

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

RODRIGO EDER ZAMBAM

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: A CONCEPÇÃO DE
LINGUAGEM COMO CONTRIBUIÇÃO AOS FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rio Grande, janeiro de 2020.

RODRIGO EDER ZAMBAM

**HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: A CONCEPÇÃO DE
LINGUAGEM COMO CONTRIBUIÇÃO 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, janeiro de 2020.

Ficha catalográfica

Z23h Zambam, Rodrigo Eder.

Hermenêutica filosófica : a concepção de linguagem como
contribuição aos fundamentos da educação ambiental / Rodrigo Eder
Zambam. – 2020.

155 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio
Grande/RS, 2020.

Orientador: Dr. Humberto Calloni.

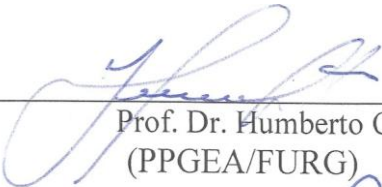
1. Educação Ambiental 2. Hermenêutica filosófica 3. Linguagem
4. Ontologia ambiental I. Calloni, Humberto II. Título.

CDU 101:504:37

RODRIGO EDER ZAMBAM

"Hermenêutica Filosófica: a concepção de linguagem como contribuição 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 Calloni
(PPGEA/FURG)



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

Prof. Dr. Rogério José Schuck
(UNIVATES)



Prof. Dr. Gomercindo G. Iggi (UFPEL)



Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo Galiazzi
(FURG)

Para Vanessa e Augusto

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Vanessa e ao meu filho Augusto, que estiveram presentes em todas as etapas da caminhada de leitura, de escrita, de crises, de dificuldades e de alegrias. Agradeço aos incentivos e ao apoio incondicional.

Aos meus pais e irmãos que, desde sempre, incentivaram e possibilitaram o acesso aos estudos. A eles meu agradecimento.

Ao meu amigo, colega e orientador Prof. Dr. Humberto Calloni, que aceitou me orientar e sempre acreditou no projeto de pesquisa. Me acolheu na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como colega e possibilitou que fizesse parte de suas pesquisas. Sua dedicação, colaboração e importantes orientações não serão esquecidas.

Aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa da Complexidade (GEC) que me acolheram como membro e me oportunizaram ampliar meu horizonte de sentido com os estudos na área da complexidade.

Aos membros do grupo de estudo que, carinhosamente, denominamos de “*Dasein*” pela oportunidade em fazer parte de um momento tão significativo ao mergulharmos na complexa e desafiadora obra *Ser e Tempo*. Obrigado pelos diálogos e pela rica convivência.

À Prof^a. Dr. Maria do Carmo Galiazzi pela forma como me acolheu na FURG, pelos aprendizados e pelo seu amor ao conhecimento que contagia as pessoas que a conhecem.

Ao Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira pela amizade, coleguismo e compromisso em estudar a Educação Ambiental guiado pelos horizontes da hermenêutica filosófica.

Ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi que sempre se mostrou uma pessoa comprometida com a educação, assim como foi Paulo Freire. Agradeço a disposição em ler minha tese fazendo suas observações que ajudaram no direcionamento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rogério Schuck pelas importantes contribuições feitas ao meu projeto de tese que auxiliaram profundamente com a pesquisa. Agradeço pela disponibilidade em participar desse momento tão importante de minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, aos colegas, aos professores e aos funcionários que contribuíram, direta e indiretamente na realização de minha pesquisa.

Um agradecimento especial à Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a direção e colegas do Instituto de Educação – IE que possibilitaram meu afastamento nos últimos três anos para que pudesse me dedicar aos estudos.

A todas as trabalhadoras e os trabalhadores, as lideranças sindicais e políticas, aos vários movimentos sociais que lutam e contribuem na defesa da universidade pública gratuita e de qualidade. Muito obrigado!

RESUMO

A tese: “Hermenêutica Filosófica: a concepção de linguagem como contribuição aos fundamentos da Educação Ambiental” parte da necessidade de aprofundarmos e ampliarmos o papel da Educação Ambiental no debate e nos questionamentos de sua razão de ser, bem como, de sua importância na problematização do papel do ser humano como parte que constitui, pertence e degrada o planeta Terra. A partir disto, o problema de pesquisa é delimitado com a seguinte interrogação: como fundamentar a Educação Ambiental a partir do conceito de linguagem presente na hermenêutica filosófica de Gadamer? Na busca de respostas a esta interrogação, adotamos a metodologia hermenêutica através da revisão bibliográfica e trilhamos nosso “caminho” de pesquisa a partir da pergunta e do diálogo hermenêutico como meio significativo para a compreensão dos problemas socioambientais. Para alcançarmos tal objetivo, analisamos os principais conceitos presentes na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e as críticas que este autor faz à filosofia moderna e à metodologia científica como caminho na busca pela verdade. O estudo sinaliza que, a postura antropocêntrica adotada pela metafísica clássica e a concepção moderna de ciência, concederam ao ser humano o estatuto de senhor da Razão e Sujeito da Natureza vendo-a como potencial de exploração e de evolução econômica. A experiência compreendida pela Ciência moderna radicaliza a necessidade do conhecimento objetivo como base para a verdade levando ao extremo o que é denominado como a “tirania do olhar”. Contrapondo esta postura, apresentamos e justificamos a necessidade de debatermos o ser humano a partir do horizonte ontológico do sujeito hermenêutico que compreende e interpreta a partir de sua condição de *ser-e-estar-no-mundo*. A nossa tese se debruça sobre a hipótese de que é possível fundamentar a Educação Ambiental, a partir da compreensão do conceito de linguagem (*logos*) como manifestação do mundo de sentido, como modo de ser da humanidade, compreendendo-a como *síntese* dos horizontes de sentido e dando-nos a possibilidade de pensar na complexa existência humana e sua relação com os problemas socioambientais proporcionando a reflexão e a proposição de uma *ética do cuidado* como condição indispensável para a preservação das diversas formas de vida em nosso planeta. Assim, propusemos que o diálogo hermenêutico é necessário para que a verdadeira experiência universal do ser humano como *ser vivo dotado de linguagem* tenha a capacidade de julgar o que é justo e injusto, útil e prejudicial, valorizando e respeitando os saberes e restaurando a condição existencial do sujeito hermenêutico.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Hermenêutica Filosófica. Linguagem. Ontologia Ambiental.

ABSTRACT

The dissertation: “Philosophical Hermeneutics: the conception of language as a contribution to the foundations of the Environmental Education” origins from the necessity of deepening and widening the role of the Environmental Education in the debate and questioning its *raison d’être*, as well as its importance in the problematization of the role of the human beings as a subject who constitutes, belongs and degrades the Earth. That given, the research problem is delimited with the following question: how can we base the Environmental Education according to the concept of language present in Gadamer’s philosophical hermeneutics? Searching for answers, we adopted the hermeneutics methodology through a bibliographical review and followed our research path starting with the question and the hermeneutical dialogue as a meaningful way to understand the socioenvironmental problems. To do so, we analyzed the main concepts in Hans-Georg Gadamer’s philosophical hermeneutic and the criticism this author makes about the modern philosophy and the scientific methodology as a way to search for the truth. The study points out that the anthropocentric posture adopted by classical metaphysics and the modern understanding of science gave the human being the status of Lord of Reason and Subject of Nature, who sees it as an economical potential to be exploited and developed. The experience understood by modern science radicalizes the need of the objective knowledge as the base for the truth, leading it to the extreme, what is called the “tyranny of the eyes”. On the other hand, we present and justify the necessity of debating the human being from the ontological horizon of the hermeneutical subject, who understands and interprets according to its condition of *being-in-the-world*. Our dissertation focuses on the hypothesis that it is possible to base the Environmental Education starting with the understanding of the concept of language (*logos*) as the manifestation of the world of meaning, such as the humanity way of being, understanding it as the *synthesis* of meaningful horizons and giving us the possibility to think about the complex human existence and its relationship with the socioenvironmental problem, allowing the reflection and the proposition of an *ethic of care* as an indispensable condition for the preservation of the many forms of life in our planet. Thus, we propose the hermeneutical dialogue, so that the true universal experience of the human being as a *living being endowed with language* can judge what is fair and unfair, useful and harmful, respecting and valuing the knowledge and restoring the essential condition of the hermeneutical subject.

Keywords: Environmental Education. Philosophical Hermeneutics. Language. Environmental Ontology.

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	10
INTRODUÇÃO.....	16
I-QUESTÕES INTRODUTÓRIAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	31
1 Algumas consequências da crise ambiental.....	35
2 Traços da metodologia moderna de conhecimento.....	41
3 A tirania do olhar.....	51
II – HERMENÊUTICA FILOSÓFICA.....	57
1 Traços da proposta hermenêutica.....	57
2 Problematização da fundamentação hermenêutica.....	59
3 Hermenêutica filosófica.....	69
4 Linguagem.....	73
4.1 Convencionalismo e Naturalismo.....	73
4.2 Linguagem e o positivismo lógico.....	75
4.3 Linguagem como fio condutor da ontologia ambiental.....	78
5 Consciência histórica.....	87
6 Estrutura prévia da compreensão em Heidegger.....	92
7 Fusão dos horizontes de sentido.....	99
8 Círculo da compreensão.....	102
III – NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA E DE CONSCIÊNCIA PROMOTORAS DO SUJEITO HERMENÊUTICO: A INSTAURAÇÃO DA COMPREENSÃO.....	108

1 Experiência nas ciências positivas.....	109
2 A experiência em Heidegger.....	112
3 A experiência em Gadamer.....	117
3.1 A experiência na hermenêutica filosófica.....	117
3.2 Dificuldades para o diálogo pedagógico.....	121
3.3 Educação enquanto diálogo hermenêutico.....	123
3.4 Diálogo: encontro com o outro.....	129
4 Por uma Educação Ambiental no horizonte da ética do cuidado.....	134
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147

PREÂMBULO

A trajetória de chegada ao tema de pesquisa aqui proposto e o interesse no seu desenvolvimento têm raízes nas experiências acumuladas ao longo de nossa formação que proporcionaram a compreensão e a possibilidade de incursionarmos pelo campo dos fundamentos da Educação Ambiental. Ao questionarmos acerca da necessidade de pensarmos o caminho percorrido, algumas interrogações surgem como provocadoras da escrita inicial: quais seriam as experiências a serem destacadas como fundamentais para a escolha do assunto a ser pesquisado? Como se dá a opção teórica para os fundamentos desta pesquisa? A escolha destas perguntas iniciais nos joga numa difícil tarefa de reflexão guiada por muitos outros questionamentos que desafiam, desestabilizam por não sabermos de antemão quais serão as respostas. É o diálogo com as memórias, fruto das experiências, que guiarão a nossa reflexão inicial. Como nos diz Gadamer, o saber se dá através da pergunta. “Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa” (GADAMER, 2004a, p. 369¹). É o “jogo” hermenêutico de “pergunta-resposta” que propomos desenvolver na busca de respostas aos questionamentos. Não encontraremos soluções fixas, mas pistas sobre as influências que foram determinantes para as escolhas aqui apresentadas.

As perguntas explícitas e implícitas que surgem e movem o nosso diálogo na tentativa finita de formarmos conhecimento acerca dos acontecimentos que propiciaram a chegada a esta pesquisa, motivam nossa reflexão. Com uma postura hermenêutica, acreditamos na pergunta como propulsora do diálogo, como possibilidade para a compreensão, indicando o caminho; tira-nos da inércia e exige a reflexão a partir do movimento dialógico. Sem diálogo não há reflexão por não haver questionamento. Permanecemos nas “cavernas” protetoras da ignorância arquitetadas pela tendência de acomodação do ser humano e pelas marcas de uma sociedade com vistas a paralisar a reflexão, postura reproduzida pela educação instrumental. Dispostos ao questionamento constante do movimento de ir e vir, do ser e do não-ser, é o que propomos como exercício.

¹ A paginação está de acordo com a obra original “Wahrheit und Methode”.

Dialogar com os acontecimentos através do registro reflexivo, passa a ser necessário para compreendermos nossa pesquisa. Um dos ensinamentos que Gadamer apresenta com maestria é que, ao interpretarmos, devemos compreender a *pergunta que nos foi dirigida*. Ao compreendê-la, temos condições de ampliarmos nossos horizontes de sentido acerca do problema proposto. É definido como o *horizonte do perguntar*; “(...) isso ocorre quando se conquista o horizonte hermenêutico. Definimos isso como o *horizonte do perguntar*, no qual se determina a orientação de sentido do texto” (GADAMER, 2004a, p. 375). Poder-se-ia dizer que o texto que se torna o objeto de interpretação e que coloca a pergunta que guiará nossa interpretação é a trajetória para chegarmos a essa pesquisa. O exercício reflexivo que faremos na sequência é justamente a compreensão dos motivos que corroboram com os direcionamentos teóricos e metodológicos, mesmo sabendo que estes objetivos escapam-nos de nosso horizonte hermenêutico. É o diálogo com as experiências factuais que se apresentam enquanto memória e são responsáveis pela compreensão que nos direciona à pesquisa aqui apresentada. O confronto com o outro que um dia fomos e possibilita sermos, proporciona o movimento hermenêutico de perguntar-se, de questionar-se acerca da própria existência. Este acontecer só é possível no *logos* compreendido como diálogo.

As primeiras pistas que gostaríamos de apresentar como determinantes para nossa pesquisa são frutos da formação através das experiências concretas, das leituras e dos questionamentos políticos, sociais e existenciais desenvolvidos durante sete anos de colégio interno. Dividimos essa primeira parte formativa em duas: os primeiros três anos de formação do ensino médio (1995-1997) e os quatro anos de formação e estudos do curso de filosofia na Universidade de Passo Fundo (1998-2001).

A primeira parte se dá com a introdução às leituras críticas oriundas da formação interna, o contato com as pequenas comunidades da periferia de Passo Fundo - RS, o envolvimento inicial com os estudos junto aos movimentos sociais, na participação nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da influência dos formadores da época que eram oriundos das teorias críticas da Teologia da Libertação². Os choques teóricos com

² A formação inicial obtida na Diocese de Passo Fundo – RS é feita com uma influência básica das teorias críticas. Destacamos a influência de Marx, de Paulo Freire e o debate feito com a teologia da libertação na figura de Leonardo Boff, Frei Beto, etc. São teorias importantes que prezam pela necessidade de confrontar a teoria com a prática. Experimentar a realidade das pequenas comunidades como forma de sair da possível “alienação” que o mundo moderno nos impõe. Para isso, as discussões sempre tinham que estar aliadas à

as demais correntes de postura conservadora que não aceitavam e ainda não aceitam o envolvimento prático com os movimentos sociais. Fazendo este exercício de escrita, percebemos a importância que o contato com as teorias e as experiências concretas tiveram para o direcionamento das escolhas feitas neste projeto de tese. Deram-se enquanto acontecimento e nesse movimento foram estabelecendo as bases de compreensão. Os acontecimentos que provocaram crises, angústias em alguém que, na época, encontrava-se preso a uma “bolha” dogmática de conceitos do senso comum cujos preconceitos nunca tinham sido questionados.

O contato com a nova realidade destruiu a bolha protetora e expôs todas as fragilidades conceituais e existenciais que até então serviam como explicações para os quase inexistentes questionamentos acerca dos problemas socioambientais. O contato inicial com as novas realidades e teorias ajudaram a romper com o paradigma dogmático que sustentava e direcionava as escolhas. Este acontecer criou momentos de instabilidade e insegurança proporcionando a reconstrução. Exigiu a avaliação das condutas até então estabelecidas direcionando, com novas diretrizes conceituais, para novos objetivos que extrapolaram os limites impostos. Mesmo assim faltava uma maior consistência para fundamentarmos nossos debates e análises. Isso nos leva ao segundo momento decisivo da formação inicial: os estudos de filosofia.

O mergulho nos estudos filosóficos provocou a quebra de várias convicções através de questionamentos mais consistentes. Passar pelas diversas correntes filosóficas ao longo do curso proporcionou a problematização e os questionamentos de nossos preconceitos. Este exercício formativo foi determinante para hoje apresentarmos a pesquisa na área de fundamentos da Educação Ambiental. Com o amparo teórico e com os estudos mais aprofundados dos problemas sociais, tivemos um primeiro contato mais crítico das mudanças socioambientais que o mundo vivenciava. Por ser um curso de licenciatura, junto as questões sociais, a preocupação com a educação sempre foi um dos pilares de nossa reflexão. Perceber na educação a necessidade da reflexão filosófica para pensar o fazer pedagógico. São os debates propostos pela filosofia da educação³ de um

prática. Refletir sobre a própria prática registrando os momentos para depois serem debatidos com os demais colegas. Destacamos como grande mentor desse exercício o professor Elli Benincá que sempre insistiu na necessidade do registro das memórias experienciadas a partir do contato com as comunidades.

³ “Pela expressão ‘filosofia da educação’ entendo a preocupação intelectual capaz de levar os integrantes do processo educativo a um comportamento refletido que os obrigue a dar-se conta dos pressupostos e das implicações determinantes do perfil profissional do educador. Sem tal comportamento, os profissionais da área ficarão presos a uma racionalidade que, de modo oculto, orienta seu agir” (FLICKINGER, 2004, p. 200).

fazer reflexivo da educação para um agir problematizador. “A filosofia assumiria neste caso, a função de providenciar as ferramentas intelectuais capazes de quebrar o domínio de uma racionalidade meramente instrumental” (FLICKINGER, 2004, p. 200). Seguindo as trilhas da filosofia da educação, as pesquisas e estudos desempenhados ao longo do curso sempre nos jogaram na problemática e necessária relação entre filosofia e educação. Esta característica nos remete a uma segunda parte de nossa formação: a atuação como docente e a formação na pós-graduação.

A atuação inicial (2002) como docente deu-se na educação básica como professor de filosofia para criança em escolas privadas e públicas⁴ do município de Passo Fundo - RS. A concretização do projeto de Educação para o Pensar idealizado pelo filósofo Matthew Lipman (1923-2010) se coloca no centro desse momento formativo. A reflexão e a problematização do papel da filosofia na formação dos estudantes e professores sempre foi um assunto recorrente nos estudos junto às escolas. A importância da filosofia para crianças foi estudada sistematicamente junto ao Núcleo de Estudos para o Pensar (NUEP), na formação desenvolvida nas escolas da região e nos encontros de estudo e planejamento com os coordenadores⁵ das escolas. Estudos envolvendo o ensino e aprendizagem dos estudantes e a importância da “Educação para o Pensar” como metodologia para um pensar correto (como diz Lipman, um pensar de ordem superior) e um agir ético.

Junto a todos os debates envolvendo a educação, desenvolvemos entre os anos de 2002 e 2003 uma especialização na área de “Educação para o Pensar” ofertada pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Foram momentos ricos de estudos e debates de teóricos que problematizaram o desenvolvimento da aprendizagem. Além dos estudos sistemáticos da teoria de Lipman, destacamos a pesquisa de autores como Rousseau, Piaget, Vygotsky, Dewey, etc., e dos filósofos clássicos. Assuntos envolvendo a teoria do conhecimento, a estética, a ética e as metodologias pedagógicas fizeram parte da formação durante o curso. Destacamos, neste período de formação, os estudos voltados à valorização do estudante como sujeito do processo. A “Educação para o Pensar” tem como base de sua proposta o diálogo como possibilidade de uma educação voltada a

⁴ O município de Passo Fundo – RS tem como projeto a Educação para o Pensar em todas as escolas da rede pública municipal.

⁵ Os encontros de estudo eram realizados mensalmente com todos os coordenadores de Filosofia das escolas que participavam do projeto de Educação para o Pensar. Além desse encontro, os coordenadores eram responsáveis por proporcionar momentos de estudos mensais nas suas escolas com os professores, aprofundando os estudos na área e refletindo a prática da escola.

autonomia do estudante. A valorização do “outro” como condição necessária ao fazer pedagógico. Neste ponto que começamos a nos aproximar da hermenêutica filosófica de Gadamer. O resgate que o autor faz de Platão da primazia da pergunta e do diálogo como pilares de sua hermenêutica; a convicção de sua proposta como sustentação dos debates pedagógicos, fizeram com que direcionássemos nossos estudos teóricos para a encantadora e desafiadora hermenêutica filosófica.

Hans-George Gadamer não foi estudado sistematicamente na graduação. A disciplina de “Filosofia Contemporânea” foi ministrada no último semestre e não teve uma atenção a sua teoria. Fora simplesmente citado ao se trabalhar outros autores. Ao aprofundar o conceito de “diálogo” na educação, durante a escrita do trabalho de conclusão do curso de especialização, sua filosofia surgiu nas leituras. Aqui se dá o início dos estudos para a posterior estrutura do projeto de mestrado. O mestrado foi realizado no período de 2004 a 2006 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A dissertação apresentada sob o título “O horizonte do diálogo e a experiência hermenêutica: de Heidegger a Gadamer” - buscou compreender a importância do diálogo na teoria de Gadamer. Foram momentos importantes de estudos e debates com os professores que pesquisam diretamente a hermenêutica filosófica. Além das importantes contribuições do orientador da dissertação, professor Mário Fleig, destacamos os diálogos, os estudos e as dicas de leituras com o professor Luiz Rohden, um dos grandes pesquisadores de Gadamer no Brasil. Os estudos desenvolvidos fundamentaram as críticas ao modelo de conhecimento objetivo, presente na ciência moderna e, a busca por um conhecimento seguro presente na filosofia da consciência a partir das influências do conceito de método proposto pela teoria cartesiana. A hermenêutica filosófica se apresenta como uma alternativa fora das amarras da metodologia moderna, contribuindo para um fazer pedagógico fundamentado na proposta dialógica.

Após algumas experiências em faculdades privadas no sul e no norte do país, no mês de novembro de 2013 dá-se o início aos trabalhos na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) como professor efetivo do Instituto de Educação (IE). Com isso, os primeiros contatos, de forma indireta, com o Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Com o convite do professor Humberto Calloni, em 2014, deu-se início aos estudos no “Grupo de Estudos e Pesquisa da Complexidade (GEC)” e o debate permanente e sistemático sobre a educação ambiental. Dessa forma, as experiências e leituras feitas durante a trajetória formativa, em especial os estudos realizados no

mestrado, surgem como provocadores de uma pesquisa voltada ao campo dos fundamentos da educação ambiental. Num primeiro momento, com indicação do professor Humberto, as leituras de Mauro Grün e posteriormente Isabel Carvalho e Michèle Sato, iniciamos a escrita de uma possível pesquisa na área dos fundamentos em educação ambiental. Destacamos a importância dos estudos feitos nas disciplinas com a professora Maria do Carmo Galizzi, as conversas informais, as sugestões de leituras e sua constante curiosidade e dedicação nas leituras no campo da hermenêutica. Outro fator de extrema importância no direcionamento desta pesquisa foi e continua sendo os diálogos de estudos com o professor Vilmar Alves Pereira. Destacamos as pesquisas e publicações feitas pelo Grupo de Pesquisa de Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP) na área da hermenêutica; a disciplina de hermenêutica ofertada pelo professor Vilmar que possibilitou um verdadeiro diálogo hermenêutico acerca da educação ambiental e seus problemas envolvendo a existência humana; o desafio de lermos “Ser e Tempo” e buscarmos entender a complexidade do pensamento e da vida de Heidegger proposto pelo professor: as dúvidas, a tentativa de diálogo com este autor que nos desestabiliza com sua importante e complexa forma de pensar e escrever as problemáticas de nossa existência.

A rápida retomada de alguns caminhos percorridos mostrando as contradições que fazem parte da condição humana e que constituem nosso pensar, resgatam algumas experiências que situam a pesquisa aqui proposta e busca problematizar as interrogações iniciais.

INTRODUÇÃO

A cultura celebrada pelo *homo sapiens*, durante séculos, com admiração pelo desconhecido e o esforço racional por explicações é cunhada, num primeiro momento, numa linguagem mitológica/religiosa a fim de solucionar as angústias existenciais do ser questionador. Tal postura, num segundo momento significativo da nossa história, busca por desvelar os mistérios infinitos de nosso Cosmos, mantendo uma relação de admiração, porém introduzindo uma postura radical de exploração e dominação dos mistérios que insistem em se manter às sombras das explicações mitológicas/religiosas e das argumentações metafísicas como principal base teórica para uma solução plausível. Busca-se superar o estágio inicial de uma condição de pertencimento ao todo cosmológico para postular o papel de sujeito que se relaciona com o objeto a fim de conhecê-lo.

Muda-se o foco: de questionador que visa entender sua condição existencial para o explorador que quer a segurança, o domínio perpetuando o *esclarecimento* e uma pseudo evolução. A falsa vitória celebrada pela racionalidade instrumental de um domínio irrestrito do real, superando a visão “míope” da metafísica antiga, estabelece uma nova ordem social-política, bem como, um novo procedimento epistemológico.

Desloca-se a organização cósmica do real, da ordem social e política do divino para o próprio homem. A postura antropocêntrica adotada a partir da renascença ante os limites impostos por parte da estrutura medieval de sociedade marca uma nova postura por parte do ser humano que, além de assumir o timão das descobertas, é colocado como responsável pelos resultados de suas pesquisas.

A idade moderna tem, em sua gênese, a preocupação com o desenvolvimento epistemológico e a busca de um saber objetivo e absoluto, capaz de solucionar os mistérios, até então, ocultos. As preocupações e a ocultação dos dilemas existenciais que acompanham a humanidade são postas nas lentes do paradigma moderno para serem manipulados e dessecados em prol da evolução científica e econômica. A Razão coloca-se como centro do processo de pesquisa autorizando o ser humano e desvinculando-o das dependências metafísicas. “Os séculos da sombra deram lugar à razão iluminada, fazendo nascer uma *nova* fé irrestrita, agora na capacidade dominadora da razão.” (FLICKINGER,

2010, p. 145). Este processo é essencial se quisermos compreender a atual crise socioambiental. Deixa-se de crer no Divino e transforma-se a Razão numa nova “religião”. Deposita-se as esperanças no método aplicado pelas ciências particulares que torna válido o conhecimento que é objetivo e aprovado pelo método.

A concepção de verdade exige o enquadramento dos procedimentos e resultados nos métodos das ciências particulares. Terá, tal postura epistemológica e exploratória, responsabilidade em suas ações? O paradigma epistemológico que surgiu com o advento da ciência, nutrida pela gana de desvelar os mistérios cósmicos e existenciais, que insistem em manter o ser humano enraizado nas questões filosóficas, é sustentada por princípios éticos capazes de balizar as ações do sujeito moderno?

A presença do *Homo Sapiens* no planeta Terra há pouco mais de um milhão e meio de anos é marcada pela conquista da sobrevivência, num primeiro momento diante os desafios que se apresentavam, e de conquistas frente às demais espécies humanas e da superação das adversidades naturais. Estas disputas pelo poder fazem com que prevaleça a capacidade de adaptação e de dominação dos *sapiens*. Com sua evolução racional, foi capaz de entender e “dominar” o funcionamento da natureza saindo de uma posição de ameaçado para tornar-se a principal ameaça colocando-se no topo da “cadeia alimentar”.

Agora, a natureza como um todo “curva-se” diante das conquistas obtidas pelo ser humano tornando-se refém de suas decisões; coloca-se como centro transformando tudo que o envolve em objeto de sua exploração racional. Conquista o poder de dominação e destruição de todas as demais espécies da face da Terra. O que era uma relação de sobrevivência e equilíbrio torna-se uma relação de dominação de uma única espécie, tornando a natureza uma “oficina de experimentos”, tendo como principais interessadas as grandes indústrias financiadoras e direcionadoras das pesquisas. Muda-se o foco: da exploração da natureza com objetivos de sobrevivência para o domínio das leis naturais e a conquista do poder econômico.

As ações proferidas pelo ser humano na sua relação com a natureza demonstram a tentativa de demarcar sua indeterminação diante das determinações naturais. A racionalidade posta como base de suas ações, o colocam como sujeito de suas escolhas superando, com isso, as determinações metafísicas presente na tradição mitológica e teológica. Isso contribui para a estruturação do homem moderno que se distancia do homem medieval pelo fato de colocar-se como sujeito de suas ações sendo capaz de dominar o mundo do qual se constitui.

O intervir do homem no mundo quebra a cadeia natural, provocando atualizações na estrutura natural, manifestando mudanças preocupantes quando pensamos na continuidade da vida na Terra assim como a conhecemos.

A efetuação humana, que difere da efetuação natural, constitui – assim – uma efetuação organizacionalmente aberta e não-determinada em estado pela estrutura própria da espécie humana, configurando parcela sistêmica alopoiética, de características mecanísticas, maquinicas e inventivas. O conjunto dos seres humanos não é mais um agente que “descobre” o mundo preexistente, mas que o constitui por uma atualização. Este intervir maciço no mundo dos fenômenos inicia a epocalidade ambiental. (ROHDE, 1996, p. 41).

O que nos interessa perceber é que, a postura de um ser humano que busca simplesmente descobrir o mundo que o cerca, que se contenta em admirar e catalogar suas observações a fim de conhecer, é apresentado a um novo ser humano que, utilizando-se das técnicas criadas pela ciência moderna, não somente descobre, mas modifica e “atualiza” as estruturas naturais do planeta. Ao longo do texto, trabalharemos com a expressão “homem moderno” que representa esta guinada epistemológica de interferência nas estruturas naturais de nosso planeta com objetivos de pesquisa e de progresso econômico.

As emissões de diversos metais pesados de forma desmedida, o envenenamento das águas e dos alimentos com os agrotóxicos causando doenças nos seres humanos, o desaparecimento de milhares de espécies e o aquecimento global que tem alterado o clima de todo o planeta, são alguns exemplos desta interferência gritante do ser humano em nosso planeta, que requer da Educação Ambiental, um esforço para tornar-se uma área de pesquisa com fundamentos teóricos capazes de provocar o debate e a reflexão da relação do ser humano com a natureza.

Entre as ignóbeis intervenções “racionais” percebidas ao longo dos séculos, quanto à presença do *Homo Sapiens* na Terra e sua “evolução” nas diversas áreas da sociedade, destacamos o Século XX como uma das marcas das conquistas irresponsáveis e do não-cuidado de sua Casa, de sua Mãe Terra tornando-a um potencial de exploração e ganância econômica. As guerras vivenciadas no século passado e que se repetem no século atual, em diferentes contextos, com a utilização das tecnologias criadas pela racionalidade dominadora do ser humano, retratam o descontrole e a falta de prudência na utilização das técnicas. As bombas atômicas jogadas sobre as populações de Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945, são os símbolos da postura irracional presente na racionalidade humana.

Criar algo com a capacidade de destruição de todas as espécies existentes na Terra, incluindo o próprio criador, padece de racionalidade. É o auge da demência humana com um simples objetivo: domínio do outro através do poderio econômico. O símbolo da irresponsabilidade do humano *sapiens*, no auge de seu domínio técnico, demonstra sua pequenez ética. Impor um estilo de vida que não aceita o diferente, que não tolera outro comportamento cultural, social e econômico que não seja o apresentado pelas nações economicamente dominantes, é a hegemonia de um modo de pensar e de se comportar padronizando as alternativas e restringindo ou eliminando a liberdade⁶ de escolha. Fabrica-se comportamentos direcionando as tomadas de decisões conforme as necessidades do mercado consumidor. Cria-se uma ilusão de liberdade e moldura-se um modo de ser “feliz”. É possível tal sentimento diante de tamanhas desigualdades e intolerâncias registradas diariamente? Parece ser uma das diversas causas da crise civilizatória atual.

As atrocidades vivenciadas no Século XX podem ser colocadas como o impulso para o surgimento dos movimentos ecológicos⁷ dispostos a pensar e debater os problemas ambientais impulsionando o surgimento da Educação Ambiental. É relevante citar alguns movimentos importantes ocorridos na curta história da Educação Ambiental, a saber: “Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente”, em Estocolmo, em 1972. O relatório *Meadows* encomendado pelos empresários do Clube de Roma. Em 1975, a UNESCO realiza em Belgrado, ex-Iugoslávia um encontro com especialistas em Educação Ambiental advindos de 65 países.

São formulados alguns princípios da Educação Ambiental publicados no documento conhecido como “A carta de Belgrado”. Em 1977 é realizada a “Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental” em Tbilisi, Georgia, ex-URSS. Considerado um dos encontros mais significativos para os rumos da Educação Ambiental,

⁶ Liberdade! A tão sonhada conquista da humanidade que se esmigalha por entre a instrumentalização moderna. O que é ser livre em uma sociedade ceifadora e direcionadora de sonhos? Numa sociedade que justifica a capacidade de escolha para fundamentar a concorrência atroz na construção de uma civilização desenvolvida? Ó liberdade. Como destaca Sartre: “O homem que quer ser livre. Come, bebe, como qualquer outro, é funcionário, não faz política (...) e está em dificuldades financeiras. Mas quer ser livre, como outros desejam uma coleção de selos. A liberdade é seu jardim secreto. Sua pequena convivência para consigo mesmo. Um sujeito preguiçoso e frio, algo quimérico, razoável no fundo, que malandramente construiu para si próprio uma felicidade medíocre e sólida, feita de inércia, e que ele justifica de quando em vez mediante reflexões elevadas. Não é isso que sou?” (SARTRE, 1979, p.63).

⁷ “A emergência da crise ambiental como uma preocupação específica da educação foi precedida de uma certa ‘ecologização das sociedades’. Essa ecologização começou no momento em que o meio ambiente deixou de ser um assunto exclusivo de amantes da natureza e se tornou um assunto da sociedade civil mais ampla.” (GRÜN, 2012, p. 15).

são definidas as diretrizes da Educação Ambiental em nível internacional. Outro marco importante ocorrido na Assembleia Geral da ONU em 1983, é a criação da “Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento”. Com o objetivo de pesquisar os problemas ambientais a nível global, emergiu em 1989 o “Relatório Brundtland”, em que, dois importantes conceitos são apresentados: “desenvolvimento sustentável” e a “nova ordem mundial”. Busca-se a conciliação entre crescimento econômico e preservação da natureza, um dos grandes debates e desafios da Educação Ambiental até os dias de hoje. Entre os inúmeros debates nacionais e internacionais ocorridos após o “Relatório Brundtland”, destacamos as três Conferências das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável” ocorridas no Brasil, a saber: Rio 92, Rio+ 10 e Rio+ 20. Tiveram importância primordial também, as manifestações ocorridas em Seattle⁸ em 1999, contra a Organização Mundial do Comércio (OMC) reunindo vários movimentos contrários às políticas neoliberais.

Podemos destacar que, entre os inúmeros interesses que se apresentam nos encontros e relatórios formulados, ao longo da história da Educação Ambiental, a esperança e as garantias mínimas de vida na Terra e um futuro equilibrado entre os entes humanos e não-humanos coloca-se como pano de fundo. É necessário assumir indubitavelmente a responsabilidade ética frente à condição de pertencente ao todo que nos cerca, desfazendo, por óbvio, a postura centralizadora e privilegiada que autoriza a exploração de nossa Mãe Terra, Casa que nos constitui enquanto seres existenciais jogados num constante acontecer.

Nada justifica a soberba adotada pela sociedade de consumo contemporânea, ancorada no modo de produção capitalista, que justifica os direitos individuais tomados para sustentar ações individualistas que alimentam a ideia falaciosa de um livre mercado como possibilidade de uma sociedade equilibrada econômica e socialmente. Assim, seja qual for o sentimento sobranceiro, tanto em relação ao nosso Planeta Terra ou em relação ao Outro⁹, não justifica a postura vertical e radical adotada pelo ser humano na jornada de pesquisas individualistas e exploratórias que não visam à coletividade.

⁸ “A manifestação anti-Seattle contra a mundialização tecno econômica se transformou em manifestação por outra mundialização, cujo *slogan* era ‘o mundo não é uma mercadoria’. Essa tomada de consciência da necessidade de uma resposta em escala planetária tentou se desdobrar em inúmeras propostas. Porto Alegre se tornou, assim, o fórum de uma sociedade civil mundial nascente. (MORIN, 2011, p. 70-71).

⁹ Conceito que será desenvolvido ao debatermos a relação do Eu com o Outro presente na hermenêutica filosófica. O Eu desenvolve seu mundo de sentido na relação dialógica com o Outro. Esse acontecer é

O que desenvolveremos durante nosso texto, é pensarmos na “ética do cuidado” para a Educação Ambiental. O ser humano enquanto ser racional, capaz de fazer inferências e questionar-se acerca de sua conduta. O que isto significa? Que nem tudo que se pode fazer, a partir dos recursos técnicos criados pela ciência, deve-se fazer. As perguntas clássicas da ética que parecem chavões, possuem uma importância fundamental para pensarmos no papel do ser humano no Planeta, a saber: “Quero fazer? Devo fazer? Posso fazer?” Sabemos que com as tecnologias nucleares desenvolvidas pelos países ricos, o ser humano tem a possibilidade de destruir a vida na terra. Na base de tal postura, não existe consciência ambiental; apenas preocupação com o desenvolvimento tecnológico visando o domínio político e econômico tornando os países pobres reféns de suas decisões. Desta forma, a Educação Ambiental deve ser pensada como formadora de um debate acerca de nosso papel enquanto humanidade.

Nesse ponto é que a Educação Ambiental postula seu papel central, na fundamentação teórica de um novo fazer pedagógico, frente aos tecnicismos presentes na educação moderna e na problematização da relação do ser humano com o todo que o cerca. A educação, em sua definição clássica, desempenha papel central na formação do ser humano.

Usando-nos das reflexões da filosofia da educação, tomamos a liberdade de indagar, qual a formação que garanta uma Educação Ambiental? Talvez seja este um dos grandes desafios frente os sobranceiros da educação tecnicista que perdura nos últimos séculos e que insiste em justificar uma educação pragmatista e utilitarista em prol das simples demandas de mão de obra por parte do sistema capitalista. Ao restringirmos a educação à formação de mão de obra ou a formação de “bons cidadãos” com vistas a uma sociedade moralista, sacamos qualquer possibilidade de problematização de nossa condição de *ser-e-estar-no-mundo*. Sem o questionamento devido, a população é formada como massa de manobra do sistema sendo incapaz de tornar-se sujeito que compreende, interpreta e propõem soluções aos desafios da crise socioambiental.

Temos ciência de que a Educação Ambiental tem uma caminhada, relativamente curta, se comparada a outras áreas do conhecimento e requer, cada vez mais, por parte dos professores/pesquisadores, estudantes e demais agentes envolvidos nesta causa, bases teóricas que sustentem as reflexões propostas e evitem cair num relativismo ou num

pensado como projeto no acontecer existencial e não na relação sujeito-objeto defendida na teoria do conhecimento moderna e na metodologia das ciências particulares.

debate vazio. Para tanto, propomos nesta tese, as urdiduras da reflexão presente na hermenêutica filosófica como caminhar possível de uma Educação Ambiental. A hermenêutica aqui proposta, é filosófica por distanciar-se das clássicas concepções restritas a interpretação e tradução de textos clássicos, e pensa o ser humano inserido num contexto histórico e temporal, do qual emerge a compreensão e a interpretação. É na condição de *ser-e-estar-no-mundo* que a finitude se revela na linguagem manifestando nossa experiência ontológica.

Na linguagem, o mundo de sentido se manifesta e a formação do sujeito hermenêutico é um constante acontecer, ou seja, é um projeto existencial não tendo a pretensão de fechamento, mas de um vir a ser de sentido presente no diálogo com o outro. Abre-se um questionamento direto ao rigor científico, presente nas ciências positivas, do qual a educação tradicional adotou pensando a formação do ser humano inserido num mundo de sentido. Não é uma formação a partir dos conhecimentos rígidos da perspectiva positivista e racionalista, mas de um acontecer a partir do diálogo hermenêutico. “Trata-se de um espaço em que o homem expõe a si mesmo, correndo o risco de perder sua própria orientação.” (HERMANN, 2002, p. 25).

