma vida que vale a pena ser vivida. De qualquer modo, a morte, “país ignorado de onde nunca ninguém voltou”, permanecerá como *locus* desconhecido pelo qual, culturalmente, mantemos certa resistência. Mas, afinal, qual a razão de, na cultura Ocidental, silenciarmos duas importantes questões sobre a condição e a existência humana, a morte e a Natureza? Hamlet demonstra, mais uma vez, o quanto tem consciência do absurdo que é a sua vida, da contingência que se lhe impõe para que suporte “na mente as flechadas da trágica fortuna”. Seria esse o motivo de reprimirmos a intrínseca ligação que temos com a morte, pelo absurdo que esse saber poderá nos representar? E a relação entre seres humanos e Natureza, por que é silenciada? Embora Hamlet pareça flertar com o suicídio, Bloom (2004, p. 42) defende que “*não* se trata de uma reflexão que, seriamente, contemple o suicídio”. Silenciar, portanto, pode ser sinônimo de recalque, ao modo como Freud (1976) tratou. Este conceito, caro à psicanálise, mostra-nos que o recalque não promove o desaparecimento de algo, apenas o coloca em um “lugar” de acesso não imediato, sobretudo por não reivindicar e, tampouco, satisfazer as exigências do *Eu*. O descolamento do ser humano em relação à Natureza e à morte aponta, parece-nos, para uma questão de recalque, visto que estar submetido a ambos significa, entre outros, o saber próprio da finitude, por isso, como disse Hamlet, “nossa consciência se acovarda”. Silenciamos, à maneira do que em psicanálise significa o recalque, morte e Natureza porque se estamos/somos determinados por elas tomamos consciência do absurdo da vida.

Na leitura de Albert Camus, o mito de Sísifo alude ao significado de uma vida absurda e só pode ser dito uma tragédia por conta da consciência que Sísifo tem sobre sua própria vida, tal como ocorre com Hamlet e Prometeu, por exemplo. Tanto Hamlet quanto Prometeu são conscientes da vida que vivem, nem por isso esquivam ou fogem àquilo que se realizará no porvir. O mesmo ocorre com Sísifo. Condenado pelos deuses a passar a eternidade rolando uma enorme rocha até o cume de uma montanha, e vê-la, ao fim da tarefa, rolar montanha a baixo, Sísifo é o exemplo da vida absurda. Do mesmo modo, Hamlet não deixou de sê-lo, pelo fim trágico de sua história, tampouco Prometeu que, tendo o fígado comido todos os dias<sup>88</sup>, deveria

---

<sup>88</sup> Além de acorrentado, a pena de Prometeu incluía a presença diurna de uma criatura que comeria seu fígado.

viver eternamente acorrentado. Mas a vida absurda, na tratativa camusiana, é uma vida sem sentido, o que não se aplica, portanto, a Hamlet e a Prometeu. O sentido da existência do primeiro é vingar a morte do pai; o segundo, benfeitor da humanidade, encontra sentido em sua existência por livrar a “raça humana” da morte. Parece-nos que somente Sísifo não vê sentido em sua existência, porém não renuncia a esta, para evitar o encontro final com Hades<sup>89</sup>.

O mito de Prometeu, o dilema de Hamlet<sup>90</sup> e o mito de Sísifo, bem como as possíveis analogias com a Educação Ambiental, remetem-nos, entre outros, ao que Hans-Georg Flickinger (2010) tratou em “O ambiente epistemológico da Educação Ambiental”, fazendo a crítica mesma à tirania do olhar que é capaz de, ao mesmo tempo, capturar e esconder a realidade. Neste sentido, resgatamos o anúncio feito anteriormente, onde afirmamos a duplicidade de potenciais da Educação Ambiental. Repetimos: *à medida que liberta, poderá acorrentar; à medida que favorece, poderá desfavorecer; à medida que revela, poderá ocultar; à medida que esclarece, poderá mitificar*. Diante destes pares que tensionam entre si e se sobrepõem um ao outro, não sabemos se haverá um novo Prometeu ou um fantasma shakespeariano que anunciará a saída, o caminho para a Educação Ambiental, que nos é invisível aos olhos. Como afirmou Goergen (2014, p. 22), alguns estudos têm depositado esperanças “na energia do sol; outros, na energia dos ventos; ainda outros num super-regenerador capaz de transformar materiais férteis em materiais físeis”, de modo que, por enquanto, “uma única estratégia se impõe como incontornável: a conservação geral bem planejada. Mas isso não será possível apenas pela intervenção na ponta final do processo todo. É preciso mudar no essencial”. E é o essencial que buscamos, na tratativa que aborda as questões sobre a nossa condição e existência, que não nos são reveladas pela razão insolente da modernidade, tampouco na conversão desta na indolência como a encontramos na contemporaneidade. Seguiremos buscando-a, porque neste ponto da discussão, parece-nos, a tarefa da Educação Ambiental está, ainda mais, ontologicamente ligada à necessidade de

---

Sendo um deus, por isso imortal, o fígado de Prometeu se regeneraria à noite para que a criatura passasse o dia a comê-lo novamente. Hermes, o deus mensageiro, descreve tal criatura no “3º episódio”, da peça, “êxodo, cena 2”, nas seguintes palavras: “<sup>1355</sup>Virá agora o cão alado, a águia fulva que segue Zeus – conviva sem ser convidado, presente o dia inteiro ao tentador banquete –, e rasgará teu corpo ferozmente, fazendo dele uma enorme posta de carne <sup>1360</sup>e se fartando na iguaria de teu fígado!” (ÉSQUILO, 2013, p. 82, 83).

<sup>89</sup> Na mitologia grega, o Hades é o local onde ficam os mortos. É descrito como uma região subterrânea, que é governada pelo deus de mesmo nome. Há também o Tártaro, uma região subterrânea mais profunda do que o Hades, onde penavam os deuses derrotados, permanecendo, neste local, eternamente encarcerados, já que os deuses e deusas são imortais.

<sup>90</sup> É oportuno mencionarmos a obra de Mauro Iasi “O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência” (IASI, 2002), que aborda a questão da consciência de classes desde uma perspectiva filosófica e sociológica, aferindo as contribuições de teóricos como Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920), Michel Foucault (1926-1984), Adam Przeworski (1940-), entre outros.

dialogar com elementos que auxiliam no encontro com os sentidos e significações da vida humana. É necessário, portanto, eludirmos ao *pathétikos*, ou seja, evitar com destreza, habilidade e astúcia, ao poder e à influência do que, aparentemente, surge como antropomórfico e antropocêntrico e, fugazes, comovem e sensibilizam a existência sem ultrapassar o campo do aparente; por exemplo, tal como ocorre em abordagens demasiadas apelativas ao princípio da sustentabilidade capitalista. É o saber antropossociológico, pensado a partir da vida em seus absurdos diários, que merece ressignificações do *pathos* e da racionalidade prática. Isto pode possibilitar a compreensão de que a vida não é algo torpe, inútil, carente de sentido. Eis a tarefa da Educação Ambiental.

### 3. CECI N'EST PAS UNE ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

*Ceci n'est pas une pipe.*  
(René Magritte).

Se o ponto de partida dos Fundamentos da Educação Ambiental permanecer em uma espécie de lugar comum para tratar de “sensibilizações” e “conscientização” do humano para o convívio harmonioso com a Natureza, então esta tese não trata de Educação Ambiental – daí a referência ao *ceci n'est pas une pipe*<sup>91</sup>, de René Magritte (1898-1967). Em outras palavras, o plano de fundo da menção ao *Surrealismo* de Magritte é a indagação acerca do lugar comum da compreensão sobre o que pode ser e o que pode representar a Educação Ambiental. Como em toda obra surrealista, o que está em jogo é a presença do absurdo que ultrapassa a banalização do real pela mobilização da racionalidade ordinária. Neste caso, trata-se de contestar o conceito trivial e a representação do significado habitual da Educação Ambiental que busca a reabilitação do que chamamos *Homo sapiens degradandis* para o regresso ao *Homo sapiens sapiens* e o encontro deste com uma Natureza supostamente perdida. A questão é que o desejo germinal do retorno às origens da vida humana no contato e no convívio com uma Natureza idealizada já não pode ser o pressuposto fundante da Educação Ambiental; trata-se tanto da impossibilidade de o fazer quanto da sua inviabilidade, pois a problemática que se nos é imposta vai além do simulacro das educabilidades ambientais que, por ventura, não concretizam o papel das suas representações. Por analogia, tal como o que se mostra em “A traição das imagens”, *ceci n'est pas une éducation à l'environnement* se comparada à representação comum de Educação Ambiental. A Educação Ambiental fundamentada a partir da condição e da existência humana é uma traição aos fundamentos cientificistas. Por esta razão, esforçar-nos-emos a delinear algumas suposições, argumentos e conceitos relacionados à condição e à existência humana na tentativa de ressignificarmos a representação que tais termos adquiriram com esta tese.