Neste cenário, deparamo-nos com problemas que sugerem uma revisão dos fundamentos teóricos. Sugerimos pensar em alguns desses problemas ao longo de nossa pesquisa. São eles: nas relações de exploração entre os humanos e destes, em relação aos demais entes; de uma crise ética ao colocar a ciência como única referência de verdade; por balizar a educação a partir dos resultados objetivos da ciência, a partir de uma relação vertical, bancária como muito bem denunciou Paulo Freire. Ou seja, as áreas do conhecimento limitaram-se a importar para dentro de si a metodologia das ciências positivas. Isto ocorre na filosofia, na educação, na hermenêutica, entre outros.

Há uma influência do método das ciências naturais nas ciências do espírito. São técnicas oriundas das experiências científicas aplicadas às demais áreas, retirando do cenário, os grandes problemas metafísicos que, até então, guiavam as preocupações da humanidade. Nesta guinada moderna, o que é colocado como verdade deve se afastar dos princípios teológicos e metafísicos buscando um conhecimento positivo que se fundamente no rigor da racionalidade instrumental. Tudo que estiver fora deste alcance, não tem importância, torna-se obsoleto. É a saída da ilusão mitológica e metafísica para o ápice do conhecimento objetivo presente na ciência moderna.

As ciências do espírito são condicionadas aos poderes históricos e sociais vigentes. Incluímos a educação como área do conhecimento que está a serviço do poder ideológico vigente. Detectar isso é perceber o enfraquecimento que a educação sofre ao pensarmos sua função de problematizar, de questionar, de dialogar, valorizando a diversidade e não simplesmente contribuir com a alienação, com a padronização de um pensar e de um agir. Ao padronizar, inexistente a possibilidade do questionamento, da problematização, base da proposta de uma educação hermenêutica que trabalha com o princípio do diálogo como movimento na construção do conhecimento.

Como Gadamer nos coloca, “só através do diálogo é possível aprender”, ou seja, só através do movimento dialógico se faz uma educação que pensa todos os envolvidos como sujeitos do processo de aprendizagem, como sujeitos de responsabilidade ética ao poder questionar a sua conduta, bem como, a conduta dos demais sujeitos. Escapa-se, com isso, do reducionismo metodológico das ciências da natureza que percebem o progresso pelo progresso estando a serviço do poder vigente. Gadamer chama a atenção desta problemática da seguinte forma:

A ideia de condicionalidade de todo conhecimento pelos poderes históricos e sociais que movem a atualidade não representa apenas um enfraquecimento teórico de nossa crença no conhecimento. Significa também uma convivência real de nosso conhecimento com relação aos poderes da época. As ciências do espírito são colocadas a serviço dessas tendências, são avaliadas pelo significado que seus conhecimentos sociais, políticos, religiosos prestam ao poder vigente. Desta forma, reforçam a pressão que o poder exerce sobre o espírito. Diante de toda espécie de terror, elas são incomparavelmente mais susceptíveis do que as ciências da natureza, porque nelas não há nenhum parâmetro para distinguir, com segurança invejável, o autêntico e correto da intenção oculta e simulada. Desta forma, a última comunidade ética que as liga com o *ethos* de toda investigação corre o risco de perder-se. (GADAMER, 2004b, p. 51).

O conceito de linguagem vem como condutor de transformações para pensarmos o conhecimento, debatermos as questões éticas, problematizarmos a presença do ser humano no mundo. Com a virada linguística presente no segundo Wittgenstein, com a importância do debate sobre o “ser” presente na filosofia de Heidegger e com a proposta de uma hermenêutica fundamentada na “linguagem enquanto diálogo”, condição universal e aberta para o outro e acontecer hermenêutico, cabe pensarmos a relação do ser humano com o mundo, para além da estrutura sujeito-objeto, presente na filosofia da consciência. Ainda reiteramos, que o conhecimento não se dá pura e simplesmente na experiência de um sujeito dominador, mas na experiência enquanto diálogo hermenêutico com o todo, enquanto acontecimento.

É importante pensar um caminho teórico possível que evite o modelo cartesiano reducionista, fragmentário, sem vida e mecânico, como nos coloca Grün (2012, p. 67), é a proposta da hermenêutica filosófica de Gadamer. Esta, busca resgatar o que foi “esquecido” pela modernidade, a saber: “(...) situar o ser humano no mundo, na história e na linguagem e não como um sujeito senhor de si, separado dos objetos. Os seres humanos estão sempre inexoravelmente inseridos no círculo hermenêutico”. (Ibidem, p. 108). Esta reflexão nos parece viável para pensarmos a educação ambiental para além do antigo esquema que simplifica, que fragmenta a relação do ser humano no mundo. O que antes se colocava como uma postura dominadora do sujeito, agora o sujeito é pensado no horizonte de compreensão fornecido pela condição histórica, pela cultura e pela linguagem. Esta condição existencial de onde o sentido acontece, revela nossa condição de finitude por escapar à nossa compreensão; não é subjugável ou dominável, mas um constante acontecer que se dá no movimento dialógico de pertencimento a um horizonte de sentido fruto de nossa condição existencial. O respeito a esta condição se coloca como condição de possibilidade para uma educação que queira ser ambiental.

Ao nos questionarmos e nos perguntarmos sobre este problema, algumas pistas estão no horizonte como guias para esta caminhada, ou seja, já temos uma direção de sentido, que são prévias, e que são retiradas do procurado. Como nos coloca Heidegger: “Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia” (1995, p. 30). Quanto ao procurado, que nos propomos a questionar e que faz parte de nosso horizonte de compreensão, se concentra nos fundamentos de uma educação ambiental problematizadora, que tenha na sua base teórico-metodológica um agir pedagógico pautado pela participação crítica dos envolvidos e pelos princípios éticos do respeito à diversidade. Para corroborar com a proposta da hermenêutica filosófica, como fundamento da Educação Ambiental, intentamos o seguinte problema de pesquisa: como fundamentar a Educação Ambiental a partir do conceito de linguagem presente na hermenêutica filosófica de Gadamer?

Os argumentos que serão desenvolvidos norteiam-se por perguntas carregadas de encobrimentos que estão sempre por vir. As perguntas nos escapam, nos provocam e nos experimentam. Somos movidos dentro desta condição existencial, e é justamente esta nebulosidade do ato de perguntar, que nos faz conscientes de nossa finitude, que nos coloca a caminho. Como explica Gadamer: “toda a pergunta tem uma motivação. Também o seu sentido jamais pode ser plenamente encontrado nela própria”

(GADAMER, 2004b, p. 52-53). As perguntas são motivadas enquanto projetadas na experiência de compreensão, de interpretação e problematização da educação ambiental; fazem parte de um projeto que envolve a condição de estar-no-mundo, de fazer parte de uma estrutura existencial; nela o problema surge, se faz presença, manifestam-se o horizonte de sentido e os preconceitos, a partir da condição de pertencentes a uma historicidade, a uma temporalidade, de ser atingido por uma cultura que atravessa nossa existência.

Nesse sentido, alguns pontos centrais gostaríamos de destacar, refere-se a importância de uma pesquisa teórica para fundamentarmos a Educação Ambiental: a) partirmos da necessidade da Educação Ambiental questionar a tecnificação do processo educativo; b) é urgente resgatarmos a relação de outridade, de respeito ético com o outro; c) pensarmos no ser humano como sujeito hermenêutico que compreende e interpreta a partir de sua condição existencial e de sua condição finita; d) que o sujeito hermenêutico, aqui apresentado, não seja pensado como sujeito cognoscente, fora do meio ambiente, mas sendo parte, no qual, mergulhado, forma seu horizonte de sentido; e) que a linguagem pensada pela hermenêutica filosófica seja a manifestação do mundo de sentido, resultado da experiência finita de *ser-e-estar-no-mundo*. f) questionarmos a relação de exploração e manipulação presente na estrutura sujeito-objeto defendida pela modernidade que coloca o meio ambiente como mero recurso que serve ao homem, numa clara adoção da postura exploratória da racionalidade do liberalismo econômico;

Mantendo a coerência argumentativa e conceitual da hermenêutica filosófica, a tese se debruça sobre a hipótese de que é possível fundamentar a Educação Ambiental a partir da compreensão do conceito de linguagem como manifestação do mundo de sentido. Como modo de ser da humanidade, compreendendo-a como *síntese* dos horizontes de sentido e dando-nos a possibilidade de compreendermos e interpretarmos a complexa existência humana e sua relação com os problemas socioambientais, proporcionando a reflexão e a proposição de uma *ética do cuidado* como condição necessária para a preservação das diversas formas de vida em nosso planeta.

Ancorados nos pressupostos teóricos e conceituais da hermenêutica filosófica e com o objetivo de oferecer novas reflexões para os fundamentos da Educação Ambiental, a metodologia adotada em nossa escrita se baseia numa compreensão e interpretação hermenêutica. Como nos coloca Hermann: “A hermenêutica quer, então, expor as consequências de um conhecimento que se cria a partir de um horizonte tal que nem

mesmo ele pode ultrapassar. Trata-se de um espaço que o homem expõe a si mesmo, correndo o risco de perder sua própria orientação” (2002, p. 25).

A pesquisa bibliográfica¹⁰ permite o diálogo com as diversas correntes teóricas que buscam problematizar o assunto em questão. Esse movimento contribui para a ampliação do horizonte de sentido do pesquisador e, assim, desenvolver uma melhor compreensão acerca do problema tratado. O resgate crítico e reflexivo dos principais conceitos que envolvem o tema, permite um rigor metodológico e conceitual, evitando um debate superficial e vazio acerca da proposta de pesquisa. Por estarmos inseridos na linha de pesquisa dos “Fundamentos da Educação Ambiental”, a pesquisa terá um cuidado especial com os conceitos, os autores e as teorias que fundamentarão nosso trabalho. Por isso, a necessidade de voltarmos aos clássicos da filosofia que darão sustentação à nossa pesquisa acerca da Educação Ambiental.

Ao resgatarmos os conceitos centrais presentes nas teorias, buscaremos debater com pesquisadores que já problematizaram o assunto, fazendo, a partir desse diálogo teórico, uma melhor fundamentação da pesquisa. O diálogo com os pesquisadores da educação ambiental e com as teorias clássicas da filosofia, especialmente a hermenêutica filosófica, faz com que nossa postura de pesquisa esteja de acordo com os procedimentos de Gadamer, a saber: adotar a pergunta (o questionamento) acerca das questões aqui pesquisadas como postura. É com a pergunta que a pesquisa acontece e nos coloca como pesquisadores, como seres incompletos sempre em processo. “(...) a capacidade de fazer perguntas; de procurar respostas; de construir argumentos críticos e coerentes; de se comunicar; de se entender sempre como sujeitos incompletos e a capacidade de reiniciar o processo, mas nunca do mesmo lugar” (GALIAZZI, 2014, p.48). Esta necessidade de nos avaliarmos e avaliarmos as teorias pesquisadas para que possamos nos questionar e, se necessário, mudarmos de postura, é o que nos coloca como sujeitos de pesquisa. É o que a professora Maria do Carmo Galiuzzi em suas aulas nos colocava: “a pesquisa muitas vezes nos derruba”. Adotamos este “derrubar” como sendo o momento de crise que se faz necessário ao pesquisador. Porém, só ocorre se tivermos a capacidade de nos

¹⁰ “No caso da pesquisa bibliográfica, por exemplo, os procedimentos serão de leitura, fichamento e síntese de textos; análise de dados e informações; sistematização de ideias; crítica a outros autores; construção de um novo texto, que incluirá a reconstrução dos argumentos dos autores analisados (...) posicionamento crítico e exposição de novos argumentos, novas ideias, nova solução para os problemas levantados”. (RAUBER, Jaime; SOARES, Marcio, 2003, p. 27).

interrogarmos, de autoavaliação, de aprendizagem no diálogo com os outros. Por isso a pesquisa é sempre um *reiniciar* de um lugar diferente.

Com a perspectiva da hermenêutica filosófica, trilharemos nosso caminho de pesquisa adotando a postura da pergunta e do diálogo. Buscaremos as respostas para nossas interrogações de pesquisa, tendo a capacidade de ouvir os questionamentos que proporcionarão o enriquecimento de nossa pesquisa. Ampliando nossos horizontes de sentido, compreenderemos melhor as interrogações para melhor interpretá-las, para nos entendermos enquanto pesquisadores, pois “todo o compreender acaba sendo um compreender-se” (GADAMER, 2004a, p. 265). É neste movimento de pergunta e resposta, de jogo dialógico que esta pesquisa centrada na Educação Ambiental contribuirá para seus fundamentos.

A educação que tem como pano de fundo, o diálogo crítico e problematizador, leva ao extremo a afirmação de Gadamer que “só através do diálogo é possível aprender” numa clara manifestação de sua influência socrática. Os envolvidos devem permanecer dispostos e abertos a aprender com o outro. Aprendemos pelo diálogo e com ele fazemos a experiência hermenêutica, que proporciona à educação ambiental a capacidade para ouvir o outro, se expor ao outro e assumir uma postura auto reflexiva.

É na experiência do “Eu” com o “Outro” que a experiência hermenêutica acontece e ambos são afetados, problematizam os seus preconceitos acontecendo a abertura à experiência da finitude enquanto linguagem. É neste movimento que a educação, pensada enquanto hermenêutica filosófica, acontece e se torna possibilidade para pensarmos e agirmos eticamente diante dos problemas presentes na crise ambiental. Reforçamos nossa hipótese para os fundamentos de uma educação ambiental problematizadora, baseada na compreensão da linguagem, presente na hermenêutica filosófica, como condição de possibilidade para pensarmos a educação ambiental, que tenha presente a experiência do ser humano como *finitude*. É nesse *jogo* dialógico que o ser humano toma consciência de sua *finitude* e assume a responsabilidade para pensar em possibilidades viáveis para superar a crise socioambiental que perturba sua condição existencial.

O primeiro capítulo objetiva situar a tese da hermenêutica filosófica como crítica a proposta moderna de conhecimento que se ancora sob a égide da ciência moderna. Gadamer, ao apresentar sua obra básica, tem como pano de fundo, o caminho percorrido pela filosofia, a saber: de abandono dos debates existenciais apresentados até então. Respeitando as particularidades de cada pensador, esta proposta moderna de

conhecimento se encontra em Descartes com a apresentação de seu método¹¹ como caminho para a verdade; em Kant com a “revolução copernicana” influenciado pelo sujeito pensante de Descartes e despertado por Hume do “sono dogmático”; em Bacon, citado muitas vezes por Gadamer, como um dos grandes representantes da proposta moderna de conhecimento. São muitos os autores que possuem sua importância na estruturação do pensamento moderno. Estes, que tanto modificaram nossa forma de pensar e agir perante o mundo que pertencemos e somos constantemente determinados diante de nossa condição existencial.

Ancorados nessa tese, apresentaremos alguns conceitos que corroboram, a nosso ver, com a explicação da crise socioambiental da qual a Educação Ambiental tem papel central na crítica e no debate do modelo moderno que acelerou a destruição de nossa natureza e direcionou a postura pedagógica que rege a maioria esmagadora de nossas escolas a partir dos conceitos de uma educação instrumental.

A instrumentalização da educação, proposta pelas bases iluministas, não pensa a educação como um acontecer dialógico que valoriza o outro como parceiro do processo de conhecimento; não a pensa enquanto problematizadora e transformadora da realidade com ações tomadas a partir do debate ético que coloca o ser humano, não como um simples instrumento da engrenagem, mas como um sujeito que acontece nas relações com o todo; um sujeito pensado enquanto hermenêutico que interpreta a sua realidade na sua finitude e na sua historicidade. A modernidade, com sua bandeira positiva, valoriza o conhecimento enquanto objetividade, voltado ao pragmatismo e ao utilitarismo. A retomada desses conceitos nos remete ao segundo passo, a saber: uma nova proposta com as bases na hermenêutica filosófica.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar alguns conceitos presentes na hermenêutica filosófica que contribuem para uma educação fora das amarras instrumentais. A tese aqui apresentada é que, ao entendermos a hermenêutica além da

¹¹ Na obra “Discurso do Método”, Descartes apresenta os rigorosos passos de seu método como caminho para chegar à verdade: “O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (2013, p. 49-50).

proposta de uma interpretação absoluta, de desmitologização do que é dito, podemos pensar a hermenêutica sendo filosófica. Assim, contribui-se para uma educação pensada e estruturada hermeneuticamente. Existem conhecimentos *de uma outra espécie e de uma outra ordem*, como bem coloca Gadamer, e isto deve ser levado em consideração no momento de assumirmos a problematização da educação. Não podemos fundamentar as pesquisas somente em busca de resultados objetivos. A postura instrumental da educação atrofia as demais possibilidades de se pensar o mundo e de agir nas relações com os demais entes. A proposta aqui apresentada é de se fazer educação fora do mecanismo instrumental predominante. A hermenêutica filosófica se apresenta como possibilidade de fundamentar teoricamente a Educação Ambiental pensando a relação com o outro, não com a postura de exploração, de coisificação, mas de acontecimento dialógico. Ao ouvirmos o outro e aprendermos com ele revelamos uma postura moral de respeito com as demais manifestações.

É o que nos remete ao terceiro capítulo, que nos faz pensar sobre o conceito de experiência e de consciência promotoras do sujeito hermenêutico. Para esta fundamentação, retomaremos alguns conceitos presentes na filosofia de Heidegger que influenciaram o pensamento de Gadamer. Estes contribuem, conforme interpretamos, na estruturação da educação ambiental que pensa a experiência para além da relação sujeito-objeto, ou seja, mergulhada nas condições finitas, intrínsecas ao ser humano. Nesse corolário, resgataremos o conceito de linguagem em Gadamer para pensarmos a educação ambiental como promotora da reflexão ética. Para isso, a relação de outriedade, de encontro com o outro, da capacidade para ouvir colocam-se na base para uma postura ética. Tudo isso torna-se possível se pensarmos esta relação no movimento dialógico. Devido a esta postura, a linguagem pensada enquanto diálogo em Gadamer se apresenta como sustentação para a Educação Ambiental como propulsora da reflexão ética.

Colocar nossos preconceitos no jogo dialógico para serem provocados a auxiliar, a questionar a postura dos demais participantes (outro) coloca-se como condição para uma verdadeira experiência. A linguagem (*logos*) como diálogo é resgatada pela hermenêutica filosófica da maiêutica socrática e colocada para além das restrições subjetivas da filosofia da consciência tornando-a verdadeira experiência ontológica. “Não dialogar é uma negação ontológica, como abrir mão da busca pelo bem. Abrir mão da busca pelo bem é abrir mão da ética” (GACKI, 2012, p. 132). O ser humano deve estar disposto a colocar no jogo hermenêutico sua condição de finitude e historicidade para

possibilitar a ampliação da sua compreensão promovendo uma melhor reflexão acerca dos problemas socioambientais que nos atingem. Para isso, a linguagem enquanto diálogo é condição necessária para a educação ambiental ser pensada para além das fragmentações instrumentais. É o que pretendemos apresentar em nossa pesquisa.

CAPÍTULO I

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gadamer, com o conceito de linguagem, apesar de não ter pensado especificamente sobre a educação e muito menos sobre a Educação Ambiental, no nosso entendimento, tem na sua hermenêutica, as bases para a fundamentação de uma educação que questiona o paradigma da educação tradicional e proponha uma nova forma de fazer educação. Onde isso aparece em sua hermenêutica? Ao questionar o conceito de verdade presente nas ciências naturais fundamentadas no método moderno; ao se preocupar com a possibilidade das ciências do espírito¹² servirem as tendências do poder vigente aclamado pelas ciências naturais; ao fundamentar uma hermenêutica dialógica, para além do reducionismo histórico da hermenêutica como simples “arte da compreensão, doutrina da boa interpretação, técnica da boa interpretação¹³”. Qual a base dessa Educação Ambiental que contradiz o paradigma iluminista? Apresentamos o conceito de linguagem como fundamento de uma educação problematizadora capaz de transformar o ser humano e proporcionar um agir ético que reflita acerca das causas da crise socioambiental presente em nossa sociedade. A hermenêutica filosófica não tem uma preocupação direta com a Educação Ambiental, por obvio não podemos exigir isto dela, mas nos dá fundamentos filosóficos importantes para sustentarmos o debate acerca dos desafios de uma educação com cunhagem ambiental.

¹² Coloca-se em oposição aos objetivos metodológicos das ciências naturais apesar da insistência para que se reduzam a um sistema fechado ou a submissão aos imperativos do método das ciências naturais e da racionalidade instrumental. Este assunto será aprofundado ao longo de nossa pesquisa sendo um dos pilares de nossa fundamentação teórica.

¹³ Cf. ROHDEN, 2002, p. 19.

O fenômeno da linguagem é o problema central que Gadamer desenvolve ao longo de sua obra. A linguagem que ultrapassa os limites do convencionalismo e do naturalismo (Platão); que vai além do simbolismo que se limita a representar a realidade (Aristóteles); que ultrapassa os limites da lógica presente na filosofia da linguagem moderna (Wittgenstein – Tractatus). A hermenêutica pensada além dos limites da estrutura metodológica clássica; não se estabiliza como procedimentos práticos da exegese ou das interpretações positivas do direito. A linguagem, a partir da proposta aqui apresentada, se coloca enquanto movimento dialógico, enquanto movimento dialético entre diversos mundos de sentido e a partir desse acontecimento ultrapassa o idealismo clássico¹⁴ e a epistemologia do sujeito transcendental¹⁵.

Queremos mostrar que a concepção de hermenêutica, desde sempre, ultrapassa o ideal de verdade presente na metafísica clássica e o direcionamento interpretativo na busca pela verdade presente na metodologia moderna. Indo além destes objetivos específicos de cada área do conhecimento, a hermenêutica compreendida como filosófica a partir da teoria de Gadamer, contribui para pensarmos uma educação hermenêutica. Esta educação que, ao ser pensada a partir da proposta da hermenêutica filosófica, contribui para tornar-se ambiental, ou melhor, pensada com os fundamentos de uma educação problematizadora e transformadora. Problematizada como acontecimento, como movimento que se dá desde sempre a partir de um sujeito que pertence a um tempo, a uma história e nesta condição de *ser-no-mundo*, compreende e, ao compreender, se move para a interpretação. Ter presente que a compreensão não é um movimento logicamente calculado, estimulado para obter respostas previamente estruturadas, canalizadas por uma essência idealizada de ser humano, de mundo, de conhecimento, de verdade; a compreensão se dá enquanto projeto de um ser finito que é “jogado no mundo” e nesta condição existencial compreende, se faz enquanto ser de linguagem, enquanto acontecimento a partir de um tempo e de uma historicidade. “Compreender e interpretar

¹⁴ Ao tratarmos do idealismo clássico contemplamos as importantes correntes filosóficas que ao longo da história defenderam a necessidade de uma teoria que culminasse num saber absoluto, universal. Na hermenêutica de Gadamer fica exposto a crítica ao idealismo hegeliano a partir de sua proposta dialética. Em nosso texto trabalharemos o conceito “experiência” a partir da hermenêutica filosófica e faremos relação a crítica feita a Hegel. Essa crítica pode ser conferida em: GADAMER, 2004a, p. 361).

¹⁵ Temos em Kant um dos grandes representantes da filosofia moderna e o idealizador de um sujeito cognoscente sendo a razão determinadora do conhecimento. Kant “(...) anuncia, literalmente, com alto e bom tom, sua revolução copernicana no prefácio à segunda edição da *Crítica da razão pura*, quando afirma que os progressos no domínio da metafísica são dependentes da tese de que não são os objetos que determinam a razão, mas sim o contrário, isto é, que é a razão que os determina. Essa inversão põe a autoconsciência transcendental como novo epicentro da fundamentação filosófica.” (DALBOSCO; TROMBETA; LONGHI, 2004, p. 11).

textos não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo.” (GADAMER, 2004a, p.1). Essa experiência que, enquanto acontecer existencial, se revela ao ser oportunizado no diálogo hermenêutico, se concretiza na estética e é problematizada por meio da educação hermenêutica; se coloca como condição de possibilidade de uma educação que vá além da educação tradicional tornando-se ambiental. Em outras palavras: a educação tradicional não situa o ser humano no mundo, na história e na cultura. A relação de pertencimento a uma condição existencial tem que estar presente se quisermos fazer educação ambiental.

A hermenêutica filosófica de Gadamer não se apresenta como um projeto metodológico a partir das bases epistemológicas do iluminismo, mas sim como um projeto que é um constante acontecer. Esse acontecer se dá a partir de nossa condição de seres históricos e finitos presentes em um tempo. Não é um projeto da subjetividade humana que se dá de forma unilateral, que pretende ultrapassar determinada condição e, superar a condição existencial, mas de um diálogo com os demais seres, em que o projeto é o próprio acontecer do ser.

A proposta de Gadamer, ao desenvolver o tema da hermenêutica, não é oferecer um método de interpretação como se apresenta na exegese ou nas interpretações dos textos jurídicos; nem a proposta metodológica presente nas ciências do espírito focada na subjetividade de um sujeito transcendental. Sua hermenêutica se apresenta pensando o sujeito como um *ser-no-mundo*, ou seja, na sua condição de historicidade e de finitude. A hermenêutica como uma condição, como um acontecer existencial que se dá na linguagem. A hermenêutica acontece justamente por existir essa condição de finitude e historicidade, esta experiência que se dá na condição existencial. É a realidade do ser humano sendo impossível pensá-la fora da estrutura existencial. “Há hermenêutica porque o homem é hermenêutica, isto é, finito e histórico, e isso marca o todo de sua experiência de mundo” (OLIVEIRA, 1996, p. 225). Ao refletirmos os problemas de nossa sociedade, em qualquer área do conhecimento, a proposta hermenêutica coloca como condição de possibilidade pensar o ser humano a partir dessa condição. Ver o ser humano como um sujeito hermenêutico, com suas limitações, seu pertencimento existencial e sua responsabilidade ética. Se quisermos pensar uma educação ambiental nas trilhas da hermenêutica filosófica, é precípuo pensá-la na sua condição histórica. Em outras palavras: ter presente que ela se faz dos sujeitos oriundos e pertencentes a uma condição existencial, frutos de sua ação fenomenológica.

Em oposição a esta proposta hermenêutica, temos a influência teórica antropocêntrica e suas várias ramificações epistemológicas que tomam força com a teoria cartesiana e o advento da ciência moderna. Com o objetivo de um conhecimento seguro, com validade objetiva, com uma metodologia universal, com a necessidade da veracidade concreta de suas proposições, se torna a única metodologia aceita e o único conhecimento que tem a pretensão de verdade. As formas de conhecimento, fora desta estrutura, são consideradas meras conjecturas, sem valor científico. Este formalismo matemático, presente na proposta moderna de ciência, acaba atingindo a filosofia, a psicologia e a sociologia, que objetivam um conhecimento com validade universal e com o rigor presente nas ciências particulares.

Kant deixa isso claro no prefácio da segunda edição da *Crítica da Razão Pura*¹⁶ ao colocar a necessidade de a metafísica alcançar o mesmo rigor metodológica das ciências exatas. Esse padrão em que são mergulhadas as pesquisas nas diversas áreas do conhecimento acarreta um prejuízo, por retirar a possibilidade de se pensar uma educação que valorize as experiências culturais, do respeito à história de um povo, da defesa à formação linguística de uma população, do olhar para a diversidade que se manifesta em cada sociedade.

Temos a imposição de um modelo metodológico que, com uma linguagem hermética, se caracteriza por um conhecimento especializado, restrito a um objeto específico, impede o diálogo com as demais manifestações de conhecimento. É o que chamamos anteriormente de “padronização do conhecimento”, ou seja, padronização de um modelo de metodologia e um ideal de verdade. O que não se encaixa nesta proposta, não tem validade.

A proposta hermenêutica pode se tornar uma alternativa que visa fugir desta padronização e do desrespeito com a diversidade, ou seja, da não valorização do outro como sujeito e parceiro do movimento dialético e da construção do conhecimento. Ela quer ver no outro, não um obstáculo ou uma possibilidade utilitarista de sucesso, mas um encontro de experiências de diferentes *mundos de sentidos*. Este encontro de distintas realidades, de diversidades de experiências, de culturas e de tradições, torna a experiência hermenêutica um acontecimento existencial que vai além de uma relação pura e simplesmente metódica, rigidamente planejada e que visa a um resultado que já estava

¹⁶ Cf. B XVI. KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 2 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

estabelecido a partir de suas calculadas hipóteses. A experiência hermenêutica escapa às pretensões do controle epistêmico das ciências particulares; esta particularidade pode ser considerada uma das contribuições para uma educação que tenha como objetivo o respeito à participação de todos num diálogo crítico e transformador.

1. Algumas consequências da crise ambiental

Ao estudarmos a educação ambiental, percebemos que o impulso a este debate se concentra na crise humanitária instaurada pela desregrada relação do ser humano com os demais seres; da desenfreada exploração de nosso planeta que durante milhares de anos vem trazendo consequências devastadoras para a vida na Terra. Há uma crise ética, uma crise de valores que tem o seu amadurecimento pleno com as influências das ferramentas produzidas pela revolucionária ciência moderna. Por que percebemos este amadurecimento com maior nitidez a partir do final do século XX e início do século XXI? Pensamos que uma das causas deste aflorar dos problemas se dá pela crise ética em consequência da crise das instituições que até então balizavam e restringiam, apesar das dificuldades históricas, as ações da humanidade. Vários autores procuram trabalhar este fenômeno. Bauman (1925-2017) coloca a saída de uma “modernidade sólida,” com a ideologia de um capitalismo pesado, da exploração das forças de trabalho, para uma “modernidade líquida”, de crise, de incertezas, de desordem; o que tudo flui não se consolida e é neste ponto que pensamos ser uma das causas da crise que vivenciamos; sem referências de valores, de princípios éticos que norteiam as ações humanas, corre-se o risco de as ações se tornarem descontroladas em prol de um propósito puramente objetivo tendo os fins justificando os meios.

Nos encontramos no horizonte de uma crise ambiental, de uma crise humanitária que está aniquilando a vida, a dignidade e o respeito pelo outro como ampliação e complementação do nosso ser; os seres humanos e os demais entes de nossa sociedade são meros objetos de manipulação em prol da ganância econômica presente no modo de produção vigente; a natureza externa a nossa existência torna-se potencial de exploração para os ganhos econômicos e para a “evolução” da sociedade, a busca de uma cultura “melhor”. Cultura esta que atrofia qualquer outro tipo de manifestação e exige, muitas vezes de forma inconsciente, isto é, ideologicamente, que todos se adaptem a um modelo de comportamento, a uma forma de consumo, a uma forma de manifestação artística. Esta “bitolação” imposta por um sistema atroz que se utiliza dos diversos meios construídos

por uma ciência que, por vezes, alimenta os objetivos capitalistas de uma sociedade liberal, descompromissada com o cuidado com o outro e que objetiva o simples progresso técnico e econômico.

Com a evolução da humanidade, os seres humanos vieram se isolando em sua relação com a natureza; dominou-se o meio ambiente colocando-o a serviço do homem. Uma postura desarmônica que desencadeou nos dias de hoje o desequilíbrio socioambiental em nível planetário; vide mudanças climáticas globais, destruição da camada de ozônio, contaminação das águas oceânicas, continentais e atmosféricas entre muitos problemas que não se restringem mais apenas a uma localidade. (GUIMARÃES, 2015, p. 52).

Percebe-se que, a partir da proposta econômica e social dominante, deve-se superar as culturas que não fazem parte do modelo proposto; excluir e explorar as pessoas que não alcançam o desenvolvimento esperado a fim de privilegiar os mais “favorecidos”. Em outras palavras, existe um modelo econômico e social hegemônico no qual todos devem se encaixar. O objetivo é que todos se esforcem para alcançá-lo. E quem não consegue? E quem acha o modelo equivocado? Estes são criticados e excluídos por atrapalharem os objetivos dominantes. A grande maioria da população está acorrentada pelas *algemas psíquicas* de sistema que é alimentado pelos meios de comunicação e reproduzido na grande maioria dos sistemas de ensino aos quais Louis Althusser denomina de “Aparelhos Ideológicos do Estado - AIE¹⁷”. A população encontra-se alienada em relação aos problemas da sociedade e torna-se incapaz de problematizar e lutar contra as imposições do sistema que possui seus tentáculos em todos os setores da sociedade. Há uma descrença nas lideranças que se apresentam com seus projetos políticos e sociais devido às experiências vivenciadas no passado e no presente, não veem perspectivas de mudança pelos rumos que a sociedade vem tomando: falta de valores éticos e morais capazes de nortear a humanidade, decisões políticas e sociais que vão na contramão da garantia de uma vida digna para todos; a violação de direitos conquistados durante muitos anos de luta e sofrimento; o não respeito aos direitos dos seres não-humanos¹⁸. Esta crucial relação de exploração construída ao longo dos anos de presença

¹⁷ O autor aqui citado faz uma lista de instituições que se colocam como “Aparelhos Ideológicos do Estado”: “Designamos por Aparelhos Ideológicos do Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1970, p. 43). Na sequência do texto, o autor lista uma série de instituições, dentre elas a escola. Não pretendemos detalhar esta pesquisa. Apenas sugerir como leitura aos interessados.

¹⁸ Citamos como exemplo mais próximo, a luta pelo reconhecimento dos direitos dos animais por pensadores como Peter Singer (1946- ...) e diversas organizações presentes em todo o mundo que lutam por uma relação digna entre o homem e as demais espécies. Ou seja, entre o ser humano e o outro sendo este último não somente seu semelhante.

do *homo sapiens*¹⁹ na terra e acentuada drasticamente a partir do advento da ciência moderna.

O que impulsionou o debate da Educação Ambiental a partir da década de setenta do século passado, foi a desenfreada escala de interferência do ser humano sobre o meio ambiente. Com a ciência moderna, com a evolução das técnicas de exploração e com a Revolução Industrial, o impacto socioambiental acaba se acentuando e os problemas como: o aquecimento global, as doenças respiratórias, o envenenamento da população com o uso de agrotóxicos, a poluição das águas, a extinção da fauna e da flora, o êxodo rural e o crescimento desproporcional das periferias em relação aos grandes centros etc., são resultados desse novo modelo de sociedade pensado pela nova concepção de vida moderna, que tem como um dos pilares a interminável exploração do meio ambiente. “Esses efeitos sentidos por todo o planeta são resultados da escala humana de intervenção sobre o meio ambiente. O problema está na escala, ou seja, na quantidade e na qualidade dessa intervenção” (GUIMARÃES, 2015, p. 52). Ou seja, a relação de dependência natural do homem com os demais entes não se encontra mais ao nível de necessidade básica. Ao longo dos anos tornou-se de ganância econômica, incutindo na cultura global a necessidade do consumo desenfreado como necessidade para se alcançar a satisfação e, conseqüentemente, a tão sonhada felicidade. Será isso possível? Será o planeta capaz de sustentar tal ritmo? Seremos felizes nesta estrutura de sujeito-objeto cultuada pelo hábito do consumo? O presente nos mostra respostas negativas a estas indagações. E o futuro? Este depende da capacidade de questionamento e problematização que o ser humano for capaz de se fazer, acerca da necessidade de rever muitos conceitos que estão orientando nossas escolhas. Por isso a necessidade de a Educação Ambiental trazer à baila o debate ético como pano de fundo para esta reflexão dos valores impostos por esta cultura consumista, por este presenteísmo implantado por um pensamento que não vislumbra o futuro.

O ser humano apresenta-se como uma espécie de parasita destruidor do planeta terra. Com o uso das técnicas da ciência moderna que, num primeiro momento, surgem como solução aos problemas da humanidade, tornam-se as grandes causadoras dos

¹⁹ Para Harari (1976- ...), o *Homo sapiens* surge na África Oriental há 200 mil anos. (HARARI, 2015, p.7). Em Morin (1921- ...) temos a mesma datação de seu surgimento. Segundo o filósofo: “Na efervescente epopeia evolutiva, um ramo da ordem dos primatas começou, há seis milhões de anos, uma nova aventura, a da hominização, que, se acelerando há 200 mil anos, produziu a humanidade. (MORIN, 2012, p. 31).

malefícios sentidos pela humanidade²⁰. Tornamo-nos escravos da própria técnica presente no trabalho em série proporcionado pela Revolução Industrial, reféns de um ritmo absurdo de atividades proporcionado pela necessidade de darmos conta das demandas de trabalho presente nas atividades modernas. A rapidez da comunicação com o advento da informática nos traz uma melhora na comunicação e ao mesmo tempo um ritmo de trabalho cada vez maior: trabalha-se durante o tempo que deveria ser para o lazer e o convívio com os amigos e a família; as relações se tornaram artificiais. Os amigos estão nas redes sociais²¹ mesmo quando estão fisicamente presentes; os problemas de ansiedade, de estresse e depressão (colocada por muitos pesquisadores como sendo a doença do século) são causados pelo ritmo acelerado dos nossos afazeres e pelas relações superficiais que a população vem mantendo.

As ações, principalmente do homem moderno, com as novas técnicas oriundas da evolução tecno-científica, de exploração e da relação sujeito-objeto, exige uma mudança de comportamento por parte do ser humano. Temos condições de destruir a terra com as técnicas construídas pela ciência. Isso é fato. Tudo devido à irresponsabilidade ética e a posição de pura exploração adotada pelo homem. Fazemos de nossa mãe Terra objeto para o crescimento econômico sem nos darmos conta que dependemos dela para viver. Somos ligados pelo cordão umbilical da vida e dependemos dessa relação complexa para vivermos. Como nos diz Boff: “A terra transformou-se atualmente no grande e obscuro objeto do amor humano”. (2000, p. 103). Este amor, que deveria ser natural, é oriundo da possibilidade que temos de destruí-la. “Damo-nos conta de que podemos ser destruídos. Não por algum meteoro razante, nem por algum cataclismo natural de proporções fantásticas. Mas por causa da irresponsável atividade humana” (Ibidem, p. 103). O temor não se encontra fora da Terra, não é uma ameaça natural ou um castigo divino presente nas várias manifestações religiosas. A ameaça é o próprio ser humano. É a pesquisa sem

²⁰ “O discurso hegemônico que ainda é utilizado no planeta Terra apresenta o conjunto dos seres pertencentes à espécie *Homo sapiens sapiens* (autoconscientes, inteligentes e racionais) afirmando – constante e continuamente – que estão realizando o progresso (Nisbet, 1985) da Humanidade. Este discurso é facilmente identificável na apresentação da História como um processo linear e cumulativo civilizatório de conquistas, glórias, realizações e progresso. Esta criação unilateral do Mundo exemplifica-se – bem – na “História da Civilização Ocidental” (BURNS, 1978a e Burns, 1978b) que, embora seja “o drama da raça humana”, constitui uma corrente que vai ‘do homem das cavernas até a bomba atômica.’” (ROHDE, 1996, p. 55-56).

²¹ É nítida a influência das redes sociais na vida das pessoas. Basta observarmos as pessoas em espaços públicos como restaurantes ou dentro das próprias casas. Poderia ser momentos de conversa e lazer, mas se tornam momentos de postagens de imagens ou de comunicações virtuais com pessoas que se encontram a milhares de quilômetros de distância. A questão que cabe é: pra que sair com a família ou amigos se não aproveitam o momento para fazer algo muito simples: conversar.

responsabilidade ética; é a intervenção no planeta Terra atingindo o equilíbrio da vida. O autor cita duas potenciais ameaças construídas pelo homem. “Duas máquinas de morte foram construídas e podem destruir a biosfera: o perigo nuclear e a sistemática agressão ecológica ao sistema-Terra.” (Ibidem, p. 103).

Esta postura adotada pelo ser humano torna a vida na terra uma incógnita. Será que a Terra suportará tamanhas agressões por parte do ser humano? Qual o caminho para modificarmos a conduta humana na terra? São questões importantes, porém difíceis de serem solucionadas. Já temos pesquisas que colocam o ritmo de destruição como algo fatal para o fim da vida humana na Terra. Talvez esta seja a insegurança: a ameaça da vida humana. É uma postura egoísta por sabermos que milhares de vidas são destruídas anualmente com a interferência perversa do ser humano; a necessidade de mudança é cogitada somente quando a ameaça se refere ao ser humano. Durante milhares de anos a postura exploratória não teve grandes repercussões. Agora a ameaça é visível e coloca-se, não como uma possibilidade, mas como algo concreto.

Vivemos uma era em que a insegurança²² em relação ao presente e principalmente ao futuro se torna cada vez mais recorrente. Vivemos uma crise ética e política que causam inseguranças, incertezas e preocupações sobre o interesse pela preservação do nosso planeta por parte do ser humano. Algumas perguntas surgem dessa angústia acerca do futuro de nosso planeta e do real compromisso ético com os problemas que estamos vivenciando: será que realmente existe uma preocupação concreta por parte da população, dos cientistas e principalmente dos líderes mundiais com a vida na terra? Há consciência que o ser humano se dá nas relações, na interação existencial com o todo? Que somos seres jogados em um tempo histórico e é a partir dessa *pre-sença*, dessa relação de pertencimento, da dinamicidade, do horizonte da facticidade que o ser se dá? Que as atrocidades cometidas com o advento da ciência moderna estão destruindo com a

²² Ao conceituar a questão do capitalismo e diferenciar o “capitalismo pesado” e o “capitalismo leve”, Bauman tem, na base de sua reflexão, a preocupação com a insegurança, com as incertezas sobre o nosso futuro. Utilizando-se de analogias, próprio de sua escrita, nos diz: “Os passageiros do navio ‘Capitalismo Pesado’ confiavam (nem sempre sabiamente) em que os seletos membros da tripulação com direito a chegar à ponte de comando conduziram o navio a seu destino. Os passageiros podiam devotar toda sua atenção a aprender e seguir as regras a eles destinadas e exibidas ostensivamente em todas as passagens. Se reclamavam (ou às vezes se amotinavam), era contra o capitão, que não levava o navio a porto com a suficiente rapidez, ou por negligenciar excepcionalmente o conforto dos passageiros. Já, os passageiros do avião ‘Capitalismo Leve’ descobrem horrorizados que a cabine do piloto está vazia e que não há meio de extrair da ‘caixa preta’ chamada piloto automático qualquer informação sobre para onde vai o avião, onde aterrizará, quem escolherá o aeroporto e sobre se existem regras que permitam que os passageiros contribuam para a segurança da chegada” (2001, p. 77).

possibilidade de um desenvolvimento existencial sadio por parte do ser humano e dos demais seres vivos? Temos a desconfiança ou a quase certeza que estas questões não estão no horizonte dos interesses das grandes lideranças que detém o poder político, dos que dominam os meios de comunicação e das lideranças ministeriais da educação. Não estaríamos tentando reivindicar uma solução, um novo caminho sem saber que a “cabine do piloto está vazia”? A esperança é que ainda possamos ter acesso ao capitão e debater nossas reivindicações. No nosso entendimento, a pergunta ética de Kant, a saber: “O que devemos fazer?” é atual diante de tamanha crise humanitária que se apresenta em pleno século XXI após termos passado pela ilusória esperança da proposta moderna. Fomos “engolidos” pelos encantos da ciência moderna, da objetividade, do pragmatismo ao sermos envolvidos pelo canto da sereia presente na razão moderna.

São algumas preocupações que se apresentam diante das rápidas mudanças proporcionadas pelo advento da ciência. Alguém pode e deve se perguntar: existe o lado bom da ciência? A resposta certamente é positiva. Tivemos uma evolução enorme nas pesquisas médicas, na facilidade de comunicação, na divulgação dos acontecimentos, nos transportes, a educação²³ quebrando fronteiras com as novas tecnologias etc. São resultados que revolucionaram a vida em sociedade trazendo muito conforto, apesar de não ser acessível para grande parte da população que ainda vive em situação de miséria. A ciência, se for utilizada com responsabilidade social, traz enormes facilidades sociais. O que prejudica este bom uso da tecnologia é justamente a falta de cuidado ético com o seu uso. Na obra “Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade”. Morin destaca a preocupação acerca do destino de nossa Mãe Terra questionando as ações desregradas do desenvolvimento humano. “Os desenvolvimentos da ciência, da técnica, da indústria, da economia, que doravante propulsam a nave espacial Terra, não são regulados nem pela política nem pela ética nem pelo pensamento” (MORIN, 2011, p. 7).

²³ Citamos como exemplo a modalidade de Educação a Distância (EaD) como possibilidade das comunidades afastadas dos grandes centros terem acesso à educação. A FURG, através da Secretaria de Educação a Distância (SEaD), com o “programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior por meio da Educação a Distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Além disso pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de Educação Superior a Distância”. Cf. <<http://www.sead.furg.br/index.php/uab-furg/sobre-a-uab-na-furg>>. Acesso em: 06/05/2018.

Buscando respostas para a provocadora pergunta de Kant que se torna cada vez mais atual, a pergunta que pode nos tirar do sono do encanto da sereia. Como usufruirmos de nossa “liberdade”, de nossas possibilidades em prol de uma sociedade que valorize o outro, não como uma possibilidade de usufruir de suas potencialidades para ganhos econômicos, mas como uma relação de outridade, de respeito pelas suas diferenças? Esse talvez seja um dos papéis da Educação Ambiental: problematizar a situação atual pensando alternativas para novas relações entre os seres humanos e entre os seres humanos e os demais seres de nosso planeta.

As preocupações planetárias surgidas no século XX com as rápidas mudanças provocadas e percebidas pelas ações desregradadas do ser humano, criam um sentimento de impotência frente os desafios presentes na crise socioambiental e de “medo”. Os sociólogos Alphantéry *et al.* (1992) caracterizaram o fim do século passado de um grande “medo planetário²⁴”. Ao completarmos duas décadas do novo século, o medo planetário continua existindo e é ampliado a cada análise da situação devastadora da degradação socioambiental. São ações desmedidas que afetam o todo do planeta não respeitando ideologias, religiões, fronteiras e distinção entre ricos e pobres, porém sempre afetando com maior veemência as pessoas e países que se encontram à margem do sistema.

Partindo da necessidade de debatermos os problemas presentes em nossa sociedade e refletirmos sobre as causas e as consequências que determinam nossa situação atual, propomos uma reflexão acerca da metodologia presente na proposta de ciência sendo, no nosso entendimento, a *arché* das consequências atrozes da atual crise ambiental. Compreendendo esta urdidura de conceitos que se estruturam ao longo da história, teremos a possibilidade de debatermos a atual situação sob um olhar aprofundado.

2. Traços da metodologia moderna de conhecimento

Pretende-se mostrar, com a introdução de alguns conceitos da ciência moderna, que o outro, na sociedade moderna, não é visto na relação de outridade, de alteridade,

²⁴ “Ao fim deste segundo milênio, a expressão mais manifesta da ecologia é o medo. Não um medo surdo, apático e com vergonha de si mesmo, mas um medo ostensivo, que é dito e escrito, apregoadado e filmado, e se oferece em um espetáculo nas dimensões da mundialização da comunicação. O medo ecológico é um grande medo planetário. (...) os fenômenos da moda, o gosto sensacionalista da mídia não são, no entanto, os únicos responsáveis. O grande medo ecológico cresce em terra fértil. Ele se alimenta da incessante descoberta de novos estragos do progresso, tanto em nossa porta quanto do outro lado do mundo. Cresce com o inventário científico, constantemente renovado, com atentados graves, e mesmo irremediáveis, que o homem causou aos três elementos naturais – a água, o ar, a terra.” (ALPHANDÉRY *et al.*, 1992, p. 15).

como possibilidade de uma relação crítica e dialógica em que o encontro tem como objetivo a ampliação dos horizontes de sentido a partir de uma proposta dialética²⁵. Pelo contrário: a relação presente no modelo de sociedade atual manifestado nas relações econômicas, na proposta da educação tradicional presente na grande maioria de nossas escolas e universidades, é um modelo que reflete a proposta metodológica da ciência moderna presente na relação sujeito-objeto. A relação se dá com o objetivo de transmitir informações úteis ao outro sem manter um diálogo. A postura é pura e simplesmente metodológica no sentido científico do termo, segue um caminho, passos que estão previamente determinados e com objetivos claros, a saber: a retirada de informações do objeto pesquisado de forma imparcial como “garantia” de um conhecimento seguro, pleno de verdade. A verdade é determinada pela aplicação do procedimento metodológico adequado. Não se aceita a problematização, a oposição de ideias, a necessidade de ouvir outras opiniões. O objetivo é aplicar o que está determinado pelo método de pesquisa sem possibilidade de ser surpreendido, de ter que rever as convicções iniciais devido uma ideia, um questionamento vindo dos demais participantes. O rigor matemático é colocado como base do procedimento de pesquisa distanciando-se da proposta de ciência presente na filosofia grega, a saber: a ciência da *natureza* e da *história*, na busca pelo fundamento primeiro, da *arché*. Como nos coloca Gadamer ao definir o conceito de método:

[...] a ciência criada pelos gregos é completamente diferente do nosso conceito de ciência. A ciência verdadeira é a matemática. Não é a ciência da natureza, e muito menos a história. O seu objeto é um ser puramente racional, e visto que pode ser apresentada num conjunto fechado de deduções, ela é tal um modelo para toda ciência. O que caracteriza a ciência moderna, ao contrário, é o fato de a matemática se constituir em modelo, não pelo ser de seus objetos, mas como o modo mais perfeito de conhecimento. A configuração da ciência moderna estabelece uma ruptura decisiva em relação às configurações do saber do Ocidente grego e cristão. O que predomina agora é a ideia do método. Em sentido moderno, o método, apesar de toda a variedade apresentada nas diversas ciências, é um conceito unitário. O ideal de conhecimento pautado pelo conceito de método consiste em se poder trilhar um caminho cognitivo de maneira tão consciente que se torna possível refazê-lo sempre. *Methodos* significa ‘caminho de seguimento’. Metódico é poder-seguir sempre de novo o caminho já trilhado e é isto o que caracteriza o proceder da ciência. (GADAMER, 2004b, p. 47-48).

²⁵ No decorrer do texto iremos aprofundar este conceito. O que queremos adiantar é que, dialética a partir da proposta que iremos desenvolver, se afasta da proposta dialética presente em Hegel que visa a um conhecimento absoluto. A dialética que propomos se dá a partir da relação dialógica que visa a um conhecimento que não cessa devido a nossa condição de seres finitos. O movimento é contínuo diante da proposta de “círculo hermenêutico” e de “jogo” presente na teoria de Gadamer. Estamos jogados na condição de sujeitos hermenêuticos que interpretam e questionam constantemente suas convicções na relação com o outro como contribuinte para a ampliação de nossa compreensão, de nossa interpretação.

Na citação acima, percebe-se que Gadamer deixa claro que, na concepção moderna de ciência, o procedimento matemático se coloca como base do caminho de pesquisa, ou seja, a busca por um ideal de verdade seguro e que tenha um caminho claro para ser seguido. Não temos mais a ciência dos gregos, da busca pelo primeiro princípio, o princípio primordial (*archê*), da busca pela racionalidade do *cosmos*, do todo bem organizado. Rompe-se com uma concepção grega e cristã de ciência colocando um modelo que tenha como base um procedimento único: o caminho trilhado pelo rigor matemático na busca da certeza como única concepção de verdade. Que o método seja o pano de fundo para seguir sempre o mesmo caminho, sem desvios para garantir os resultados objetivos, possíveis de serem comprovados. Que este caminho seja consciente para poder ser retomado, ser refeito sempre que necessário. Por isso que Gadamer diz: *método é poder seguir sempre de novo o caminho já trilhado*. Esta é a concepção de ciência moderna com sua postura utilitarista e pragmática.

A partir desta concepção de ciência teremos o que conhecemos como a ciência voltada às especialidades. Reduz-se o conhecimento a resultados específicos, fragmentados, especializados²⁶, retirados do todo das relações com o objetivo de se tornar um conhecimento seguro. Não se pretende ter a compreensão do todo, fazendo relações com um elemento primeiro, um princípio criador que potencializa e que move o todo, agora o conhecimento restringe-se ao objeto particular. Retira-se o objetivo do conhecimento do todo para o conhecimento das partes obtendo-se o domínio do conhecimento. É a nova ciência com seus pilares nas concepções modernas de superação da dúvida ou tendo-a como simples procedimento metodológico.

O procedimento que surge com a ciência moderna bancada pela concepção de verdade presente na filosofia de Descartes (1596-1650) e depois fundamentada pelos demais representantes da filosofia da consciência²⁷, tem a verificação como um dos

²⁶ Em inúmeros autores, a crítica às especialidades apresentam-se como um dos pilares de suas teorias. Ao debater “O desafio da globalidade” e criticar veementemente os caminhos impostos pela modernidade preparando o terreno para sua proposta complexa, Morin nos ensina: “O conhecimento especializado é em si mesmo uma forma particular de abstração. A especialização *abs-trata*, ou seja, o ato de extrair um objeto de um campo determinado rejeita as ligações e intercomunicações desse objeto com seu meio, insere-o em um setor conceitual abstrato, que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras rompem arbitrariamente a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos. Ela conduz à abstração matemática que produz uma cisão de si mesma com o concreto, de um lado privilegiando tudo o que é calculável e formalizável, de outro, ignorando o contexto necessário à inteligibilidade de seus objetos.” (MORIN, 2011, p. 47-48).

²⁷ Para delimitarmos algumas questões iniciais sobre a filosofia da consciência e depois podermos um alargamento temático ao longo de nosso trabalho, destacamos uma rápida compreensão da história da filosofia da consciência. No decorrer do texto, este assunto virá a tona trabalhando os conceitos dentre de

parâmetros para a concepção de verdade. O conhecimento está fundamentado no sujeito. Nas concepções transcendentais que são eternas. Kant coloca como sendo a possibilidade para a experiência. É a condição de possibilidade para o conhecimento. As categorias *a priori* são capazes de ordenar o caos. O que não pode ser verificado não se torna conhecimento, ou seja, só pode ser pensado, como nos coloca Kant. Para ser conhecimento científico tem que passar pela possibilidade da verificação. O sujeito é que se coloca como possibilidade para o conhecimento se dar, por ter as categorias *a priori*, ou seja, por se colocar como centro do conhecimento. O foco está no sujeito como organizador das sensações e como ser capaz de entender esta organização. Ele se coloca como sendo o próprio “Deus” do conhecimento. O foco se encontra na razão, na subjetividade como possibilidade para se conhecer.

Esta base filosófica presente na filosofia da consciência norteia a estrutura de conhecimento moderno tendo como foco um conhecimento que supere a dúvida, o mistério, o não saber socrático, o mistério que se encontra na base da metafísica antiga para se tornar esclarecimento (*Aufklärung*). O sujeito²⁸ (razão) como centro do conhecimento, como condição de possibilidade para dominar o objeto e assim descortinar o mistério oculto na busca pela verdade como certeza. Por isso, o ideal de verdade

alguns autores que representam esta corrente filosófica e suas influências na educação ambiental. “Tugendhat distingue três momentos ou etapas principais na história da filosofia da consciência. Primeiramente a etapa do cartesianismo, início histórico da guinada da ontologia para uma reflexão em torno da consciência por meio da primazia que passa a ser concedida ao problema da fundamentação e da comprovação no conhecimento – que é concebido sempre como conhecimento de cada indivíduo. Comprovar é neutralizar qualquer dúvida, é estabelecer certeza. Duvidar, bem como ter certeza, remete ao próprio indivíduo. Assim, uma primeira definição de consciência é saber: saber indubitável do indivíduo de que ele se encontra numa série de estados: sentir, desejar, querer etc. consciência é um domínio interior, ao qual o indivíduo tem acesso imediato. A etapa kantiana é aquela na qual o problema do acesso afeta as próprias questões ontológicas, ao contrário da etapa cartesiana, que teria deixado intocada a ontologia nela mesma. A análise ontológica dá lugar a uma análise da possibilidade da experiência e o problema da constituição de algo como objeto é abordado de uma nova maneira. A reflexão sobre a consciência promove um alargamento do domínio temático sobre a ontologia pré-moderna. Com muita propriedade é sublinhado que há modalidades de consciência que não podem ser compreendidas como consciência de objeto – por exemplo, a consciência de mundo, isto é, da totalidade do que se pode experimentar, que, enquanto tal, não é um objeto. Em Kant, toda experiência encerraria sempre uma referência ao mundo ou, dito de outro modo, o mundo está sempre pressuposto. Ademais, para Kant, é uma modalidade não-objetiva (ou não-reificável) de consciência que constitui a consciência de objetos. A terceira e última fase, a heideggeriana (*Ser e Tempo*), é marcada pelo abandono do termo ‘consciência’ em favor daquele outro de ‘abertura’ (*Erschlossenheit*), na qual ‘mundo’, que permanece um pressuposto como observa Tugendhat (...), ‘não é um substituto para a totalidade de objetos e sim para a totalidade de um contexto de sentido no qual um homem se compreende’”. (BICCA, 1997, p. 190).

²⁸ Encontra-se em (PEREIRA et al., 2010, p. 64) uma definição importante sobre o conceito sujeito: “O termo sujeito é oriundo do grego *hypokeimenon* e do latim *subjectum* o qual posteriormente, assume dois significados: o primeiro entende sujeito como ‘aquilo de que se fala ou a que se atribui qualidades ou determinações; o segundo significando o eu, o espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo’”.

pressupõe o ideal de certeza. A razão está para o conhecimento assim como a certeza está para a verdade. Se não tivermos certeza ao término de nossas inferências, não teremos o aval da ciência. O sujeito se coloca como centro da construção do conhecimento, como condição para se chegar ao esclarecimento. O conhecimento não pode ter os fundamentos da metafísica antiga, mas a certeza ancorada na subjetividade moderna. O sujeito transcendental é que garante o domínio do objeto e a verdade (*veritas*) como certeza. Estas são as garantias para uma nova definição de conhecimento. Veja o que Gadamer nos coloca:

Se a verdade (*veritas*) só se dá pela possibilidade de verificação – seja como for –, então o parâmetro que mede o conhecimento não é mais sua verdade, mas sua certeza. Por isso, desde a formulação clássica dos princípios de certeza de Descartes, o verdadeiro *ethos* da ciência moderna passou a ser o fato de que ela só admite como condição satisfatória de verdade aquilo que satisfaz o ideal de certeza (GADAMER, 2004b, p. 48).

Na ciência moderna temos o que Gadamer denomina de *ideal de verificação*²⁹, ou seja, o saber fica restrito ao que pode ser verificado. Tudo o que não pode ser verificado a partir da aplicação do método fica fora da possibilidade de verdade. A ciência passa a ser medida pela técnica. É a base positivista de ciência presente em autores como Galileu, Descartes, Comte, Bacon, etc., que estão envolvidos com os horizontes de compreensão da teoria moderna, fazem parte do paradigma moderno de ciência e da concepção de teoria do conhecimento. Na proposta moderna encontra-se a gênese da crise socioambiental revelando a utilidade da natureza apenas quanto ao seu uso prático com fins econômicos. Ao comentar esse autores modernos, Grün (2012) diz que “(...) formaram aquilo que Oelschlaeger (1992) denominou de *alquimia do moderno* e foi justamente essa configuração que tornou possível o processo de objetificação da natureza” (p. 76). Tomá-la como mero objeto exploratório, sem vida, passivo, mas com um potencial homérico para a pesquisa e o desenvolvimento econômico.

A proposta moderna de conhecimento tem como base a relação de um sujeito conhecedor que possui um procedimento metodológico claro e visa esclarecer as informações ocultas presente no objeto de pesquisa. Este objeto encontra-se delimitado pelas lentes específicas do paradigma de onde o sujeito pesquisador se encontra. O objeto se adapta às pretensões metodológicas do pesquisador sendo simples fornecedor de informações que estão previamente delimitadas no seu projeto de pesquisa. Nesta

²⁹ Cf. GADAMER, 2004b, p. 48.

perspectiva, o sujeito não é e não pode ser influenciado pelo contexto de sua pesquisa. A imparcialidade é uma das condições de possibilidade na busca de um conhecimento com valor de verdade. Pensar algum tipo de influência é jogar por terra toda a possibilidade de um conhecimento objetivo, em que a preocupação de pesquisa se encontra no objeto delimitado por seu projeto.

A realidade mesma passa a depender unicamente do indivíduo pensante, numa espécie de solipsismo exacerbado em que não admite a alteridade da matéria com o mesmo estatuto epistemológico de conhecimento verdadeiro. No limite, nenhuma teoria filosófica poderá unir novamente a unidade essencial entre o sujeito e o objeto, salvo se recuperar ou melhor, inaugurar uma abordagem de tal ordem que estabeleça os nexos que naturalmente sempre existiram entre o pensamento e a coisa pensada, mas que o paradigma cartesiano segmentou e operou para o interesse da própria ciência e da filosofia em ascensão século XVIII, que é a ciência burguesa e o pensamento da liberdade sequestrado para as políticas emergentes em relação à responsabilidade, liberdade e igualdade dos indivíduos a partir dos interesses da burguesia. Nada mais conveniente para a classe burguesa do que a apropriação do método cartesiano com o seu dualismo! A ciência passa a ser a ciência isenta de culpabilidade, uma vez que a divindade não mais administra os expedientes da liberdade individual. (CALLONI, 2006, p. 22-23).

Esta proposta metodológica coloca o ser humano como sujeito soberano passando a ocupar o que outrora se concentrava na proposta teocêntrica. Na modernidade temos um projeto de busca pela verdade a partir do crivo da razão com a utilização de uma metodologia que veja no mundo externo a possibilidade de um conhecimento objetivo e com possibilidade de verificação. Tudo que existe empiricamente pode ser analisado pela razão humana. O ser transcendental que busca alcançar o conhecimento absoluto. Este ser é livre de qualquer condicionamento histórico como condição de possibilidade para alcançar o conhecimento absoluto. Em Kant, um dos grandes representantes da Filosofia Moderna, o conhecimento se dá a partir do sujeito transcendental, ou seja, o sujeito já possui estruturas *a priori* e, a partir delas, analisa os objetos externos e os conhece. Não é o objeto que determina o sujeito, mas o sujeito que rege o conhecimento. Como destacamos com Bicca, anteriormente, *é uma modalidade não objetiva (ou não-reificável) de consciência que constitui a consciência de objetos*. Só há conhecimento devido às categorias *a priori* que nos são dadas. O conhecimento está focado no sujeito e não no objeto. É o que ficou conhecido na teoria de Kant como a Revolução Copernicana. “Segundo ele, depois de ser recebida pela intuição a ‘impressão obscura é informada, primeiro às formas da sensibilidade, segundo às categorias do entendimento. Nesse caso, o ‘ser’ cede seu espaço para o sujeito. É a revolução copernicana” (CASAGRANDA, 2000, p. 44). As categorias do entendimento são *a priori*, ou seja, pertencem ao sujeito e

este tem a capacidade de conhecer o objeto que se apresenta a partir das impressões obscuras. Assim se dá a proposta kantiana de conhecimento.

A pesquisa se centraliza no sujeito como condição de possibilidade para um conhecimento com valor de verdade. O sujeito transcendental se coloca como centro, não sendo mais determinado pelo objeto, mas este é conhecido pelo sujeito que é dotado pelas condições de possibilidade de um conhecimento seguro. O mundo existe a partir da possibilidade de objetivação por parte do sujeito, de dominação da natureza objetiva. Para conhecer é preciso ver o objeto a ser pesquisado. Não posso conhecer algo que não esteja presentificado, concretizado. Com isso surge a máxima da filosofia moderna: “Atinge-se assim a utilização clássica de um modelo perceptivo ou ótico no filosofar: pensar é ‘ver’ com a mente.” (BICCA, 1997, p. 190). Como nos coloca Flickinger:

(...) o homem moderno está acostumado a não tomar a sério os fatos que não vê! Esse comportamento intelectual-científico tem suas raízes na concepção racionalista do mundo moderno. Nos trilhos da perspectiva pós-cartesiana das ciências naturais, o mundo só existe como objetificado, isto é, colocado à disposição de uma racionalidade instrumental. (2010, p. 166).

A proposta de libertar-se das estruturas da metafísica antiga e a busca por um caminho seguro para o conhecimento e para a ciência levam à radicalização de um conhecimento, objetivado pela aprovação metodológica da razão. Essa proposta, importante para a evolução das ciências particulares, acarreta sérias consequências no processo de dominação e coisificação do mundo externo e do próprio ser humano. A crise ambiental provocada por esta proposta de pesquisa está na base da origem e dos debates da Educação Ambiental.

Na sociedade atual, principalmente com o advento da ciência moderna, a exploração do outro como simples objeto pragmático e utilitarista com meios e fins econômicos, instaura uma crise nos valores éticos e morais que até então eram sustentados pelas instituições, pelos princípios de uma metafísica que durante séculos se colocou como a base teórica que sustentou as orientações teóricas e os princípios morais.

Vivemos em uma sociedade da cultura do “tudo já”, que sacraliza o gozo sem proibição ou preocupação com o amanhã como nos coloca Lipovetsky; explorar o agora, aproveitar o presente sem responsabilidade ética com o futuro³⁰, apesar da preocupação

³⁰ “Sem dúvidas, os interesses econômicos imediatos têm precedência sobre a atenção para com as gerações futuras. Durante esse espetáculo de protestos e de chamamentos virtuosos, a destruição do meio ambiente

discursiva, mas não prática, com o futuro. Um “presente absoluto” como nos diz o autor; aproveitar o momento sem a responsabilidade ética com as consequências, com o futuro da humanidade.

Na concepção moderna de tempo, tínhamos claro a ideia de um passado, presente e futuro bem determinados. Tínhamos um horizonte de possibilidades por termos a possibilidade de olharmos para o passado e assim pensarmos o presente para projetarmos o futuro. Tínhamos valores universais a partir dos princípios éticos e dos conceitos filosóficos oriundos da metafísica antiga e direcionados pela concepção moderna da filosofia da consciência. De acordo com Lipovetsky, não estamos mais na modernidade, mas na hipermodernidade, ou seja, nos tempos hipermodernos. O que caracteriza este momento? “Hipermodernidade: uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer” (CHARLES, 2004, p. 26). A adaptação aos novos tempos significa a substituição dos antigos valores que solidificavam a modernidade na busca por um futuro “melhor”. Apesar das necessárias críticas à modernidade, ela tinha alguns valores que ajudavam a orientar os passos da humanidade. Hoje, parece que estes princípios desapareceram ou se adaptaram ao novo ritmo temporal. O momento presente se coloca como principal objetivo da humanidade: aproveitar o momento sem planejamento do futuro, sem pensar nas consequências dos atos presentes. Isso tudo se dá pela incerteza do futuro, da falta de valores norteadores que possam guiar na esperança de um futuro que esteja planejado.

Mas podemos nos questionar: as divulgações publicitárias com objetivo de preservar o meio ambiente podem ser consideradas parte da educação ambiental? As empresas que se envolvem em projetos ambientais, possuem o interesse de contribuir com

continua: o máximo de apelos à responsabilidade de todos, o mínimo de ações públicas. Mas o fato é que as preocupações referentes ao futuro planetário estão bem vivas; elas habitam e alertam permanentemente a consciência do presente, alimentando as controvérsias públicas, solicitando medidas de proteção para o patrimônio natural. O presente total da rentabilidade imediata pode dominar, mas não continuará assim indefinidamente. Mesmo que o ecodesenvolvimento ainda esteja longe de dispor dos meios técnicos e sistemas reguladores dos quais necessita, ele já começa, aqui e ali, a alterar certas práticas. No amanhã, essa dinâmica deve ampliar-se. É pouco provável que a consciência e as limitações de longo prazo não produzam efeito; elas transformarão tanto as práticas presentistas quanto os modos de vida e de desenvolvimento. Prepara-se um neofuturismo que não se assemelhará ao futurismo revolucionário imbuído de espírito sacrificial: é sob os auspícios da reconciliação com as normas do presente (emprego, rentabilidade econômica, consumo, bem-estar) que se procura a nova orientação para o futuro” (LIPOVETSKY, 2004, p. 69-70).

uma educação ambiental problematizadora? Podemos suspeitar que, a esmagadora maioria dessas campanhas não estão engajadas com a educação ambiental, melhor dizendo: elas nem sabem o que é educação ambiental. Seus interesses se encontram ligados ao *marketing* de suas empresas, ou seja, em passarem uma imagem de engajamento com a causa ambiental, tendo o verdadeiro interesse voltado para a venda e o consumo de seus produtos. Uma espécie de “anel de giges³¹” moderno, ou seja, usa uma aparência de justiça, de compromisso com a causa ambiental escondendo o verdadeiro interesse, a saber: econômico. Sob o falso *slogan* do desenvolvimento³² sustentável³³ se comprometem com a causa ambiental, gastando fortunas em publicidade para convencer o consumidor que a empresa tem o compromisso ético com o planeta.

Essa prática se tornou comum entre as grandes marcas em todo o mundo para aumentar as vendas de seus produtos. Podemos nos perguntar: qual o motivo de fazerem isso? Uma possível resposta se encontra na preocupação com o futuro de nosso planeta presente no inconsciente da população. É uma preocupação superficial, sem comprometimento prático, que fica no inconsciente, mas existe, surge a cada imagem, a cada campanha publicitária referente ao tema. A parte emotiva se apresenta como determinante nas escolhas das pessoas. A parte racional é suprimida pela emocional. Sabendo da preocupação ambiental criada pelas notícias de desastres ambientais, pelas notícias acerca do aquecimento do planeta, pelo desmatamento de nossas florestas, pela extinção de nossa fauna, etc., o “desenvolvimento sustentável” se tornou a principal campanha publicitária nos últimos anos de convencimento para o consumo. Porém, por traz de todo este pseudo “compromisso ambiental”, se encontram os interesses

³¹ Conceito utilizado por Platão na obra “A República” referindo-se ao pastor Giges. Cf. PLATÃO, 2003, 359 a-e, p. 46.

³² Quando é acoplado o conceito desenvolvimento ao conceito sustentável, temos uma referência clara a relação econômica relacionada ao sistema capitalista que coloca a economia como base das tomadas de decisões. Toma-se as decisões de acordo com os objetivos econômicos, de acordo com o potencial de lucratividade. É o projeto político e econômico vigente e que dita as regras das ações em todos os âmbitos da sociedade capitalista. “[...] o uso do conceito desenvolvimento é absolutamente impertinente aos debates ambientais e à busca de qualquer sustentabilidade, uma vez que se pauta em modelo único de organização e de riqueza material, no caso, reduzida a mercadorias a serem geradas e consumidas. Ainda que atualmente hajam índices outros acoplados, que procuram enfatizar aspectos mais subjetivos de satisfação, a atividade econômica é naturalizada e o crescimento é visto como inexorável e condição de aprimoramento do modo de produção capitalista” (LOUREIRO, 2012, p. 59).

³³ “Trazido para o plano econômico, consequentemente, este vem imediatamente associado à noção de que as sociedades podem crescer indefinidamente para níveis mais elevados de riqueza material, cujas leis são teleológicas (possuem finalidades estabelecidas em si mesmas) e mecanicistas (causalidade direta, uma coisa leva necessariamente à outra). A este conceito vem acoplado o de evolução, que implicaria na noção de avanço constante, por meio da razão, do conhecimento científico e de que há um modelo de sociedade civilizada a ser perseguido, no caso, o modelo civilizatório europeu, cujo ‘motor’ é a industrialização” (LOUREIRO, 2012, p. 58).

econômicos. Explorar o potencial econômico sem a verdadeira responsabilidade com o futuro da humanidade. O quase inexistente compromisso com a problematização e com o debate da Educação Ambiental. Ou alguém já viu a grande mídia debatendo Educação Ambiental? Claro que não. Por que isso não acontece? Pelo interesse da grande mídia também ser o econômico e não o social ou ambiental.

“A tradição iluminista fundamenta-se na separação rígida do sujeito e objeto, perdendo-se de vista assim, a influência da postura humana na configuração do saber” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000, p. 8). Com vistas a resultados objetivos a partir de uma postura racionalista, tendo no método das ciências particulares o caminho para a verdade, retira-se o sujeito da sua condição existencial pensando-o apenas como um sujeito transcendental, que objetiva a busca pela verdade absoluta. A consciência histórica de uma razão que se encontra inserida num horizonte de experiências que a precede não é considerada pela razão instrumental.

A aposta no sujeito/razão como novo soberano sob a égide da metodologia científica traz consequências. O sonho burguês de uma sociedade igual, livre e fraterna torna-se pesadelo. A crise ambiental é o retrato fiel deste pesadelo que atormenta, ou pelo menos deveria atormentar diariamente a população mundial. Numa forma didática e esclarecedora Calloni apresenta-nos esta situação.

Jogado à sua própria sorte, o homem encontra na razão-luz a explicação para tudo. Faz da racionalidade um projeto de vida, de futuro, de mundo. Mas a dessacralização do sobrenatural e o império da liberdade calcada na ideologia liberal da burguesia do século XVIII legou ao indivíduo/sujeito traços marcantes do individualismo e a triste descoberta de sua finitude retaliada. Sentindo-se exilado em seu próprio mundo, o homem moderno e, mais tarde, o contemporâneo, passará a perguntar-se sobre essa obscura claridade (o conceito é de Baudelaire), e rever as fontes de seu desencantamento diante de um mundo pleno de cientificismo/tecnicismo e vazio de paz. (2006, p. 24).

Apontamos como um problema a substituição da mitologia e das crenças religiosas pela aposta na racionalidade como superação das “trevas” imposta pela metafísica antiga, leva o ser humano ao outro extremo, a saber: a soberba racional, a crença absoluta na materialidade, o outro como simples potencial de exploração, etc.. A aposta na superação da metafísica através da racionalidade moderna sem o cuidado ético

coloca em sérios riscos nosso planeta³⁴. Estaríamos *rumo ao abismo* como expressou Morin (2011)? Parece-nos que, a aposta no crescimento econômico a partir do desenvolvimento técnico coloca uma ameaça bem real da biosfera. O que era visto como evolução do conhecimento e das conquistas da humanidade frente os mistérios do cosmos, torna-se um risco. “Assim, o que parecia dever assegurar o Progresso humano traz, certamente, progressos locais e possibilidades de progresso futuro, mas também a criação e o crescimento de perigos mortais para a humanidade” (MORIN, 2011, p. 8). É a grande preocupação que questiona o papel do ser humano nas relações com o todo; é o limiar da Educação Ambiental que questionar nossa postura frente os problemas atuais que ameaçam o futuro.

3- A tirania do olhar

Destacaremos uma preocupação que atinge a educação ambiental e que é fruto do advento da ciência moderna: a centralidade da objetivação, da verificação, da comprovação a partir da confiança pura e simplesmente no olhar como fundamento de verdade. A “tirania do olhar³⁵”, termo presente num artigo de Hans-George Flickinger intitulado “O ambiente epistemológico da educação ambiental”, onde o autor destaca a importância dada pela modernidade ao que é visível ao nosso olhar escondendo os problemas negativos causados pela interferência do ser humano no meio ambiente justificada pela bandeira do desenvolvimento econômica. Escondem-se os desastres causados pela má conduta ética e legal do ser humano para justificar o sucesso das políticas ambientais. O que não é visto não preocupa, não causa pânico; cria-se uma maquiagem ética-ambiental para justificar o avanço nas pesquisas científicas sob o pretexto do desenvolvimento econômico e da melhor qualidade de vida. Tira-se da vista tudo o que pode causar desconforto. “A invisibilidade torna-se o critério pelo qual medimos o sucesso da política ambiental, dando-se a sociedade o luxo de despreocupar-se com as consequências não visivelmente presentes de seu relacionamento com o ambiente” (FLICKINGER, 2010, p.165).

³⁴ “O homem é a primeira espécie de ser vivo em nossa biosfera que adquiriu o poder de destruí-la e, ao assim fazer, de liquidar a si mesmo. Como organismo psicossomático, o homem está sujeito, como todas as outras formas de vida, a uma lei inexorável da natureza. O homem, como os demais seres vivos de outras espécies, é parte integrante da biosfera e, se a biosfera se tornasse inabitável, o homem, bem como todas as outras espécies, seria extinto.” (TOYNBEE, 1987, p. 36).

³⁵ Segundo Flickinger, é uma expressão usada por Ulrich Sonnemann, filósofo da Universidade de Kassel, na Alemanha, em 1987.

O que se encontra como pano de fundo da postura agressiva, destruidora e silenciosa é o que orienta as ações do homem moderno sob as bases ideológicas e metodológicas da ciência moderna, já destacadas acima: ver o meio ambiente como potencial para a exploração e a evolução econômica, driblando a fiscalização dos órgãos competentes; o descumprimento das legislações e o ocultamento dos malefícios causados pelas ações irregulares provocados pela interferência desmedida do homem na natureza. O mundo está a disposição do homem moderno para aplicar as suas técnicas que produzirão o progresso econômico.

O homem moderno está acostumado a não tomar a sério os fatos que não vê! Esse comportamento intelectual-científico tem suas raízes na concepção racionalista do mundo moderno. Nos trilhos da perspectiva pós-cartesiana das ciências naturais, o mundo só existe como objetificado, isto é, colocado à disposição de uma racionalidade instrumental. O que escapa do olhar objetificador do cientista parece não existir como tema de pesquisa, já que o instrumental metodológico não providencia acesso nenhum a essas “realidades”. (FLICKINGER, 2010, p. 166).

O que o autor está nos mostrando é justamente a capacidade que a ciência moderna tem de, pesquisar e explorar somente o que é visível³⁶, ou seja, o meio ambiente tornando-o um simples objeto, e ocultar as consequências dessa exploração³⁷. Uma das questões que deve ser problematizada pela educação ambiental é a postura adotada pelo homem moderno, a saber: retirar não é resolver o problema, retirar na postura moderna de desenvolvimento é ocultar o problema. Na postura do sujeito moderno agarrado à racionalidade instrumental, “(...) o gerenciamento ambiental não passa de um deslocamento circular dos problemas pelos diversos ambientes físicos, obedecendo à máxima segundo a qual um problema estaria sendo resolvido desde o momento em que desaparecesse do horizonte de nossa visão: do solo para o ar, do ar para água, da água para o solo etc.” (FLICKINGER, 2010, p. 167). O que é mais preocupante é que esta dinâmica de ocultação dos problemas, de agressão ao meio ambiente é legitimado pela

³⁶ “O pensamento racionalizador, quantificador, fundado no cálculo e que se reduz ao econômico é incapaz de conceber o que o cálculo ignora, ou seja, a vida, os sentimentos, a alma, nossos problemas humanos” (MORIN, 2011, p. 25).

³⁷ “No passado, adquirimos o poder de manipular o mundo a nossa volta e de remodelar o planeta inteiro, mas, como não compreendemos a complexidade da ecologia global, as mudanças que fizemos inadvertidamente comprometeram todo o sistema ecológico e agora enfrentamos um colapso ecológico. No século que vem a biotecnologia e a tecnologia da informação nos darão o poder de manipular o mundo dentro de nós e de nos remodelar, mas porque não compreendemos a complexidade de nossa própria mente as mudanças que faremos podem afetar nosso sistema mental de tal modo que ele também vai quebrar.” (HARARI, 2018, p. 26).

estrutura científica que rege as ações das autoridades políticas³⁸, dos gestores ambientais e da ideologia divulgada pelos meios de comunicação. Com isso, temos a ocultação dos problemas vigentes atingindo a postura pedagógica adotada em nossas escolas³⁹, a saber: a educação não é ambiental por não ser problematizadora, crítica da estrutura vigente fazendo com que os diferentes problemas da crise ambiental sejam pensados a partir da sua complexidade pelo todo da educação.