---

<sup>91</sup> Trata-se de uma importante obra do pintor belga René Magritte, intitulada *La trahison des images* – “A traição das imagens” –, criada entre 1928-1929. À época, a pintura de Magritte trouxe algumas mudanças no campo das artes. Até então, não era recorrente a utilização de frases nos quadros; outro detalhe é que o desenho do cachimbo aparece sem uma base, como se estivesse solto “no ar”. Porém, não foram exatamente essas características que deram notabilidade ao quadro senão o fato de a frase contradizer a imagem, isto é, o que os olhos enxergam é negado pelo que as palavras dizem. O pensador francês Michel Foucault (1926-1984) tratou da referida obra de Magritte em um ensaio específico com o mesmo título da frase presente no quadro: “Isto não é um cachimbo” (FOUCAULT, 2016).

Ao longo do nosso estudo, encontramos em Edgar Morin algumas preocupações e tratativas que coincidem com o que buscamos. Por exemplo: em certa passagem da obra “O método 5: a humanidade da humanidade”, o autor se pergunta sobre o por que se dedicou, especificamente, ao referido livro, e afirma: “*A obsessão principal da minha obra diz respeito à condição humana*” (MORIN, 2012, p. 19). Ainda na mesma página, encontramos outra colocação que se apresenta no mesmo sentido do que temos argumentado, e entendemos que Morin também compreende que o “problema humano, hoje, não é somente de conhecimento, mas de destino. [...] na era da disseminação nuclear e da degradação da biosfera, tornamo-nos, por conta própria, um problema de vida e/ou morte. Este trabalho [O método 5] também nos liga ao destino da humanidade”, conclui o autor. Usamos estes pontos de confluência para reforçarmos o que defendemos até agora: o reconhecimento da necessidade de pensarmos sobre a ideia de “destino coletivo” como parte dos propósitos da Educação Ambiental. Uma vez que “*tornamo-nos, por conta própria, um problema de vida e/ou morte*”, pressupomos que estamos condicionados, enquanto humanidade, a isso. Portanto, o desígnio da Educação Ambiental é também a compreensão da condição humana; se o “*problema humano, hoje, não é somente de conhecimento*”, o da Educação Ambiental também deixa de sê-lo; para que a Educação Ambiental tome para si “*o problema humano*” é necessário que haja uma retomada no campo dos Fundamentos para que renunciemos à simplificação das ações que apenas respondem e se adequam aos cânones do *logos* cientificista, como se aí estivesse a solução para a questão ambiental enquanto destino coletivo da humanidade, isto é, enquanto problema existencial responsabilmente assumido pela comunidade humana.

Juntos a estas pistas que Morin nos deu sobre o *problema humano*, daremos sequência à discussão e, neste horizonte, o escopo do terceiro e último capítulo da tese não difere dos anteriores, mas complementa-os. O diferencial deste momento é que agora nos parece necessária uma abordagem que apresente argumentos para a superação das rupturas históricas que nos ofereceram, desde o pensamento ocidental, suportes e aportes incompletos à compreensão da condição e da existência humana. Entendemos que é chegada a hora de assumirmo-nos como seres de relações individuais e, ao mesmo tempo, sociais; é necessário compreendermos que as relações que nos fazem indivíduos são as mesmas que nos fazem seres sociais; o constructo individual é também um constructo coletivo. Em resumo, temos entendido que é a complexificação das relações entre indivíduo e sociedade que traz à tona a dimensão cultural da vida humana que, igualmente, não se descola da biológica e psíquica ou, tampouco, desloca a vida da *physis*, por exemplo.

No momento em que chegamos aqui, acreditamos que uma aproximação sobre o entendimento da diversidade de aspectos, elementos, circunstâncias, situações, etc., que engendram a existencialidade humana, traz consigo a necessidade de uma compreensão complexa que reúna, hermeneuticamente, o que está disperso e reconheça-o em constantes processos de ressignificações. Consideramos que o *problema humano*, que mencionamos anteriormente e sobre o qual Morin sugere atenção, é o mesmo que temos perseguido desde nossas primeiras intenções reflexivas sobre a compreensão da existencialidade humana. Assim, a direção que tomamos mostrou-nos que temos como princípio renunciar ao princípio da simplificação, da disjunção e da redução, com vistas à tentativa de contribuirmos com o fortalecimento da construção de outros paradigmas que, ao invés de separarem, reúnam, ao invés de simplificarem, complexifiquem, ao invés de reduzirem, ampliem. Eis o caminho a seguir.

### 3.1 Sobre a capacidade incapacitante da compreensão da condição humana

*Não só lhe custava compreender que o símbolo genérico cão abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e catorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quinze (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, deslumbravam-no todas as vezes.*

(Jorge Luis Borges).

Para início de conversa, retomemos a questão da *racionalidade*, como o fizemos no *Capítulo 1* desta tese, mais especificamente em *1.1 Os pressupostos de uma racionalidade alelopática*. Sob um aspecto complementar àquele, neste subcapítulo, a *racionalidade* encontra e justifica parte da abordagem por ser, como é sabido, em geral, uma *capacidade* do ser humano. Compreendemos que, dotados de *racionalidade*, tendemos à *racionalização* do mundo, das coisas, das ideias, dos outros e de nós mesmos. Isto porque, culturalmente somos circunscritos por *imprintings*, termo utilizado por Morin (2012, p. 272) para explicar os registros matriciais que fazem parte da condição humana: “o *imprinting* fixa o prescrito e a interdição, o santificado e o maldito, implanta as crenças, ideias, doutrinas, que dispõem da força imperativa da verdade ou da evidência”. Assim, entendemos que o *imprinting* nada mais é do que o fechamento da *racionalidade* pela *racionalização*.

Comumente – e, por vezes, inconscientemente –, usamos as capacidades da *racionalidade* a partir dos ajustes baseados em parâmetros axiológicos e gnosiológicos pré-estabelecidos por algum *imprinting* cultural, como ocorre, por exemplo, com a nossa percepção sobre o ser em si das coisas já nomeadas. Para exemplificarmos, basta que resgatemos a menção que fizemos à obra de René Magritte na abertura do terceiro capítulo. Temos aí um exemplo de contestação do *imprinting* que nos diz, pela representatividade da linguagem presente no símbolo, “o que é um cachimbo”<sup>92</sup>. Entretanto, há um porém: o *imprinting* cultural que funda e fundamenta as nossas percepções de mundo não é determinante, ele apenas condiciona a existência humana. Em outras palavras, podemos dizer que a *racionalidade* e a *racionalização* da experiência levam-nos tanto ao “comportamento dogmático” (BORNHEIM, 2009) quanto à transgressão deste. E mais: ambas, *racionalidade* e *racionalização*, são decorrentes do fato mesmo das experiências que são próprias do viver em sociedade ao mesmo tempo em que comportam uma condição biológica. Queremos dizer que o operar da *racionalidade* enquanto *capacidade* humana para a *racionalização* pode conduzir-nos, igualmente, a certa *incapacidade*. Logo, no plano ontológico da *racionalidade* e da *racionalização* há uma espécie de *capacidade incapacitante*. Propositamente, há certo antagonismo em nosso título. Trata-se de um antagonismo complementar, que se retroalimenta tanto para a manutenção de um ou de outro termo quanto para a sua problematização.

Na epígrafe trouxemos a caracterização da personalidade disfórica de Irineu Funes, o memorioso, personagem<sup>93</sup> de Jorge Luis Borges (1899-1986) que, ao olhar para cada detalhe, sentir cada emoção produzida pelos objetos e seres à sua volta como se fossem únicas, não as admitindo como uma representação duplicada do já ocorrido, visto, sentido ou conhecido, levamos ao extremo do exercício da *racionalidade* convertido em *racionalização*. O narrador inominado do conto de Borges (1998, p. 543) nos fala sobre o universo de memórias, sentidos e percepções de Funes:

Sabia as formas das nuvens austrais do amanhecer do trinta de abril de mil oitocentos e oitenta e dois e podia compará-las na lembrança aos veios de um livro encadernado em couro que vira somente uma vez e às linhas da espuma que um remo levantou no rio Negro na véspera da batalha do Quebracho.

<sup>92</sup> De modo geral, a obra de Magritte provoca-nos à problematização do *imprinting* e da *racionalização* que decorre deste.

<sup>93</sup> No decorrer desta tese, utilizamo-nos de algumas referências literárias, míticas, poéticas e artísticas como tentativa de compreendermos a condição e a existência humana, esforço empreendido também pela literatura, pois dela emergem algumas possibilidades interpretativas sobre a existencialidade humana. Se a tratativa acerca do problema que perseguimos traz consigo a necessidade de uma reflexão ontológica, portanto filosófica, a literatura nos serve de – e atua em nós como – fornecedora da “matéria-prima” do filosofar, pois engendra e faz despertar a reflexão que abrange o plano ôntico, isto é, “do vivido e da experiência” humana (PAVIANI, 2003, p. 551).

Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada às sensações musculares, térmicas, etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entressonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro; nunca havia duvidado, cada reconstrução, porém, já tinha requerido um dia inteiro. [...] Uma circunferência num quadro-negro, um triângulo retângulo, um losango são formas que podemos intuir plenamente; o mesmo acontecia a Irineu [...] com o fogo mutável e com a inumerável cinza [...]. Não sei quantas estrelas via no céu.

A operação laboriosa da *racionalidade* de Funes leva-o à possessão dos entes pelo veemente exercício da *racionalização*. Tal memorização impede-o de penetrar além do ser em si das coisas; seus sentidos e percepções oportunizam que ele penetre apenas no novo. Portanto, ainda que Irineu Funes seja dotado de ampla capacidade de memória, está condicionado por *imprintings* culturais. Contraditoriamente, é custoso a Funes compreender que o cão “das três e catorze (visto de perfil)” tenha “o mesmo nome que o cão das três e quinze (visto de frente)” (BORGES, 1998, p. 545). Por isso é que o narrador suspeita que o personagem seja, em realidade, *incapaz* de pensar: “Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos” (BORGES, 1998, p. 545).

Irineu Funes, o memorioso, é dotado de uma *capacidade incapacitante*. *Capacidade* para a *racionalização* das percepções entalhadas na memória; *incapacidade* para o pensamento sobre o ser das coisas. Mas, se Funes habitasse Macondo, a aldeia dos “Cem anos de solidão”, na obra de Gabriel García Márquez (1927-2014), à época da doença da insônia, tê-lo-iam eleito o guardião da memória, dispensando o trabalho de José Arcádio Buendía, que marcou cada ser e objeto existente com seu nome e respectiva utilidade como forma de resistência à perda coletiva da memória.

[...] marcou cada coisa com o seu nome: *mesa, cadeira, relógio, porta, parede, cama, caçarola*. Foi até curral e marcou os animais e as plantas: *vaca, bode, porco, galinha, aipim, inhame, banana*. [...] estudando as infinitas possibilidades do esquecimento, percebeu que podia chegar o dia em que as coisas seriam reconhecidas pelas suas inscrições, mas ninguém se lembraria sua utilidade. Então foi mais explícito. O letreiro que pendurou no cachaço da vaca era uma mostra exemplar da forma pela qual os habitantes de Macondo estavam dispostos a lutar contra o esquecimento: *Esta é a vaca, e deve ser ordenhada todas as manhãs para que produza o leite, e o leite deve ser fervido para ser misturado com o café e fazer café com leite* (MÁRQUEZ, 2014, p. 55, 56).

Podemos dizer, então, que a *racionalização* não é um mal *a priori*, afinal, o que é real necessita de uma identidade comum à qual o ser humano possa se relacionar, algo como uma

identidade universal-consensual. Aliás, é justamente a identidade comum dos objetos que incomodam Funes, tal a sua capacidade de memorizar detalhes. A sua condição ôntica jamais permitiria que procedesse como Aléxis Zorbás, personagem de Nikos Kazantzákis (1883-1957), capaz, a cada dia, de renovar “a virgindade do mundo”. Fitando objetos, fatos e seres cotidianos como se os visse desde um retorno “à sua primitiva fonte misteriosa” – “Zorbás vê todas as coisas, todos os dias, como se fosse pela primeira vez” (KAZANTZÁKIS, 2011, p. 72, 73). Em contrapartida, Funes é capaz de captar cada fração do espaço-tempo e justapô-la como uma memória armazenada em um compartimento que a impede de se misturar a outras memórias, isto é, o cotidiano do grego Zorbás é incongruente com o mundo de Funes. Para Zorbás, é como se a presença dos mais variados seres se renovasse a cada dia como algo inexplorado e desconhecido à sua memória e percepção. Há ainda outro caso, distinto dos anteriores, o de Antoine de Roquentin, personagem de Jean-Paul Sartre, em “A náusea” (2015, p. 111), que embaraçosamente expressa a sua dificuldade em “imaginar o nada!”. Essa dificuldade é a expressão de uma *incapacidade* por conta da condição de *racionalização* dada a si, no mundo e ao mundo: Roquentin tem dificuldades para ultrapassar os *imprintings* aos quais está condicionado.

Para que explicitemos um tanto mais estas questões, Morin (2013, p. 127) nos ajuda na distinção entre *racionalidade* e *racionalização*: i) a primeira, “não consegue controlar tudo, uma vez que deixa um lugar essencial ao irracionalizável, ao desconhecido e ao mistério”; ii) a segunda, “é uniformizante, fechada, enclausurante, manipuladora”. Ao passo em que Zorbás parece representar a racionalidade, Funes e Roquentin mostram-se exercendo a racionalização, ainda que o último queira transgredi-la. Assim, concluímos que a *racionalização* sugere problematização, principalmente quando se petrifica em si mesma e se mostra como um mal *a posteriori*. Petrificada, a *racionalização* poderá cercear as capacidades da *racionalidade*. Eis o jogo e a antinomia da *capacidade incapacitante*: para a vida em sociedade não podemos abrir mão de alguns *imprintings* da *racionalização*, mas não podemos sucumbir a eles sob pena de tornarmo-nos submissos a condições existenciais que se nos são colocadas.

Diante do que nos coloca Morin, reconhecemos o risco que corremos ao tratarmos dos Fundamentos da Educação Ambiental, pois a tarefa de fundamentar é descendente direta do que chamamos de *racionalização* do mundo. A emergência, que aos poucos se mostra, reside justamente na dialógica complementar dos antagonismos conceituais polarizados pelas lentes do cientificismo. A *capacidade incapacitante* da compreensão da condição humana não está em polaridades distintas habitadas pela *racionalização* e a *racionalidade*: *racionalização* e

*racionalidade* são faces da mesma moeda. Entretanto, esta moeda não é de um níquel inflexível, ela é (de)formada por uma mistura de elementos que ora lutam entre si e se repelem, e ora se reorganizam e se unem, fazendo dela algo como uma “moeda sanfona”.

Ainda que, historicamente, a definição de ser humano como “animal racional” tenha sido difundida em amplo aspecto no pensamento ocidental, não estamos a reforçar tal ideia. A dimensão racional do humano não basta para que o assimilamos como tal; é necessário problematizarmos este e outros *imprintings* da cultura cientificista que pela *racionalização* da vida reafirma o *Homo sapiens degradandis* como ser superior aos demais organismos vivos. É válido lembrarmos que o amplo processo do *esclarecimento cientificista* tem os seus fundamentos aplicados na unidireção da *racionalização* totalitária (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Nela, não deve habitar a dúvida, o erro, a incerteza, a magia, o diferente, enfim... o irracionalizável. Portanto, a questão que nos importa é, ainda que paradoxalmente, retomar e problematizar os Fundamentos da Educação Ambiental na tentativa da inserção da compreensão da condição e da existência humana como o ponto de partida para um caminho aberto. Mas como fazê-lo se a opção do caminho chegar à unicidade do percurso e nos levar ao descaminho da *racionalização*? Como trabalhar com os Fundamentos e, ao mesmo tempo, considerar a provocação feita por Michèle Sato (2016, p. 13) sobre “quebrar as vidraças das metanarrativas dominantes que insistem em apagar os diferentes, pasteurizando a vida num único matiz de veracidade”?

### 3.2 A condição humana: possibilidades compreensivas

*Pode-se satisfazer em conceber somente o indivíduo excluindo a sociedade, de conceber a sociedade excluindo a espécie, o humano excluindo a vida, conceber a vida excluindo a physis, a física excluindo a vida?*

(Edgar Morin).

Certo, chegamos até aqui reivindicando a necessidade de uma retomada na discussão sobre os Fundamentos da Educação Ambiental para que estes incluam nos seus itinerários a compreensão da condição e da existência humana. De nossa parte, estamos nas trilhas desta compreensão, isto é, a compreensão da complexa identidade humana. Diante do que tratamos nos capítulos anteriores, entendemos que, para aproximarmo-nos das pistas sobre o que pode

vir a ser a percepção da condição e da existência humana, é necessário, inicialmente, prescindirmos da unidireção dos *imprintings* da racionalização cientificista que isola, fragmenta, disjunta e simplifica as variadas noções acerca da vida humana. Por isto, a interrogação colocada por Morin (2008a, p. 28), citado na epígrafe, serve-nos tanto como uma provocação quanto como o anúncio de uma tratativa emergente que, aplicada ao caso dos Fundamentos da Educação Ambiental, mostra-se improtelável.

Para iniciarmos a argumentação sobre a qual nos propomos, pensemos no ser humano e sobre o modo como este tem sido, historicamente, reduzido a partes e atomizado para o conhecimento de pequenos setores responsáveis – cada um consoante com o seu *objetivo* “científico-investigativo” – e investidos do poder da racionalização para defini-lo. Do ponto de vista da taxonomia, como já falamos, o ser humano é o *Homo sapiens sapiens*, um ser biológico e, como tal, deve ser analisado, estudado, conhecido, nos departamentos biológicos. Geralmente, os conhecimentos nessa área dão conta da realidade humana desde o nível da fisiologia, da genética, da anatomia, entre outros. Entretanto, o ser humano é também um ser metabiológico, ou seja, que está inserido em um “universo de linguagem, de ideias e de consciência” (MORIN, 2012, p. 59). Ora, então o ser humano tem consigo, isto é, em si mesmo, “realidades”; no caso que tomamos como exemplo há uma realidade biológica e outra realidade cultural. E assim, definidas pela racionalização da qual somos herdeiros, essas duas realidades afastar-se-ão a ponto de ficarem incomunicáveis, mutilando a compreensão da existencialidade humana: a realidade cultural do ser humano será analisada, estudada, conhecida, nos departamentos de ciências humanas e sociais, e não nos departamentos das ciências biológicas. Como se não bastasse, tais investigações, tanto sobre a realidade biológica quanto sobre a realidade cultural, tendem a ser simplificadas e reduzidas ainda mais. O cérebro humano será estudado como órgão biológico, mas a mente humana, ou ainda, a sua realidade psíquica, será estudada em outros departamentos. É como se cérebro e mente<sup>94</sup> pudessem existir um sem o outro (MORIN, 2012).