É mister que os problemas presentes na crise socioambiental⁴⁰ não podem ser restritos a problemas técnicos. Se este fosse o caminho seguro para a resolução dos problemas, os investimentos em novas tecnologias oriundas da evolução científica seriam suficientes. O que propomos é que a educação ambiental seja analisada para além das questões técnicas, ou seja, que seja um problema ético⁴¹. Para isso, faz-se necessário a saída de uma estrutura focada na objetivação, na fragmentação de tudo que for visível sob a “tirania do olhar”, e começarmos a ouvir o que está além do que é objetivo: percebermos as ricas contradições nas falas das pessoas; ouvirmos os relatos históricos presentes na cultura de nossos povos; valorizarmos a memória das pessoas que trazem as experiências de uma época que não devem ser ignoradas, mas valorizadas; que não podem ser contadas a partir dos aparatos técnicos da modernidade, mas a partir de um exercício que a modernidade insiste em destruir: a capacidade natural de ouvir; respeitarmos a diversidade de manifestações culturais e valorizarmos sua história como pertencentes a uma condição de ser e estar existencial. O respeito a esse todo existencial que não está

³⁸ Enquanto escrevemos este texto no frio inverno de 2019 no município de Rio Grande, as chamas escaldantes que simbolizam a valorização do desenvolvimento econômico da racionalidade instrumental guiada pelos interesses do mercado neoliberal, transformam em cinzas a biodiversidade da floresta amazônica e expulsam de sua Mãe Terra os povos indígenas que durante milênios fizeram e fazem da floresta seu habitat cujo historicidade se revela na rica e imensurável diversidade cultural. As ações de exploração que são reveladas, escancaram a essência do homem moderno sustentado pela postura objetivante de uma ciência que só valoriza o visível sem compromisso com o bem estar de nosso planeta. Os principais líderes governamentais adotam uma postura leviana e irresponsável com discursos de incentivo a exploração das reservas naturais não tendo nenhum compromisso ético com o presente e o futuro da vida na terra.

³⁹ A educação não é ambiental quando se torna estritamente conteudista, com uma escola burocrática, ou seja, presa aos programas de ensino previamente aprovados pelas secretarias de educação ou adaptados sem um debate reflexivo. A Proposta Política Pedagógica (PPP) tem que ser construída pela comunidade escolar, contemplando a realidade social da escola. Dessa forma, a crise socioambiental tem que fazer parte das reflexões escolares por contemplar a realidade de nossa população. Furtar dos estudantes este debate, é fazer da educação simples reprodutora do sistema capitalista que fundamenta uma educação pragmatista e utilitarista, ou seja, não ambiental.

⁴⁰ Ao utilizarmos a expressão “crise socioambiental” referimo-nos a uma crise que vai além dos problemas relacionados aos fenômenos naturais (meio ambiente físico, geográficos, planetários, etc), mas uma crise igualmente social, cultural, etc.

⁴¹ Chamamos a atenção para as ideias colocadas sobre a ética do cuidado no terceiro capítulo.

simplesmente dado ao olhar como potencial de objetivação e fragmentação, mas tem que ser experimentado a partir da abertura para o outro.

A metodologia que se apresenta na racionalidade instrumental, oriunda da postura antropocêntrica fundamentada no sujeito transcendental, apresenta-se como uma preocupação central para a pesquisa na área da educação ambiental. Se ela valoriza, como vimos acima, o que pode ser objetivado e as causas dos problemas ambientais são os visíveis para o olhar do homem moderno, tudo que se encontra oculto a este sentido, não é causa dos problemas, e não é importante para ser preservado. Como causa ocultada estão as técnicas criadas com objetivo de omitir os problemas ambientais; o que não é valorizado é a história, a memória, a cultura dos povos que são simplesmente excluídas das discussões das comunidades científicas que são bancadas pelo mercado capitalista. Essa exclusão se dá por um motivo muito simples: estão para além do olhar e consequentemente fora do interesse do homem moderno, que guia suas ações a partir da racionalidade instrumental.

O homem moderno, gênese da revolução industrial, tem como base de sua consciência o poder. Este lhe dá o sonho do progresso ilimitado a partir do momento em que se coloca como onipotente e capaz de dominar todos os entes existentes. O advento da era da razão implantado na renascença torna-se a justificativa para ver na natureza⁴² o potencial de pesquisas ilimitadas para saciar a sede de poder colocando-se como o único autorizado e capaz de tudo conhecer, de tudo explorar. É “(...) deste contexto que surge o que conhecemos como o mito desenvolvimentista de um progresso irrefreável e ilimitado.” (MOSER, 1983, p. 24). Colocar-se como soberano com a postura de mero observador e conhecedor (explorador) da natureza sem nenhum limite ético nas suas ações e sendo autorizado a tudo conhecer em prol de um progresso pode ser colocado como a principal causa da crise socioambiental que nos atinge e ameaça seriamente o equilíbrio da vida na Terra. É a era do visível com potencial de exploração econômica e do esquecimento do invisível economicamente. As experiências que extrapolam a esfera objetivista é ignorada ou readequada para a exploração econômica.

Ao propormos uma Educação Ambiental sob os pilares éticos, pensamos a educação para além da tirania da racionalista-instrumental com os seus objetivos

⁴² “Em vez de admirada, a Natureza deveria ser conhecida; em vez de cultivada, dominada; em vez de companhia, deveria passar a ser escrava. A funcionalidade e a rentabilidade passam a subjugar qualquer outro critério. O cosmo perde consequentemente seu mistério e sua auréola sagrada, para tornar-se o mundo do que é experimentalmente cognoscível, objetivável, tecnicamente utilizável.” (MOSER, 1983, p. 23-24).

pragmáticos e utilitaristas, regida pelos interesses econômicos. Se quiser ser denominada de ambiental, deve, necessariamente, ter a dimensão ética como pano de fundo de sua proposta pedagógica. Uma das primeiras escolhas para que isso aconteça é a valorização do outro, como presença, enquanto diversidade que se apresenta na abertura para o diálogo com suas memórias, fruto das vivências de pertencimento a uma cultura. Tudo que é dito deve ser escutado, deve ser registrado e pensado enquanto acontecimento dialógico. Este movimento nos parece importante para compreendermos os problemas ambientais e buscarmos soluções, contemplando a história trilhada pelo ser humano em seu lugar de pertencimento. Esta memória que vem à fala carregada de preconceitos e é capaz de revelar questões que as ferramentas científicas simplesmente ignoram, por não fazer parte da dimensão concreta percebida pelo olhar. Ao abriremos para o “jogo dialógico”, as memórias que estavam ocultas e desvalorizadas, se colocam no centro para o entendimento dos problemas ambientais. Por isso a necessidade do diálogo como possibilidade para escutar. É o movimento de recuperação da história como dimensão *sine qua non* para a educação ambiental. “O diálogo exige o *ouvido* como seu órgão mediatizador por excelência, isto é, seu sentido principal, abrindo, assim, um novo espaço para a compreensão não apenas dos fatos objetivos mas, também, do próprio homem que está envolvido na criação desses fatos.” (FLICKINGER, 2010, p. 168).

Ao escutarmos as memórias que se apresentam no jogo dialógico, teremos a possibilidade de percebermos a pluralidade de mundos e de tempos sociais, condição de possibilidade para uma linguagem viva, que se dá enquanto acontecimento existencial dentro da dialética histórica e temporal. O resgate e o respeito das memórias⁴³ em uma sociedade racionalista, da comunicação artificial, das relações descartáveis, dos *tempos líquidos*, das relações de consumo, da quase incapacidade para o cuidado. Reabilitar o ouvido como órgão de sentido perdido pela revolução científica apresenta-se como um dos desafios para uma educação a partir dos princípios éticos da outridade. Escutar é valorizar a presença do outro e reabilitar um costume presente nas culturas dos nossos ancestrais que se perdeu com o advento da tecnologia. É ter o cuidado com o outro,

⁴³ “A memória hoje é fundamental porque a sociedade da informação, da técnica e da racionalidade econômico-consumista faz o tempo andar mais rápido – fala-se em tempo real – e dá funcionalidades diferentes aos espaços e às coisas; os objetos perdem significados mais depressa, possuem reduzido seu tempo de duração e significação. A esfera da memória e dos depoimentos orais, genealógicos e biográficos está contribuindo em muito para o campo de análise histórica, ligando temporalidades, fazendo-as se entrecruzar, bem como resgatando atores sociais silenciados, dimensões do real muito pouco visíveis.” (TEDESCO, 2002, p. 44).

valorizando os seus conhecimentos. Não buscar um domínio interpretativo do que é dito, mas escutar o que “vem à fala” a partir de seus preconceitos constituídos na vivência de sua historicidade e temporalidade. Ao escutarmos aprendemos, revemos nossos preconceitos e ampliamos nosso mundo de sentido para encontrarmos novos caminhos para os problemas que se apresentam.

O modelo antropocêntrico moderno presente na metodologia científica e sugerido às ciências humanas para que deixem de “tatear no escuro” e objetive um caminho “seguro” na busca pela verdade mostra-se fracassado aos olhos da Educação Ambiental. O modelo moderno é reducionista, fragmentário, sem vida e mecânico⁴⁴ não sendo uma alternativa viável para pensarmos o futuro da vida na Terra. O que assola a humanidade com todas as mudanças provocadas diretamente pelo modelo exploratório adotado pelo ser humano, requer uma revisão na forma de ser e estar no mundo. Sem esta análise crítica por parte da população, as probabilidades catastróficas projetadas na segunda metade do século XX e que já estão se concretizando com as mudanças climáticas, com as epidemias, com as crises existenciais causadas pelo modelo doentio de relacionamentos efêmeros e de uma ideia de felicidade inalcançável e inexistente leva-nos rumo a um abismo que poderá não ter retorno. A retomada de alguns conceitos da hermenêutica filosófica nos parece relevante para propormos o debate acerca da crise socioambiental e propor os fundamentos da Educação Ambiental. É o que buscaremos com o segundo capítulo de nosso texto.

⁴⁴ Cf. GRÜN, 2012, p. 67.

CAPÍTULO II

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

1. Traços da proposta hermenêutica

Tudo que é dito não tem sua verdade simplesmente em si mesmo, mas remete amplamente ao que não é dito. (GADAMER, 2004b, p. 152).

A partir da proposta presente na hermenêutica Filosófica de Gadamer, percebemos o que Flickinger denomina de “despotencialização do sujeito”. Esse sujeito que, a partir da modernidade, havia se libertado das amarras da metafísica antiga, percebe, com a fenomenologia de Heidegger, que sua condição existencial não pode ser pensada de forma separada da história, da linguagem e do tempo.

Antes de considerar o sujeito conhecedor e dono do processo construtivo de nosso conhecimento, o homem descobre-se a si mesmo como sendo sujeito à história e, sobretudo, à linguagem. Nem a história, nem a linguagem podem ser manipuladas, pois, desde sempre, subjazem à nossa existência. Cada um de nós tem de tomar consciência de si, fazendo parte da história e da linguagem que nos permitem entrar no mundo. Heidegger chegou a usar a metáfora da linguagem como ‘casa por nós habitada’ (FLICKINGER, 2010, p. 38).

Somos pertencentes a uma condição existencial, *sujeitos à história e à linguagem*. Com Heidegger e depois com seu discípulo Gadamer, não são estes elementos algo externo ao ser humano; eles não são objetos de conhecimento possíveis de serem manipulados e explorados objetivamente como encontramos na filosofia da consciência, na proposta moderna de ciência ou na compreensão de linguagem como simples símbolo ou instrumento de comunicação. O ser humano é que pertence a esta condição e dela compreende. Não existe interpretação ou qualquer tipo de compreensão de um sujeito a-histórico ou atemporal. Não nos desvencilhamos desta condição por ser dela que nos damos. Pertencemos a uma linguagem e dela que compreendemos, nela vivemos.

Gadamer afirma: “uma linguagem compreende-se apenas quando nela se vive”. Ou seja, ela não é um instrumento de manipulação ou restrita a símbolos de comunicação ou raciocínio lógico. Pelo contrário: ela ultrapassa essa compreensão míope tornando-se, nas palavras de Heidegger, “a casa do ser”.

Ao buscarmos a instrumentalização da linguagem, caímos nas armadilhas da filosofia da consciência que buscou o domínio como possibilidade para o desenvolvimento do conhecimento. No caso da linguagem, colocá-la como algo externo a nós, sendo uma simples manipulação para um uso pré-determinado, fixo. No entendimento da hermenêutica filosófica, esse caminho é equivocado por não ver na linguagem um acontecer da experiência que se dá na condição existencial, ou seja, que se encontra sempre em movimento não sendo o sujeito que irá adquirir a linguagem de forma objetiva, mas este sujeito que pertence à linguagem. Ao vivermos na linguagem, ou melhor: ao pensarmos este misterioso movimento de pertencimento à linguagem, fruto de nosso *ser-e-estar-no-mundo*, de nossa ação enquanto seres finitos, de nossa experiência enquanto seres *jogados* na existência, percebemos a importância que este conceito possui no debate da educação para além da postura tradicional, ou seja, de uma educação ambiental, de uma educação que pensa a formação do ser humano como um todo.

Descobrirmo-nos enquanto sujeitos pertencentes à linguagem é conseguirmos dar um passo além da postura instrumental que historicamente se construiu. Termos a compreensão da linguagem sob a égide da hermenêutica filosófica é termos a consciência que ela nos escapa; não pode ser instrumentalizada e que nos damos no seu misterioso movimento, ao nos comunicarmos, ao aprendermos os conceitos, ao dialogarmos. Nos momentos de encontro, seja com uma pessoa, com uma nova teoria, com uma nova cultura, etc., de forma consciente ou inconsciente, nos damos no acontecimento da linguagem. Dar a oportunidade para as pessoas fazerem diferentes experiências, com diferentes culturas, com diferentes encontros que possam desestabilizar a tendência de acomodação do ser humano. Se restringirmos as experiências de nossos educandos, de nossos professores, dos sujeitos como um todo, a tendência é de fecharmo-nos a um único paradigma.

Destacamos duas perguntas que impulsionam este capítulo: qual a novidade no conceito de linguagem presente na teoria de Gadamer? Qual é a proposta da hermenêutica filosófica que se diferencia dos movimentos anteriores? O que buscaremos enfatizar é que a linguagem se coloca como um “(...) entregar-se ao diálogo vivo, no sentido de uma

experiência ontológica radical⁴⁵.” O entregar-se é: colocar nossos preconceitos no movimento dialógico; estar sujeito a críticas, a questionamentos; estar jogados no movimento dialógico. Este acontecer constante movido pelo tempo, influenciado pela condição histórica, presente na condição finita do ser humano, para Gadamer, é linguagem. É neste movimento que o ser se dá. Não é linguagem no puro sentido gramatical ou simplesmente na interpretação de textos; é linguagem no acontecer dialógico, no círculo hermenêutico em que nossa tradição se apresenta e o diálogo se dá como experiência ontológica. “Em outras palavras, é só no diálogo vivo que o ‘ser para a linguagem’ encontra seu campo de experiência primordial” (FLICKINGER, 2010, p. 116).

Partindo das questões destacadas acima, buscaremos trazer alguns aspectos da diferença entre a hermenêutica clássica e o movimento proposto por ele a partir da hermenêutica filosófica. Num segundo momento, ampliaremos o conceito de linguagem direcionando-o para as contribuições da educação ambiental.

2. Problemática da função hermenêutica

Pensar o papel da hermenêutica é algo complexo devido às várias transformações e influências teóricas sofridas ao longo dos anos. Neste ponto, queremos resgatar alguns conceitos acerca da origem da hermenêutica⁴⁶ destacando alguns problemas importantes que podem auxiliar na delimitação de nossa pesquisa e na compreensão dos objetivos aqui propostos.

Na mitologia grega, Hermes se coloca no centro do surgimento da hermenêutica como a arte de traduzir, de tornar clara a linguagem obscura vinda dos deuses. Como a mensagem dos deuses era obscura aos homens, Hermes tinha a técnica de traduzir, de tornar compreensível a mensagem divina; era o *mensageiro divino*.

Hermenêutica significa em primeiro lugar práxis relacionada a uma arte. Sugere a “*tekhne*” como palavra complementária. A arte, em questão aqui, é a arte do anúncio, da tradução, da explicação e interpretação, que inclui naturalmente a arte da compreensão que lhe serve de base e que é sempre exigida quando o sentido de algo se acha obscuro e duvidoso. Já no uso mais antigo da palavra, detecta-se uma certa ambiguidade. Hermes é chamado o mensageiro divino, aquele que transmite as mensagens dos deuses aos homens:

⁴⁵ FLICKINGER, 2010, p. 116.

⁴⁶ “O primeiro registro da palavra ‘hermenêutica’ como título de livro data do ano de 1654, em Dannhauer. Desde então distinguimos entre uma hermenêutica teológico-filológica e uma hermenêutica jurídica”. (GADAMER, 2004b, p. 93).

No relato de Homero, ele costuma executar verbalmente a mensagem que lhe fora confiada. Mas frequentemente, e em especial no uso profano, a tarefa do *hermeneus* consiste em traduzir para uma linguagem acessível a todos o que se manifestou de modo estranho ou incompreensível. Assim, a tarefa da tradução sempre tem uma certa “liberdade”. Pressupõe a plena compreensão da língua estrangeira e, mais do que isso, a compreensão da verdadeira intenção de sentido do que se manifestou. Quem quiser se fazer compreender como intérprete deve trazer novamente à fala este sentido da intenção. (GADAMER, 2004b, p. 92).

Uma das funções da hermenêutica ao longo da história é a interpretação dos textos clássicos, a saber: textos bíblicos, textos jurídicos, textos filosóficos, textos poéticos, etc. Enfim, fazer com que as mensagens ocultas sejam compreendidas e se tornem claras. A origem etimológica da hermenêutica surge na mitologia grega com o deus Hermes, que possui a função de traduzir, de transformar o que ultrapassa a compreensão humana em algo que seja compreensível.

A palavra grega *hermeios* referia-se ao sacerdote do oráculo de Delfos. Esta palavra, o verbo *hermeneuein* e o substantivo *hermeneia*, mais comuns, remetem para o deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras aparentemente derivaram (ou vice-versa? E é significativo que Hermes se associa a uma função de transmutação – transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender. As várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma situação ou uma coisa, da inteligibilidade à compreensão. Os Gregos atribuíam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita – as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para transmitir aos outros. (PALMER, 1989, p. 24).

As colocações de Gadamer e Palmer, acerca da origem da hermenêutica, trazem grandes questões filosóficas para quem lê a partir das lentes da hermenêutica filosófica. Os autores sabem disso e as aprofundam ao longo de seus textos. Quais são as questões? Destacamos o que nos parece central para nossa pesquisa: a função de *transformar tudo o que ultrapassa a compreensão* em algo que se possa compreender. Por detrás disso está a ideia de tornar claro, de desmitologizar o que insiste em se esconder. Não deixar dúvidas acerca das informações contidas. Ou seja, trazer à compreensão. Um segundo ponto está na figura de Hermes como descobridor *da linguagem e da escrita* e esta ser a ferramenta utilizada para chegar ao significado e transmitir as informações. Este é outro problema central devido à hermenêutica filosófica, não ver a linguagem como algo externo, ou uma simples ferramenta; não quer identificá-la como um instrumento de signos criados a partir de uma convenção para a transmissão de informações ou identificações de objetos. Reduzi-la a isso é pensá-la fora das relações de pertencimento a uma tradição, a uma cultura e a condição temporal e de finitude do ser humano. Ao expor, na citação acima, a

ideia da tradução que se encontra no centro do debate hermenêutico, Gadamer expõe um problema muito caro para a hermenêutica, a saber: a necessidade, equivocada no entendimento de Gadamer, da compreensão da intenção presente no texto, nos conceitos. A tradução: *Pressupõe a plena compreensão da língua estrangeira e, mais do que isso, a compreensão da verdadeira intenção de sentido do que se manifestou.* A pretensão da hermenêutica clássica de superar o abismo temporal entre os mundos e buscar o entendimento da mensagem. “A contribuição que a ‘hermenêutica’ pode fazer é sempre essa transferência de um mundo para outro, do mundo dos deuses para o dos homens, do mundo de uma língua estrangeira para o mundo da língua própria (...)” (GADAMER, 2004b, p. 92). Este é o ideal que encontramos nas grandes correntes hermenêuticas.

Existiu e ainda existe, apesar da influência e do avanço da hermenêutica filosófica, a tendência a considerar a interpretação um movimento de dissecação do objeto. Ver o texto com o olhar de um cientista, que busca retirar objetivamente as informações como se estivesse num laboratório de pesquisas químicas ou observando o comportamento de um grupo de animais. Não existe envolvimento no processo de interpretação; é uma relação técnica que visa a neutralidade da interpretação, pretendendo um conhecimento seguro, exato como temos nas ciências exatas. A relação com a obra seja literária, filosófica ou estética, quando se reduz a busca do conhecimento pelas vias da ciência empírica, na perspectiva de nossa pesquisa a partir da hermenêutica filosófica, destrói com a riqueza da hermenêutica pensada a partir da relação dialógica. A hermenêutica calcada nos objetivos da interpretação técnica, não se dá conta dos problemas filosóficos que se encontram no movimento interpretativo. Destacamos como centro dos problemas, a problemática da linguagem, que ganha sua importância fundamental para a hermenêutica, com a filosofia contemporânea.

A interpretação não pode ser vista como uma relação técnica, uma relação de neutralidade. Pelo contrário, existe um diálogo entre dois mundos e é neste movimento que a interpretação acontece; é na relação de “mundos diferentes” que o conhecimento se constrói. A relação científica não pensa a interpretação a partir de um acontecimento existencial; não percebe a obra e intérprete frutos de uma tradição que é influenciada por um tempo, por uma historicidade. Pensa-os na relação rígida de um sujeito e de um objeto na busca da manipulação e obtenção das informações.

A ciência manipula as coisas e desiste de viver nelas, diz-nos o falecido fenomenologista francês Maurice Merleau-Ponty. Isto resume numa frase o que aconteceu à interpretação literária americana. Esquecemos que a obra literária

não é um objeto manipulável, completamente à nossa disposição; é uma voz humana que vem do passado, uma voz à qual temos de certo modo que dar vida. O diálogo, e não a dissecação, abre o universo da obra literária. A objectividade desinteressada não é adequável à compreensão de uma obra literária. (PALMER, 1989, p. 18).

O que Palmer destaca, ao citar a fenomenologia de Merleau-Ponty, é justamente pensarmos a hermenêutica partindo da ideia de pertencimento a uma história, a uma tradição, a uma cultura. Levar isto em conta é não pensar a obra (o outro) como um objeto de manipulação e exploração, mas como relação dialógica, como acontecimento. A hermenêutica, nessa perspectiva, não pode ser vista como simples estudo exegético, mas como relação de compreensão em interpretação que se dá no diálogo entre dois mundos levando em conta o contexto de onde estão falando. A hermenêutica não é metodologia das ciências naturais. Ela tem o seu próprio movimento de compreensão que leva em conta a relação dialógica entre dois mundos; ao fazer isso, pensa-se a obra fruto de uma tradição, de uma cultura. Nessa condição ela nos fala, pois a obra não é um objeto silencioso, mas é fruto de uma experiência existencial que se apresenta como linguagem e abre seu horizonte de sentido para o diálogo.

A obra nessa perspectiva direciona a hermenêutica para um distanciamento das técnicas e artifícios de explicações dos textos; da simples busca por informações objetivas para concretizar o domínio das informações. “[...] a hermenêutica chega à sua dimensão mais autêntica quando deixa de ser um conjunto de artifícios e de técnicas de explicação de texto e quando tenta ver o problema hermenêutico dentro do horizonte de uma avaliação geral da própria interpretação.” (PALMER, 1989, p. 19-20). Para esta nova etapa da hermenêutica, vemos na teoria de Gadamer a proposta mais madura que transforma a hermenêutica para além das clássicas técnicas de interpretação, junto com a crítica a um conhecimento absoluto oriundo da metafísica clássica e da ciência moderna.

Com Gadamer, o centro do debate é problematizar os conceitos de compreensão e interpretação nas trilhas da linguagem. Este se coloca como centro do caminho teórico da hermenêutica filosófica, superando a relação clássica e a definição moderna de linguagem propondo-a como acontecimento universal; não dominamos a linguagem, somos pertencentes à linguagem. Somos sujeitos à linguagem, à história e nesta condição compreendemos e interpretamos a partir da fusão dos horizontes de sentido.

Gadamer nos dá pistas importantíssimas sobre a proposta de uma nova hermenêutica, distanciando-se das correntes anteriores que buscavam uma interpretação definitiva.

Uma interpretação definitiva parece ser uma contradição em si mesma. A interpretação é algo que está sempre a caminho, que nunca conclui. A palavra interpretação faz referência à finitude do ser humano e à finitude do conhecimento humano, isto é, a experiência da interpretação contém algo que não ocorria na autoconsciência anterior, quando a hermenêutica era atribuída a âmbitos especiais e aplicados a textos difíceis. Naquela época, a hermenêutica podia ser compreendida como teoria da arte; hoje já não é mais. (GADAMER, 1983, p. 71).

Antes da hermenêutica filosófica, a função da hermenêutica era decifrar as mensagens dos textos se utilizando de técnicas de interpretação capazes de superar a distância temporal e cultural, fazendo com que a mensagem fosse descortinada. Isso era utilizado com a exegese, principalmente com os textos bíblicos, no estudo de textos jurídicos, e com outros documentos antigos. A ideia era superar os mistérios presentes nos conceitos gramaticais e alcançar uma interpretação definitiva. A linguagem era vista como sinais gramaticais que deveriam ser interpretados com a intenção de dominar o seu conhecimento. “A hermenêutica foi concebida, neste arco de tempo, fundamentalmente, como arte da compreensão, doutrina da boa interpretação, técnica da boa interpretação, sendo aplicada inicialmente a textos bíblicos, literários e jurídicos” (ROHDEN, 2002, p. 17).

Palmer, ao desenvolver o assunto da exegese, uma das técnicas clássicas utilizadas pela hermenêutica, nos diz: “A tarefa da exegese era pois entrar profundamente no texto, usando as ferramentas da razão natural e encontrando aquelas grandes verdades morais que os escritores do Novo Testamento pretendiam, verdades escondidas sob diferentes termos históricos.” (1989, p. 49). Se utilizar da razão para encontrar as verdades. Nas palavras do autor percebe-se o destaque à pretensão de uma verdade segura, clara, objetiva do objeto a ser pesquisado, da informação que se encontra oculta e que deve ser revelada. Para ser uma técnica válida, tem que ter a possibilidade de superação do abismo temporal, a dificuldade linguística descortinando o que insiste em se ocultar. É a razão humana se utilizando das ferramentas da interpretação para conhecer o que a tradição apresenta como mistério. Não há diálogo, mas aplicação de uma técnica de interpretação.

Ao fazer uma importante retomada histórica da origem da hermenêutica e as várias funções desempenhadas por ela ao longo da história no texto *Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica*, presente em *Verdade e Método II*, Gadamer nos diz que, a partir de Heidegger⁴⁷ com o conceito da “hermenêutica da facticidade” busca-se a superação da dimensão *instrumentalista do método, presente no fenômeno hermenêutico, para a dimensão ontológica*. É com Heidegger que este movimento ganha força mostrando um novo paradigma da hermenêutica. A compreensão deixa de ter o objetivo metodológico do procedimento científico para ser pensado a partir da existência humana. “Compreender não significa mais um comportamento do pensamento humano dentre outros que se pode disciplinar metodologicamente, conformando assim a um procedimento científico, mas perfaz a mobilidade de fundo da existência humana” (GADAMER, 2004b, p. 103). Parece-nos que aqui esteja o grande salto proposto por Heidegger da crítica ao esquema sujeito-objeto e que influencia o projeto filosófico de Gadamer: sair das bases metodológicas da hermenêutica clássica (método) para a hermenêutica filosófica (dimensão ontológica). É a crítica ao conceito de verdade presente nos enunciados da autoconsciência na teoria de Descartes. A verdade tem que deixar de ser vista com o rigor da ciência e ser pensada a partir da dimensão ontológica.

Com este movimento conceitual proposto por Heidegger com as influências de Nietzsche, de Kierkegaard, etc., a historicidade vista com conotação relativista, negativa, restringindo a busca pela verdade com conotação absoluta, a dimensão histórica é pensada, segundo Gadamer, a partir do século XX como algo positivo. Não se pretende superar a dimensão histórica, mas pensá-la como parte do processo de compreensão. Só compreendemos a partir de nossa condição histórica e existencial. Não podemos sublimar nossa condição de seres históricos e colocarmos a história como simples objeto de pesquisa como pretendia o historicismo. O conceito de verdade tem que ser pensado a partir da condição de historicidade e não simplesmente no movimento metodológico, pragmático, positivista da ciência moderna.

A historicidade não representa mais uma delimitação restritiva da razão e de seu postulado de verdade, sendo, antes, uma condição positiva para o conhecimento da verdade. Com isso, a argumentação do relativismo histórico perde todo fundamento real. A exigência de um critério de verdade absoluta revela-se como

⁴⁷ “Foi quando Heidegger formulou o conceito de uma ‘hermenêutica da facticidade’, impondo – em contraposição à ontologia fenomenológica da essência, de Husserl – a tarefa paradoxal de interpretar a dimensão ‘imemorial’ (Schelling) da ‘existência’ e inclusive a própria existência como ‘compreensão’ e ‘interpretação’, ou seja, como um projetar-se para possibilidades de si próprio. Nesse momento, alcançou-se um ponto no qual o caráter instrumentalista do método, presente no fenômeno hermenêutico, teve de reverter-se à dimensão ontológica.” (GADAMER, 2004b, p. 103).

um ídolo metafísico abstrato e perde todo seu significado metodológico. A historicidade deixou de evocar o fantasma do relativismo histórico, contra o qual exortava apaixonadamente o artigo programático de Husserl ‘A filosofia como ciência de rigor’. (GADAMER, 2004b, p. 103).

A postura adotada pelo novo paradigma de filosofia, cujo marco inicial mais maduro encontramos em *Ser e Tempo*, faz com que a *filosofia-transcendental*, sua base teórica seja seriamente questionada. A ideia de um conhecimento absoluto defendido pela metafísica antiga; a busca por um conhecimento de cunho científico moderno, fundamentado no conceito de método, de um caminho cuja experiência é passível de repetição, por proporcionar seguir sempre um mesmo caminho; a hermenêutica enquanto aplicação de regras interpretativas na busca por um entendimento absoluto; a psicologia hermenêutica idealista que pretendia fazer uma interpretação rigorosamente igual ou melhor que o próprio autor do texto. Todos estes ideais da história da hermenêutica são questionados. Na base destes questionamentos encontra-se a pergunta sobre a verdade e o debate sobre a linguagem. São dois conceitos que nos parecem centrais no debate desta nova forma de ver a hermenêutica proposto por Heidegger com o “[...] caráter ontológico prévio do conceito de sujeito e sobre tudo quando Heidegger tardio fez ruir o âmbito da reflexão filosófico-transcendental com a ideia da ‘virada’ (*Kehre*)” (GADAMER, 2004b, p. 104). O questionamento acerca da proposta de um ideal metafísico e da verdade fundamentada na proposta de ciência. A proposta é o debate acerca do ser esquecido pela tradição metafísica e científica. A partir deste movimento, se afasta da fenomenologia de Husserl com o debate da filosofia existencial, com a retomada do debate do ser buscando sair da estrutura sujeito-objeto propagada pela filosofia da consciência. Com isso, a verdade não é mais vista à luz do caminho seguro do método cartesiano nem sob o aspecto do sujeito transcendental de Kant, mas no movimento, no acontecimento existencial.

Gadamer se utiliza da base teórica iniciada por Heidegger, que valoriza a compreensão prévia, o acontecer que se dá no movimento existencial, colocando a hermenêutica neste movimento *de jogo do desocultar e ocultar*. A hermenêutica não é vista como aplicação do *cânon* na busca da compreensão, mas como diálogo entre os mundos. “O acontecimento da verdade que forma o espaço de jogo do desocultar e ocultar conferiu um novo caráter ontológico a todo desocultar, mesmo àquele das ciências da compreensão. Isso possibilitou a formulação de uma série de novas perguntas à hermenêutica tradicional.” (GADAMER, 2004b, p. 104). Novos questionamentos, diz Gadamer, podem ser formulados à hermenêutica tradicional, abalando, com isso, os

objetivos seguros que durante muito tempo nortearam a sua ação. Destacamos algumas questões formuladas pelo autor:

A base psicológica da hermenêutica idealista mostrou seu lado problemático: Será que o sentido de um texto realmente se esgota no sentido que o autor ‘tem em mente’ (*mens auctoris*)? Será a compreensão nada mais do que a reprodução de um produto original? (...) O conceito da objetividade da ciência exige ater-se ao cânon determinado pela *mens auctoris*. Mas será esse cânon realmente suficiente? O que se dá, por exemplo, na interpretação de *obras de arte* (que no diretor de teatro, no regente e no próprio tradutor apresentam também a forma de uma produção prática)? Pode-se, por acaso, negar que o artista executor ‘interpreta’ a criação original, não se limitando a fazer dela uma nova criação? Costumamos distinguir com muita clareza entre interpretações adequadas e interpretações ‘inadmissíveis’ ou ‘fora de estilo’ de peças musicais ou dramáticas. Com que direito podemos excluir da ciência esse sentido reprodutivo de interpretação? Será que essa reprodução pode dar-se em estado de sonambulismo e desconhecimento? O conteúdo semântico da reprodução não pode restringir-se ao sentido que o autor presta conscientemente à obra. Sabe-se que a auto-interpretação do artista tem um valor questionável. O sentido de sua criação impõe uma tarefa de aproximação inequívoca, mesmo para a interpretação prática. Assim como a interpretação feita pela ciência, tampouco a reprodução pode, de modo algum, estar exposta à arbitrariedade. (GADAMER, 2004b, p. 104).

Na longa citação destacada acima, o autor traz algumas colocações e questionamentos que nos parecem importantes para pensarmos a proposta da hermenêutica filosófica. Ao questionar acerca do esgotamento do sentido de um texto naquilo que o autor tem em mente, está destacando a hermenêutica com bases psicológica desenvolvida por Schleiermacher (1768-1834) na qual pensava compreender o texto melhor que o próprio autor; a congenialidade do intérprete com a obra. O idealismo do domínio absoluto da compreensão por parte do intérprete. No ato da compreensão, reproduzir o conteúdo original com exatidão a partir da análise gramatical considerando a linguagem pura e simplesmente a estrutura semântica. Será isso possível? Colocar a questão do ato de interpretar de uma obra, mesmo pelo artista original, pode ser considerada uma nova obra. Aqui se encontra o debate sobre a relação dos mundos de sentido entre obra e intérprete que se dá no movimento temporal. Obra e intérprete não são mais os mesmos: sofrem a ação do tempo, do momento histórico de onde se encontram; isso deve ser levado em conta ao pensarmos a hermenêutica buscando distanciar-se do idealismo positivista presente na hermenêutica tradicional.

Cabe destacarmos a importância do conceito “tempo” para a hermenêutica filosófica. Conceito tão bem trabalhado por Heidegger em que Gadamer é influenciado. A posição ingênua da hermenêutica tradicional que coloca a necessidade de uma

compreensão exata a partir da análise dos textos; da necessidade da superação do espaço temporal entre as tradições, vendo no tempo algo negativo para a interpretação. Essa postura é criticada por Gadamer. O autor busca valorizar este conceito não colocando-o como sendo um abismo a ser superado. Este caminho foi adotado pelo historicismo vendo a necessidade de nos reportarmos ao “espírito da época”. Essa busca é impossível: nunca poderemos atingir a mesma forma de pensar presente na tradição do texto a ser lido. São mundos completamente diferentes e, a busca por um entendimento do espírito da época como pensou o historicismo, “compreender psicologicamente como fez Schleiermacher, como o espaço que abriga o mistério da individualidade.” (GADAMER, 2004b, p. 63), não é o caminho adotado pela hermenêutica filosófica. A compreensão tem que ser na *coisa mesma*, ou seja, daquilo que o texto nos diz. Este é o primeiro passo. Saber que o texto nos fala a partir de uma tradição e que pretende nos transmitir uma verdade. Existe uma intenção de verdade presente no texto e devemos lê-lo, num primeiro momento, a partir desta perspectiva. Gadamer denomina de *concepção prévia da completude*⁴⁸. “Com isso, estamos formulando uma pressuposição que guia todo compreender. Significa que só é compreensível aquilo que realmente apresenta uma unidade de sentido completa. Pressupomos essa completude, por exemplo, quando lemos um texto”. (Ibidem, p. 62). Temos que estar fiéis ao conteúdo do texto. A partir do momento que o texto se mostra incompreensível, é que questionamos o seu conteúdo buscando corrigi-lo.

O texto fala a partir de uma tradição, o intérprete o lê a partir de uma tradição. São dois mundos, carregados de preconceitos que entram em contato e se encontram. Existe a necessidade dos dois mundos possuírem uma ligação. Ninguém interpreta algo que desconhece por completo, deve existir uma proximidade com a tradição de onde o outro se apresenta. Por outro lado, não existe uma familiaridade, um conhecimento por inteiro, tendo uma descontinuidade da tradição. Vai existir uma estranheza e uma familiaridade, próprios da hermenêutica. Os mundos de sentidos se encontram neste movimento dialógico de encontros de tradições diferentes, de posturas diferentes que se apresentam na linguagem. Como nos coloca Gadamer: “(...) a linguagem com que a tradição nos interpela, a saga que ela nos conta. A posição que, para nós, a tradição ocupa entre estranheza e familiaridade, é portanto o *Entre*, entre a objetividade distante, referida pela história, e a pertença a uma tradição. Nesse *Entre* situa-se o verdadeiro local da hermenêutica” (Ibidem, p. 63). O intérprete tem que ter a consciência hermenêutica do

⁴⁸ Cf. GADAMER, 2004b, p. 62.

encontro entre mundos diferentes; não buscar a transposição de mundos, mas o encontro que se dá a partir da linguagem e de onde a tradição mostra sua complexidade. É nela que os mundos se apresentam para o encontro e para a experiência dialógica.

Na presente reflexão surge um conceito que até então era visto de forma negativa, colocado à margem, a saber: o tempo. A hermenêutica filosófica coloca este conceito como sendo o núcleo da experiência hermenêutica. Ele se torna a produtividade da hermenêutica enquanto experiência. Não podemos ter a postura ingênua de buscar superar a distância temporal, como pensou o historicismo. Não temos como objetivar o tempo, ele se apresenta enquanto condição para o acontecer hermenêutico, é ele que coloca a condição de familiaridade e estranheza entre os mundos sendo a possibilidade para a experiência hermenêutica enquanto acontecimento. “O tempo não é primeiramente um abismo que se deve ultrapassar porque separa e distancia. É na verdade o fundamento sustentador do acontecer, onde se enraíza a compreensão atual. Desse modo, a distância temporal não é algo que deva ser superado” (Ibidem, p. 63). Esta condição jamais será superada por fazer parte da condição existencial do ser humano, ela faz parte do sujeito hermenêutico pertencente a um tempo, a uma tradição e é desta condição que ele interpreta.

Cabe sublinhar, e é o que estamos tentando mostrar desde o início de nossa argumentação, é que Gadamer luta contra o princípio da objetivação presente nas ciências particulares. Colocar o tempo como algo produtivo para a hermenêutica é justamente mostrar que o princípio da objetividade da ciência não é mais o objetivo da hermenêutica. A hermenêutica é pensada na condição da distância temporal e esta condição é produtiva, “Esta distância é preenchida pela continuidade da origem e da tradição, em cuja luz se nos mostra tudo que nos é transmitido” (Ibidem, p. 63). É na familiaridade e na estranheza que a interpretação acontece. Esse acontecimento é um processo infinito por sempre necessitarmos rever os nossos preconceitos que orientam as interpretações. É o movimento hermenêutico que ocorre graças ao tempo e a condição de finitude do intérprete. Por isso que o sentido verdadeiro de um texto, de uma obra de arte, de uma fala é um processo infinito. No encontro com o outro, algo de novo pode se apresentar ao movimento hermenêutico. A hermenêutica filosófica não é pensada a partir da experiência com base repetitiva, presente na ciência moderna, mas a partir da condição

de finitude do ser humano; que sabe das limitações do ser humano não sendo *senhor do tempo nem do futuro*⁴⁹, mas acontece a partir da condição temporal que está jogado.