De nossa parte, renunciamos ao culto da *objetividade objetificadora* que, parafraseando Sato, *pasteuriza a vida num único matiz de verdade*. À compreensão do humano é necessário considerá-lo em sua ambivalência e contradição, sem limitá-lo aos ditames do cientificismo que, para conhecê-lo, separa e fragmenta-o. Para tanto, temos que considerar a presença de

---

<sup>94</sup> Utilizamos a palavra “mente” também como termo recursivo ao sinônimo de “espírito”. Da revolução mental ocorrida do *Homo erectus* ao *Homo sapiens*, emergiu o que chamamos de “espírito humano”. Morin (2012, p. 38) nos diz que o “espírito é uma emergência do cérebro que suscita a cultura, a qual não existiria sem cérebro”.

“níveis de realidade” (NICOLESCU, 1999) que se comunicam, que se constituem e são constituídos no processo aberto da retroalimentação que é produto, produtor e reproduzidor da humanidade e da desumanidade humana.

Ao olhar desatento pode parecer que o parágrafo anterior deflagra uma denúncia sobre *um problema de conhecimento*, mas trata-se, antes de tudo, de um *problema humano*, de uma *capacidade incapacitante*: capacidade para conhecer a parte; incapacidade para conhecer o todo. E mais, o esforço para a compreensão da condição e da existência humana é, justamente, o reconhecimento de que a parte está no todo e, ao mesmo tempo, o todo está presente em cada uma das partes. Dizemos isto porque os exemplos supracitados dão-se com base nos fundamentos da racionalização cientificista que identifica as partes e deixa escapar pelo vão dos dedos o reconhecimento de que ainda nela está presente o todo. A racionalização, por sua vez, mantém zonas privadas, livres do infortúnio da dúvida e da desordem, formando verdadeiros campos de concentração do conhecimento atomizado que resistem à (re)ligação dos saberes. E assim, enquanto os rigorosos métodos dos fundamentos cientificistas acreditam na possibilidade de apreenderem a totalidade do real, nós consideramos que o real é composto por inúmeras realidades. Se existem múltiplas realidades, não significa que o real não pode ser compreendido; a questão é reconhecermos que a própria realidade é uma unidade, porém aberta, constituída e constituinte de outras unidades abertas que estão, desde sempre, conectadas, por mais que os extremos da racionalização insistam em desajuntá-las, tal como os exemplos que utilizamos anteriormente.

Diante desta exposição, que sentidos atribuímos aos conceitos trabalhados até aqui, tais como a condição, a existência e a existencialidade humana? Entendemos que aí temos três níveis de realidades, compostos, igualmente, por outros níveis de realidade – digamos assim. O primeiro nível de realidade sob o qual o ser humano se encontra é a sua condição humana propriamente dita. A condição humana, diferentemente do que pôde prever o pensamento advindo do cientificismo esclarecido, não detém uma autonomia irrestrita que se alcança pela via única da *maioridade* da razão, ela é dependente de outras dimensões negligenciadas pela proposta do *esclarecimento* iluminista. Pode parecer um pleonasma, mas é justamente pelo fato de ser dependente que a condição humana é, por consequência, condicionada. A palavra condição remete-nos ao verbo condicionar, isto é, temos que considerar a existência de condições históricas, e outras tantas dadas por fatores internos e/ou externos ao ser humano: são estas condições que fazem de nós, *nós mesmos*. Assim, consideramos que a instância central

da condição humana é a individualidade: é daí que parte, sem se encerrar em si mesma, a compreensão da identidade humana.

Antes de continuarmos, temos que entender as armadilhas que nos rodeiam quando falamos sobre a individualidade como o centro de algo. A individualidade da qual tratamos difere radicalmente do individualismo. A individualidade incompreendida leva ao individualismo, ao fechamento do *eu* egocentrado no *eu mesmo* egoísta, mas é o reconhecimento dos níveis de realidade que compõem a individualidade que oportunizarão outras reflexões sobre o sentido da existencialidade. No plano etimológico, a palavra indivíduo pode ser compreendida de duas formas. Vejamos: i) “indivíduo”, do latim *individuus*: o prefixo *in* indica a impossibilidade da *dividuus*, divisão, ou seja, o indivíduo é único, indivisível; ii) ao mesmo tempo, a palavra “indivíduo” carrega consigo o sufixo *duo*, que no latim significa *dois*. Se olharmos ainda a palavra *individualidade* (*indivi + dualidade*), eis os seus sentidos – antagônicos e complementares: i) o *indivíduo* indivisível; ii) o *indivíduo* e sua *dualidade*, ou o indivisivelmente duplo.

Se pararmos por aqui, a individualidade, ou seja, a dimensão indivisível e, ao mesmo tempo, dual do ser humano, pode ser interpretada desde a relação imanente entre o indivíduo e a sociedade. Mas há outra armadilha que nos leva a problematizar a racionalização cientificista, por exemplo: se levarmos em conta apenas a realidade psicológica, temos aí o indivisível de cada indivíduo. Do ponto de vista da realidade psíquica, o indivíduo aparece “na sua autonomia e nas suas características distintas e, no limite, a sociedade desaparece”; quando o olhar pesa sobre a realidade sociológica, “o indivíduo apaga-se ou, geralmente, não passa de um instrumento, um zumbi do determinismo social” (MORIN, 2012, p. 51). Ora, para que o plano individual não seja suprimido pelo social e para que o social não seja suprimido pelo individual, é necessário incluímos nesta discussão o *princípio da inseparabilidade*, que representa o oposto da racionalização cientificista. Para elucidarmos este exemplo teórico, lembremos de Irineu Funes e sua *capacidade incapacitante*: Funes não admitiria a dualidade do indivíduo, pois sequer admitia que o cão “das três e catorze (visto de perfil)” tivesse “o mesmo nome que o cão das três e quinze (visto de frente)” (BORGES, 1998, p. 545). Em outras palavras, o princípio da inseparabilidade compreende que se trata do mesmo cão, tanto visto de perfil, às três e catorze, quanto visto de frente, às três e quinze. Porém, não significa que o princípio da inseparabilidade comporta uma espécie de “imutável conservação do ser”: o princípio da inseparabilidade reconhece a complexidade viva no organismo do indivíduo cão (usando ainda o exemplo de Funes). Em outras palavras, estamos diante de um paradoxo, como no caso do

Navio de Teseu<sup>95</sup>. O cão das três e catorze é o mesmo cão das três e quinze? A resposta é *sim* e *não* (ainda que para Irineu Funes o *sim* seja um absurdo). *Sim*, porque no cão se mantém o caráter individual, sua indivisibilidade, suas características únicas e (in)alteráveis. *Não*, porque os processos biológicos não respeitam a indivisibilidade do indivíduo senão fazendo parte desse processo. Entre o horário que vai das três e catorze às três e quinze, o cão visto por Funes *é* e *não é* o mesmo: incontáveis células morreram e outras tantas se reproduziram dando origem a novas células. Eis outro paradoxo, que se aproxima do *Sorites*<sup>96</sup>.

Resgatando a laboriosa racionalização de Funes, veio à tona o caráter biológico, até então oculto, da realidade do cão. Por analogia, o mesmo ocorre na compreensão da condição humana, e a realidade biológica também sugere atenção. Se antes tratamos de uma realidade individual e de outra social, agora temos que incluir a terceira realidade, a realidade biológica. Assim, a condição humana pode ser compreendida como a união de realidades coexistentes em diferentes níveis de percepção. Logo, a individualidade humana deixa de ser dual e passa a ser trina. Por isto, falaremos agora em “trindade humana” (MORIN, 2012).

A trindade humana reflete a condição humana em três níveis de realidade que são diferentes, antagônicos, irreduzíveis e complementares. Os níveis de realidade que representam a condição humana são o (i) indivíduo (realidade individual), a (ii) sociedade (realidade social) e a (iii) espécie (realidade biológica): i) o indivíduo encontra-se condicionado no mundo porque é produto da sociedade. Desde o seu nascimento, depara-se com regras e normas de convivência

---

<sup>95</sup> A mitologia grega nos conta que Teseu viajara com alguns jovens até Creta, para cumprirem o tributo que o rei de Tebas exigia, anualmente, dos atenienses. Minos, o rei de Tebas, impôs a Atenas o envio de sete rapazes e sete donzelas para serem devorados pelo Minotauro – monstro com corpo de homem e cabeça de touro –, que vivia no labirinto construído por Dédalo. Teseu, um jovem de extrema coragem, colocou-se à frente da viagem para, no enfrentamento com o Minotauro, tentar matá-lo (BULFINCH, 2006). Exitoso, Teseu retorna a Atenas e o Navio em que os jovens viajaram, indo sãos e retornando salvos, fica exposto como monumento. Plutarco (45-120 d.C.) nos diz o seguinte: “O navio no qual Teseu partiu e regressou era uma galeota de trinta remos, que os Atenienses guardaram até ao tempo de Demétrio de Falero, retirando sempre as velhas peças de madeira, à medida que apodreciam, e colocando outras novas em seus lugares; de maneira que depois, nas disputas dos Filósofos sobre as coisas que aumentam, a saber, se permanecem unas ou se fazem outras, essa galeota era sempre alegada com exemplo de dúvida, porque uns mantinham que era um mesmo barco, enquanto outros, ao contrário, sustentavam que não” (PLUTARCO, 1954). Este é o paradoxo do Navio de Teseu, que se assemelha ao caso do cão de Funes. Se atentarmos às trocas, reformas, consertos feitos no Navio de Teseu e colocarmos em questão a autenticidade da embarcação, qual consideraremos como o navio verdadeiro: o exposto, constantemente reformado e bem cuidado como monumento, ou a soma das madeiras velhas armazenadas depois de substituídas por novas para a manutenção do navio?

<sup>96</sup> O “Paradoxo Sorites” é também conhecido como o “Paradoxo do Monte”. Imaginemos um monte de areia. Agora, imaginemos os incontáveis e minúsculos grãos de areia sendo retirados do monte, um a um. Em que momento o monte de areia deixará de ser um monte? Na retirada de qual grão de areia iremos considerar que o monte se desfez? Ou ainda, pelo contrário, qual o grão de areia definirá que o conjunto de grãos é “um monte de areia”? O Paradoxo Sorites é semelhante ao paradoxo do Navio de Teseu, que mencionamos na nota anterior. Para que o Navio de Teseu continue sendo o mesmo navio, quantas tábuas podem ser retiradas? Em que momento o navio deixa de ser o Navio de Teseu? Voltando ao nosso exemplo, em que momento o cão das três e catorze deixou de ser o cão das três e quinze? E por que?

apresentadas pela realidade cultural na qual está inserido; ii) ao mesmo tempo em que a cultura constitui o indivíduo como um *si mesmo* indivisível, ele produz e reproduz pela cultura a sociedade em que vive e que é por ela constituído; iii) o indivíduo, além de ser produto e reprodutor da sociedade, é o produto e o reprodutor da espécie.

Em resumo, é na trindade indivíduo-sociedade-espécie que o ser humano se torna (des)humanamente humano. Como mencionamos, não significa que há uma harmonia entre estes níveis de percepção da realidade ou condição humana. O plano social, por vezes, oprime a manifestação do que é próprio à indivisibilidade do indivíduo – seus interesses, desejos, ideias, crenças, etc. –, nestes casos, a realidade social é antagônica – ainda que permaneça complementar – à realidade individual: “a sociedade reprime, inibe o indivíduo; este aspira a emancipar-se do jugo social” (MORIN, 2012, p. 52). Do mesmo modo, o que é estritamente parte da realidade biológica do indivíduo é também influenciado pela cultura que se manifesta na realidade social: “comer, beber, dormir [...] estão estreitamente ligadas a normas, valores, símbolos, mitos, ritos, prescrições” (MORIN, 2012, p. 53). Além do mais, cada sociedade, cada tempo histórico, cada cultura possui suas crenças, suas ideias, seus mitos, sua religiosidade e sua espiritualidade, compondo uma variedade de existencialidades, ao que Morin (2012, p. 56) chamou de “diversidade infinita”.

Mesmo que aceitemos a ideia da “diversidade infinita”, é necessário que reconheçamos a “unidade” na condição humana, o nível de realidade que resguarda o uno no múltiplo e o múltiplo no uno, a *unitas multiplex*, a unidade na diversidade.

O paradoxo da unidade múltipla está em que o que une separa, a começar pela linguagem; somos gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas. Somos semelhantes pelas culturas e diferentes pelas culturas. [...] Há uma unidade humana; e uma diversidade humana. Há unidade na diversidade humana, diversidade na unidade humana. A unidade não está somente nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está somente nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Há também uma diversidade propriamente biológica na unidade humana, e uma unidade mental, psíquica, afetiva. [...] Em todas as coisas humanas, a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade básica mascarar a diversidade (MORIN, 2012, p. 65).

Diante da contribuição moriniana, parece-nos que a *unitas multiplex* contribui com os Fundamentos da Educação Ambiental ao reconhecer a condição humana inserida na perspectiva que vai, em espiral aberto, da unidade à diversidade, da diversidade à unidade, da unidade à diversidade e assim sucessivamente. Uma vez assumido pela Educação Ambiental, o *problema humano*, devemos buscar a complexificação da compreensão da condição humana reunindo

esforços para a construção de sentidos junto aos indivíduos domiciliados na triunidade da existência. A busca por outros horizontes compreensivos da condição humana leva-nos à necessidade da ressignificação da pergunta “quem somos nós?”, que não se deixa responder senão acompanhada da indagação sobre “onde estamos?”, “de onde viemos?” e “para onde vamos?”. Trazer de volta estas perguntas antigas e ainda atuais é fundamental para que ampliemos a noção sobre o que vem a ser a existência humana.

### 3.3 A existência e a existencialidade humana: o *Homo sui transcendentalis*

*É da existência que sinto medo.*  
(Jean-Paul Sartre).

Se antes nos esforçamos em ressignificar o que entendemos por condição humana, agora buscaremos outros sentidos, desde a individualidade e os seus elementos constituintes, para que nos aproximemos das pistas que podem nos levar à compreensão do que possa *ser e/ou vir a ser* a existência humana. Para tanto, retomemos as questões com que encerramos o subtítulo anterior: *Quem somos nós? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?* Cada um destes questionamentos comporta-se como dúvida existencial que, colocada sob o fiel da interrogação, apresenta-se como uma busca de sentidos ao próprio viver. Com tais questionamentos, pode-se colocar *subjudice* certas crenças que, por *imprintings*, são tidas como certas, únicas, intransponíveis e verdadeiras ao espírito humano. Partindo delas, pode-se também duvidar das acepções do “comportamento dogmático” (BORNHEIM, 2009). Disso pode surgir ainda uma série de novas e diferentes percepções sobre a vida, inclusive como pela “experiência negativa<sup>97</sup>” da qual Bornheim nos fala (2009) e sobre a qual Antoine de Roquentin, personagem em “A náusea”, serve-nos como testemunha – como citamos na epígrafe (SARTRE, 2015, p. 179).

---

<sup>97</sup> A “experiência negativa” é, em resumo, o sentimento de desamparo. É o que causa medo em Antoine de Roquentin, deflagrada pela consciência do absurdo da vida, da gratuidade do mundo e de ser um homem que, pela vida, caminha para a morte. Porém, o que Bornheim chama de “experiência negativa” não é apenas “a náusea” de Roquentin. Para Bornheim a “experiência negativa” é necessária para que o ser humano deixe o “comportamento dogmático”, é a porta de entrada para o pensamento crítico que supera ambos (comportamento dogmático e experiência negativa). A questão é que se levado ao extremo do ceticismo, a experiência negativa reduz-se ao niilismo.

É importante termos em mente que estas perguntas não correspondem apenas à curiosidade das origens, presente no despertar do pensamento filosófico da antiguidade. Estes problemas, antigos na mesma proporção da sua perenidade, foram retomados incontáveis vezes – e por diferentes perspectivas, desejos, olhares, sentimentos, percepções, etc. – na história da humanidade, mas a razão para debruçarmo-nos sobre eles é a necessidade de escavarmos, nas minas da condição humana, em busca dos sentidos do existir. Assim, ressaltamos que as possíveis respostas daqui emergentes distam de qualquer pretensão de serem as últimas e, apenas, somar-se-ão a outras perguntas na eterna dialética da pergunta e da resposta<sup>98</sup>. Com esta afirmação, não significa que sejam perguntas retóricas – “onde não só não há quem pergunte como também não há algo perguntado” (GADAMER, 2013, p. 474); são perguntas que sugerem abertura a possibilidades de compreensões, nas quais a nossa será mais uma e servirá como contribuição para pensarmos os Fundamentos da Educação Ambiental.

Se antes falamos em condição humana, por que nos ocupamos, agora, das palavras existência e existencialidade? Porque a condição humana, no sentido como tratamos anteriormente, resguarda o princípio lógico do existir e da existência, a *bio-lógica*, “uma lógica de autoafirmação do indivíduo vivo” (MORIN, 2012, p. 74). Além disto e de maneira complementar, tomamos por empréstimo do pensador romeno, Basarab Nicolescu<sup>99</sup> (1942-), a terminologia *Homo sui transcendentalis* (NICOLESCU, 1999). Vale mencionar que em hipótese alguma queremos suprimir a tratativa anterior sobre a condição humana, pois ela serve-nos, agora, como o ponto de partida para a compreensão da existência e da existencialidade humana que a complementa e é por ela constituída.

Com o auxílio de Nicolescu (1999, p. 82), vejamos como podemos nos apropriar da frase latina *Homo sui transcendentalis*. O autor nos diz: “O *Homo sui transcendentalis* está nascendo. Ele não é um ‘homem novo’, mas um homem que nasce de novo. Este novo nascimento é uma potencialidade inscrita em nosso próprio ser”. Diante disto, para darmos sequência na discussão, afirmamos que é este *nascer de novo* que nos interessa; aí está o

---

<sup>98</sup> Sobre as perguntas que colocamos – não só neste ponto do texto, mas sobre todas as nossas indagações –, Gadamer (2013, p. 474) nos auxilia na explicação dos seus sentidos, dizendo: “todo saber acaba passando pela pergunta. Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa”.