No mais, a decantação do sentido verdadeiro de um texto ou de uma obra de arte é um processo infinito. A distância temporal, que produz esta decantação, está em constante movimento e ampliação, e este é o lado produtivo que ela oferece à compreensão. Deixa morrer os preconceitos de natureza particular e permite o surgimento daqueles que possibilitam uma verdadeira compreensão. (GADAMER, 2004b, p. 63-64).

O fato de fazermos parte de uma estrutura histórica, não garante a consciência do momento histórico que nos encontramos. Isso não garante que, o que pensamos, o que vivenciamos esteja claro. Isso seria uma pretensão ingênua, presa a um ideal subjetivista, antropocêntrico de domínio da história, da compreensão dos fatos. É pensarmos que os grandes pensadores tinham absoluta consciência do que se passava em suas épocas ou pensarmos que nós temos total consciência do que se passa hoje. Veja o que Gadamer coloca: “E o que dizer do sentido e da interpretação de acontecimentos históricos? A consciência dos contemporâneos é de tal natureza que aqueles que ‘vivenciam’ a história não sabem como esta lhes acontece” (Ibidem, p. 105). Não temos como ter o domínio dos fatos históricos por nos darmos neste movimento, por fazermos parte destes acontecimentos e, a partir deles, nos constituirmos. Não é a história que pertence a nós, nós pertencemos à história; não temos domínio do tempo, mas nos damos no tempo; não temos domínio da linguagem, mas nos damos enquanto linguagem. Este *acontecimento* é que é a condição existencial do ser humano. Somos parte desta condição de universalidade que acontece enquanto linguagem. Se tivéssemos a consciência absoluta desta condição existencial, a aplicação de um método positivo bastaria para resolver todas as interrogações que o ser humano se coloca. Como bem sabemos, a condição de finitude nos impede que tal ato seja concretizado.

3. Hermenêutica filosófica

O conceito hermenêutica, como vimos acima, precisa ser debatido com cuidado devido às várias influências teóricas presente em sua compreensão. O título da obra principal de Gadamer traz a provocação ao conceito de verdade a presença da

⁴⁹ Cf. GADAMER, 2004a, p. 363. O conceito “experiência” será aprofundado no decorrer do texto diferenciando-se a experiência científica da experiência pensada para a hermenêutica filosófica. A partir da experiência pensada por Gadamer, teremos argumentos para a fundamentação da educação ambiental fora das amarras da ciência moderna.

hermenêutica filosófica como subtítulo. Para estudarmos a hermenêutica de Gadamer, este debate se faz necessário se quisermos ter uma compreensão melhor de sua proposta e do rompimento teórico que se apresenta. Flickinger explica este ponto da seguinte maneira:

Verdade e Método, a obra mestra de Hans-Georg Gadamer, tem como subtítulo o que, na verdade, fora seu título original: “Elementos de uma hermenêutica filosófica”. Nessa formulação Gadamer abre-nos o cerne de sua convicção filosófica. Pois, ao invés de utilizar-se do termo “Filosofia Hermenêutica” – como seria de se esperar na continuidade do pensamento de Martin Heidegger – o filósofo fala-nos de uma “hermenêutica filosófica. E marca, assim, o contraponto à expectativa da época, já que adscrive à hermenêutica o ser sujeito da expressão, juntando-lhe, na predicação, o adjetivo “filosófica”. Além de assim distanciar-se da corrente principal do século XX, que segue argumentando nos trilhos da ideia iluminista da racionalidade instrumental, Gadamer expressa aí uma suspeita em relação a toda fundamentação teórica do saber que negligencie a experiência ontológica primordial, em que mergulhamos no nosso relacionamento imediato com o mundo. (2000, p. 27).

Distanciar-se das concepções presentes na filosofia moderna, dos ideais de um conhecimento racional, idealista presente na filosofia e de um conhecimento objetivo defendido pela ciência moderna é a grande virada conceitual presente na hermenêutica de Gadamer. Não se trata mais de uma “filosofia hermenêutica”, mas de uma “hermenêutica filosófica”. Rompe com uma filosofia idealista, dos princípios últimos que busca a legitimidade do saber. Contrapondo esta tendência moderna, Gadamer pensa a experiência para além da dimensão metódica de herança positivista.

(...) encontramos em Gadamer a suspeita de que uma tal concepção perderia de vista a dimensão inquietante aberta pela experiência do desconhecido e do estranho, verdadeiro motor da reflexão. E é justamente daí que emerge o termo “hermenêutica filosófica”, o qual nos permite traçar, desde já, algumas pistas que conduzem ao centro da filosofia gadameriana. (FLICKINGER, 2000, p. 27-28).

Este resgate conceitual da teoria de Gadamer alerta para a necessidade de vermos o conhecimento para além da experiência científica ou do ideal metafísico do conceito; colocar no debate o que a modernidade insiste em descartar: a experiência ontológica. Flickinger destaca quatro pontos que considera importantes para a compreensão da teoria de Gadamer que estão presentes no subtítulo de *Verdade e Método*, a saber: *Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Como o objetivo deste texto é pensarmos a experiência a partir da hermenêutica filosófica, achamos importante destacá-los:

Em primeiro lugar, sua hermenêutica coloca a possibilidade da abertura na experiência, não pensa a experiência como um caminho previamente estabelecido por um método rigoroso na busca de um resultado exato. Sua proposta se encontra na experiência dialógica, “no que fica de não dito quando se diz algo”. Ao pensar a experiência enquanto ontológica, ela se dá antes *de toda atividade reflexionante*⁵⁰. Aqui se encontra um ponto central para a proposta de Gadamer: ver a experiência que extrapola os domínios da ciência e da filosofia da consciência com seus ideais de verdade. Ao elaborarmos a experiência como acontecimento ontológico, está quebrando com o caminho proposto pelas correntes idealistas. Qual seria este caminho? A pretensão de verdade a partir da aplicação do método da ciência moderna com objetivos de domínio do outro enquanto objeto de pesquisa.

Um segundo ponto destacado é que a experiência hermenêutica não pode ser identificada com a teoria da ciência no sentido iluminista. Como destacamos acima, “(...) o questionamento hermenêutico não pretende subsumir nossas experiências aos parâmetros pressupostos de uma lógica determinadora” (Ibidem, p. 28-29). A experiência extrapola as determinações metodológicas presentes na ciência iluminista. “(...) o seu intuito é o de descobrir o processo mesmo de instauração de sentido, nascido na teia de nosso relacionamento com o mundo.” (Ibidem, p. 29). Não fica presa as determinações conceituais da hermenêutica clássica. Não busca um ideal de verdade, mas um saber que acontece no movimento dialógico.

Um terceiro destaque é, talvez, o grande debate da hermenêutica filosófica sobre a pretensão de verdade no texto ou na fala com sentido autêntico a partir das estruturas lógicas, da análise gramatical. Gadamer distancia-se deste ideal de verdade. Cada linguagem é *exposta a interpretação*, buscando-se a configuração de um *sentido possível* com uma verdade própria. “O que faz com que a reflexão filosófica das experiências hermenêuticas não esgote jamais a amplitude de seus sentidos possíveis” (Ibidem, p. 29). A interpretação é sempre um risco; ao achar que chegou a uma interpretação verdadeira, algo pode ter escapado, algo ficou não dito. A verdade pode nos escapar entre os dedos. Esta angústia de estar sempre a caminho na experiência hermenêutica é a grande contribuição da hermenêutica filosófica. Todo o dito tem uma motivação que se encontra no que não é dito. “Um enunciado só consegue tornar-se compreensível quando no dito compreende-se também o não dito” (GADAMER, 2004b, p. 152). É brilhante o que

⁵⁰ Cf. FLICKINGER, 2000, p. 28.

Gadamer nos leva a pensar nessa colocação: antes de qualquer enunciado, existe uma motivação, uma pergunta que move o que é dito. Compreender a motivação dessa pergunta é fundamental para interpretarmos o que é dito. No diálogo, temos que pensar as motivações que levam alguém a estar proferindo algo. Este jogo dialógico é uma das grandes contribuições da hermenêutica filosófica para entendermos a finitude humana que se mostra no “(...) diálogo infinito em cujo espaço se dão palavra e resposta. Tudo que é dito encontra-se nesse espaço” (Ibidem, p. 153).

O quarto ponto observado é acerca da experiência da tradução, que está diretamente relacionada a figura de Hermes, o mensageiro divino que tem a tarefa de traduzir a mensagem dos deuses aos humanos. O exercício da tradução coloca uma dificuldade extrema que é a necessidade de salvaguardar o sentido original na fala. “A contribuição que a ‘hermenêutica’ pode fazer é sempre essa transferência de um mundo para outro, do mundo dos deuses para o dos homens, do mundo de uma língua estrangeira para o mundo da língua própria.” (Ibidem, 2004b, p. 92). É o jogo entre dois mundos que exige do tradutor essa difícil experiência. Aqui se encontra uma das grandes polêmicas da hermenêutica filosófica e um conflito teórico com a pretensão da filosofia iluminista, que limita a tradução a estrutura lógica-científica. Com isso é questionado tudo que se encontra à margem da linguagem científica. “Enquanto interpretação, portanto, a ‘hermenêutica filosófica’ tenta lembrar à racionalidade moderna os seus fundamentos na experiência pré-lógica” (FLICKINGER, 2000, p. 30). O conceito *pré-lógico* busca demonstrar que, antes de qualquer estrutura lógica da linguagem, se dá a experiência ontológica que extrapola qualquer tentativa de restringir a linguagem a uma filosofia dos conceitos. Na linguagem sempre fica algo de estranho, algo de *não dito* que se dá na experiência interpretativa, que se apresenta na linguagem. “A verdade da hermenêutica consiste, portanto, na redescoberta dessa tradição de pensamento, a qual confia mais na experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho, do outro enquanto tal, do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica conceitual” (Ibidem, p. 30). A hermenêutica filosófica reflete o que está além das amarras conceituais, ou seja, antes da estrutura conceitual existe a experiência que acontece antes de qualquer atividade reflexiva denominada de experiência ontológica. A tradução ocorre sempre entre a tensão entre dois mundos estranhos cujo abismo interpretativo nunca é superado.

A hermenêutica filosófica rompe com uma tradição hermenêutica com vistas a uma interpretação positiva. Dito em outras palavras: que propunha a superação do abismo

temporal a partir da tradução atendo-se às estruturas lógicas-conceituais; com as pretensões teológicas de interpretar corretamente as sagradas escrituras; uma interpretação com bases psicológicas em que objetiva-se reconstruir o pensamento do próprio autor, as ideias originárias, com base na *congenialidade dos espíritos*⁵¹ presente na hermenêutica de Schleiermacher; as influências da teoria de Dilthey (1833-1911) com os importantes estudos sobre a consciência histórica. Com este longo e rico caminho percorrido pela hermenêutica tendo o primeiro registro da palavra “hermenêutica” somente em 1654, em Dannhauer⁵², mas que tem sua base teórica presente em toda a história da filosofia, percebemos as mudanças conceituais que vem sofrendo. Não pretendemos fazer uma reconstrução histórica destes momentos, apenas destacar a importância de termos presente as mudanças ocorridas até chegarmos à hermenêutica filosófica.

Parece-nos importante a retomada de alguns conceitos referentes aos estudos feitos pela filosofia da linguagem com o objetivo de localizar minimamente o leitor nas mudanças de paradigma que este debate teve ao longo da história e evitar um debate tangencial para os fundamentos da Educação Ambiental.

4- Linguagem

4.1- Convencionalismo e Naturalismo

Como adiantamos acima, a linguagem é o centro do debate proposto pela hermenêutica filosófica. Tratando-se de um trabalho que aborda os fundamentos da Educação Ambiental, faz-se necessário retomar alguns conceitos relacionados ao debate desse assunto. Localizaremos, no longo e imensurável debate acerca da linguagem, alguns entendimentos que estão na gênese da hermenêutica filosófica e que se mostram centrais aos objetivos de nosso trabalho. O primeiro recorte histórico e conceitual que faremos é o de pensarmos a problemática envolvendo Platão e Aristóteles.

Em Platão, existe um debate entre duas posições: o naturalismo (as coisas têm nome por natureza, posição defendida no diálogo do Crátiles) e o convencionalismo (significado é fruto de uma convenção)⁵³. Platão trabalha sua teoria mediando as duas

⁵¹ Cf. GADAMER, 2004b, p. 98.

⁵² Como sugestão para um estudo dos percursos teóricos da hermenêutica, conferir o texto de Gadamer presente na obra *Verdade e Método II* intitulado *Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica* (1968).

⁵³ Cf. OLIVEIRA, Manfredo A. p. 18.

tendências. Ele concede que há certa afinidade natural entre o som e sua significação. As palavras apresentam a *essência* das coisas. Uma palavra é justa, certa, quando traz a coisa à apresentação, isto é, na medida em que é a apresentação da coisa⁵⁴. Os gregos buscam a relação direta, objetiva entre as palavras e as coisas objetivas. O espírito deve ser capaz de captar a ordem objetiva.

A relação naturalista é reconhecida por Platão como restrita. Daí a necessidade da convenção que vem dos costumes obtidos da tradição. “Quem julga a exatidão e a justeza dos nomes? Ora, precisamente aquele que entende das essências, isto é, o dialético” (OLIVEIRA, 1996, p. 21). Gadamer, ao comentar a teoria do convencionalismo de Platão nos diz: “A teoria do convencionalismo reduz a ‘correção’ das palavras a um nomear, uma espécie de batismo das coisas através de um nome. Para essa teoria o nome não traz a menor intenção de conhecimento objetivo” (VM I, 2004, p. 412).

Analisando com mais profundidade a teoria de Platão, percebemos que a linguagem é algo posterior ao conhecimento e a contemplação da verdade. Torna-se mero instrumento: a linguagem revela com sons o intelectualmente percebido sem ela. É a diferenciação entre pensamento e linguagem. Se for assim, podemos ter um sistema perfeito de símbolos da linguagem que revelem o verdadeiro conhecimento. Platão não desenvolve isso. Cabe a Leibniz tentar fazer isso, a partir de símbolos matemáticos, buscando libertar o conhecimento das imperfeições da linguagem comum. “Nessa perspectiva, a linguagem atingiria sua realização suprema na medida em que se tornaria instrumento puro. (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

Em Aristóteles, a estrutura essencial da linguagem e sua função relacionando, por um lado, com o pensamento e, por outro, com a realidade, afirma que o dizer em palavras ou proposições está relacionado com a realidade, ou seja, são sinais do pensamento e cópias espirituais das coisas ou da realidade. Nesse sentido, as palavras escritas são sinais simbólicos das palavras faladas. Aristóteles trabalha o triângulo semântico entre *ideia* (pensamento), *signo* (símbolo) e *objeto* (referência)⁵⁵.

Em uma citação de Aristóteles da obra *Da Interpretatione*, I, 16 a 1 destacada por Oliveira: “Os sons emitidos pela voz são símbolos dos estados da alma (*pathémata tes psuchés*), e a escrita, por sua vez, é símbolo dos sons emitidos pela voz” (1996, p. 28).

⁵⁴ Cf. OLIVEIRA, Manfredo A. p. 19.

⁵⁵ Cf. ZILLES, Urbano. p. 121.

Existe uma relação direta entre a alma e a escrita, sendo um mero instrumento de revelação do estado da alma. Existe em Aristóteles, como já vimos em Platão, uma distância entre o Ser e a linguagem. Porém, segundo Aristóteles, não temos como chegar ao ser sem a mediação da linguagem. “(...) apesar da distância entre linguagem e ser, não há para nós mortais acesso imediata ao ser sem, portanto, a mediação linguística” (OLIVEIRA, 1996, p. 28).

A linguagem tem que captar o real e a objetividade do mundo correspondendo a realidade para ser verdadeira. Aqui encontramos a ontologia de Aristóteles, ou seja, a unidade objetiva que fundamenta a unidade de significação. A linguagem deve corresponder à essência (*ousia*) das coisas para ter sentido. Se não estiver relacionado à essência, a linguagem não tem sentido. “A essência é o fundamento, a condição de possibilidade da comunicação, portanto, da linguagem humana. (OLIVEIRA, 1996. p. 31-32).

4.2- Linguagem e o positivismo lógico

Uma corrente importante que estuda a linguagem e nos ajuda a compreender a hermenêutica filosófica e sua contribuição para a Educação Ambiental é o positivismo lógico. Destacaremos alguns pontos da pesquisa feita por Ludwig Wittgenstein (1889-1951) em seus dois períodos. O princípio de sua teoria encontra-se na linguagem analítica. Busca uma linguagem ideal da ciência a partir dos fundamentos matemáticos. Um dos fundadores dessa corrente é B. Russell (1872-1970). Com base nesse debate se dá o ponto de partida do Círculo de Viena e do positivismo lógico, que se apresenta na teoria de Ludwig Wittgenstein no *Tractatus Lógico Filosófico* (1921) com a busca de uma linguagem ideal e nas *Investigações Filosóficas* (1953) com os jogos de linguagem, que ficaram conhecidos como o 1º Wittgenstein (*Tractatus*) e o 2º Wittgenstein (*Investigações Filosóficas*).

A corrente do Círculo de Viena que se encontra o primeiro Wittgenstein e Rudolf Carnap, buscam no empirismo, na verificabilidade (confirmação) para validar as proposições que possuem sentido, ou seja, o que for objetivamente possível de confirmação. O restante não deve ser dito e nem pode ser pensado. Supera-se totalmente os problemas metafísicos na busca por um conhecimento verdadeiro. “Só têm sentido as proposições que levam para enunciados de observação” (ZILLES, 2007, p. 124).

Wittgenstein (1889-1951): não pode haver proposições metafísicas plenas de sentido que não repousem no método de sua verificação, isto é, uma proposição afirma somente tudo o que com respeito a ela é ou pode ser verificável. Uma proposição só pode enunciar um fato empírico: o que está em princípio além do experimentável não poderia ser dito, nem pensado, nem colocado. Como diz Wittgenstein, “do que não se pode falar, sobre isso deve-se calar” (TLF). (ROHDEN, 2002, p. 32).

De acordo com Oliveira: “Sua intenção fundamental no *Tractatus* é estabelecer, com clareza, as fronteiras entre o que racionalmente pode ser dito e o disparate que deve ser evitado” (1996, p. 95). O que pode ser dito é o que pode ser observado. Sobre as demais questões devemos nos calar, ou seja, não é possível ser objetivado. São questões metafísicas que não interessam a um conhecimento que visa a objetividade e o domínio do sujeito em relação ao objeto.

É a matematização da filosofia da linguagem moderna e contemporânea que invalida a metafísica, partindo da experiência que pretende adquirir conhecimento sobre algo que estiver à margem ou além da experiência. Invalida a filosofia dos valores, de normas, bem como, a posturas filosófico-dialógica, uma vez que, exclui tudo o que não é empiricamente verificável. A linguagem consiste em descrever o mundo: “a realidade inteira é o mundo”. Ela é verdadeira porque exprime um estado de coisas e é falsa ao expressar um estado de coisas que não é fato. Neste caso, a linguagem trata das condições de sua verificação.

“A tese fundamental de Wittgenstein é que a linguagem *figura o mundo* sobre o qual ela fala e a respeito do qual nos informa. Mas o que é o Mundo? A resposta sobre a estrutura do mundo está no início do *Tractatus*. Sua tese fundamental é: “O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas”. (OLIVEIRA, 1996, p. 96). O mundo não é a soma de todas as coisas de forma isolada; não é a compreensão da análise dos nomes; não é uma análise fragmentada; se compõe de fatos que envolve a estrutura complexa. Aqui já percebemos um avanço na compreensão da linguagem, apesar da relação lógica presente em sua teoria. Ela não é vista como mero símbolo que visa representar algo isolado da realidade; agora ela é colocada dentro das relações.

O 2º Wittgenstein (*Investigações Filosóficas*) busca romper com o reducionismo lógico da linguagem introduzindo no debate o conceito de “Jogos de Linguagem”. Não visa mais um ideal de linguagem como instrumento de comunicação perfeito para a transmissão de um conhecimento previamente estabelecido. A linguagem se apresenta

com diferentes possibilidades. Ela não tem uma estrutura lógica previamente estabelecida, ou seja, a lógica antes do ontológico, uma ordem a priori no mundo, que tem validade independente dos fatos⁵⁶. Na segunda fase, o objetivo é superar essa restrição lógica.

Para Apel, a mudança do 1º Wittgenstein ao 2º Wittgenstein consistiu no abandono do ‘pressuposto de uma linguagem precisa *única*, que, por meio da forma lógica que este tem em comum com o mundo descritível’, ditaria a lei de toda análise da linguagem e da realidade. Wittgenstein substitui esse pressuposto metafísico ou semântico-transcendental por uma outra hipótese de trabalho, que é a ‘**número ilimitado de diferentes jogos linguísticos** que historicamente nascem e se dissolvem’. Jogos que são ‘como unidades, constituídas por uma regra de conduta, de uso linguístico, forma de vida e abertura do mundo (= de uma situação) (ROHDEN, 2002, p. 55).

A possibilidade presente na segunda fase dos diferentes jogos de linguagem, em oposição às restrições lógicas de um pensamento concatenado, é o que caracteriza a virada linguística. A superação de uma relação de essência comum entre “linguagem e objeto” não fica presa às estruturas lógicas prévias a todo o ato linguístico, mas percebe as infinitas possibilidades de jogos linguísticos e os diferentes usos cabendo à Filosofia da Linguagem apenas observar e conhecer. “À filosofia compete descrever os diferentes usos da linguagem sem tentativas de justificação ou explicação. Ou seja, deve apenas *ver*, ‘deixar tudo como está’ (IF 124), daí que seu lema é ‘não pense, mas veja!’” (IF 66). (ROHDEN, 2002, p. 57). Não pretende partir de uma linguagem “ideal”, metafísica como temos na linguagem matemática ou na filosofia da essência, mas nas diversas possibilidades de uso da linguagem, ou seja, nos diversos jogos de linguagem.

Com o 2º Wittgenstein:

“(...) a descoberta da *transcendentalidade da linguagem humana*, de seu caráter transcendental, tese, hoje, levada a últimas consequências na *Pragmática Transcendental*. A linguagem não é um puro instrumento de comunicação de um conhecimento já realizado, é, antes, *condição de possibilidade para a própria constituição do conhecimento enquanto tal*” (OLIVEIRA, 1996, p. 128).

Esta colocação é fundamental para entendermos a virada linguística proporcionada por Wittgenstein, a saber: vermos a linguagem além de um mero

⁵⁶ Cf. OLIVEIRA, 1996, p. 95. (roda pé número 3).

instrumento de comunicação, de uma relação nominalista, de uma simples convenção ou de uma relação de revelação objetiva do conhecimento do sujeito sobre os objetos. A linguagem se torna uma revelação dos vários jogos de linguagem possíveis de acordo com as regras desses jogos e dos contextos em que estão inseridos.

Para compreendermos e jogarmos o jogo temos que aprender as regras e internalizá-las. “Na linguagem é a mesma coisa: só aprendemos a significação das palavras quando sabemos operar com elas, isto é, quando internalizamos as regras de seu uso nos diversos jogos de linguagem. É jogando o jogo que aprendemos, de fato, suas regras.” (OLIVEIRA, 1996, p. 145). O jogo se dá numa relação intersubjetiva, num contexto social inserido em hábitos e costumes que criam as suas próprias regras e assumem uma forma de vida a partir de sua cultura, de suas relações, de sua tradição.

Compreender uma palavra não é analisá-la de forma isolada desconsiderando o contexto global da sua existência. Ela está sendo usada a partir de regras estabelecidas por uma determinada comunidade e para compreendê-la, essa estrutura deve ser observada. “(...) a análise da significação das palavras não se pode fazer sem levar em consideração o *contexto global* de vida, onde elas estão” (OLIVEIRA, 1996, p. 139).

Apesar de Wittgenstein ter dado um salto importante para a compreensão da linguagem e contribuído muito para a Hermenêutica de Heidegger e Gadamer, ele ainda está preso à concepção objetivista da filosofia moderna, pois tem uma demasiada preocupação com o respeito e a observação das regras dos jogos de linguagem. O que vale é o que pode ser observado e descritivo empiricamente. “Apesar de Wittgenstein ter realizado uma guinada filosófica, sua preocupação com as regras e seu cumprimento denota sua pretensão ainda científica (epistemológica), uma vez que é na validade delas que reside seu maior interesse, mais que no exercício auto implicativo daqueles que filosofam. (ROHDEN, 2002, p. 58).

4.3 - Linguagem como fio condutor da ontologia ambiental

De certo que a compreensão do que é linguagem representa uma das coisas mais obscuras com que já se deparou a reflexão humana. (GADAMER, 2004 a, p. 383).

A palavra linguagem pode ser traduzida do grego *logos* trazendo muitos significados, “(...) desempenhando a função de uma síntese constante entre o horizonte

do passado e o do presente” (GADAMER, 2004 b, p. 56). Em Aristóteles, temos a definição clássica de que o homem é um animal racional que se distingue dos outros animais pela capacidade de pensar. Nesse sentido, a palavra *logos* é traduzida como *razão* e *pensar, conceito e lei*. Gadamer aprendeu com Heidegger que *logos* significa também e, sobretudo, *linguagem*⁵⁷. Ao retomarmos a expressão *logos*, presente em Aristóteles, segundo o qual o homem é um ser vivo dotado de *logos*, percebemos a diferença entre animal e homem. O ser humano, por ter *logos*, tem a capacidade de julgar o que é *justo* e *injusto, útil* ou *prejudicial*. Pode *pensar e falar*⁵⁸. Tem a capacidade de comunicar-se e assim pensar de forma comum tornando possível a convivência em sociedade.

Nesse sentido, podemos acrescentar a capacidade de o ser humano problematizar a sua condição de ser social determinando princípios éticos e leis comuns que tornam possíveis a convivência social. Qual o motivo de isso ser possível? “(...) o homem é um ser vivo dotado de linguagem” (GADAMER, 2004 b, p. 146). Na linguagem, o ser humano revela sua condição existencial, sua marca ontológica presente em suas angústias, em seus dilemas e dúvidas tem a necessidade de estar constantemente revendo suas convicções. Na linguagem contemplamos o modo de ser da humanidade, onde está contida a experiência ontológica do ser humano, de sua condição de ser-e-estar-no-mundo.

Essa é a marca universal do ser humano, pois não há homem sem linguagem e, do mesmo modo, não há acesso humano ao mundo que não seja através da linguagem. Desse modo, o mundo (humano) é sempre mundo de sentido, mundo compreensível, mundo de linguagem. (ALMEIDA, 2002, p. 203).

Na linguagem, o mundo⁵⁹ se revela, o mundo se manifesta. Só temos mundo por termos linguagem, sendo que, a partir dela é que o mundo acontece. Com a hermenêutica filosófica, afirmamos que o ser humano se diferencia dos demais animais por possuir linguagem. Esta é a principal marca que o coloca como ser que *accede* o mundo à linguagem. Não é uma postura de desmerecimento aos demais animais;

⁵⁷ Cf. GADAMER, 2004 b, p. 146.

⁵⁸ Cf. Ibidem, p. 146.

⁵⁹ Gadamer é influenciado por Humboldt para fundamentar a ontologia como experiência de mundo. O “(...) descobrimento da concepção da linguagem como concepção de mundo. Humboldt reconheceu a essência da linguagem, a *energia* da linguagem, como a realização viva do falar, rompendo assim com o dogmatismo dos gramáticos”. (GADAMER, 2004 b, p. 446).

Gadamer trabalha a ideia dos demais animais terem uma linguagem para *entenderem-se*, mas esta, se restringe a “signos fixos,⁶⁰” diferentemente da variabilidade das formas de expressões contidas dentro de um próprio idioma. Isso ocorre, em decorrência da linguagem humana não ser entendida como algo criado artificialmente, como uma *ferramenta* ou *instrumento*⁶¹ de comunicação que dominamos e descartamos após o seu uso. Também, não podemos pensá-la existindo a partir de um “marco zero” de início da linguagem ou tentarmos descobrir a primeira palavra proferida pelo ser humano ou o primeiro balbuciar da criança, a primeira palavra que esta expressou. “(...) em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem. É aprendendo a falar que crescemos, conhecemos o mundo, conhecemos as pessoas e por fim conhecemos a nós próprios. (GADAMER, 2004 b, p. 149). Desde sempre estamos inseridos na linguagem e por ela somos envolvidos, somos tomados a partir de nossa condição de *ser-e-estar-no-mundo*.

O ser humano tem mundo por ter linguagem. As experiências existenciais mostram-se na linguagem, ou seja, é o mundo presente na linguagem. Por isso que Almeida diz que *o mundo é sempre mundo de sentido*. Essa colocação revela que a relação que se estabelece na hermenêutica filosófica não é de um sujeito que calcula, mas de um sujeito que compreende; não é de um sujeito que simplesmente observa, mas de um sujeito que interpreta no acontecer ontológico. Tudo isso é a experiência hermenêutica manifestada na linguagem.

A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no *mundo*, mas serve de base absoluta para que os homens tenham *mundo*, nela se representa *mundo*. Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas esse estar-aí do mundo é constituído pela linguagem. [...] Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter de linguagem do estar-no-mundo do homem. (GADAMER, 2004 a, p. 446-447).

Pensamos na e pela linguagem. Tudo no ser humano está relacionado à linguagem. Ao nos dispormos a pensar e fundamentar a Educação Ambiental, diante dos desafios do mundo moderno, encontramos-nos inseridos em um tempo histórico com seus dilemas

⁶⁰ Cf. GADAMER, 2004 b, p. 147.

⁶¹ Cf. GADAMER, 2004 b, p. 148.

sociais, seus problemas culturais que nos desafiam, mas ao mesmo tempo, possibilitam pensarmos em novas possibilidades. Não temos como nos desfazermos dessas condições para pesquisarmos a Educação Ambiental. É deste tempo histórico que desenvolveremos novas possibilidades para a educação. Desfazermo-nos desta condição buscando um “isolamento”, construindo a imparcialidade metodológica defendida pelas ciências positivas, seria um dos principais erros de pesquisa. Para nos conhecermos e conhecermos o mundo, precisamos da linguagem.

Ao pensamos a Educação Ambiental, estamos pensando nossa própria condição humana, ou seja, nossos dilemas éticos, nossas relações com os demais entes. “Não se pode conceber a linguagem como um dos elementos entre outros que constituem essencialmente o homem, porque nada no homem pode ser pensado separadamente da linguagem” (ALMEIDA, 2002, p. 204-205). Por isso a insistência teórica e metodológica de colocarmos a Educação Ambiental nas trilhas da hermenêutica filosófica, para a fundamentação desta importante área da formação humana.

Sustentarmos a pesquisa dos problemas socioambientais, a partir da hermenêutica filosófica, ou seja, pensando a crise ética, a crise de valores, as relações de exploração e coisificação do meio ambiente que fazem parte de nossa existência e corroboram com a estruturação de nosso mundo de sentido.

A educação que não é pensada, a partir de sua condição histórica e temporal, valorizando as manifestações culturais nas várias formas de linguagem, prejudica o projeto da Educação Ambiental. Nesse sentido, trazer a problemática da linguagem com as estruturas teóricas e conceituais da hermenêutica filosófica é valorizar o pertencimento de todas as pessoas a uma condição histórica que proporciona a formação do mundo. Ao falarmos em mundo, não estamos falando em mundo físico no sentido científico. Falamos em mundo de sentido que se constitui na condição de *ser-e-estar-no-mundo*. Desde sempre nos constituímos pertencentes a este mundo e o mesmo acende à linguagem.

O mundo vem à linguagem manifestando os problemas socioambientais. O ser humano constitui a sua forma de pensar na condição ontológica. Portanto, é de suma importância que as interpretações sejam mediadas filosoficamente, a partir de um diálogo vivo, proporcionando o envolvimento de todos no *jogo* dialógico. Em outras palavras: a Educação Ambiental necessita que a hermenêutica seja filosófica e carregue a criticidade própria do fazer filosofia, para que os problemas socioambientais sejam problematizados

e debatidos pelos pesquisadores, professores e estudantes envolvidos no processo formativo.

A retomada de algumas questões filosóficas acerca da linguagem tem como objetivo mostrar que, com a hermenêutica filosófica, temos uma mudança significativa no modo de compreender a linguagem. Esta não se encontra mais reduzida a juízos lógicos, a estruturas gramaticais ou a problemática do convencionalismo e do naturalismo presentes na filosofia grega. Agora, é colocada como um dos problemas vitais para uma ontologia hermenêutica, ou seja, explicita as relações vitais mais diversas e se apresenta como o horizonte ontológico da condição existencial do ser humano.

As diversas manifestações linguísticas “revolucionam” as restrições advindas das compreensões anteriores, principalmente quando era pensada a possibilidade de uma *linguagem ideal*. O que buscamos incluir nos fundamentos da Educação Ambiental, para pensarmos uma ontologia ambiental, é o fato de a linguagem ser pensada como experiência de um ser que se encontra mergulhado numa tradição; que explicita as condições temporais, históricas e existenciais da condição de *ser-e-estar-no-mundo*.

O respeito ético e teórico a esta condição nos dá a possibilidade de pensarmos o ser humano a partir de sua condição existencial, vendo-o presente num todo que o constitui como sujeito hermenêutico e nesta condição se constitui. Não é um sujeito isolado que simplesmente observa para retirar as informações dos objetos que o cercam. A hermenêutica filosófica nos dá condições teóricas de superarmos e redirecionarmos a obstinada e escandalosa pretensão de uma verdade objetiva, presente na ciência moderna e absorvida pela educação instrumental concentrada nas grandes propostas pedagógicas do mundo industrial tendo o sujeito moderno como senhor do processo exploratório.

A ideia é mostrarmos que existe (resgatando o conceito de linguagem das amarras reducionistas) a possibilidade de pensarmos o sujeito como ser que acontece nas relações com os demais entes, fruto da condição de pertencimento a uma condição existencial e, desta experiência, se constitui como sujeito finito. Desta forma, a linguagem deixa de ser reduzida a *mero objeto de manipulação*⁶² tornando-se o lugar da experiência existencial

⁶² Poderíamos citar várias formas de manipulação da linguagem presente na atual sociedade. Flickinger (2014, p. 66) esclarece alguns sinais: “(a) o excesso de informações, que dificulta a percepção e diferenciação de seu significado e de sua relevância; (b) a sujeição acrítica das pessoas a normas e ideais de comportamento induzidos pelas mídias e pelos meios de comunicação, que os propagam como critérios da integração social; (c) o avanço e a penetração da informática na vida cotidiana, que dá preferência à postura receptiva das pessoas em detrimento de seu potencial reflexivo-criativo; (d) a transformação do debate político-público em retórica vazia; e (e) o desprezo do ouvido em favor da visualização do

do ser humano; o lugar que o sujeito hermenêutico revela seu mundo, manifesta sua existencialidade e seu pertencimento a uma historicidade e a uma temporalidade.

Dentro da perspectiva da lógica moderna de comunicação, perde-se o sentido da linguagem como *logos* presente na filosofia grega. Com a instrumentalização da comunicação, com a criação de linguagens artificiais de troca de informações, exigindo das pessoas, adaptações a essas formas automáticas de comunicação sem a experiência vital dos mundos de sentidos, a linguagem deixa de ser a manifestação do mundo, a *morada do ser*, a manifestação das riquezas de significados, para tornar-se um simples instrumento de comunicação. Este reducionismo destrói a linguagem pensada pela hermenêutica filosófica enquanto manifestação de sentido e do horizonte da experiência existencial, tornando-a uma referência clara às técnicas modernas de comunicação. O diálogo vivo proposto pela hermenêutica filosófica corre sério risco de tornar-se obsoleto aos olhos da postura instrumental presente na dinâmica moderna de pensar a educação. Esta, pensada a partir da lógica automática e artificial das técnicas de comunicação moderna, será reduzida a simples repasses de informações sem o compromisso de ver na linguagem o espaço da manifestação de sentido.

Evitar uma postura unilateral da linguagem instrumental é o desafio de resgatarmos a experiência ontológica enquanto manifestação existencial, conseguindo com isso, pensarmos uma ontologia ambiental. Pensarmos a Educação Ambiental nas trilhas da ontologia hermenêutica é superarmos o “preconceito dos preconceitos” muito bem colocado por Gadamer, que a ciência moderna “objetivadora” possui e que contribuiu na estruturação da educação instrumental e na não aceitação do sujeito, que acontece a partir de um projeto existencial não sendo um sujeito autossuficiente⁶³. O sujeito moderno é colocado num pedestal sendo senhor das conduções de suas escolhas e do direcionamento de suas pesquisas, conduzindo-se com a luz da razão e da aplicação do método científico ao domínio do objeto pesquisado.

(...) por meio da insistência na ideia da *objetividade* do processo de conhecimento, o sujeito conhecedor imuniza-se, obviamente, a si mesmo, no intuito de não se sentir forçado a dar-se conta de sua própria competência restrita, referente ao domínio do processo que levaria à configuração do sentido a ser elaborado. (FLICKINGER, 2010, p. 19).

pensamento. Todos esses sinais indicam a perda da língua como horizonte em que a pessoa experimenta o seu estar-no-mundo e, acima de tudo, o seu entrosamento na rede social.”

⁶³ Cf. FLICKINGER, 2010, p. 19.

Há a busca por um padrão de linguagem presente na ciência para “superar a legendaria incompreensibilidade da ciência” (GADAMER, 2004 b, p. 191). Mas será ela uma linguagem no sentido ontológico? Esse sistema de comunicação, de acordo com Gadamer, não *deriva de uma linguagem cotidiana*. Ou seja, é uma estrutura de símbolos criados com o objetivo de dominar certas informações de padronizar um ideal de pensamento fora do ciclo científico. Dificilmente fará sentido por ser uma “linguagem” artificial e instrumental, utilizada como *ferramenta* para resolver determinada situação e, após o seu uso, pode ser deixada de lado e retomada somente quando o pesquisador se fechar novamente em seu paradigma de pesquisa. Não é fruto de um acontecer existencial, mas de um aprender voltado a resolver problemas previamente determinados. Para a proposta de uma ontologia hermenêutica, compreender a linguagem enquadrada num paradigma científico⁶⁴ não contribui na problematização da Educação Ambiental. Para tal objetivo, precisamos pensar a linguagem como uma constituição ontológica do ser humano de onde temos acesso ao mundo.

Se quisermos pensar o ser humano e sua condição existencial, e nos parece ser esta uma hipótese viável para a Educação Ambiental, temos que ver a linguagem com um lugar prioritário nesta reflexão. O ser humano como sujeito hermenêutico experimenta na medida que compreende e interpreta. Este acontecer é linguagem. É importante destacarmos que desde sempre o homem é um ser de linguagem, faz parte de sua essência, não sendo possível pensarmos em um estado *a-linguístico* da história da humanidade. Esta é a característica essencial para pensarmos num sujeito hermenêutico enquanto ser de linguagem, que compreende e interpreta a partir de sua condição existencial. Um sujeito que pensa dentro de uma linguagem e desta cunhagem consegue pensar sobre o enigma da linguagem sabendo que esta consciência jamais será plena. Esta compreensão sempre nos escapa, ou seja, nunca teremos um ideal de compreensão acerca do que pensamos.

⁶⁴ Ao propormos um olhar hermenêutico para a Educação Ambiental com a troca de paradigma, ou seja, sair da estrutura da educação instrumental para uma educação hermenêutica com a superação do sujeito moderno dominador, explorador para um sujeito hermenêutico que compreende e interpreta a partir de seu lugar existencial. Citamos uma contribuição de Isabel Carvalho acerca do assunto que corrobora de forma brilhante com nossa proposta. “O *sujeito-decodificador*, situado fora do tempo histórico, estaria perseguindo as leis imutáveis, reais, permanentes e inequívocas. O *sujeito-intérprete*, por sua vez, estaria diante de um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos, dentro de seu horizonte histórico” (CARVALHO, 2012, p. 83).