<sup>99</sup> Ainda que não tenhamos como objetivo a discussão sobre a transdisciplinaridade, como o faz Nicolescu (1999) em sua obra “Manifesto da transdisciplinaridade”, acreditamos que esta tese tem em si princípios transdisciplinares, visto o trânsito entre as Ciências e as humanidades, a filosofia e a literatura, a poesia e a arte, o mito e o esclarecimento, o esforço da complexidade e da postura hermenêutica.

significado para *Homo sui transcendentalis*; ele é a representação da capacidade humana de transcender aos condicionamentos, isto é, transcender a sua própria condição humana.

Ao longo da história da humanidade, como sabemos, da *grande decolagem rumo ao processo de hominização* até os nossos dias – “há seis milhões de anos, [...] se acelerando há 200 mil anos” (MORIN, 2012, p. 31) –, imensuráveis foram/são os renascimentos do humano pela sua capacidade de transcender às condições que se interpuseram à vida, de maneira geral. Ora, é que viver, conseqüentemente, significa estar condicionado, tanto pelo que é propriamente nosso – a trindade humana – quanto pelo que escapa à condição da individualidade. Por entendermos que a atual condição humana está inscrita nas bases do *Homo sapiens degradandis*, invocamos o *Homo sui transcendentalis*, a capacidade humana de transcender, para que a existência não seja condicionada pelos ditames do cientificismo; para que o existir inscreva na condição humana a possibilidade de superar as condições que lhes são impostas; para que os Fundamentos da Educação Ambiental nos auxiliem nestes processos de transcendências pela compreensão da condição e da existência humana.

Em resumo, diremos que viver é *estar e ser* sujeito a imposições, conseqüências, obstáculos, etc., das múltiplas realidades que nos rodeiam, ou seja, tanto pelo que é particularmente individual – como a realidade psíquica – quanto pelo que constitui e, ao mesmo tempo, escapa à individualidade – como a realidade social. Portanto, este *ser e estar sujeito* “supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito” (MORIN, 2012, p. 74). Por esta razão chamamos a noção de indivíduo de condição humana, porque é da trindade *indivíduo-sociedade-espécie* que o humano se encontra em condições (des)humanas. A noção de sujeito, por sua vez, chamaremos de existência humana, porque é a partir da noção de sujeito que podemos compreender as relações do *eu* com o *outro*, *com* o mundo e *no* mundo. Entretanto, a noção de indivíduo não rompe com a de sujeito, e vice-versa: ambas são dependentes uma da outra. Por exemplo: a individualidade é prescrita pela trindade humana, ou seja, o indivíduo tem em si a condição humana, mas é pela existência humana que a condição humana é forjada. É por isso que se mostra viável o *Homo sui transcendentalis*, porque as condições da individualidade não são estanques, isto é, à medida que a existência humana transcorre a condição humana se forma, reforma-se, altera-se. Em outras palavras, enquanto for válido o princípio *bio-lógico*, que nada mais é do que estar vivo, a existência humana complementarà a condição humana, e igualmente o contrário. Logo, podemos dizer que existir é estar condicionado. E acrescentamos: para que possamos falar em

existência humana é necessário que haja a condição humana. Ou ainda: à individualidade é necessária a qualidade de sujeito; à qualidade de sujeito é necessária a individualidade.

Explicitaremos um tanto mais o que estamos a chamar de *qualidade de sujeito*. Primeiramente, é importante mencionarmos que ela comporta dois princípios: i) o de exclusão; ii) o de inclusão.

O princípio de exclusão é egocêntrico. Significa que nenhum *outro* indivíduo pode ocupar o lugar do *eu*; só o *eu* pode viver a vida do *eu*; só o sujeito pode pronunciar com propriedade a palavra *eu* seguida da conjugação do verbo que melhor expresse suas intenções: “Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir” (MORIN, 2012, p. 75). O sujeito é egocêntrico, e sê-lo é o que o afirma enquanto sujeito. Porém, o egocentrismo do sujeito não o leva apenas para o princípio da exclusão<sup>100</sup> – de excluir-se, de ocupar apenas o centro do seu mundo –, leva-o, igualmente, ao princípio da inclusão: “este nos permite nos incluirmos numa comunidade, um Nós (casal, família, partido, Igreja) e incluir esse Nós no centro do mundo” (MORIN, 2012, p. 76). O que temos aí é um conjunto de possibilidades da existência humana, seja ela egoísta ou altruísta.

O ser humano, portanto, não é, *a priori*, nem egoísta e nem altruísta, mas a condição humana assegura-lhe uma espécie de “duplo programa, um comandando o ‘para si’; outro comandando o ‘para nós’ ou ‘para outros’” (MORIN, 2012, p. 76). Assim, podemos dizer que a condição humana, pela trindade *indivíduo-sociedade-espécie*, situada historicamente, gera e regenera a existência humana do indivíduo na qualidade de sujeito, consigo (egoísmo), com o *outro* (altruísmo) e com o mundo (existencialidade), que regenera e gera a condição humana. Como em outros casos já mencionados, o que se mostra sobre a condição de sujeito revela-se como um paradoxo, pois do próprio egoísmo (princípio de exclusão) pode surgir o altruísmo (princípio de inclusão). Morin (2012) afirma que a questão do *outro* é uma necessidade própria do *eu*, ou seja, parte da condição humana, e que o reconhecimento do *outro* se dá tanto pela semelhança quanto pela dessemelhança. Ainda que a condição humana de cada um seja única e cada *eu* seja um *eu* diferente do *outro*, é justamente essa desigualdade que dá a cada um a sua condição humana. Assim, a humanidade é constituída pela diversidade de existências e pela

---

<sup>100</sup> Um exemplo de extremo egoísmo pode ser visto na personalidade de *Chance*, o personagem de Kosinski (2005, p. 10): “Ao mudar de canal, Chance podia mudar a si mesmo. Podia passar por fases, como as plantas do jardim, mas podia mudar tão depressa quanto desejasse, girando o dial para trás e para a frente. Em alguns casos, podia se espalhar totalmente pela tela, à semelhança das pessoas que aparecem na TV. Ao virar o dial, podia trazer os outros para dentro das suas pálpebras. Assim, começou a acreditar que a razão da sua existência era ele, Chance, e ninguém mais”.

igualdade da trindade humana: *unitas multiplex*. A presença necessária do *outro*, porém, se dá para além do egoísmo e do altruísmo, já que a condição humana carrega em si o nível de realidade *social* que integra o sujeito no mundo pela intersubjetividade. Daí advém outro importante conceito para a compreensão da condição e da existência humana, amplamente negligenciado pelos ideais do cientificismo: a subjetividade.

Enquanto as Ciências proclamaram a objetividade humana como principal critério para o conhecimento claro e distinto sobre a existência do mundo, do *outro* e de *si mesmo*, a subjetividade foi marginalizada. Entretanto, cada sujeito tem consigo a subjetividade, elemento que permite, por exemplo, a compreensão, de modo geral, e a compreensão mútua do *outro* pela intersubjetividade. Pelos mecanismos da intersubjetividade, inclusive, o sujeito da objetividade, aclamado pelo cientificismo, pode deixar-se levar à alienação de si mesmo. A objetividade do *Ego*<sup>101</sup> pode sucumbir ao ataque do *Superego* pelo mesmo princípio de inclusão altruísta ocupado pelo *Alterego*. Assim, o *eu* passa da autonomia à *sujeição*.

[...] não significa ser dominado de fora, como um prisioneiro ou um escravo; significa que uma potência subjetiva mais forte impõe-se no centro do programa egocêntrico e, literalmente, subjuga o indivíduo, que acaba possuído dentro de si mesmo. Assim, o sujeito (no sentido autônomo do termo) pode tornar-se sujeito (no sentido dependente do termo) quando o Superego Estado, Pátria, Deus ou Chefe prepondera [...]. Podemos ser possuídos subjetivamente por um Deus, um Mito, uma Ideia, e é essa ideia, esse mito, que, instalados como vírus no programa egocêntrico, nos comandará, imperativamente, enquanto cremos servir voluntariamente (MORIN, 2012, p. 79).

Diante destas considerações, cabe incluímos nos itinerários dos Fundamentos da Educação Ambiental a reivindicação pelo reconhecimento da subjetividade e da intersubjetividade com os seus potenciais de conhecimento. Além do mais, temos que considerar que a subjetividade e a objetividade são elementos complementares à condição e à existência humana, sem as quais as perguntas primordiais sobre a existencialidade são impossíveis de responder. A existencialidade, portanto, é o que comporta e une a condição e a existência humana, é a síntese da complementaridade entre uma e outra, e marca a presença do *eu* com o *outro*, no mundo e com o mundo. O *Homo sapiens sapiens*, pela valorização extrema da objetividade cientificista e pela negação da sua dimensão *demens*, sucumbiu e sujeitou-se ao *Superego* chamado racionalização. Assim, transformou a condição humana em *Homo sapiens degradandis*. Parece-nos que um caminho possível à problematização do epíteto *degradandis*

---

<sup>101</sup> De acordo com as proposições de Freud, Morin (2012) alerta-nos para outra trindade constitutiva da unidade do sujeito: o *Ego*, o *Id pulsional* e o *Superego*.

se dá pela valorização da subjetividade, dos anseios humanos e suas vicissitudes, pelas trilhas da objetividade capaz de penetrar no *si mesmo* para a reflexão sobre a condição e a existência humana. É para auxiliar no percurso deste caminho que o *Homo sui transcendentalis* foi aqui reivindicado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A tragédia de qualquer escrita (e também de qualquer leitura) reside na tensão entre seu inacabamento e a necessidade de se colocar um ponto final.*

(Edgar Morin).

Depois de percorrermos caminhos diversos, chegamos às *considerações finais* da tese, que intitulamos *Sobre a condição e a existência humana: contribuições aos Fundamentos da Educação Ambiental*. Nesta última parte do texto, o que chamamos de *considerações finais* presume o sentimento daquilo que Morin (2003, p. 39) menciona na epígrafe: a tensão entre o “inacabamento e a necessidade de colocar um ponto final”. Dito de outro modo, percorremos caminhos diversos e sentimos a necessidade de percorrer ainda outros: estamos a escrever as *considerações finais* de um trabalho *inacabado*. Ora, não dizemos *inacabado* porque *inconcluso*, dizemos pela impossibilidade de encerrá-lo em si mesmo, de dá-lo por concluído, finalizado e fechado. E ainda – migrando da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular –, o que afirmamos não remete apenas ao trabalho de pesquisa aqui apresentado: a sensação de *inacabamento* também permanece em mim<sup>102</sup>, pela consciência do meu próprio *inacabamento*. Com relação ao escrito, não sei se o sentimento esperado com a chegada deste momento era o de completude; sei que não o era, no início da caminhada, o de *inacabamento*. Assim, ao refletir sobre o que se mostra diante da necessidade de colocarmos, aqui, um “ponto final”, considero que o processo de doutoramento não é o fim da trajetória acadêmica, mas o início. Igualmente, esta tese não pode ser vista apenas como um *produto*, mas como o reflexo de um *processo* formativo experienciado, carregado de sentidos e significados, vividos ao longo de quatro anos.

Durante a escrita desta tese, como o leitor e a leitora puderam perceber, encontramos elementos que nos levaram a identificar alguns dos pressupostos dos fundamentos cientificistas que chamamos de “racionalidade alelopática”, que privilegia a dimensão racional, lógica e formal das capacidades humanas. Disto pudemos compreender o amplo movimento de um desejo comum, ainda que heterogêneo, semelhante a um “apetite pantagruélico” de fundamentar, por uma necessidade histórica, a interpretação do real pelo caminho da certeza e

---

<sup>102</sup> Há uma passagem na obra “O método I: a natureza da natureza”, em que Morin (2008a, p. 38) escreve: “Por que falar de mim? Não é descente, normal, sério que, tratando-se de ciência, de conhecimento, de pensamento, o autor se apague em sua obra e se dissipe em um discurso tornado impessoal? Nós devemos, pelo contrário, saber que é aí que começa o teatro. O sujeito que desaparece em seu discurso se instala na verdade na Torre de Controle. Fingindo deixar lugar ao sol copernicano, ele reconstitui um sistema ptolomaico no qual seu espírito é o centro”.

da valorização do espírito humano edificado nas ideias claras e distintas – próprias do cientificismo. Do nosso ponto de vista, como tentamos demonstrar, isso se tornou um descaminho à compreensão da existencialidade humana. Neste processo, o *logos* foi confundido com a lógica e dissolvido por ela: o devir da Revolução Científica apropriou-se disso para que fosse saciado o desejo antropocêntrico da dominação da Natureza. Depois, deparamo-nos com alguns dos produtos dos conhecimentos gestados em nome de uma suposta *maioridade* intelectual-racional da humanidade, e entendemos que a barbárie que acompanhou os séculos não se deu pela ausência do progresso senão como fruto mesmo de seu sucesso. Daí em diante, andamos na via da reflexão sobre as certezas e as incertezas que têm rondado a nossa compreensão sobre os limites das descrições do real que se pretendem *objetificadoras*, universalizantes, totalizadoras e, por consequência desta tríade, carentes de vida. Ao que nos parece, historicamente, o pensamento ocidental passou a negar que, para além das fronteiras do real, subjaz, igualmente, a realidade; ainda que ela venha à tona emoldurada como em miragens, paragens surreais e esteja mais para o absurdo da (in)compreensão lógica do que para a poética da racionalidade prática que é a expressão do próprio viver. Em resumo, estas interpretações serviram-nos de base, enquanto contexto da problemática, para pensarmos sobre os (des)caminhos da Educação Ambiental influenciada pelos fundamentos cientificistas.

A questão que nos importa não é negar os indispensáveis avanços das Ciências, mas problematizar a “inteligência cega” do cientificismo (MORIN, 2011b). Por este mesmo motivo interessa-nos a retomada das discussões sobre os Fundamentos da Educação Ambiental, pela necessidade de, pelo viés filosófico, complexificarmos, justificarmos e compreendermos os sentidos das ações ditas Educação Ambiental. Em outros termos, a questão que é entender como, no seio de uma *educação/escolarização* ainda influenciada pelos parâmetros antropocêntricos de validação do conhecimento, evitar que a Educação Ambiental acabe por reproduzir esses mesmos princípios(?). Este questionamento vai ao encontro do *problema de pesquisa* que apresentamos na *Introdução*, pois entendemos que as referências e as ideias predominantes nos processos de *escolarização*, que reproduzem a perspectiva cientificista moderna, não auxiliam na compreensão da condição e da existência humana. Assim, acreditamos que o predicado *ambiental*, que acompanha o substantivo *educação*, mostra-se como um princípio articulador da compreensão da existencialidade humana: a emergência da Educação Ambiental, entre outras, deflagrou a necessidade da autocrítica à organização e ao desenvolvimento do conhecimento científico. O *Homo sapiens sapiens* desenvolveu a antítese da racionalidade e aportou na sociopatia da razão, tornou-se *Homo sapiens degradandis* e

levou-nos à regressão da inteligibilidade provocada pela disjunção decorrente da hiperespecialização do conhecimento. Esse, tornou-se incapaz de se autoconhecer e criticar a si mesmo. Estes argumentos, inclusive, somam parte de uma das possíveis respostas ao nosso *problema de pesquisa*; retomá-lo-emos a seguir.

Quando colocamos, na *Introdução*, o *problema de pesquisa* – a saber: *Como fundamentar a Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana?* – não tínhamos por objetivo encontrar uma resposta única, chegar a um lugar específico, mas tomar a interrogação como provocação, como busca, como caminho a ser trilhado. Este relato, ainda que sob o risco de decepcionar o academicismo, mostra que junto desta pesquisa deu-se um processo, de fato, formativo; logo, *inacabado*. Fizemos o percurso entregues ao exercício filosófico-argumentativo e percorremos vias um tanto quanto imprevistas: o caminho se fez caminhando, como diria o poeta. Além disto, as influências e o diálogo com personagens literários ao longo do texto são o registro da tentativa de fundamentarmos a Educação Ambiental desde os múltiplos referenciais da existencialidade humana, pois a literatura, diferente das abordagens científicas, retrata o ser humano comum, a vida cotidiana, as angústias, os desejos, enfim... a humanidade e a desumanidade próprias do ser humano. Se por um lado identificamos no *Homo sapiens degradandis* o caminho para a barbárie, encontramos na literatura o seu oposto. O epíteto *degradandis*, reforçado pelo *sapiens*, é negligente em relação ao *demens* trabalhado e apresentado livremente na literatura, fazendo com que a compreensão da condição e da existência humana sejam mutiladas exatamente por privilegiarem a racionalização do viver e a idealização do humano sapiente. No mesmo sentido deram-se as tentativas hermenêuticas de diálogos com diferentes pensadores, o que nos leva a ver, agora, a multiplicidade de enfoques que esta tese carrega. Portanto, resta dizer que não há uma resposta pronta e acabada ao nosso *problema de pesquisa*: nós encontramos algumas pistas sobre caminhos que podem nos levar à compreensão da condição e da existência humana.

Acreditamos que a contribuição que a nossa tese traz aos Fundamentos da Educação Ambiental é justamente esta abertura a caminhos possíveis. Como poderíamos prescrever uma abordagem metódica para a compreensão da condição e da existência humana? Como tornar restrita uma questão tão ampla? Não significa que abrimos mão de fazer desta pesquisa uma proposta, mas o que objetivamos propor é justamente a abertura à compreensão. Não queremos criar um padrão, queremos encontrar um sentido comum às múltiplas abordagens nomeadas Educação Ambiental.

A abertura da qual falamos no parágrafo anterior sugere que cada ser humano, cada comunidade, cada grupo em particular, levando em consideração uma identidade humana em comum, reconhecendo o destino coletivo da humanidade, deve esforçar-se, individual e coletivamente, para compreender a sua individualidade e a sua qualidade de sujeito. Acreditamos que é dessa abertura à compreensão que o paradigma da disjunção e da simplificação – que mutila a percepção dos níveis de realidades nos quais a existencialidade humana acontece – poderá dar lugar aos paradigmas emergentes. Portanto, cabe aos Fundamentos da Educação Ambiental reconhecer que o paradigma que hoje domina a produção do conhecimento e, extensivamente, reproduz-se no viver em sociedade, não admite a multiplicidade de realidades, complementares e antagônicas, que constituem e são constituídas pela existencialidade humana. Se propomos que o ponto de partida da Educação Ambiental seja a compreensão da existencialidade humana é porque este é também o ponto de partida para a compreensão do ser situado no mundo, que tem em sua condição humana uma identidade comum ao Cosmos e à vida em geral.