Todo o pensar sobre a linguagem, pelo contrário, já foi sempre alcançado pela linguagem. Só podemos pensar dentro de uma linguagem e é justamente o fato de que nosso pensamento habita a linguagem que constitui o enigma profundo que a linguagem propõe ao pensar. (GADAMER, 2004 a, p. 148).

O pensar é um eterno *vir-a-ser* e refletir sobre algo que implica um constante processo de crescimento, de amadurecimento, de ampliação de nosso *mundo de sentido*. O exercício que estamos fazendo, de tentar compreender a linguagem, é uma experiência feita pela própria linguagem, ou seja, é um esforço para entendermos este mistério, utilizando-nos de nossos próprios preconceitos, frutos de nossa condição finita e existencial. Por mais que evoluamos em nossa compreensão, jamais teremos plenitude nesta experiência. Nossa condição temporal, histórica e existencial é que nos constitui enquanto seres finitos. Ao pensarmos sobre qualquer coisa, cunhamos nossa existencialidade, nossa finitude, nossos limites de onde nunca sairemos. “Falar do mundo é dizer que estamos inevitavelmente inseridos na linguagem, o que implica dizer que já estamos no mundo, antes mesmo de falar dele”. (ALMEIDA, 2002, p. 205). Só é possível pensar o mundo, questionar os problemas existenciais, os problemas socioambientais, a condição de *ser-e-estar-no-mundo* por termos linguagem, por estarmos inseridos na linguagem.

A linguagem representa o rastro da finitude não só porque exista uma infinidade de diversas estruturações humanas de linguagem, mas porque toda língua está em constante formação e desenvolvimento, quanto mais trazer à fala a sua experiência de mundo. Não é finita por não ser ao mesmo tempo todas as demais línguas, mas porque é linguagem. (...) Trata-se do *meio da linguagem*, a partir do qual se desenvolve toda a nossa experiência do mundo e em particular a experiência hermenêutica. (GADAMER, 2004 a, p. 461).

Esta característica diz respeito ao fato de que nela se revela a experiência ontológica da condição de ser e estar no mundo. A experiência é constante e, portanto, infinita. Nossa formação é um constante *vir-a-ser* que se revela na linguagem e se manifesta no diálogo infinito, no qual buscamos alcançar a verdade de que somos e que sempre nos escapa. “É no *médium* da linguagem que ocorre toda a nossa experiência do mundo, e a consciência do limite da linguagem é consciência também da nossa

temporalidade; por isso a hermenêutica filosófica estrutura-se como ontologia e metafísica da finitude” (ROHDEN, 2002, p. 259-260).

Cada palavra pertence a um conjunto de sentido e revela o mundo da qual pertence. Ela só tem sentido ao estar relacionada ao todo. Pensá-la de forma isolada é reduzi-la a signos lógicos, a instrumentos que podem ser analisados e compreendidos de forma definitiva. Tentar compreendê-la fora dessa estrutura filosófica é incorrer no reducionismo lógico da filosofia da consciência. A palavra tem poder, pertence a uma história, a uma tradição e nesta dinâmica faz ressoar o todo da língua a que pertence. O sentido acontece se tivermos consciência desta dinâmica viva da linguagem, da sua construção constante. “Somente o meio da linguagem, por sua referência ao todo dos entes, pode mediar a essência histórico-finita do homem consigo mesmo e com o mundo” (GADAMER, 2004 a, p. 461). Neste sentido, a ontologia ambiental pode ser pensada vendo na linguagem a manifestação do mundo, a manifestação de sua condição finita. A linguagem como manifestação da experiência de mundo⁶⁵.

Ao destacarmos acima que a palavra tem poder, queremos dizer que a palavra é fruto da experiência ontológica e manifesta a riqueza das experiências feitas pelo ser humano. Não é um signo isolado ou criado mecanicamente. Pelo contrário: é um acontecer da essência *histórica-finita do ser humano* que se manifesta ao ser proferida e ao mesmo tempo subjaz uma concepção de mundo que permanece oculta.

Por mais que o ser humano tente proferir por inteiro, na fala ou em qualquer outra manifestação linguística, algo sempre permanece *não dito* e cabe novas interpretações. É característica da linguagem (*logos*) ir além da dimensão *apofântica* e não se restringir às amarras lógicas e calculistas, mas reconhecer e valorizar a dimensão ontológica da linguagem perdida com o advento da filosofia da consciência e as pretensões dominadoras e objetivantes da concepção de verdade arquitetada pela ciência moderna. A *ocasionalidade*, a insegurança, o não saber expressar-se em um determinado momento, a dificuldade de encontrar o termo adequado ao escrever um texto: tudo isso faz parte da finitude humana que vem à linguagem. “A ocasionalidade do falar humano não é uma imperfeição eventual de sua capacidade expressiva. É, antes, a expressão lógica da virtude viva do falar que, sem poder dizê-lo inteiramente, põe em jogo todo um conjunto de

⁶⁵ “A hermenêutica filosófica situa sempre o ser humano no mundo, na história e na linguagem e não como um sujeito senhor de si, separado dos objetos. Os seres humanos estão sempre inexoravelmente inseridos no círculo hermenêutico.” (GRÜN, 2012, p. 108).

sentido.” (GADAMER, 2004 a, p. 462). Este mundo de sentido é que deve ser resgatado e valorizado em nossas pesquisas e no fazer pedagógico.

A não compreensão da situação existencial que todos os seres humanos se encontram, gera a ignorância e a violência frente as experiências que a diversidade cultural que extrapola a hegemonia imposta pelo ideal de humanidade construída pela sociedade moderna. A ideia de civilização dos povos, contribuiu com a postura insipiente e etnocida adotado pelos colonizadores e ainda difundida por grande parte da atual sociedade que vive na artificialidade existencial. Faz-se necessário a valorização das experiências⁶⁶ que extrapolam as restrições impostas pelo mundo tecnicista. Existem outras experiências que revelam a concepção de mundo. Nesse sentido, o cuidado do ser presente na linguagem, é central para a defesa de uma sociedade justa e que tenha a ética do cuidado como base para a defesa da biodiversidade. Temos que pensar a Educação Ambiental com objetivos que reflitam acerca do cuidado e respeito pela vida em todas as suas manifestações. O ser humano, único responsável pelas modificações e intervenções que desequilibraram nossa Casa, é também responsável em pensar e debater soluções urgentes para nossa existência, na intenção de sair da cultura de destruição e exploração que historicamente foi fomentada para uma cultura do cuidado. São estas as questões que serão debatidas na terceira parte de nosso trabalho.

5 – Consciência histórica

O iluminismo, com a pretensão de uma verdade objetiva e absoluta, buscou, diante dos critérios da racionalidade moderna, a superação da tradição e da história, vendo nessa condição a negatividade pela busca do conhecimento. Segundo esta corrente, ao superarmos as influências negativas, alcançaríamos um conhecimento seguro. A hermenêutica filosófica resgata estes e outros conceitos que foram retirados do pensar filosófico e coloca-os no centro do movimento interpretativo; eles aparecem como a condição da situação hermenêutica. De acordo com Gadamer, temos que ter consciência

⁶⁶ Há um relato na obra de Ailton Krenak que pode contribuir na compreensão das experiências que vão além das restrições metodológicas e revelam a experiência ontológica. “Li uma história de um pesquisador europeu do começo do século XX que estava nos Estados Unidos e chegou a um território dos Hopi. Ele tinha pedido que alguém daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: ‘Ela não vai conversar comigo, não?’. Ao que seu facilitador respondeu: ‘Ela está conversando com a irmã dela’. ‘Mas é uma pedra.’ E o camarada disse: ‘Qual é o problema?’” (2019, p. 17).

da história efetual por sermos pertencentes a uma tradição. Vivemos, compreendemos e interpretamos a partir de uma condição existencial que nos coloca na condição de finitude.

Mas o que se compreende por consciência histórica?

A consciência histórica, que Gadamer chama de consciência efetual, é a consciência da situação hermenêutica, no sentido de que historicidade atua sobre nós, pois nos encontramos frente à tradição que queremos compreender. Não estamos diante da situação, estamos no seu interior, portanto, não podemos ter um saber objetivo sobre tal situação (HERMANN, 2002, p. 49).

Nossa condição se dá a partir da condição de seres históricos. Superar esta condição é cair na mesma pretensão do iluminismo, que buscou o conhecimento distanciando-se desta situação, ou seja, sob o critério da razão e do método objetivante da modernidade. Nossa condição é de seres finitos e é assim que fazemos a experiência hermenêutica. Não superamos a tradição, não se pretende objetivar a história. Não podemos fazer da história um objeto a ser explorado, a ser retirado do seu contexto histórico e de sua tradição para ser fragmentado e conhecido. É necessário ter consciência de nossa condição histórica, ou seja, do pertencimento a uma tradição e a relação temporal, fundamental no processo de compreensão e interpretação dos acontecimentos. A situação que estamos inseridos não pode ser objetivada por fazermos parte desta situação, por sermos esta situação e nos movermos a partir desse jogo.

Um pensamento verdadeiramente histórico deve incluir sua própria historicidade em seu pensar. Só então deixará de perseguir o fantasma de um objeto histórico – objeto de uma investigação que está avançando – para aprender a conhecer no objeto o diferente do próprio, conhecendo assim tanto um quanto o outro. O verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas a unidade de um e de outro, uma relação formada tanto pela realidade da história quanto pela realidade do compreender histórico. Uma hermenêutica adequada à coisa em questão deve mostrar a realidade da história na própria compreensão. A essa exigência eu chamo de ‘história efetual’. Compreender é, essencialmente, um processo de história efetual. (GADAMER, 2004a, p. 305).

Somos e pertencemos à história e esta condição não pode ser superada. Só compreendemos por pertencermos a uma condição histórica que se dá na tradição, presente em um tempo existencial. Compreendemos a partir de *um processo história efetual*, ou seja, mergulhados numa existência, pertencemos a esta condição; nos movemos na e através da existencialidade, amarrados nesta condição sem possibilidade alguma de superação por estarmos sujeitos a condição de historicidade, de facticidade na qual somos. A verdade é um ser existencial que se move no tempo, está sempre sendo e

nunca se absolutiza, mas acontece. “Compreendemos e buscamos verdade a partir das expectativas de sentido que nos dirigem e provêm de nossa tradição específica. Essa tradição, porém, não está a nosso dispor: antes de estar sob nosso poder, nós é que estamos sujeitos a ela” (OLIVEIRA, 1996, p. 228). Somos na tradição e não fora dela. Só somos a partir de uma condição de pertencimento a um tempo e a uma história, que se dá na tradição e se revela enquanto linguagem que é movimento, que é tempo, que é história, que é a compreensão do ser.

Esta condição de pertencimento a uma tradição, como colocado acima, não significa que temos consciência dela. Ela se dá enquanto existência, enquanto pertencentes. “Ela é a instância a partir de onde toda e qualquer compreensão atual é determinada, possibilitada. Para Gadamer, ela é ‘mais ser do que consciência’, no sentido de que nos condiciona sem que possamos elevá-la plenamente à esfera da consciência” (OLIVEIRA, 1996, p. 228-229). Por isso, podemos afirmar que não temos domínio da historicidade, ela que nos envolve, e somos a partir da situação que nos encontramos ontologicamente. A facticidade é justamente o “agir” dentro de uma situação existencial de onde compreendemos, de onde existimos. Isto é muito importante para entendermos a modificação presente na proposta da nova hermenêutica iniciada por Heidegger e ampliada por Gadamer. A facticidade é de onde surge a nossa compreensão. Só compreendemos do lugar em que nos encontramos existencialmente, que é onde as influências teóricas e culturais nos atingem e nos orientam para a interpretação. Sem compreendermos não interpretamos, ou seja, a compreensão é condição necessária para a interpretação.

O pesquisador Jean Grondin, ao comentar esta nova compreensão da hermenêutica, chama a atenção para a importância deste novo caminho trilhado primeiramente por Heidegger; do rompimento com a hermenêutica clássica que tinha a função de interpretar, de desocultar as informações contidas nos textos. Conforme o autor, ao comentar a hermenêutica em Heidegger e o rompimento com a tradição, nos diz:

Para a hermenêutica tradicional, a interpretação (interpretativo) funcionava, com certa evidência, como meio para compreensão (intelligere). Quem não entendesse a passagem de um texto, tinha de recorrer a uma interpretação, cujo ‘Telos’ natural era o de produzir compreensão. Falando com Chladenius: a função mediadora da interpretação é a de aduzir os meios necessários para a compreensão. Em primeiro lugar vinha, pois, a interpretação, depois, e a partir dela, a compreensão. Numa nova e desafiadora contracorrente à tradição, a hermenêutica existencial de Heidegger simplesmente inverterá essa relação

teleológica. O primário será agora a compreensão, e a interpretação vai consistir exclusivamente na configuração ou elaboração da compreensão. (GRONDIN, 1999, p. 164).

O que desenvolvemos na primeira parte de nosso trabalho acerca da origem da hermenêutica e suas modificações provocadas pela hermenêutica filosófica, corrobora com o que Grondin destaca acima: a preocupação com a *compreensão e a interpretação*. São dois conceitos muito caros para a hermenêutica filosófica por estarem relacionados à condição existencial do ser humano; o *telos* da hermenêutica filosófica não está na aplicação metodológica e no fechamento da interpretação. A proposta é pensarmos a interpretação a partir da compreensão oriunda da condição de pertencentes a uma tradição. É neste movimento que interpretamos, ou seja, que a hermenêutica se dá. Como Gadamer destaca, *a hermenêutica adequada à coisa em questão deve mostrar a realidade da história na própria compreensão*. Somos envolvidos por esta realidade e é a partir dela que compreendemos para interpretar. Negar esta condição é cair na tirania metodológica da ciência moderna, ou seja, na busca de uma interpretação absoluta.

O que o sujeito moderno nega é justamente o que é valorizado pela hermenêutica filosófica: a situação de pertencentes à condição existencial de onde surgem nossos preconceitos e de onde o movimento hermenêutico acontece. Pensar o sujeito nesse acontecimento interpretativo constante é não vermos isso como um objeto a ser fragmentado, mas como uma relação de acontecimentos. Pensar o sujeito hermenêutico é ter presente esta condição de ser enquanto acontecimento, enquanto movimento existencial. Neste movimento, os preconceitos se dão enquanto compreensão e possibilidade de interpretação. É a partir dessa condição que a hermenêutica se dá, que “a compreensão começa onde algo nos interpela.”⁶⁷

Faz-se necessário pensar a existência humana se quisermos problematizar os fundamentos da educação ambiental. Tenazes a proposta gadameriana, arremetendo-nos aos princípios da hermenêutica filosófica, intentamos na reflexão dos fundamentos da Educação Ambiental, refletir o ser humano na sua existência por defendermos o “ser” nesta condição que interpreta e toma suas decisões resolvendo seus conflitos. Desta forma, a consciência de nossa historicidade se faz necessária para pensarmos a existência humana e sua condição finita.

⁶⁷ Cf. GADAMER, 2004a, p. 304.

Retomando a citação de Gadamer destacada anteriormente, o autor insiste em não tratarmos a história como um objeto no sentido científico⁶⁸, mas a condição de historicidade da qual compreendemos: *o verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas a unidade de um e de outro, uma relação formada tanto pela realidade da história quanto pela realidade do compreender histórico*. Somos seres históricos e esta condição se dá no movimento interpretativo. A condição de onde nos encontramos se faz presente no movimento hermenêutico. Não somos seres artificiais ou capazes de superar nossa condição existencial no movimento interpretativo, pelo contrário, esta condição de pertencer a uma historicidade e fazermos-nos no tempo não pode ser superada, mas considerada. Por isso que a hermenêutica mostra sua *realidade histórica na própria compreensão*. A isto Gadamer denomina de “história efetual”. Não compreendemos sem levarmos em consideração esta condição. Caso contrário, seria um movimento estéril, mecânico e sem o envolvimento dos próprios preconceitos, neste desafiador jogo em que acontece a experiência hermenêutica com o diferente e que coloca a prova nossas convicções, estas, podendo ser revistas e modificadas.

Nossa condição de finitude presente na experiência hermenêutica, que coloca no jogo dialógico o pertencer a uma tradição, apresenta-se como novidade na hermenêutica pensada por Heidegger e aprofundada por Gadamer. É a ruptura com a pretensão de superação da tradição (iluminismo), do tempo (Schleiermacher), vendo a história como simples fatos a serem interpretados (historicismo). O passado não pode ser objetivado; somos atingidos por ele e com ele compreendemos. Como nos diz Stein, “atinge aquele que compreende e o que é compreendido” num movimento de integração, no qual, tudo deve ser compreendido a partir da condição do *ser-aí*. Na relação com o todo que se dá na facticidade a hermenêutica acontece. Não existe um distanciar-se dessa condição para interpretar, pelo contrário, é na finitude da compreensão, nas amarras existenciais que a hermenêutica se dá. Por isso, não superamos nossa condição presente na tradição: damos-nos neste movimento existencial e a partir dele compreendemos.

São as duas possibilidades de que dispõe a reflexão para se encontrar com a realidade histórica: em vez de refletir sobre conteúdos abstratos que se lhe opõem, procura tornar-se conscientes dos condicionamentos que determinam sua posição dentro da constelação histórica. Através da compreensão, a hermenêutica procura atingir o sentido que nos vem do passado e que abrange,

⁶⁸ “Um pré-conceito básico do iluminismo, assumido pelo historicismo, é o de que a subjetividade do conhecimento só é alcançável pela superação da situacionalidade própria à subjetividade que compreende; portanto, o ideal era eliminar os pré-conceitos por meio de um método seguro. Em contraposição a essa perspectiva, Gadamer vai elevar a historicidade da compreensão a princípio hermenêutico” (OLIVEIRA, 1996, p. 229).

num único movimento, aquele que compreende e aquilo que é compreendido. A pretensão de universalidade da hermenêutica nasce precisamente desta tendência integradora. De algum modo, tudo deve ser compreensível. (STEIN, 1983, p. 26).

É da condição de finitude e historicidade que compreendemos e conscientes desses condicionamentos é que a hermenêutica se dá. A interpretação é o movimento de busca de sentido que vem do passado e atinge o intérprete e o que ele está interpretando. É nesta condição que interpretamos e não fora dela. A hermenêutica pensada nestas condições não pretende superar a finitude de onde se encontra o intérprete. Compreender esta condição é admitir que os preconceitos fazem parte do movimento interpretativo e devem ser considerados. Não podemos ter preconceito dos preconceitos como ocorre no iluminismo. Eis a condição histórica de onde a hermenêutica acontece.

6 - Estrutura prévia da compreensão em Heidegger

O problema dos preconceitos se coloca como um dos pilares principais da hermenêutica filosófica. É a estrutura prévia de compreensão que se apresenta *antes de qualquer locução ou enunciado*; é um raciocínio prévio que se apresenta desde sempre a partir da estrutura existencial de onde nos encontramos⁶⁹. Não se dá de forma metodológica, mas na condição existencial, de ser e estar no mundo; ela limita e direciona as tentativas de interpretação. Quem primeiramente desenvolve de forma sistemática, direcionando o debate para a hermenêutica é Heidegger. Influenciado pelo teólogo Rudolf Bultmann, desenvolve esse debate contrariando toda uma pretensão de validade científica presente na ciência moderna. Não interpretamos simplesmente guiados por uma metodologia sistemática e niveladora, ou seja, por cânones como se apresenta na exegese. Interpretamos a partir da nossa condição ontológica, da nossa historicidade.

Antes de qualquer tentativa de interpretação já somos direcionados, projetados, impulsionados por nossa condição prévia. Nossa condição de ser e estar no mundo nos impulsiona, nos direciona para a interpretação. “A pré-estrutura significa, pois, que o

⁶⁹ “La estructura del como no está al mismo tiempo necesariamente ligada a la predicación. En el tener que ver con algo no hago enunciados temáticos predicativos sobre ello’. La estructura del *como* es esencialmente ante-predicativa pues forma simplemente parte de nuestro comportamiento: ‘yo sou qua ser-ahí trato comprensivo’ (...). Es muy diciente que Heidegger llame ‘hermenéutico’ justamente al comprender ante-predicativo, haciéndose eco del empeño de la Hermenéutica a partir de Scheleiermacher em alcanzar lo que está antes del enunciado, radicalizándole eso sí al fundamentar la universalidade de esse comprender em el ‘curar de’ como rasgo ontológico del ser humano. (GUTIÉRREZ, 2002, p. 105-106).

‘Dasein’, o ser-aí humano, se caracteriza por uma interpretação que lhe é peculiar e que se encontra *antes* de qualquer locução ou enunciado – uma interpretação, cujo caráter fundamental de cuidado ameaça ocultar a tendência niveladora do juízo proposicional” (GRONDIN, 1999, p. 159).

Compreendemos por estar situados em um tempo histórico e em uma tradição e, a partir dela, direcionamos o nosso agir. Não podemos nos desfazer desta situação existencial como ocorre no historicismo. Nossa identidade se faz a partir do acontecimento, do pertencer ao ser a partir do movimento. Pertencemos a essa condição existencial e é a partir dela que interpretamos. Não temos como nos retirar dessa situação. Se fizermos isso, caímos no erro da ciência moderna que visa destruir a tradição, que vê nela a negatividade do pensar. “Que quer que pensemos e qualquer que seja a maneira como procuramos pensar, sempre nos movimentamos no âmbito da tradição. Ela impera quando nos liberta do pensamento que olha para trás e nos libera para um pensamento do futuro, que não é mais planificação.” (HEIDEGGER, 1978, p. 68).

É a partir desta condição de pertencentes ao mundo e a uma estrutura de relação cuja consciência, num primeiro momento, não existe, não é expressada. Toda essa estrutura existencial, de início, não é nossa escolha. Somos *jogados no mundo* e, a partir dele, compreendemos. Ninguém escolhe a cultura, a tradição, o tempo que irá desenvolver o seu ser; isso significa que, a partir do momento em que nascemos toda essa estrutura existencial começa a fazer parte de nossa estrutura de compreensão e interfere constantemente, direta ou indiretamente, em nossas escolhas. Ao agirmos, estamos fazendo escolhas de valores adquiridos na facticidade, não sendo um saber especializado; é um situar-se no mundo ou achar-se (*sichauskennen*⁷⁰) que estrutura nossa compreensão antes de qualquer enunciado. “(...) a hermenêutica da facticidade, de Heidegger, quer basicamente ser uma hermenêutica daquilo tudo que trabalha por detrás da elocução. Ela é uma interpretação da estrutura de cuidado do ser-aí humano, que se expressa antes e por detrás de cada juízo e cuja forma mais elementar de concretização é a compreensão.” (GRONDIN, 1999, p. 160).

Esse entendimento que se dá no cotidiano quase sempre permanece como inexpressão, por vivermos tão intensamente, por nos utilizarmos automaticamente destes entendimentos para resolvermos os problemas que surgem. Nossas escolhas não estão

⁷⁰ Cf: GRONDIN, 1999, p. 161.

sendo constantemente calculadas, mas, sem nos darmos conta, estamos agindo a partir de nossas compreensões. Elas não precisam ser enunciadas e predicadas, são utilizadas para o nosso agir. Surgem de formas espontâneas por já estarem presentes na nossa pré-estrutura de compreensão. “Heidegger exprime este não-estar-expresso, pela diferença entre um ‘como’ ‘hermenêutico’ e outro ‘apofântico’ (ou expressável)” (GRONDIN, 1999, p. 161). São as estruturas prévias (‘como’ hermenêutico) que primeiramente fazem nossa compreensão e guiam as nossas interpretações e nossas escolhas. Elas são formadas nas relações cotidianas e no contato com a tradição para assim direcionarem nosso pensar. É a situação do ser-aí que se dá no mundo.

Pensamos, compreendemos, interpretamos a partir do já pensado, do que nos atinge ao sermos jogados no mundo. Através do *já pensado* projetamos o futuro, problematizamos as nossas pesquisas, fazemos a autorreflexão, questionamos nosso agir. Como nos coloca Heidegger: “Mas somente se nos voltarmos pensando para o já pensado, seremos convocados para o que ainda está para ser pensado” (1978, p. 68).

O já pensado está, desde sempre, presente, mas se manifesta quando é provocado, ele faz parte da nossa estrutura de compreensão, com base na nossa condição existencial, na abertura do *Dasein* que é determinado e constituído como ente de subjetividade⁷¹. A compreensão ocorre na *pre-sença* do ser e estar no mundo. Não compreendemos fixos a um lugar artificial, mas por estarmos situados em um tempo e em uma história. Temos um projeto e, a partir dele, interpretamos desde sempre. O ser se dá nas relações com o mundo. O ser humano tem a capacidade, nas relações mundanas que estabelece, de compreender. Não existe ser na separação objetiva, no dualismo teórico presente na concepção da metafísica antiga. Nesse caminho, de acordo com Heidegger, há o esquecimento do ser. Na filosofia de Heidegger, o ser se dá nas relações com a totalidade do mundo. “O mundo antecede qualquer separação entre pessoa e mundo objetivado. O mundo é o próprio ser e o homem é o ser-no-mundo.” (HERMANN, 2002, p. 34).

Vejamos a definição feita por Heidegger acerca da compreensão:

A compreensão enquanto abertura do pre sempre diz respeito a todo o ser-no-mundo. Em toda compreensão de mundo, a existência também está compreendida e vice-versa. Toda interpretação, ademais, se move na estrutura prévia já caracterizada. Toda interpretação que se coloca no movimento de compreender já deve ter compreendido o que se quer interpretar. (1995, p. 209).

⁷¹ Cf. ALMEIDA, 2002, p. 242.

A compreensão se dá através do sentido que carregamos conosco desde sempre, faz parte da estrutura do ser-aí, faz parte da nossa condição existencial. Sendo assim, na explicação já temos a compreensão, já temos um projeto que nos guia rumo à interpretação, que faz parte desse movimento constante e inacabado. Somos parte de uma estrutura existencial e, a partir dela, nos movemos, carregados de sentido, rumo a interpretação. Pensar o movimento interpretativo a partir da estrutura existencial do *ser-aí* é romper com uma tradição presente na teoria do conhecimento,⁷² que está estruturada desde o pensamento grego. Heidegger pensa o conhecimento como acontecimento, como projeto existencial valorizando o ser e estar-no-mundo. Conhecemos a partir da presença em um tempo, em uma história, marcados por uma tradição. Esta condição que nos torna finitos.

Chamamos de interpretação essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (HEIDEGGER, 1995, p. 204).

De acordo com a citação acima, não existe interpretação sem antes existir a compreensão; Na estrutura prévia, do projeto que se dá com a compreensão, que se dá com o *Dasein*, com o ente mundano onde o ser acontece, o lugar da manifestação. Desta estrutura que se manifesta com a experiência existencial a interpretação acontece. O educador ambiental, o pesquisador, ou melhor, a proposta de sociedade que se compromete em respeitar a diversidade cultural de todos os povos, deve ter presente a condição de pertencimento dos sujeitos e que o projetar da interpretação está diretamente ligado a compreensão oriunda da sua existencialidade, do seu pertencimento a uma cultura, a uma tradição da qual projeta suas escolhas. Se isto for ignorado, a Educação

⁷² “A ontologia da coisa toma como ponto de referência a constância da substância. A filosofia transcendental mergulha na subjetividade e a ela sempre retorna. Tanto o método objetivo como o método transcendental terminam evocando como fulcro um elemento imóvel, perene, ideal, que permite sempre novamente o retorno a um ponto fixo para explicar o avanço da interrogação filosófica. Heidegger, em sua ruptura com a substância e a subjetividade do pensamento ocidental, desdobra um método fenomenológico que radica nas possibilidades da existência, que pretende ser a superação do esquema sujeito-objeto. O ser-aí não é um nem substância nem sujeito. O filósofo coloca todas as possibilidades da filosofia na estrutura existencial do ser-aí. Todas as ontologias subsistem a partir da ontologia fundamental que precede toda a interrogação ontológica. Com tal gesto o filósofo instaura o movimento na finitude, que não tem elementos para romper as condições finitas da interrogação por uma referência a um elemento extrínseco à condição humana do filosofar” (STEIN, 2001, p. 243).

Ambiental será falha e dificilmente atingirá seus objetivos de cuidado com o todo, de compreensão da linguagem como a *casa do ser*, a verdadeira manifestação de mundo.

Como colocado anteriormente, antes de qualquer proposição, de qualquer locução, já existe uma compreensão. A hermenêutica de Heidegger pensa o que se encontra por trás da proposição, da locução. Aqui se encontra a grande problemática da linguagem: o rompimento com a concepção formal da linguagem presente na metafísica antiga. Jogados na condição existencial, a partir de nossa finitude e das relações fenomenológicas, somos, nessa finitude e nas infinitas possibilidades de relações que vão constituindo nosso ser. Somos a partir dos encontros e desencontros; das crises e realizações; das múltiplas experiências que nos desafiar para enfrentarmos nossas frágeis condições de sobrevivência, mas com capacidade de pensarmos nosso ser e estar-no-mundo. Nas complexas relações, não estamos incólumes, mas atingidos por nossa experiência existencial. Essa é a condição do ser: estar jogado numa teia de relações e, a partir desta situação, da *presença* que o ser se dá, que nossa identidade se revela e se oculta.

Vejamos a colocação feita por Gadamer à teoria da compreensão de Heidegger:

[...] para a realização da compreensão que se dá nas ciências do espírito vale a ideia de que a estrutura da pre-sença é um projeto lançado e que a pre-sença se realiza segundo o modo de ser próprio da compreensão. A estrutura universal da compreensão atinge a sua concreção na compreensão histórica, uma vez que os vínculos concretos de costume e tradição e suas correspondentes possibilidades de futuro tornam-se operantes na própria compreensão. A pre-sença, que se projeta para seu poder-ser, já é sempre ‘sido’. Este é o sentido do existencial do estar-lançado. O fato de que todo comportar-se livremente com relação ao seu ser não possa remontar para além da facticidade e sua oposição à investigação transcendental constitutiva da fenomenologia de Husserl. (GADAMER, 2004a, p. 268).

Nosso ser-no-mundo se dá pelas relações estabelecidas por pertencer a um tempo e a uma história; a presença que nos move no “ser e não-ser”; no saber e no ocultar é que forma nossas estruturas prévias de compreensão que antecipam qualquer locução, mas que se revelam na locução. A linguagem é a presença do ser, é onde ele se revela, *é a casa do ser*⁷³. Antes de se dar na linguagem, revela-se no projeto finito do ser-no-mundo, da

⁷³ “Para Heidegger, a linguagem se revela precisamente como a vinculação do homem com o evento do ser. O evento reúne os homens enquanto ouvintes na linguagem. O ser acontece na linguagem e, agora, aparece com todo o sentido dizer que ela é *a casa do ser*, isto é, o lugar onde o sentido do ser se mostra. É, portanto na linguagem que o ser, enquanto evento de verdade, se desvela precisamente no acontecer da diferença. O homem é, assim, utilizado em sua essência para trazer uma comunicação, para guardar uma mensagem. Em síntese, o homem acontece como homem na medida em que se deixa solicitar para guardar a diferença

presença existencial. A interpretação não se dá pela primeira vez na proposição, nela apenas se revela o que já ocorreu na compreensão, no movimento, no *como*. “O ‘como’ constitui a estrutura da explicitação do compreendido. Ele constitui a interpretação” (HEIDEGGER, 1995, p. 205).

A hermenêutica de Heidegger trabalha com o que não está expresso, com o que se antecipa à proposição. O todo existencial que acontece nas relações do ente mundano. “O ‘como’ não ocorre pela primeira vez na proposição. Nela, ele apenas se pronuncia o que, no entanto, só é possível pelo fato de já se oferecer para ser pronunciado” (Ibidem, p.205-206). Antes de qualquer proposição, o ser humano já se encontra no mundo, como hermenêutico, como projeto, como ser-no-mundo, como acontecimento. Ele está, desde sempre, nesta condição existencial e, a partir dele, acontece. O *como*⁷⁴ é a condição de possibilidade para a proposição a partir da condição do ser-aí; *a ontologia hermenêutica radica na hermeneuticidade do eis-aí-ser*. O ser humano é um constante acontecer que se encontra sempre em movimento na compreensão de seu ser, na relação com os demais entes; na manifestação do ser através da linguagem.

Não podemos pensar o ser humano fora desta presença em um tempo e uma história que nos marca constantemente. O “ser” não se dá fora de um tempo, pelo contrário, o ser é o próprio tempo com sua força de transformação que marca a tradição, a cultura e todas as estruturas sociais. A educação como um todo, deve ser problematizada e pensada a partir da pré-sença (*Dasein*) e as implicações que isto acarreta. O ser humano se faz presente como ente mundano e aí seu projeto ontológico, faz sua experiência existencial. É jogado no movimento temporal e, com esta situação de ser e estar no mundo, se lança. A compreensão prévia é justamente esta experiência ontológica realizada num tempo e numa história. Interpretamos a partir de nossa condição existencial, de nossas concepções prévias. “A interpretação de algo como algo se funda,

ontológica: o homem é enquanto manifestação do ser, e isso acontece enquanto linguagem.” (OLIVEIRA, 1996, p. 215).

⁷⁴ “Então, essa compreensão constitui o homem enquanto homem, ela é o *existencial fundamental*, pois o eis-aí-ser sempre se movimenta numa compreensão de seu próprio ser e dos outros seres. É isso que constitui o aí do eis-aí-ser, pois essa compreensão de seu ser fundamenta-se no sentido do ser, o que faz precisamente com que a explicitação do sentido-do-ser seja o *caminho necessário* para a explicitação do sentido do ser enquanto tal. A ontologia hermenêutica radica na hermeneuticidade do eis-aí-ser. O eis-aí-ser é lançado no ser: isso constitui sua facticidade originária. O homem nunca é, simplesmente, mas só é enquanto ser-no-mundo, isto é, ele já desde sempre se encontra situado num ‘mundo determinado como hermenêutico’, isto é, numa maneira determinada de ordenar a totalidade dos entes. Esse ‘como’ é a dimensão antepredicativa, anterior, portanto, ao discurso, ao que fazer prático do homem no mundo enquanto sua condição de possibilitação” (OLIVEIRA, 1996, p. 210).

essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isenta de pressuposições” (HEIDEGGER, 1995, p. 207). Pensamos a partir de um lugar e é esta condição que nos constitui. A educação só se torna significativa por fazer parte de nossa estrutura de sentido, de nossas concepções prévias. Nada pode ser interpretado se antes não se apresentar como projeto de nossa existencialidade, se não se fizer presença na abertura de nossa finitude.

A proposta na teoria de Heidegger aproxima-se com a hermenêutica filosófica para pensarmos a Educação Ambiental e, faz crítica ao sujeito onipotente pensado pela metafísica clássica ao longo de sua história. Como nos coloca Pereira et al. (2010):

O sujeito que estamos apontando para o esquecimento, é o sujeito que se constituiu com unidade racional e que, dessa forma, ocupou o centro de todos os processos sociais. É o sujeito, concebido como unidade indivisível e portador de uma singularidade ímpar. É o sujeito objetificador criador de imagens do mundo, através do malogro e do uso de uma racionalidade voltada a fins. É o sujeito metafísico denunciado por Nietzsche. É o *subjectum*, que pretendia reunir tudo em torno de si, mas, ao operar com essa lógica, acabou esquecendo o verdadeiro sentido do ser. É o sujeito pretensioso em ser o portador de sentido e de autocertificação da realidade. É sujeito do cogito cartesiano que opera com uma racionalidade calculista, oriunda do método das ciências exatas. É o sujeito que, para se conservar, utiliza o poder e o malogro, como afirma Nietzsche. É aquele sujeito que acreditava ter em si as condições necessárias para indicar as teleologias da humanidade. É o sujeito seguro de si, kantiano, que visava à maioridade como superação de toda e qualquer dependência. É o sujeito que criou um discurso de natureza e de infância, a fim de justificar os anseios de formação e emancipação de uma sociedade livre, igualitária e feliz. De certo modo criador de utopias e fonte de realização. (p. 75).

A Educação Ambiental fora dessa problemática pensada por Heidegger, tendo o ser humano como projeto existencial, se torna algo estéril, artificial caindo no cientificismo moderno, que é a causa principal da crise ambiental. Superar o esquema sujeito-objeto se coloca como pano de fundo da teoria heideggeriana e a bandeira da educação ambiental presente em nossa proposta. A experiência não pode ser reduzida a uma relação de sujeito cognoscente, na exploração do objeto cognoscível, presente na proposta moderna de conhecimento; a ciência não pode ser o sobranceiro das relações com a natureza, reduzida à exploração. A proposta é de uma relação de pertencimento e respeito ético com o todo existencial. Não ver o outro como objeto, mas como o diferente, como experiência ontológica, como acontecer existencial na diversidade das relações,

tendo a reflexão ética como base. A hermenêutica filosófica é apresentada como suporte teórico para este fazer reflexivo.

7 - Fusão dos horizontes de sentido

Ao propormos a linguagem como fio condutor para os fundamentos da Educação Ambiental, e debatermos as possibilidades da ontologia ambiental com bases hermenêuticas, um conceito central que percebemos em Gadamer é o de horizonte de sentido. Não queremos situar o ser humano como senhor sujeito de si, onipotente e dominador do mundo como se apresenta o sujeito moderno. Ao pensarmos a Educação Ambiental a partir dos pilares da hermenêutica filosófica, o ser humano é situado no mundo, na história e na linguagem. É suscetível às condições existenciais que se encontra, não podendo tornar-se o sujeito dominador dos objetos da natureza. Pelo contrário: ele é fruto desta condição e sua compreensão ocorre desse movimento. Por isso, a hermenêutica filosófica é como uma possibilidade importante para tratar do “‘limiar epistemológico’ da educação ambiental⁷⁵”. Pensamos o ser humano nesse horizonte fornecido pela história, pela cultura e pela linguagem. Nesta última condição revela-se e da qual não temos como nos livrar. “Somos nós que estamos inexoravelmente inseridos nesses horizontes e não o contrário.

Neste contexto, conhecer a nós mesmos é conhecer os horizontes de sentido dentro dos quais estamos e pelos quais existimos e somos o que somos” (GRÜN, 2012, p. 108-109). Não podemos nos distanciar ou simplesmente esquecer de nossa condição ontológica. A hermenêutica filosófica desafia-nos a pensar o ser humano inserido neste contexto, sabendo que a compreensão se dá na interação dos sujeitos, com os horizontes de sentido fornecidos pela história e pela linguagem.

Ao propormos o sujeito hermenêutico é justamente para desfazermos a radical postura moderna de esquecimento desta condição de compreensão que forma nosso horizonte de sentido. É resgatar a consciência de nossa historicidade abandonada pela postura ingênua da crença na fé metodológica e objetivista. “A consciência histórica é guardiã do Ser que sempre precisa ser compreendido; nela se apreende a própria consciência da finitude” (ALMEIDA, 2002, p. 277).

⁷⁵ Cf. GRÜN, 2012, p. 108.

Estamos mergulhados nessa condição e dela não há como sair. Melhor dizendo: somos o que somos por estarmos desde sempre mergulhados nesta condição. Desde sempre nos fazemos a partir deste acontecer que se move no diálogo interpretativo constante, entre o nosso eu e o outro, num interrogar dos próprios *pre-juízos* frutos da pertença a uma tradição. A fusão dos horizontes é corolário deste acontecer existencial que conduz, desde sua gênese, a interpretação. “(...) *a fusão de horizontes que se deu na compreensão é o genuíno desempenho e produção da linguagem.*” (GADAMER, 2004a, p. 383). Eis o ponto que queremos destacar seguindo as trilhas do exposto anteriormente acerca da linguagem.

Ao propormos este debate para os fundamentos da Educação Ambiental, uma luta primordial que sugerimos é o do respeito ético às diversidades presentes na tradição e manifestas na linguagem. Ora, a postura agressiva da educação tecnicista moderna de tamponar a importância da diversidade cultural, da importância frutífera da tradição na concepção e formação do ser humano. O acontecer de uma educação hermenêutica que escuta a tradição, que respeita o diferente é onde a compreensão acontece, não de um modo metodológico, mas a partir de uma estrutura *ontológica*⁷⁶. O entendimento da riqueza que se encontra justamente em compreender que este movimento ontológico de *ser-e-estar-no-mundo* proporciona a fusão dos horizontes de sentido. Ao comentar a importância da tradição para pensarmos a Educação Ambiental, Mauro Grün nos diz: “A tradição não está contra nós, mas é algo que estamos necessariamente inseridos e pelo qual existimos. O passado não é eliminado ou suprimido pelo novo; pelo contrário, ele constitui-se em uma base de interação produtiva.” (2012, p. 109).

O intuito de debater a fusão de horizontes na Educação Ambiental mostra que o acontecer não se encontra única e exclusivamente na interpretação de texto clássicos como pode, equivocadamente, pensar o pesquisador preso a metodologia da hermenêutica clássica. Se restringíssemos a postura metodológica adotada pela hermenêutica, ao longo de sua história, e fazer este debate seria incorrer à postura míope e restritiva da educação tradicional.

Deve-se ter presente que a fusão de horizonte acontece na própria condição de *ser-e-estar-no-mundo*, ou seja, na diversidade de relações advindas da cultura e da tradição sendo transformadas, provocadas e enriquecidas no e pelo tempo. Outrossim, é

⁷⁶ Cf. GADAMER, 2004a, p. 288.

nas relações que o ser humano desenvolve no seu meio cultural com o outro, a saber, com os seres humanos e com os demais entes que fazem parte do mundo que se forma o mundo de sentido. O constante acontecer hermenêutico provocado pela fusão de horizontes de sentido é que torna o sujeito hermenêutico capaz de compreender o ser manifestado na linguagem.

A Educação Ambiental, fundamentada por conceitos da hermenêutica filosófica, dá condições, ou melhor, resgata a dimensão existencial da relação entre todos os entes. A fusão de horizontes acontece nessa relação dialógica com os demais entes. Para isso, o respeito com o outro, com o diferente e, ao mesmo tempo, o aprendizado presente nas provocações oriundas do contado com os demais mundos é que constitui a nossa identidade e nos coloca no movimento do vai e vem pedagógico. A compreensão acontece neste movimento, neste enraizamento existencial, em um mundo concreto, em um tempo.

Cada pessoa possui uma compreensão única, que é fruto do movimento oriundo da fusão de horizontes, da dimensão dialógica que se dá com o outro e que contribui na análise e revisão de nossos próprios preconceitos. A riqueza presente neste movimento dialógico é que resgata a dimensão ontológica da linguagem e a protege da tendência dogmática que historicamente a caracterizou. “A forma literária do diálogo devolve a linguagem e o conceito ao movimento originário da conversação. Com isso se protege a palavra de qualquer abuso dogmático” (GADAMER, 2004 a, p. 374).

A dinâmica do diálogo hermenêutico coloca a educação nos trilhos da dimensão existencial, esquecida pelo tecnicismo moderno. A fusão dos horizontes, nesta perspectiva, ocorre para além da linguagem escrita. Na nossa compreensão, e é isso que queremos trazer para a Educação Ambiental, a dimensão de *ser-e-estar-no-mundo* com todas as suas implicações existenciais presentes na tradição que cada ser humano se encontra, lhe dá a estrutura peculiar da fusão de horizontes, ou seja, a compreensão. Esse acontecer que se dá na relação, no pertencimento a tradição é um processo contínuo, não sendo uma condição *a priori* com categorias subjetivas que, desde sempre, direcionam a interpretação. Pelo contrário: é uma formação contínua que se dá na medida em que compreendemos, que participamos do acontecer da tradição e determinamos a partir de nós mesmos⁷⁷.

⁷⁷ Cf. GADAMER, 2004 a, p. 288.

Ter presente a condição ontológica e saber que é a partir dela que nos constituímos enquanto sujeitos hermenêuticos é ter a consciência da necessidade de respeitarmos a diversidade de manifestações e não buscarmos a hegemonia dos saberes, dos comportamentos, das manifestações culturais, etc. Como coloca o líder indígena Ailton Krenak em sua provocadora obra “Ideias para adiar o fim do mundo”: “A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo.” (2019, p.22-23). Ter tal atitude é limitar a ampliação dos horizontes de sentido; é impor uma simetria comportamental impedindo o debate crítico dos problemas socioambientais alimentando a censura epistemológica sustentada por um paradigma positivista.

O movimento que ocorre na fusão dos horizontes de sentido, apresentado pela hermenêutica filosófica, chama-se de círculo da compreensão que conceitua a estrutura ontológica da compreensão. É o que debateremos a seguir.

8 - Círculo da compreensão

O círculo da compreensão⁷⁸ presente na filosofia de Heidegger e aprofundado por Gadamer em sua hermenêutica filosófica busca distanciar-se da já debatida metodologia moderna de busca pela verdade. Afasta-se pelo fato de propor um movimento *ontológico da compreensão* em oposição ao rigor metodológico das ciências naturais. “O círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo ‘metodológico’; ele descreve antes, um momento estrutural ontológico da compreensão” (GADAMER, 2004 a, p. 298).

Compreendemos de acordo com nossa condição ontológica de seres pertencentes a uma estrutura existencial da qual nunca será superada. Ela é condição necessária para pensarmos a experiência como interpretação a partir da polissemia de sentidos, não na

⁷⁸ “O saber filosófico não consiste numa simples *anamnese*, adequação ou experimentação e confirmação de ideias. O modelo estrutural do círculo constitui um caminho de filosofar presente desde os primeiros passos da filosofia. Heráclito atesta isso em sua afirmação ‘comum no círculo é o princípio e o fim’; entre o que procuramos saber e o que já sabemos ocorre uma circularidade. Mesmo que não tenha falado em círculo, encontramos em Sócrates uma prática circular entre o perguntar e o responder, entre o saber e o não-saber. (...) Contudo, ninguém antes de F. Asts representou de maneira tão clara e terminante a essência do círculo hermenêutico. Até então não se havia formulado o conceito de modo tão expressivo como ele, cuja lei fundamental do compreender e do conhecer – mormente em relação aos textos clássicos antigos e aos escritos sagrados – se intui ‘(...) ‘a partir do particular encontrar o Espírito do *todo* e através do *todo* compreender o *particular*’” (ROHDEN, 2002, p. 161-162).

esfera metodológica, mas dentro do horizonte histórico que o sujeito hermenêutico, desde sempre, faz parte. Em *Ser e Tempo*, Heidegger reflete sobre o círculo da compreensão, recuperando o caráter ontológico da interpretação e colocando o ser humano na sua estrutura existencial, a compreensão do *estar-aí*. Segundo ele: “Esse círculo da compreensão não é um cerco em que se movimentasse qualquer tipo de conhecimento. Ele exprime a *estrutura-prévia* existencial, própria da presença” (HEIDEGGER, 1995, p. 210).

É o conhecimento fruto da condição existencial do ser. Não é nenhum conhecimento artificial, mas sim o conhecimento oriundo da própria *pre-sença*. “O ‘círculo da compreensão pertence à estrutura do sentido, cujo fenômeno tem suas raízes na constituição existencial da pre-sença, enquanto compreensão que interpreta. O ente que está em jogo seu próprio ser como ser-no-mundo possui uma estrutura de círculo ontológico” (Ibidem, 210). Portanto, a pergunta pelo sentido do ser, base da obra de Heidegger, é articulada na circularidade da interpretação, de forma contínua e ininterrupta.

Parece-nos fundamental retomarmos este conceito na Educação Ambiental para problematizarmos o ser humano neste contexto existencial; que a educação parta do princípio que o ser humano tem sua gênese na condição existencial, pertencente a uma tradição e que dela se constitui a partir de sua finitude. No todo do seu mundo, o sujeito hermenêutico realiza a sua projeção de sentido, ou seja, o seu projeto existencial no movimento circular interpretativo. O sujeito constitui-se a partir da sua presença em um mundo de sentido, na relação do todo e das partes; o sujeito hermenêutico compreende na relação com o todo. É um exercício de autocompreender-se, de analisar-se, de entender-se nesse movimento circular que o constitui enquanto sujeito. Este mundo o constitui e lhe dá capacidade para orientar-se, projetar-se e reprojeter-se. “A tarefa é ampliar, em círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido. O critério que cada vez se há de empregar para constatar a justeza da compreensão é a concordância de todas as partes singulares com o todo. A falta dessa concordância significa o fracasso da compreensão.” (GADAMER, 2004 b, p. 57).

Ao retomar os conceitos de horizonte de sentido, de círculo da compreensão, de preconceitos e de linguagem, relacionando-os às condições históricos e temporais que o sujeito hermenêutico se encontra, corroboramos com a proposta de percebermos na Educação Ambiental, não um sujeito onipotente com vistas a decodificar e objetivar a

natureza vista como externa ao seu ser, mas sim um sujeito presente numa comunidade humana que está mergulhado nas interações entre sociedade e natureza; um sujeito que se relaciona com um *mundo-texto*, ou seja, abandonarmos uma visão simplesmente *naturalista* do meio ambiente reduzido às condições *físico-biológicas* de funcionamento como nos coloca a educadora ambiental Isabel Carvalho (2012).

A relação com o mundo, proposta pela hermenêutica filosófica, não é de busca pela objetivação, pela descoberta, pela decodificação das informações que insistem em se ocultar às investidas da razão observadora. É da experiência entendida no sentido de acontecimento, ou seja, o sujeito hermenêutico que se relaciona com o todo que o cerca, com o todo que constitui a sua existência e lhe oportuniza a experiência ontológica que modifica constantemente sua compreensão. Dessa forma, a compreensão do mundo nunca se restringe em ideias cristalinas e fechadas, mas mantêm sempre a abertura para novas experiências e aprendizados.

Encontramo-nos com a essência do acontecer do círculo da compreensão que é o *momento estrutural ontológico da compreensão* em oposição à experiência cristalizada, planificadora, ossificada da metodologia científica. O encontro com o outro, que se concretiza na experiência existencial, que fazemos por nossa condição de *ser-e-estar-no-mundo*, é a verdadeira experiência. A importância deste conceito para a Educação Ambiental é que, juntamente com os conceitos debatidos anteriormente, respeitam a diversidade de conhecimentos e de sentidos que possibilitam as modificações e o acontecer da compreensão.

A compreensão deriva da abertura a um mundo de sentido, da condição de estar num mundo e de pertença a uma tradição. “A pertença a uma tradição é a expressão concreta de seu ser no mundo; e a partir dessa tradição e dos pré-conceitos que leva essa tradição, cada *ser-aí* projeta toda compreensão do passado, expresso num texto” (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 187-188). É um diálogo aberto entre o Eu e o Outro não tendo um momento de fechamento, mas um eterno entendimento.

A Educação Ambiental ao ser projetada e debatida pelos conceitos presentes na hermenêutica filosófica, pensa o ser humano pertencente à história. Este pertencimento é que forma nossa subjetividade, nosso modo de ver e interpretar, ou seja, nossos preconceitos. Pertencemos a uma tradição e é desta condição que formamos nossa linguagem, ou seja, que compreendemos e somos capazes de interpretar, de analisar o mundo e nossos próprios preconceitos a partir do diálogo hermenêutico presente no

círculo da compreensão. Ao escrevermos e, ao dialogarmos com o outro, a dimensão ontológica da linguagem se revela. Nela, toda a experiência de pertencentes a uma tradição⁷⁹ se faz presente e isso deve ser respeitado, e não sublimado em prol de um conhecimento previamente estruturado.

Há um importante resgate feito pela hermenêutica filosófica da tradição como autoridade e *produtividade hermenêutica*⁸⁰. Torna-se importante no contexto da obra de Gadamer e no debate da Educação Ambiental devido ao demérito provocado pela modernidade a este conceito e às atrocidades advindas das correntes pragmatistas e utilitaristas em prol do puro conhecimento prático e do desenvolvimento econômico. Estes movimentos não percebem na tradição a importância de sua dimensão central para pensarmos e problematizarmos o papel do ser humano como questionador de suas ações, responsável pelo desequilíbrio do ecossistema.

Os preconceitos que possuem sua gênese na condição existencial do ser humano, revelam a *realidade histórica* de nosso ser, visto que, escancara o pertencimento a uma realidade história e, desta condição, não temos domínio. Por mais que a razão moderna lute para livrar o ser humano da condição histórica de pertencimento a uma tradição, a proposta que apresentamos é de resgatarmos a autoridade da história e da tradição como condições necessárias para compreendermos nossa existência.

Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. *Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser.*” (GADAMER, 2004 a, p. 281).

A tese de Gadamer de que “pertencemos à história” e que “a subjetividade é um espelho deformante”, revela o objetivo da hermenêutica filosófica de reconhecer o ser humano produtos da história. Portanto, a compreensão parte de juízos prévios oriundos

⁷⁹ “A tese de que a essência da tradição é caracterizada por sua dimensão linguística (sua linguisticidade) tem, para Gadamer, consequências hermenêuticas. A tradição linguística é, diz Gadamer, no sentido estrito da palavra, ‘tradição’, isto é, não trata, simplesmente, aqui, de algo que restou do passado. Tradição quer dizer entrega, transmissão. Algo nos é transmitido, é dito a nós no mito, nos costumes, nos textos, portanto, sobretudo na forma da tradição escrita, cujos sinais são destinados a qualquer um que tenha capacidade de compreender. (OLIVEIRA, 1996, p. 233).

⁸⁰ Cf. GADAMER, 2004 a, p. 287.

das condições existenciais que se projetam sobre a coisa mesma que deve ser compreendida de forma contínua como reprojeção⁸¹. Como dissemos anteriormente, a compreensão é sempre um “projetar” que se encontra aberto e em construção. Sendo a subjetividade determinadas pela história, seus pré-juízos nem sempre são adequados à interpretação da “coisa mesma” e devem ser confrontados para chegar à interpretação adequada. Este movimento, muitas vezes, é de resistência e não aceitação da opinião do outro e de sua deformidade interpretativa, mas é o movimento dialógico necessário de destruição, de conflito e da reconstrução, de “reprojeção” presente no círculo da compreensão capaz de ampliar nossos horizontes de sentido.

A educação necessita resgatar a autoridade da tradição, escutar as vozes da tradição presente em nossos povos e apresentadas na multiplicidade cultural que se faz linguagem e revela nossa condição ontológica, apresenta nosso *ser* em sua pura essência. “O silêncio e a escuta, como características ontológicas do *Dasein*, segundo Heidegger, revelam-se, para Gadamer, na pluralidade de vozes da tradição.

Apesar de suas múltiplas vozes, a tradição é silenciosa; o silêncio é sua autenticidade” (ALMEIDA, 2002, p. 267). Revelar-se capaz de escutar as vozes da tradição é fundamental na busca de uma Educação Ambiental autêntica e de uma sociedade ética que respeite a diversidade cultural. Estarmos abertos a confrontar nossos preconceitos na busca de uma melhor compreensão de nossa condição e da realidade da qual pertencemos. Ampliar nossos horizontes de compreensão é estarmos dispostos a criticar e reprojetar nossas convicções; compreendermos que o círculo da compreensão é um constante repensar a partir do contato com outros mundos de sentido e isso é possível se tivermos presente nossa condição de seres pertencentes a uma tradição. Como nos coloca o educador ambiental Mauro Grün:

A hermenêutica filosófica situa sempre o ser humano no mundo, na história e na linguagem e não como um sujeito senhor de si, separado dos objetos. Os seres humanos estão sempre inexoravelmente inseridos no círculo hermenêutico. Como nos diz Gadamer (...) em *Verdade e Método*, o próprio movimento de compreensão é englobante e universal e, assim, abrange a globalidade da experiência humana no mundo” (2012, p. 108).

⁸¹ Cf. ALMEIDA, 2002, p. 261.

Portanto, a compreensão é pensada fora das amarras metodológicas e da busca incansável pelo conhecimento objetivo. Para isso, o ser humano é visto na relação com o todo que o constitui, ou seja, inserido em sua existencialidade ontológica, no movimento dialógico da compreensão, no constante reprojeter e revisar dos preconceitos, na autoridade que a tradição exerce na formação do horizonte de sentido. Aqui encontra-se a importância de retomarmos o conceito de círculo da compreensão, para pensarmos a interpretação feita pelo sujeito hermenêutica a partir da concepção universal, da sua tensão entre o horizonte do presente e do passado, do eu e do outro, de abertura à tradição, determinante para nossa compreensão de mundo. É no revelar dos sulcos do que já foi e do que o constitui como enigma misterioso e obscuro, de uma existência atravessada pelas marcas do tempo, que aflora a finitude de uma vida limitante que a torna rica, imprevisível e constante.

CAPÍTULO III

NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA E DE CONSCIÊNCIA PROMOTORAS DO SUJEITO HERMENÊUTICO: A INSTAURAÇÃO DA COMPREENSÃO

O esforço teórico presente no capítulo anterior tem como objetivo resgatar alguns conceitos centrais da hermenêutica filosófica com o objetivo pensarmos a Educação Ambiental que valoriza o sujeito hermenêutico em sua condição de *ser-e-estar-no-mundo*. A dimensão ética do cuidado vê o sujeito pertencente a uma tradição, a sua existencialidade, ao todo que o constitui e lhe proporciona compreender, interpretar e fazer suas escolhas a partir das complexas e importantes relações com o outro. Preparamos o terreno fértil para conseguirmos fundamentar a Educação Ambiental com as bases teóricas na hermenêutica filosófica.

Na terceira parte de nosso trabalho, traremos para o debate de forma mais específica, o conceito de experiência presente na hermenêutica filosófica que se apresenta como um dos pilares teóricos para a Educação Ambiental ao valorizar o sujeito hermenêutico na sua condição existencial. A experiência que pensa a totalidade das relações do ser humano, no diálogo hermenêutico do todo com as partes e das partes com o todo como é destacado por Gadamer. Com isso, poderemos ter presente o diálogo com o outro, um dos problemas de nossa sociedade contemporânea, como um dos caminhos para uma educação hermenêutica que tenha como base e norte de suas ações a ética do cuidado. É o que buscaremos debater na sequência.

Para introduzir esse importante conceito, resgataremos o entendimento de experiência nas ciências positivas e a crítica feita pelos autores da hermenêutica filosófica

para entendermos qual o ponto de partida da proposta da experiência ontológica que contribui para o debate da Educação Ambiental.

1 – Experiência nas ciências positivas

O que precisamos reter para a análise da consciência da história efetual é exatamente isso: ela tem a estrutura da experiência. (GADAMER, 2004a, p. 352).

Faz-se necessário uma diferenciação entre a experiência das ciências positivas e a experiência pensada enquanto ontológica primordial. Gadamer nos alerta para a mutilação, ou seja, pelo descaso feito pelas ciências positivas a partir de seu método indutivo que retira a função original da experiência. “Uma vez que a lógica da indução desempenha uma função decisiva para as ciências da natureza, esse conceito viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que me parece mutilar grandemente seu conteúdo originário” (Ibidem, p. 352).

O que o autor coloca, ao introduzir esse assunto de forma mais pontual, é que a experiência realizada pela ciência não é a experiência pensada por ele para a hermenêutica filosófica. Qual o principal motivo? Pelo fato da ciência não ver na experiência os elementos históricos, ou seja, a nossa condição de seres pertencentes a uma condição histórica. A experiência da ciência⁸² se estabelece na capacidade metodológica de repetir novamente a mesma experiência. Esta é a base do indutivismo⁸³ moderna na busca pelo conhecimento universal. Este conhecimento tem que estar liberto da experiência da

⁸² “Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente.” (CHALMERS, 1993, p. 22). Esta é uma definição superficial de ciência, mas se apresenta com muita força nas teorias de Galileu, Newton, Bacon, etc, na tentativa de superarem a tradição científica presente na teoria de Aristóteles.

⁸³ “De acordo com o indutivismo ingênuo, a ciência começa com a observação. O observador científico deve ter órgãos sensitivos normais e inalterados e deve registrar fielmente o que puder ver, ouvir etc. em relação ao que está observando, e deve fazê-lo sem preconceitos. Afirmarções a respeito do estado do mundo, ou de alguma parte dele, podem ser justificadas ou estabelecidas como verdadeiras de maneira direta pelo uso dos sentidos do observador não-preconceituoso. As afirmações a que se chega (...) formam então a base a partir da qual as leis e teorias que constituem o conhecimento científico devem ser derivadas.” (CHALMERS, 1993, p. 23).

historicidade. Ela não tem qualquer serventia, ao contrário, traz apenas entraves para a conquista de um conhecimento metodologicamente fundamentado e livre de preconceitos.

O objetivo da ciência é tornar a experiência tão objetiva a ponto de anular nela qualquer elemento histórico. No experimento das ciências naturais isso é alcançado através de seu aparato metodológico. Algo parecido se dá também por meio do método da crítica histórica no âmbito das ciências do espírito. Em ambos os casos a objetividade é garantida pelo fato de as experiências feitas ali poderem ser repetidas por qualquer pessoa. Assim como na ciência da natureza os experimentos devem ser passíveis de verificação, também nas ciências do espírito o procedimento completo deve ser passível de controle. Nesse sentido, na ciência não pode restar espaço para a historicidade da experiência. (GADAMER, 2004a, p. 352).

Na citação acima, Gadamer destaca que, a objetividade se apresenta tanto nas ciências naturais, que é algo mais próximo de quem estuda a educação ambiental com todas as críticas feitas ao conceito de ciência moderna, mas também se encontra nas ciências do espírito, ou seja: percebemos a influência do método que visa a objetividade ao exigir o controle dos procedimentos e dos resultados. Se o controle se coloca como pano de fundo dos procedimentos científicos, o que extrapola a objetividade está descartado. Logo, a historicidade da experiência, que apresenta a finitude, os limites do ser humano, ou seja, a verdadeira experiência enquanto existencialidade, não tem valor para a ciência. “Na ciência, à experiência da historicidade é, então, negado qualquer significado. A ciência não vê qualquer utilidade na experiência da historicidade. Em vez disso, a experiência só é válida quando puder ser repetida *ad infinitum*” (GRÜN, 2007, p. 139). Pensar a experiência para a ciência tem o destaque na possibilidade de repetir a experiência; é como se esta fosse sempre a mesma; repete-se o procedimento com a segurança do resultado já ser conhecido de antemão.

Sob as lentes do método científico, o verdadeiro conhecimento se baseia na capacidade da repetição do mesmo procedimento. Isto está muito bem representado nos procedimentos desenvolvidos pela ciência atual: surge um problema concreto; é entregue a um grupo de cientistas (especialistas) que possuem a missão de encontrar uma solução viável; o procedimento para esta solução é a repetição de testes até chegar a um método (caminho) que, a partir de sua aplicação, sempre levará à resolução do problema. A experiência é válida a partir do momento que é confirmada. Não existe um envolvimento histórico no procedimento. É isolado o problema (o objeto de pesquisa) para buscar a aplicação de um método condizente com a solução do problema. Isso é experiência na

ciência moderna: “Uma experiência só é válida, na medida em que se confirma; nesse sentido, sua dignidade repousa no princípio que reza que ela pode ser reproduzida. Mas isto significa que, por sua própria essência, a experiência suspende em si mesma sua própria história e a extingue” (GADAMER, 2004a, p. 353).

Aqui temos a discussão feita pela filosofia da ciência acerca da necessidade do cientista superar qualquer preconceito que vir a prejudicar o resultado de sua pesquisa. Este deve deter-se ao procedimento metodológico previamente determinado para livrar-se de possíveis equívocos. Temos na base do procedimento o método indutivo que busca de experiências particulares alcançar o conhecimento universal. Estas experiências nada mais são do que procedimentos metodológicos rígidos, observações rigorosamente calculadas. Não pode haver interferências externas ao método. Este deve ser soberano para dominar o objeto e torná-lo conhecido.

Temos em Bacon, citado por Gadamer, um exemplo destes objetivos da ciência. A busca pelo domínio da natureza, conhecer o verdadeiro ser da natureza a partir de seu método experimental. Evitar ações não calculadas, estando o espírito livre de determinações prévias. Este deve ser guiado metodologicamente para ter êxito no domínio da natureza. Fica clara a necessidade dos preconceitos não se fazerem presentes no momento da investigação. Estes são negativos e devem ser sublimados para o objetivo da ciência. Ao colocar as pretensões metodológicas de Bacon, Gadamer nos diz:

Este método verdadeiro se caracteriza pelo fato de que nele o espírito não está meramente confiado a si mesmo. Não lhe é dado “voar” como quiser. Vê-se obrigado a ir ascendendo *gradatim* (passo a passo), desde o particular até o geral com o fim de adquirir uma experiência ordenada e capaz de evitar qualquer precipitação. (GADAMER, 2004b, p. 354).

Mesmo destacando a decepção⁸⁴ percebida na proposta metodológica de Bacon, Gadamer destaca a contribuição deste autor para a ciência positiva que se refere a já conhecida *teoria dos ídolos*, ou seja, a teoria dos preconceitos. A partir dessa teoria, busca os fundamentos de uma ciência liberta de qualquer interferência negativa na busca pelo conhecimento com validade científica. Diz Gadamer:

Sua verdadeira contribuição consiste, antes, numa investigação abrangente dos preconceitos que ocupam o espírito humano e que desviam do verdadeiro conhecimento das coisas, e com isso leva a cabo uma espécie de limpeza metodológica do espírito, o que na verdade representa mais uma disciplina do que uma metodologia. A conhecida teoria baconiana dos “preconceitos” tem

⁸⁴ Cf. GADAMER, 2004a, p. 354.

um sentido de possibilitar antes de tudo um uso metodológico da razão. (Ibidem, p. 355).

Ater-se simplesmente ao aspecto teleológico da experiência na busca pelo conhecimento, é visto por Gadamer como uma falha, uma limitação da teoria baconiana. Ele resgata o debate de Bacon acerca da experiência a partir de uma proposta científica, para mostrar que a experiência, dentro da proposta da hermenêutica filosófica, tem o aspecto da alteridade; não pode ser vista a partir de uma proposta unilateral, simplesmente teleológica. Deve ser pensada também, e de forma muito mais produtiva para a existência humana, a experiência enquanto acontecimento expressada na linguagem. Ao limitarmos a experiência como simples repetição de procedimentos previamente determinados na busca por um conhecimento universal (absoluto), a proposta da hermenêutica filosófica, da relação de experiência enquanto alteridade, enquanto movimento dialógico aberto que valoriza a finitude e a historicidade existencial, estaria fadada ao esquecimento. Este esquecimento está na base do método da ciência moderna cujos conceitos Gadamer resgata para a fundamentação de sua hermenêutica.

2 – A experiência em Heidegger

A forma como se dá o sentido, a experiência ontológica, na qual o mundo se faz projeto na sua totalidade para o *Dasein*, constituindo-se uma tarefa permanente. Isso só ocorre por ele fazer parte de um contexto histórico-temporal e, dessa forma, torna-o projeto antes de realizar qualquer projeto. Trata-se da característica que o torna jogado, aberto estando em constante articulação. É, pois, a situação ontológica que constitui a explicação do nosso mundo de sentido, que influencia nossas decisões e nossa compreensão. “O projeto ontológico é o horizonte sempre aberto pela finitude do ente mundano; antes de qualquer determinação subjetiva, esse horizonte é o mundo no qual estamos projetados. Antes de qualquer consciência de projeção, já estamos lançados como contingência num mundo de sentido” (ALMEIDA, 2002, p. 243).

É a condição que nos torna projeto, que coloca nossa condição de finitude, uma vez que estamos sempre em constante explicitação do nosso ser através da experiência ontológica. Aqui está a base em que Heidegger explica o modo pelo qual se dá a compreensão no projeto ontológico. O *Dasein* não se esgota na autoconsciência, na projeção de um conhecimento acabado em que se determina um resultado final. Antes,

revela-se um projeto constante entendido dentro de sua finitude, do *ser-no-mundo*. É a presença, a realização do ser nesse movimento constante que estamos jogados e que nos atinge. No prefácio de *Ser e Tempo*, Emmanuel Carneiro Leão nos coloca:

[...] o homem só se realiza na pre-sença. Presença é uma abertura que se fecha e, ao se fechar, abre-se para a identidade e diferença na medida e toda vez que o homem se conquista e assume o ofício de ser, quer num encontro, quer num desencontro, com tudo que ele é e não é, que tem e não tem. É esta pre-sença que joga originariamente nosso ser no mundo. (...) Ser-no-mundo não é nem um fato nem uma necessidade no nível dos fatos. Ser no mundo é uma estrutura de realização. Por sua dinâmica, o homem está sempre superando os limites entre o dentro e o fora. Por sua força, tudo se compreende numa conjuntura de referências. Por sua integração, instala-se a identidade e a diferença no ser quando, teórica ou praticamente, se diz que o homem não é uma coisa simplesmente dada nem uma engrenagem numa máquina e nem uma ilha no oceano. (LEÃO, 1995, p. 20).

A experiência no mundo, na experiência de ter e não ter, do conquistar e do não conquistar, do saber e do não saber. Esta experiência que se abre na condição de estar jogado na *estrutura de realizações* que não se encerra, mas é um constante vir a ser. É este movimento, este projeto que se dá antes de qualquer consciência subjetiva, antes de qualquer proposição. É a situação ontológica do *ser-aí* que se dá dentro de uma estrutura histórica e temporal sempre *aberta pela finitude do ente mundano*. Pensar o ente finito a partir de uma relação de incompletude, de uma constante realização, de um eterno acontecer, do movimento da compreensão, mesmo sabendo que este movimento não se encerra; é o projeto que se dá na finitude do *ser-aí*.

A verdadeira realização do ser humano como presença, como articulação de sua personalidade cuja estrutura prévia de sentido está num constantemente vir a ser. Essa modificação que ocorre na estrutura de sentido, por estar sendo marcada, pelo movimento temporal, existencial, próprio do *Dasein*, faz da compreensão algo sempre aberto; assim, a estrutura prévia é que possibilita a interpretação. Ela explicita a finitude do ente mundano, ou seja, ela é constante, imediata e pertence enquanto condição da leitura pessoal dos fatos no mundo é o modo de ser do *Dasein*. Portanto, a compreensão, a estrutura prévia que se dá na história não é algo que podemos manipular, mas que faz parte da temporalidade e que é condição para a interpretação, o que, segundo Heidegger, é o Ser.

O ser não pode ser cercado, nem positivado, mas apenas compreendido. O ser é o que se compreende e não o que se possui, por isso, o Ser é *dom*: aquilo que nos é dado historicamente, de maneira incondicional e inevitável. O ser se dá na história como evento de sentido. O sentido não é um produto que possa ser

possuído, mas sim que possui. Assim, somente enquanto *evento* o Ser é compreendido, isto é, a compreensão do Ser se dá de forma definitiva. (ALMEIDA, 2002, p. 244).

A condição ontológica é que permite o compreender e o interpretar. O *ser-no-mundo* é a condição existencial, é a experiência que nos projeta para a compreensão. Não compreendemos de forma artificial, numa relação com pretensões objetivas, mas a partir da presença, da abertura para a totalidade e da nossa condição de finitude. “Tudo o que está à mão sempre já se compreende a partir da totalidade conjuntural. Esta, no entanto, não precisa ser apreendida explicitamente numa interpretação temática. Mesmo quando sofre uma interpretação, ela se recolhe novamente numa compreensão implícita” (HEIDEGGER, 1995, p. 206).

Quando Heidegger pensa sua filosofia tem como objetivo, desde sempre, superar as amarras da filosofia da consciência, do depositar no sujeito com suas estruturas *a priori* a relação de exploração a partir da técnica. O homem, a partir da concepção técnica, se torna *escravo* ou *senhor* da técnica, não conseguindo pensar o ser. Quando aparece na teoria de Heidegger a ideia do esquecimento do ser se encontra como pano de fundo a violência, a manipulação, o *arrazoamento*⁸⁵. Ver a natureza como externa e provocadora da razão humana para explorá-la e desocultá-la com vias a evoluir econômica e cientificamente. Neste movimento técnico, a ideia de pertencimento, de acontecimento, da presença, da revelação do *ser* acaba sendo ignorada. Por isso o esquecimento do ser.

O arrazoamento nos agride diretamente em toda parte. O arrazoamento é, caso ainda nos seja permitido falar assim, mais real (m) ente que todas as energias atômicas e toda a maquinaria, mais real (m) ente que a violência da organização, informação e automatização. Pelo fato de não encontrarmos mais no horizonte da representação, que nos permite pensar o ser do ente como presença, aquilo que se designa arrazoamento – o arrazoamento não mais nos aborda como algo presente – é ele algo estranho. Antes de tudo, porém, o arrazoamento permanece estranho na medida em que não é algo último, mas em que ele mesmo algo nos

⁸⁵ O Prof. Ernildo Stein, que traduz a obra em questão, explica a utilização do termo arrazoamento. “Traduzo *Ge-Stell* (*Gestell*) por *arrazoamento*. Somente a coisa mesma que se procura dizer justiça, na falta de termo mais adequado, o emprego de arrazoamento, que, segundo o projeto do *Dicionário da Língua Portuguesa* da ABL de Antenor Nascentes, significa ato ou efeito de arrazoar: expor, apresentando razões pró ou contra; raciocinar, discorrer, conversar; discutir, altercar com outrem, disputando, argumentar. Heidegger utiliza a palavra *Gestell* (que em alemão significa armação, estante, etc.) proveniente do verbo *stellen* que tem o sentido de pôr, apontar o lugar, fixar, regular, provocar, exigir contas, contestar, etc., para definir aquele âmbito que se cria pelo confronto entre homem e técnica (homem e natureza a ser transformada pela técnica), na medida em que ambos se provocam, exigem contas um do outro, chamam-se à razão reciprocamente. Prefiro o termo arrazoamento ao termo com-posição que às vezes usei, ou à palavra com-posto por outros sugerida. A palavra arrazoamento exprime também o império da razão que tudo invade pela técnica, que caracteriza uma época em que o homem busca as razões, os fundamentos de tudo, calculando a natureza, e em que a natureza provoca a razão do homem a explorá-la como um fundo de reserva sobre o qual dispõe. Os franceses traduzem *Gestell* por ‘*arraisonnement*’”. (Cf. HEIDEGGER, *Identidade e diferença*, 1978, p. 63-64).

comunica que perpassa propriamente a constelação de ser e homem. (HEIDEGGER, 1978, p. 62).

Na concepção técnica, o mundo se coloca como objeto de exploração. Não é pensado como acontecimento do *ser-aí*. O antropocentrismo carrega na sua base epistemológica a relação sujeito-objeto na busca pelo conhecimento objetivo, seguro e planificador. Invade a natureza com o império da razão, tornando-a mero objeto para sua evolução como *homo sapiens* capaz de dominá-la e retirar todos os benefícios econômicos nela contido. Não se importa com a condição do *ser-aí*, da concepção de compreensão que se dá na presença do ser e estar-no-mundo. Tornamo-nos estranhos ao próprio mundo, escravos da própria existência por vermos nela não mais a relação de abertura e finitude do *Dasein*, mas a busca pelo domínio através da técnica. O fim desejado está previamente calculado. Não existe o acontecer do ser a partir do movimento temporal a partir da totalidade do ser. Com a ciência moderna⁸⁶, o que se apresenta é a fragmentação da existência, retirando com isso a possibilidade da compreensão do seu ser, a possibilidade do “como” enquanto condição do antipredicativo.

O debate do *ser-no-mundo* proposto por Heidegger, como o lemos, contribui para os fundamentos da educação ambiental por resgatar a dimensão ontológica-hermenêutica do ser humano que se dá na existência. Superar a relação sujeito-objeto, que fragmenta nossa existência, e recolocar o debate da educação a partir do pertencer; inserido na totalidade com relações hermenêuticas e não técnicas-científicas. O ser humano como a manifestação do ser, não sendo determinado pelo ser humano, mas simplesmente tornando-o *claro*. Pensar o ser humano como um ente em que o ser se manifesta. Tornar claro que a educação, a partir desta concepção, não se dá na relação tecnicista, mas sim na relação hermenêutica.

O homem é manifestamente um ente. Como tal faz parte da totalidade do ser, como a pedra, a árvore e a água. Pertencer significa aqui ainda: inserido no ser. Mas o elemento distintivo do homem consiste no fato de que ele, enquanto ser pensante, aberto para o ser, está posto em face dele, permanece relacionado com o ser e assim lhe corresponde. O homem é propriamente esta relação de correspondência, e é somente isto. ‘Somente’ não significa limitação, mas uma plenitude. No homem impera um pertencer ao ser; este pertencer escuta ao ser, porque a ele está entregue como propriedade. E o ser? Pensemos o ser em seu sentido primordial como apresentar. O ser se apresenta ao homem, nem

⁸⁶ “A Teoria do Conhecimento, no sentido clássico, sustenta a necessária separação rígida entre sujeito e objeto, processo esse que denominamos objetificação, na medida em que o sujeito é o determinador das condições de possibilidade do conhecimento do próprio objeto. Delineia-se assim um horizonte de compreensão à base do qual podemos perceber o surgimento e a consolidação do paradigma moderno na construção do conhecimento, com a sua pretensão de verdade.” (SCHUCK, 2011, p.59).

acidentalmente nem por exceção. Ser somente é e permanece enquanto aborda o homem pelo apelo, pois, somente o homem, aberto para o ser, propicia-lhe o advento enquanto apresentar. Tal apresentar necessita o aberto de uma clareira e permanece assim, por esta necessidade, entregue ao ser humano, como propriedade. Isto não significa absolutamente que o ser é primeira e unicamente posto pelo homem. Pelo contrário, torna-se claro. (HEIDEGGER, 1978, p. 57).

A revelação do ser se dá pela condição de abertura e finitude presente no ser humano. No projeto existencial pensado pela teoria heideggeriana, ao tratar do ser humano, não fala da dimensão da ontoteologia (discurso sobre Deus) ou da cosmologia (discurso sobre o mundo natural) caindo num fundamentalismo absoluto presente na metafísica antiga: pensa a condição hermenêutica do ser humano que se dá no *ser-aí*, ou seja, no ser humano como projeto a partir de sua presença em um tempo que tem seu ápice na morte. Na relação com os entes mundanos, na experiência ontológica que se dá na *totalidade do ser*. O ser se apresenta ao ser humano e este o escuta por estar aberto à experiência do ser. O ser, desde sempre está, não é *posto pelo homem*, a partir de uma postura subjetivista. Pelo contrário, pelo homem *torna-se claro*, se revela a partir da experiência do ser-aí. “Homem e ser estão entregues reciprocamente um ao outro como propriedade. Pertencem um ao outro.” (Ibidem, p. 57).

O que Heidegger pretende com seu projeto fenomenológico é uma nova filosofia, superando a metafísica que se colocava como a grande concepção teórica da tradição filosófica. Qual seria esta filosofia? O sentido do ser esquecido pela pretensão de objetividade presente na ciência moderna. “É preciso acentuar que a intenção de Heidegger era desenvolver com a fenomenologia uma nova filosofia, no sentido de encontrar condições de possibilidade de perguntar pelo sentido do ser” (STEIN, 2011, p. 13). Com este objetivo, o filósofo acaba fazendo uma separação na sua concepção de fenomenologia, a saber: “a fenomenologia hermenêutica, e a fenomenologia que se ocuparia com o nível puramente apofântico” (STEIN, 2011, p. 13).