A Educação Ambiental fundamentada a partir da compreensão da condição e da existência humana reivindica a emergência do *Homo sui transcendentalis*, o ser humano que supera a sua existencialidade restrita pela condição *Homo sapiens degradandis*. Não se trata do novo humano, mas do humano que se reinventa. Como disse João Guimarães Rosa (1908-1967), em “Grande sertão: Veredas”: “Um menino nasceu: o mundo tornou a começar!” (ROSA, 1994, p. 668). Eis o sentido do *Homo sui transcendentalis*. Eis a esperança na humanidade que se reconhece inacabada e retoma as questões primordiais – *Quem somos nós? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?* – na tentativa de (re)descobrir e (re)inventar o sentido do próprio viver.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **A sabedoria da filosofia**: problemas da nossa vida. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1980.
- ALVES, W. V. **Einstein**: verdades e mentiras. Edição digital: Revolução eBook, 2014.
- AMORIM, F. V. Educação Ambiental: encontro, diálogo e reconhecimento. Carta aberta pela ocasião do VI EDEA. In: COUSIN, C. D. S., et al. **Anais do VI Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental**. Rio Grande: Editora da FURG, 2014a.
- AMORIM, F. V. et al. Reflexões sobre o conceito ontológico de Esperança em Paulo Freire no horizonte de uma ética para a educabilidade ambiental. **Revista Comunicação e Educação Ambiental**, 4, Julho/Dezembro 2014. 63-78. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=eduambiental&page=article&op=view&path%5B%5D=649&path%5B%5D=666>>. Acesso em: 19 Abril 2015.
- AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Compreensões da Educação Ambiental: possibilidades e desafios do paradigma da complexidade. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, 47, Outubro 2013. 272-288. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2013v47n2p272/27309>>. Acesso em: 18 Abril 2015.
- AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Incidências éticas e epistemológicas de Francis Bacon na concepção da Natureza: contribuições à Educação Ambiental. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. Nº 24, Outubro 2015. 85-101. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/17459/12506>>. Acesso em: 12 Outubro 2016.
- ANDRADE, C. D. D. A. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 2002.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BACON, F. **Novum organum. Nova Atlântida**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BARROS FILHO, C. D.; MEUCCI, A. **A vida que vale a pena ser vivida**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BETTO, F. **Gosto de uva: escritos selecionados**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- BLOOM, H. **Shakespeare: a invenção do humano**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- BLOOM, H. **Hamlet: poema ilimitado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- BORGES, J. L. **Obras Completas. Volume 1**. São Paulo: Globo, 1998.
- BORNHEIM, G. Filosofia e política ecológica. **Revista filosófica brasileira**, 1, n. 2, Dezembro 1985. 16-24.
- BORNHEIM, G. Presença da razão. In: HÜHNE, L. M. **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- BORNHEIM, G. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais**. São Paulo: Globo, 2009.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CALLONI, H. Ambientes desencantados: o século XVIII e o reino das racionalidades. **Ambiente & Educação. Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 11, 2006. 11-24.
- CALLONI, H.; RODRIGUES, V. H. G. O despertar de um sonhador ou considerações sobre a poesia de Victor Hugo Guimarães Rodrigues "Oração ao Deus dos sonhadores". **Momento**, Rio Grande, v. 21, Jan./Jun. 2012. 113-138.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- CARUSO, S. **Homo economicus: paradigma, críquete, revisão**. Firenze: Firenze University Press, 2012.
- CERVANTES SAAVEDRA, M. D. **O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha**. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- COPÉRNICO, N. **As revoluções dos orbes celestes**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- CORTELLA, M. S. **Não espere pelo epitáfio: provocações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2014.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

- DOSTOIÉVSKI, F. **O duplo**: poema petersburguense. São Paulo: Editora 34, 2011.
- ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. In: ÉSQUILO, et al. **O melhor do teatro grego**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ÉSQUILO et al. **O melhor do teatro grego**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- FERRY, L. **A nova ordem ecológica**: a árvore, o animal, o homem. São Paulo: Difel, 1994.
- FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores associados, 2010.
- FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREUD, S. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1976.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FURTADO, J. L. Prefácio. In: BORNHEIM, G. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. São Paulo: Globo, 2009.
- GADAMER, H.-G. **Hegel – Husserl – Heidegger**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GALILEI, G. **Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico copernicano**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOERGEN, P. A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 9(1), 2014. 10-23.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1998.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.
- GRÜN, M. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas: Papirus, 2007.
- HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.

- HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- IASI, M. **O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência**. São Paulo: Viramundo, 2002.
- JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAFKA, F. **Obras escolhidas: A metamorfose; O processo; Carta ao pai**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: UNIMEP, 1996.
- KAZANTZÁKIS, N. **Vida e proezas de Aléxis Zorbás**. São Paulo: Grua, 2011.
- KOSINSKI, J. **O videota**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LIMA, L. C. **Intervenções**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: IBRASA, 1963.
- LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- LOUREIRO, C. F. B. et al. Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. In: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
- MACHADO, A. **Poesías completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

- MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1973.
- MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- MATOS, O. C. F. Ethos e amizade: a morada do homem. **Ide**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 75-79, Junho 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062008000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062008000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Fevereiro 2016.
- MERQUIOR, J. G. **A astúcia da mímese: ensaios sobre lírica**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MONTAIGNE, M. **Ensaaios - Vol. 1 e 2**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MORE, T. **Utopia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.
- MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Lisboa: Éditions du Seuil, 1997.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. O método: estratégias para o conhecimento e a ação num caminho que se pensa. In: MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2008a.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- MORIN, E. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011c.
- MORIN, E. **O método V: A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MORIN, E. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MOTA, E. A.; PRADO, G. D. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 30, janeiro/junho 2008. 109-134. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1761/1639>>. Acesso em: 04 Maio 2015.
- NEWTON, I. **Princípios matemáticos da filosofia natural**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NIETZSCHE, F. **O anticristo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

NINIS, A. B.; BILIBIO, M. A. Homo sapiens, Homo demens e Homo degradandis: a psiquê humana e a crise ambiental. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, Abril 2012. 46-55. Acesso em: 07 Maio 2015.

OLIVA, A. A ciência entre o real épico e o ideal ético. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA FILHO, K. D. S.; SARAIVA, M. D. F. O. **Astronomia e astrofísica**. Porto Alegre: Departamento de Astronomia, Instituto de Física - UFRGS, 2014.

PASCAL, B. **O homem perante a natureza**. São Paulo: W. M. Jackson INC., 1948.

PAVIANI, J. O texto filosófico-literário e o texto literário-filosófico. **Veritas**, Porto Alegre, 48, n. 8, Dez 2003. 549-558.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PLASTINO, C. A. Os horizontes de Prometeu. Considerações para uma crítica da modernidade. **PHYSYS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 1996. 195-216. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v6n1-2/10.pdf>>. Acesso em: 22 Julho 2015.

PLATÃO. **O banquete**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

PLATÃO. **República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PLUTARCO. **As vidas dos homens ilustres**. Rio de Janeiro: Editora das Américas, 1954.

PRESTES, N. M. H. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PUGLIESE, M. Tradução de Beantwortung der frage: was ist Aufklärung? (Resposta à Questão: O que é Esclarecimento?), de Immanuel Kant. **Cognitio: Revista de Filosofia**, São Paulo, 13, jan./jun. 2012. 145-154. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/11661/8392>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

QUEIRÓS, E. D. **O primo Basílio**. São Paulo: Moderna, 1995.

RABELAIS, F. **Gargantua and Pantagruel, Book II. Five books of the lives, heroic deeds and sayings of Gargantua and his son Pantagruel**. [S.l.]: Project Gutenberg, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu008167.PDF>>. Acesso em: 10 Maio 2015.

RABELAIS, F. **Gargantua**. Rio de Janeiro: Athena Editora, s/d.

ROHDEN, L. Filosofia como fenomenologia e hermenêutica à luz da Carta VII de Platão. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. **Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani**. Caxias do Sul: Educs, 2011.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROSA, J. G. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROTTERDAM, E. D. **Elogio da loucura**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAGAN, C. **Cosmos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1983.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SARTRE, J.-P. **A náusea**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, n. Ed. Especial, Jul 2016. 10-27. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5957/3680>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

SERRANO, A. Í.; LEIS, H. R. Modernidade: o polêmico significante de um período. In: LEIS, H. R. ( ). **Impactos da modernidade na condição humana**. Florianópolis: Insular, 2005.

SERRES, M. **O contrato natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SHAKESPEARE, W. Hamlet: príncipe da Dinamarca. In: BLOOM, H. **Hamlet: poema ilimitado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SILVA, L. F.; INFORSATO, E. D. C. Algumas considerações sobre as críticas ao conhecimento científico moderno no contexto do processo educativo e a temática ambiental. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 6, n. 2, 2000. Acesso em: 11 Março 2015.

STEINER, J. E. A origem do universo. **Estud. av.**, São Paulo, 20, n. 58, Dez 2006. 231-248. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300022&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Jul 2015.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. ( ). **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VERNANT, J.-P. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WINNICOTT, D. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZILLES, U. Teologia e comunicação na sociedade do conhecimento científico. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. **Pensar sensível**: homenagem a Jayme Paviani. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.