A educação arquitetada sob os fragmentos instrumentais, que planificam a problemática das relações do ser humano com o todo, não contribui para os fundamentos da educação ambiental. Retomar rapidamente a problemática do Ser proposto por Heidegger tem como pressuposto mostrar que, para pensar a educação ambiental, temos que, primeiramente, problematizar a nossa existência. Concordamos na plenitude com Heidegger: “O ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos” (1995, p. 77). Não há possibilidades de problematizarmos a crise socioambiental sem analisarmos a nossa condição de seres, que são responsáveis pelas condutas antiéticas que estão atrofiando

nossa condição de *ser-e-estar-no-mundo* por restringi-la a um fazer técnico e mecânico, numa postura comensal. Com a provocação de Heidegger, pensamos encontrar em Gadamer importantes contribuições para problematizarmos e pensarmos a educação ambiental a partir do conceito de experiência para além das restrições impostas pela tradição científica.

3 – A experiência em Gadamer

3.1 – A experiência na hermenêutica filosófica

Quando se considera a experiência na perspectiva de seu resultado, passa-se por cima de verdadeiro processo da experiência.⁸⁷

Gadamer compreende a importância da experiência pensada a partir da proposta científica; o aspecto teleológico da experiência na busca pela validade do conhecimento enquanto a experiência não é contradita por uma nova experiência. Isso faz parte do método indutivo adotado pela ciência e que resultou na possibilidade de um conhecimento prático e útil para a humanidade. Retirada todas as consequências negativas deste procedimento de domínio da natureza para obter a evolução da ciência, a metodologia teve sua contribuição. O que Gadamer vai questionar e retomar na sua hermenêutica, e nos parece fundamental para pensarmos a educação ambiental, é pensarmos a experiência a partir de seus elementos históricos e existenciais; a experiência para além do esquema epistemológico que visa a objetivação do conhecimento. Pensar o conteúdo original da experiência. Para isso, a definição de experiência pensada pela ciência moderna não serve para a hermenêutica filosófica e consequentemente para pensarmos a educação ambiental. A experiência não é repetição no sentido da ciência enquanto aplicação de um método. A experiência é sempre original, é sempre um novo acontecimento não podendo nunca ser copiada, absolutizada. Ao comentar a obra de arte, acerca da repetição, nos diz: “Ao contrário, toda repetição é tão original quanto a própria obra” (GADAMER, 2004a, p. 128). A experiência do repetir é uma nova experiência. É um novo mundo de sentidos que se coloca em jogo; é a condição de temporalidade que se encontra como fator decisivo na experiência hermenêutica. Nenhuma experiência pode ser repetida por ser sempre a

⁸⁷ Cf. GADAMER, 2004a, p. 358.

abertura para o novo, por ser um novo encontro com o outro, um novo acontecer do qual não temos controle.

A pretensão de repetição das experiências através da aplicação do método presente na ciência moderna é rejeitada pela hermenêutica filosófica. A experiência com consciência hermenêutica é pensada a partir da condição de abertura, de finitude, sendo essencialmente histórica, sabendo que nada retorna, não se fecha, mas acontece enquanto diálogo aberto. Saber dos limites do ser humano e não considerá-lo “senhor” de todos os processos sendo capaz de tudo saber. Pensar nos limites da condição humana é colocar no debate o que o iluminismo não considerou: a finitude humana que se faz presente na experiência. “Experiência é, portanto, experiência da finitude humana”. (GADAMER, 2004a, p. 363). Quem tem esta consciência é chamado de *experimentado*. É quem não se coloca como senhor, mas como consciente de suas limitações, de suas inseguranças, de seus medos, de sua condição existencial.

É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que tem consciência dessa limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo o plano. Nele consoma-se o valor de verdade da experiência. (Ibidem, p. 363).

Gadamer está na trilha da crítica à pretensão absoluta de Hegel ao dizer que: “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude. Nela, a capacidade de fazer e a autoconsciência de uma razão planificadora encontram seu limite”. (GADAMER, 2004a, p. 363). Estar na condição histórica é ter a consciência de que a experiência é única; acontece originalmente por estar sob a égide da condição existencial. Estar aberto ao exercício da experiência hermenêutica é ter a consciência dos riscos, dos confrontos, dos questionamentos dos dogmas, dos preconceitos que nos constituem enquanto humanos. Do desconforto de não sabermos o que dizer, de termos que rever um posicionamento que achávamos resolvido. Nessa condição, a experiência se dá por inteira por ter esta característica negativa. A negatividade não tem um sentido pejorativo, que deva ser evitado. Pelo contrário, estar disposto a fazer a experiência é saber que, o momento de crise a partir dos questionamentos oriundos do outro são condição necessária para se tornar experimentado, ou seja, para o reconhecimento de sua finitude.

A experiência na hermenêutica filosófica é colocada de forma pedagógica a partir da dor e do sofrimento. Quem não passa pela negatividade da experiência não se torna

consciente de sua finitude. Não estamos falando da dor no sentido físico, mas na dor enquanto amadurecimento, enquanto crescimento que só ocorre no momento em que o ser humano se abre para a experiência hermenêutica. Quem é blindado deste acontecer pedagógico não faz o exercício de confronto dos seus preconceitos, ou seja, não faz a experiência por inteiro. Fazer a experiência é parte da essência histórica do ser humano, é o caminho que o leva ao discernimento, à consciência de sua condição finita, a condição ontológica enquanto seres históricos. De acordo com Gadamer, há algo de novo nesta experiência por não ser uma experiência apenas com objetivos de *instruir sobre isto ou aquilo*, refere-se a *experiência em seu todo*⁸⁸. Todos devem participar desta experiência como condição necessária para seu aprendizado.

Aqui, a experiência faz parte da essência histórica do homem. Embora o objetivo limitado de uma solicitude pela educação seja o de poupar alguém de fazer certas experiências, como fazem às vezes os pais com seus filhos, a experiência, em seu conjunto, não é algo que possa ser poupado a alguém. Nesse sentido, a experiência pressupõe necessariamente que se frustrem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso. O fato de a experiência ser eminentemente dolorosa e desagradável não corresponde a uma visão pessimista, mas provém, como se pode ver, da essência da própria experiência. Como já sabia o próprio Bacon é só através de instâncias negativas que se chega a uma nova experiência. Toda experiência digna desse nome teve que se livrar de algum tipo de expectativa. Assim, o ser histórico do homem contém, como um momento essencial, uma negação fundamental que aparece na relação essencial entre experiência e discernimento. (GADAMER, 2004a, p. 361-362).

A instância negativa da experiência destacada na citação acima revela o caráter pedagógico; revela a finitude do ser humano na sua condição de *ser jogado no mundo*; da relação com o todo, da relação com o outro enquanto sujeito hermenêutico, ou seja, enquanto sujeito que interpreta a partir da experiência ontológica que acontece no diálogo aberto. Esta relação dialógica-dialética é fundamental para que a experiência hermenêutica revele a sua negatividade e nos mostre o que até então não tínhamos visto. Já tínhamos tido o contato com o objeto (outro), mas não tínhamos visto corretamente, percebemos algo de novo, que não confirma o que achávamos ser correto. Desestabiliza nossas compreensões prévias ao não se confirmarem.

A condição de inacabamento revelada na finitude de seres em constante condição de aprendizado, de compreensão a partir da situação existencial da experiência ontológica, demonstra nossos limites diferenciando-nos do homem moderno que está sob

⁸⁸ Cf. GADAMER, 2004a, p. 361.

a égide da razão. A experiência humana é a experiência de sua finitude e é nesta que evoluímos enquanto compreensão e consciência de nossas limitações. É nela que percebemos o sofrimento e a dor como experiências pedagógicas, reveladoras de nosso ser ontológico.

O homem deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo. Ele precisa discernir os limites do ser humano, alcançar o discernimento de que as barreiras que nos separam do divino não podem ser superadas. No fundo, trata-se de um conhecimento religioso – aquele conhecimento a partir donde nasce a tragédia grega⁸⁹. (GADAMER, 2004a, p. 362-363).

Gadamer destaca, ao problematizar a experiência negativa, o duplo sentido da experiência: “as experiências que correspondem às nossas expectativas e as confirmam; de outro, a experiência que se ‘faz’” (GADAMER, 2004a, p. 359). A segunda, a que se faz, é sempre negativa, ou seja, não confirma o que já sabíamos, mas revela algo de novo, derruba nossas expectativas e nos desestabiliza tornando-se produtiva. De acordo com a hermenêutica filosófica, a experiência tem que ter este caráter negativo para tornar-se produtiva, para transformar os sujeitos envolvidos. Ter contato com o outro fazendo o movimento dialógico proporciona um saber amplo; nossos preconceitos são questionados a partir da nova experiência e assim propicia novos conhecimentos que até então eram desconhecidos ou que tiveram que ser revistos por falhas na interpretação. “Quando fazemos a experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são” (Ibidem, p. 359). É algo novo que se apresenta num novo contato ou num primeiro contato. Façamos um exercício: ao relermos um livro ou um artigo; ao assistirmos um filme; ao retomarmos um diálogo com um colega. Neste movimento, percebemos coisas que no contato anterior não havíamos percebido. Este movimento é próprio da experiência que se dá enquanto acontecer de nossa finitude. De uma experiência negativa conseguimos a ampliação de nossa compreensão, de nossos preconceitos. Como nos coloca Hermann (2002, p. 36) são as visões prévias (*Vorsicht*), posição prévia (*Vorhabe*) as concepções prévias (*Vorgriff*) já presentes na filosofia de Heidegger. De acordo com nossa interpretação, estes conceitos são absorvidos pela hermenêutica gadameriana. São

⁸⁹ Ao comentar essa passagem, Almeida nos diz: “Gadamer considera a dor e o sofrimento grandes ‘pedagogos’ da experiência ontológica da finitude. Padecendo, aprendemos os próprios limites de ser humano. Por isso ele reconhece o profundo sentimento religiosos que se manifesta na origem da tragédia grega.” (ALMEIDA, 2002, p. 284).

conceitos que guiam o entendimento do ser humano em sua concepção finita, na experiência ontológica.

A experiência que objetiva apenas a confirmação de resultados, como ocorre nas ciências particulares, furta o verdadeiro sentido da experiência com vistas a aquisição de novos conhecimentos. Como destacamos na epígrafe, *quando se considera a experiência na perspectiva de seu resultado, passa-se por cima de verdadeiro processo da experiência*. Qual seria este verdadeiro processo da experiência? É a experiência que se estrutura no movimento dialógico-dialético. Ao entrarmos em contato com o outro (um texto, uma pessoa, uma obra de arte, etc) não sabemos previamente o resultado deste movimento. A experiência não está estruturada metodologicamente para chegarmos a determinado lugar. Este contato que nos proporciona uma experiência negativa se torna produtiva justamente por mostrarmo-nos o que antes não tínhamos compreendido, não tínhamos percebido. Esta é a importância da experiência hermenêutica: desestabilizar-nos, num primeiro momento, para proporcionar um novo conhecimento; porém, este não é absoluto, mas um acontecimento que se encontra sempre aberto a novos questionamentos. “A negação, em virtude da qual a experiência chega a esse resultado, é uma negação determinada. A essa forma da experiência damos o nome de *dialética*.” (Ibidem, p. 359).

3.2 – Dificuldades para o diálogo pedagógico

Gadamer tem uma preocupação com a falta de diálogo na formação pedagógica. Preocupação esta que diz respeito à incapacidade de se proporcionar diálogos entre professores e alunos, ou seja, a relação vertical que vivenciamos na maioria de nossas escolas e universidades. Diante desta preocupação, o autor problematiza o diálogo pedagógico destacando sua preocupação, ao perceber nas instituições, a despreocupação com um diálogo que realmente faça a diferença para a educação.

Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos. (GADAMER, 2004b, p. 211-212).

É um problema conhecido presente em nossas instituições (*cátedra*). Na sequência coloca um relato muito oportuno acerca da postura de Husserl presenciada em seus

tempos de estudante, mostrando a incapacidade para o diálogo. Tomamos a liberdade de citá-la pensando ser importante para nossa reflexão.

Recordo-me de meu tempo de estudante de um seminário que fiz com Husserl. Sabemos que o exercício do seminário costuma conter o máximo de diálogo investigativo possível e o mínimo possível de diálogo pedagógico. Husserl, que nos primeiros vinte anos como mestre de fenomenologia em Friburgo sentia-se movido por um profundo impulso missionário e exercia na realidade uma atividade filosófica de ensino muito significativa, não era nenhum mestre do diálogo. Ele abria aqueles seminários com uma questão inicial, recebia uma resposta curta e movido por essa prosseguia seu monólogo por duas horas seguidas. Quando, ao final da reunião saía da sala junto com seu assistente, Heidegger, dizia a este último: “hoje, sim, tivemos realmente um debate animado.” (GADAMER, 2004b, p. 212).

O relato exposto acima mostra o autor, de uma forma muito formal e educada, que por mais interessante e importante que fossem os ensinamentos de Husserl, com sua dedicação para o ensino, ele não estava desenvolvendo um diálogo, mas sim um monólogo. Na concepção do palestrante, mas não de Gadamer, tiveram um *debate animado*. De acordo com a hermenêutica filosófica, esse tipo de experiência não se concretiza em diálogo autêntico, por mais que se tenha a intenção da participação do público com perguntas. É a dificuldade percebida por Gadamer em desenvolver diálogos com grandes públicos, inclusive em mesas redondas onde, nem sempre o diálogo realmente acontece. “Nossas experiências com os chamados fóruns de conversação, esses diálogos em mesas semi-redondas, são também diálogos semi-mortos. (GADAMER, 2004b, p. 212). Ou seja, não há como se desenvolver o processo de problematização com todos os participantes, em que o jogo de pergunta e resposta se colocar como um dos pilares do diálogo. Por melhores que sejam as intenções dos participantes.

São colocações fortes visto que, muitas experiências que vivenciamos em nossos fóruns e encontros na área da educação e da filosofia possuem estas modalidades de palestras e mesas redondas. Sem querer entrar neste debate mais amplo e avaliativo de nossos encontros de pesquisa, queremos destacar a necessidade de pensarmos esta relação do ensino-aprendizagem, professor-aluno, amplamente debatido em congressos Brasil a fora e que continua causando preocupações. Colocamos como sendo a incapacidade por parte das instituições em proporcionar uma educação dialógica, mantendo-se na cômoda postura da tradicional. Colocamos este rápido relato de Gadamer para mostrarmos a necessidade de se pensar a educação sob as bases de um diálogo vivo, que leve os participantes ao extremo da reflexão problematizadora desvinculando-se das amarras conservadoras da educação tradicional.

Como colocou Flickinger na citação acima: *Sem dúvidas é no diálogo que vivemos a irritação causada pela pergunta do outro e o risco de ver nossas supostas certezas postas em xeque*. Quem nunca, ao participar de um diálogo problematizador, não se sentiu desconfortável e desafiado com alguma pergunta feita? Quando participamos, numa sala de aula ou outro ambiente de estudo, fazemos uma pergunta e esta faz com que os envolvidos necessitem refletir, buscar outras fontes teóricas para aprofundar seus argumentos na tentativa de responder? Esse tipo de exercício exige muita dedicação e envolvimento. Por isso a preocupação de Gadamer com os grandes eventos que não provocam esse exercício. A educação, a partir do diálogo hermenêutico, proporciona a necessidade dos participantes reverem as suas ideias, fazerem uma autoavaliação de suas convicções conceituais e éticas para assim desenvolverem um argumento mais coerente e uma ação mais justa. Este movimento se apresenta como possibilidade dentro do jogo dialógico, em que o “vai e vem” dos argumentos, estabelece a necessidade dos participantes estarem constantemente ampliando o entendimento acerca do assunto debatido. Este movimento, ou melhor, esta experiência deixa marcas nos participantes a partir das problematizações feitas, da capacidade para ouvir o outro e da necessidade da argumentação. Assim podemos perceber o porquê da preocupação levantada por Gadamer acerca do assunto.

3.3 – Educação enquanto diálogo hermenêutico

Existimos nesta condição de *ser-e-estar-no-mundo*; existimos por acontecermos e a partir dessa condição nos tornamos sujeitos que interpretam a partir da estrutura existencial da qual pertencemos. É a partir desta condição que nos tornamos sujeitos hermenêuticos por estarmos constantemente agindo e interpretando. Esta condição nos escapa e ao mesmo tempo nos pertence; não a dominamos e ao mesmo tempo ela sempre se apresenta enquanto seres de manifestação, seres que se comunicam, seres que dialogam, seres que se relacionam dentro de uma cultura, de uma história, de um tempo e a partir deste todo que o envolve, se constitui enquanto linguagem. Ao dialogarmos com a teoria de Gadamer, não queremos que a hermenêutica seja pensada de forma calculista, sob as bases metodológicas da ciência, mas como diálogo, não queremos ver a história como objeto, como fato a ser observado e descartado ao término de seu uso. A hermenêutica aqui pensada para ter os conceitos básicos para fundamentar uma educação que seja ambiental, quer questionar as teorias que buscam a congenialidade dos fatos, a

objetividade científica do conhecimento, a exclusão da possibilidade de problematização e dialogar. Para pensarmos a hermenêutica com conceitos que ajudem na fundamentação de uma educação que seja ambiental, ela pode ser pensada sob a égide da hermenêutica filosófica.

Trata-se de defender o sujeito jogado num todo existencial e, a partir desta condição, desta individualidade que se relaciona com o todo, que se relaciona com o outro é que a educação pensada hermeneuticamente, enquanto educação ambiental acontece. Santalices, ao fazer o prefácio do texto de Antonio Pérez-Estévez explica:

Porque, nesta defesa da individualidade, que ele faz, o eu vem acompanhado pelo tu, e a posição do sujeito é na realidade uma posição rotativa, na qual este se deixa objetivar, é para permitir que o outro lhe fale, para escutar a voz do outro que previamente o escutou. Por outro lado, os que dialogam são não apenas as individualidades mas a partir delas, as culturas. (2013, p. 12).

As individualidades, de acordo com a citação acima, dialogam a partir das culturas, ou seja, não existe sujeito, não existe individualidade se não for pensada na sua presença, na inserção numa cultura, numa tradição. E este eu individual se dá no diálogo com o tu, com o outro. Esta relação é de fundamental importância ao pensarmos a hermenêutica filosófica: esta se fundamenta no diálogo entre dois mundos de sentido superando a relação pura e simplesmente exploratória, científica da hermenêutica clássica, que pretende a compreensão idealista fundamentada na metafísica absoluta, visando a objetividade da investigação.

Não existe indivíduo pensado fora de uma cultura, de uma tradição na qual ele pertence. Alguém pode fazer o seguinte questionamento: a dificuldade ou quase incapacidade que hoje presenciamos para o encontro enquanto diálogo provocado pelo advento das redes sociais, pode ser colocado como uma manifestação cultural? Esta situação traz consequências para a educação? São questões desafiadoras já teorizadas por vários autores como Bauman, da qual não temos uma conclusão definitiva. O que podemos afirmar é que hoje pensamos e nos movemos atingidos por este momento histórico, mesmo não tendo a capacidade de interpretarmos com clareza (dentro da proposta da hermenêutica filosófica, esta clareza não existe) este momento conturbado que pode ser causa da crise ambiental ao propagar cada vez mais as posturas individualistas e consumistas, base do sistema econômico do qual fazemos parte. Existe um sistema que prega o individualismo como modo de comportamento. Isso é fato! Em consequência deste comportamento, temos a dificuldade para o diálogo. Não é uma

dificuldade de comunicação, ou melhor, dificuldade de repasse de informações. Isso nunca foi tão eficiente como nos dias de hoje. Percebemos a dificuldade das pessoas em dialogarem no sentido de se encontrarem, de reservarem um tempo de suas vidas para este exercício. Essa é uma nova cultura que se instaurou e tem guiado os comportamentos humanos.

Tendo presente os problemas causados pela proposta metodológica da modernidade, é que Gadamer reflete acerca das consequências do avanço desenfreado da ciência moderna, vendo a necessidade de pensarmos uma proposta que não se baseie pura e simplesmente no método científico que visa a objetivação absoluta e a exclusão do diálogo enquanto proposta metodológica. Temos a responsabilidade ética de problematizarmos e debatermos os problemas provocados pela humanidade. Isto só se dará admitindo a nossa condição de seres finitos, pertencentes a uma condição existencial, aptos para o diálogo enquanto metodologia pedagógica que respeita e debate com as diferenças. Temos que assumir, enquanto seres humanos, a responsabilidade ética dos saberes produzidos. A modernidade, com sua postura instrumental, excluiu esta necessidade.

Na base da proposta que aqui buscamos apresentar como fundamento para a educação ambiental, se encontra a necessidade de retomarmos um debate esquecido pela proposta de um sujeito cognoscitivo presente na modernidade; o esquecimento pelo debate sobre o Ser como base de nossa condição de finitude desenvolvido por Heidegger, a continuidade desse debate feito por Gadamer com o desvelamento da experiência ontológica presente pedagogicamente na maiêutica socrática e na dialética platônica, ambos indicando o diálogo como caminho para a verdade⁹⁰. Como adiantamos anteriormente, Gadamer retira a pretensão de verdade presa a presunção de certeza absoluta. Na sua concepção isso se torna contraditório visto a condição de finitude do ser humano. Se trilharmos o caminho de um sujeito cognoscitivo, capaz de alcançar a verdade absoluta e o domínio da natureza enquanto objeto (projeto este presente na proposta moderna), a necessidade de avaliar suas ações a partir da dimensão ética, do diálogo crítico e problematizador, assumindo suas responsabilidades, é descartado. Gadamer introduz o diálogo como movimento pedagógico, como metodologia hermenêutica para que a interpretação se dê no movimento dialético-dialógico. Com isso, o diálogo, como o interpretamos, proporciona a necessidade da problematização e consequentemente à

⁹⁰ Cf. GOERGEN, 2010, p. 17.

reflexão ética do agir humano. Fora deste movimento, resta somente a técnica, a pesquisa enquanto cegueira instrumental presente na razão iluminista. Seguir este caminho é ficar preso à estrutura tecnicista causadora da crise ambiental, sem qualquer responsabilidade com o futuro do meio ambiente. Por isso a necessidade da ética enquanto problematizadora das ações humanas.

(...) a verdade, despojada de sua presunção de certeza absoluta, constitui-se num processo infinito e sempre provisório em que confluem saber e ética em uma relação da qual tanto se ressentem a natureza dominadora da razão instrumental. A dimensão ética emerge do processo dialético-dialógico no qual os participantes aprendem a assumir responsabilidade sobre seu próprio agir. Com isso, desvela-se a trágica relação apontada por Adorno e Horkheimer entre a cegueira instrumental e a consequente cegueira ética inscritas na razão iluminista. (GOERGEN, 2010, p. 17).

A proposta de uma hermenêutica filosófica como fundamento para a educação ambiental, não é superar o abismo histórico-temporal existente entre os mundos de sentido na busca pela desmitologização das mensagens, ou seja, não quer excluir nossos problemas sociais dos quais nos constituímos. Se fizermos isso caímos nas armadilhas do canto da sereia iluminista já denunciado por Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973). Por isso, a saída encontrada por Gadamer é a hermenêutica enquanto diálogo. O outro não é visto como algo a ser dominado, a ser superado, mas deve ser visto como uma experiência do encontro com uma nova realidade, com um novo mundo de sentido que auxilia na compreensão e na interpretação de novas realidades. A experiência com o outro se dá numa relação dialógica cujo movimento não se tem controle e não se pretende ter controle. A proposta não é ir ao encontro com o objetivo de simples observação e decodificação com vias utilitaristas e pragmatistas; a experiência hermenêutica escapa ao nosso controle por nos entregarmos ao movimento dialógico, em que o contato com o outro nos provoca, nos desestabiliza fazendo com que nossas convicções possam ser revistas.

O encontro com o outro é que enobrece o movimento dialógico. Esta experiência dialética que nos marca, nos transforma, nos atinge ao ouvirmos, ao sermos questionados e termos que rever nossos argumentos e refazermos a forma de pensar. O fato de ouvirmos o outro e deixarmos essa experiência nos marcar é que faz a educação ser transformadora. Devemos ter uma relação de outridade vendo no outro a possibilidade de fazer a experiência hermenêutica. Não podemos ver o outro um oponente ou uma ameaça aos meus argumentos. Isso seria desastroso para os objetivos de uma educação que vê no diálogo a base de uma educação transformadora. O outro é a condição necessária para a

experiência hermenêutica e é onde a educação acontece, onde somos marcados pelo diferente, onde a reflexão ética acontece.

Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, 2004b, p. 211).

Na perspectiva que se apresenta à educação sob a ótica da hermenêutica de Gadamer, a postura dialógica adotada propõe ver o outro como um parceiro para o desenvolvimento do conhecimento, para o debate dos conceitos, para a problematização das questões elencadas. O diálogo não pode ser visto como um momento de disputa ou concorrência dos argumentos utilizados (como ocorre num debate jurídico), mas um momento em que todos os participantes do diálogo possam se enriquecer com as ideias, com os conceitos utilizados. É o que Gadamer chama de “ampliação dos horizontes de sentido” que se dá a partir da fusão dos horizontes no movimento dialógico. Os preconceitos, oriundos de nossa condição existencial são vistos de forma positiva pela hermenêutica filosófica, são colocados como um dos pilares da educação hermenêutica. Dialogamos a partir das nossas concepções prévias que guiam nosso raciocínio, estes são frutos de nosso ser e estar no mundo que orientam nossas interpretações e que se apresentam no jogo dialógico. Buscar a superação ou a exclusão dos preconceitos é tornar estéril a hermenêutica enquanto educação, por retirar a possibilidade dos participantes confrontarem os seus próprios preconceitos e vendo neles o horizonte reflexivo. Ao permitir esse movimento dialógico, quem se apresenta para o diálogo é o indivíduo concreto que coloca à baila suas preocupações, suas angústias e não um indivíduo genérico, que recebe conteúdos que estão fora das suas preocupações existenciais.

(...) a necessidade de levar a sério a pessoa concreta (com seus preconceitos, suas perguntas específicas, suas biografias e experiências de socialização), mas também de ter presente a história e a linguagem como horizontes desde sempre dados, que condicionam o “vir ao encontro” do outro nem sempre previsível. Sem dúvidas é no diálogo que vivemos a irritação causada pela pergunta do outro e o risco de ver nossas supostas certezas postas em xeque. (FLICKINGER, 2010, p. 6).

Ao pensarmos o diálogo enquanto base metodológica para a educação, pensamos ser este movimento importante para a educação ambiental (pesquisadores, professores, estudantes, movimentos sociais, etc.,) levarem em conta a necessidade dos seus

preconceitos serem colocados no “jogo dialógico” para podermos amadurecer cada vez mais as teorias que buscam compreender a crise ambiental. Se ficarmos presos a um único caminho possível, tornamo-nos dogmáticos e isso impede o debate crítico. Se tivermos a abertura para o debate, poderemos rever nossas compreensões, ouvir as compreensões dos outros e juntos formularmos possíveis soluções para uma reflexão madura acerca da problemática em questão. Acreditamos ser no diálogo hermenêutico um movimento possível para ouvirmos as múltiplas vozes que se preocupam com a educação ambiental e assim, não esgotarmos a educação na mera transmissão de conhecimento.

Essa experiência não se dá na educação tradicional. Nela a relação não é dialógica, mas sim vertical na qual o professor desempenha o papel de sujeito do processo e os demais envolvidos o papel de objetos. O professor não pode ser questionado e as informações repassadas são absolutas possuindo a onipotência do saber. É o autoritarismo perpetuando o senso comum na relação pedagógica. É no desenvolvimento de uma educação tecnicista, ou seja, sem problematizações que mantém as pessoas alienadas, presas em suas cavernas ideológicas.

A experiência no diálogo é um momento rico em que diferentes mundos de sentidos, diferentes experiências existenciais se apresentam para debater acerca de um determinado assunto. Nesse movimento complexo de argumentos que envolvem as diversas estruturas de sentido, o conhecimento se dá. A riqueza das estruturas linguísticas presentes no jogo dialógico, quebra com a estrutura míope, restritiva e excludente da educação tradicional. Este encontro que, sob as lentes da educação tradicional, não proporciona o aprender por não focar no acúmulo de informações, é um momento rico para ampliarmos a nossa visão de mundo pelo simples fato de estarmos abertos ao outro, de termos conseguido nos encontrar para um momento de conversa. Esta experiência, se bem sucedida, nos transforma, nos marca e faz com que nossos preconceitos sejam ampliados.

Muitas vezes temos a ideia que, para ser desenvolvida uma aula ou uma reunião com êxito, com aprendizagem, é necessário uma estrutura que siga todos os combinados prévios sem nenhum imprevisto. Ou seja, a pauta não pode ser quebrada, a formalidade deve ser respeitada. Gadamer nos mostra que, mesmo em momentos descontraídos, sem grandes formalidades, em encontros entre amigos, o diálogo é capaz de nos transformar justamente por estarmos ouvindo o outro, abertos as suas ideias mesmo que estas não estejam respeitando todas as normas técnicas e linguísticas. Existe uma celebração ao

ouvirmos as colocações ternas e profundas de um agricultor, de um pescador, de uma criança, etc., que nos desacomoda, nos marca. Por que isto acontece? Pelo simples fato de conseguirmos escutar, mesmo na informalidade; de conseguirmos nos encontrar.

O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro. (GADAMER, 2004b, p. 211).

Essa relação dialógica é o verdadeiro processo na busca da verdade pensado por Gadamer. A individualidade, a experiência de mundo que articulamos, o modo de percebermos o mundo, as conclusões que são tiradas formam nosso ser e, no diálogo com os outros, através dos entendimentos ou dos equívocos, a nossa individualidade tende a se ampliar, a buscar novas concepções em relação ao mundo que nos cerca. Este movimento só é possível no encontro com o outro, com o movimento dialógico em que a linguagem se apresenta e o ser é compreendido.

3.4 – Diálogo: encontro com o outro

Ao perguntarmos o que é diálogo, logo relacionamos um processo linguístico entre duas ou mais pessoas. De acordo com Gadamer, um diálogo sempre nos deixa marcas, sempre amplia o nosso modo de compreensão, amplia nossa experiência de mundo ao encontrarmos, no outro, algo que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo. Ele vai ter esse poder de transformação, de fazer com que algo em nós seja modificado e ampliado em relação à compreensão que tínhamos anteriormente acerca das várias coisas ou situações presentes no mundo e que se apresentam de uma forma diferente. É através do diálogo que fazemos a experiência de nossa finitude, de nossa temporalidade, da abertura para o novo, do processo ontológico que coloca o ser humano como “tarefa”, como vir a ser, ou seja, como constante formação de sua individualidade.

Esse jogo especulativo que o diálogo propicia, esta abertura ao novo, ao inesperado que escapa ao domínio da consciência humana é o princípio da hermenêutica filosófica de Gadamer que vai de encontro ao ideal de verdade absoluta. Supera a concepção da educação tradicional justamente por não se restringir a um ensino

previamente calculado, mas se dá na experiência dialógica na qual nenhum participante tem domínio absoluto dos argumentos que serão utilizados. Os questionamentos e argumentações podem derrubar a posição dos envolvidos levando à dúvida, à necessidade de novas pesquisas para aprofundar o assunto em debate.

O modo de se expor diante do outro, de fazer a experiência ontológica, de ouvir o outro sem impor a opinião, nem pensar em um acúmulo de informações passadas de um para o outro, mas de ver o diálogo como uma transformação de ambos. Por isso, a consciência em relação ao mundo não é a minha opinião nem a do outro, mas é fruto da experiência, da interpretação realizada através do movimento dialógico. Essa transformação ocorre justamente por haver essa abertura e por estar em jogo toda a temporalidade, a historicidade, a finitude, o ser de cada um. Como nos coloca Gadamer: “(...) a capacidade constante de volta ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade” (2014, p. 251). Devemos estar dispostos a ouvir a mensagem do outro, estarmos abertos ao novo, não numa relação técnica, calculista, mas a partir de uma experiência como acontecimento, como movimento que possa nos surpreender e nos desacomodar. Essa possibilidade, de acordo com a perspectiva hermenêutica, se dá quando compreendermos a educação na relação com o outro através da mediação dialógica. No diálogo somos desafiados a compreender o outro e argumentar a partir de suas colocações e de suas interrogações. Talvez seja o que Gadamer denomina de *elevação do homem a sua humanidade*. Sermos capazes deste movimento coloca-se como um contraponto à postura tecnicista presente em nossa sociedade que focaliza na desnecessidade de escutarmos, de dialogarmos.

O filósofo destaca a tendência da sociedade técnica em que estamos inseridos, na qual o diálogo, no sentido pleno da palavra a que se refere a relação dialogal entre as pessoas, está desaparecendo: “(...) existem situações sociais objetivas em que desaprendemos a falar, esse falar que é falar para alguém, responder a alguém é que chamamos de conversa” (GADAMER, 2004b, p. 215). Com as redes sociais, os vários aplicativos de celular, a comunicação se torna um assunto filosófico que interfere no processo pedagógico. As pessoas, ao reunirem-se nos mais diversos ambientes, possuem muita dificuldade de dialogar. As redes sociais estão substituindo o diálogo pessoal. O texto aqui citado presente na obra *Verdade e Método II* é datado de 1972 com o título “A incapacidade para o diálogo”. O autor percebe nas novas tecnologias comunicativas da época, que se restringiam a televisão e a aparelhos *transistor* para ouvir músicas, estavam

no centro de uma mudança de postura provocando a situação de monólogo entre as pessoas. Vejamos sua preocupação:

(...) pode haver também um motivo objetivo para que a linguagem comum entre as pessoas venha se degradando de maneira crescente, à medida que nos acostumamos cada vez mais à situação de monólogo que caracteriza a civilização científica de nossos dias com a tecnologia informacional, do tipo anônimo. É só pensar no diálogo à mesa, por exemplo, em nítida extinção, sobre tudo em certas residências luxuosas de americanos deploravelmente ricos, pelo conforto técnico e sua utilização irracional. Ali existem salas de jantar tão equipadas que cada comensal, à medida que olha para seu prato, pode confortavelmente assistir a um aparelho de televisão instalado especialmente para ele. Podemos imaginar um progresso técnico que vá muito além disso, onde, por assim dizer, possamos nos equipar com óculos que já não nos permitem ver além deles, onde vejamos só televisão; (GADAMER, 2004b, p. 214-215).

Gadamer morre em 2002 e presencia a evolução da tecnologia, das mudanças da forma de comunicação com a internet. Ele percebe que a televisão, no seu início, em casas ricas dos Estados Unidos, destruía com a capacidade para o diálogo. Mas ele não viveu a era dos aplicativos de comunicação e as redes sociais. O que se iniciava no final do século XX extrapola o imaginário e vem para dificultar que as pessoas consigam dialogar; que possam parar para escutar as experiências das outras pessoas; onde temos famílias incapazes de dialogar por estarem ocupadas com as redes sociais. Este é um importante problema social que presenciamos e que prejudica a capacidade de as pessoas encontrarem soluções para as dificuldades que se apresentam pelo simples fato de não se ouvirem, de não dialogarem. É a técnica substituindo as relações intersubjetivas criando um preocupante abismo social.

O espaço da sala de aula, dos encontros de estudo e de formação, a falta de comunicação também está presente. Um dos grandes desafios é fazer com que os meios técnicos (que são extremamente importantes para agilizar a comunicação), não substituam o diálogo como encontro, como experiência ontológica, experiência existencial capaz de transformar e ampliar a capacidade de compreender e problematizar.

Que o encontro dialógico dos diferentes saberes possa fazer parte da metodologia de formação de nossos estudantes e de nossos educadores. Que a diversidade cultural não seja substituída pela implantação de técnicas de ensino que insistem na não valorização dos mais variados mundos de sentido. Que o diálogo como encontro de saberes possa fazer parte da experiência existencial das nossas formações.

Ao entrar em contato com o texto (a coisa mesma), as interpretações prévias são colocadas à prova. Podem estar erradas e, nesse caso, serem revisadas. Pode-se cometer erros. Isso é absolutamente normal. Com isso, ouvir o texto ou a fala do outro é central na hermenêutica filosófica. Se não estiver disposto a ouvir, não fará o exercício hermenêutico. Dessa forma, o diálogo está no centro do movimento de interpretação. “Quem quiser compreender um texto está, ao contrário, disposto a deixar que ele diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve ser de antemão receptiva à alteridade do texto” (GADAMER, 2004b, p.60). Deve estar receptiva ao outro, ter a capacidade para ouvir. Um diálogo verdadeiro pressupõe a postura ética da abertura ao diferente; a humildade socrática de saber que estamos sempre aprendendo; de estarmos sempre dispostos a aprender com o outro.

A postura de abertura e respeito pelo outro pressupõe uma base epistemológica diferente da adotada pela filosofia da consciência. A hermenêutica filosófica não admite uma relação metodológica de exploração e objetivação do outro como objeto de pesquisa. O outro deve fazer parte do movimento de ampliação da compreensão. O encontro das estruturas prévias de compreensão, ou seja, dos preconceitos que movem nosso entendimento e são adquiridos a partir de nosso pertencimento a um tempo, a uma história, a uma cultura se coloca como centro do movimento dialógico presente na hermenêutica filosófica. A experiência não se dá numa relação de sujeito-objeto presente na filosofia da consciência, mas a partir da experiência da linguagem presente no diálogo. É a interpretação que se dá na linguagem e não numa relação racionalista presente na ciência moderna.

Pela interpretação, a compreensão do ser aparece, e a estrutura invisível do ser se torna visível. A pré-compreensão e a historicidade constituem o pressuposto da interpretação, que Gadamer toma da estrutura circular da compreensão heideggeriana. Essa estrutura não pode ser descrita pelas categorias epistemológicas do sujeito e do objeto, uma vez que a compreensão do ser não é a compreensão do objeto e nada compreendemos se não compreendemos a totalidade. O que aparece como objeto é o que deixamos aparecer, o que vem à luz. (HERMANN, 2002, p. 44).

A consciência por parte do pesquisador e do educador da condição de finitude, de pertencimento a uma cultura e desta condição acontecemos como sujeitos hermenêuticos. Desta condição nos movemos enquanto estudantes, pesquisadores, educadores pertencentes a uma realidade histórica e temporal. É o que Flickinger denomina de “pressupostos pré-racionais”. Como nos diz: “(...) são sempre pressupostos pré-racionais que condicionam toda e qualquer elaboração de um saber racional. [...] pertencem,

portanto, ao saber, do mesmo modo que os *mitos* gregos alimentavam o *logos*.” (FLICKINGER, 2014, p.121). Qualquer argumento, por mais criterioso, por mais estruturado metodologicamente que possa ser, tem sua ligação direta com as estruturas “pré-rationais”, ou seja, aos preconceitos que impulsionam o argumentar e o pesquisar. Aqui se dá o que Gadamer chama da “validade universal da hermenêutica filosófica”. A pré-compreensão presente em Heidegger e que Gadamer utiliza para fundamentar sua hermenêutica se coloca como um dos pilares principais, ela se dá por nossa condição existencial, nossa presença num tempo histórico. Como coloca Hermann, “pela interpretação, a compreensão do ser aparece”.

Enquanto sujeitos hermenêuticos é a nossa condição de seres que se dão na experiência, nas relações com a diversidade que se manifestam no encontro enquanto diálogo, enquanto sujeitos que interpretam a partir de suas estruturas prévias. Não como sujeitos absolutos e transcendentos dotados de estruturas *a priori* vendo o mundo externo como objeto que se adapta a nossa pesquisa, a nossa subjetividade. Pelo contrário: a condição de sujeito hermenêutico nos coloca como pertencentes a uma existência e esta condição nos orienta constantemente nesse movimento dialógico com o todo existencial. Não somos seres absolutos dotados de uma metodologia prévia que busca dominar seu objeto rigorosamente delimitado, somos seres dotados de estruturas prévias das quais não temos controle, mas influenciam em nossas decisões. São estruturas pré-rationais que, num primeiro momento são ocultas, mas se colocam a disposição quando provocadas no movimento dialógico.

Enquanto a razão moderna coloca como valor de verdade o que se manifesta objetivamente, ou seja, o que se vê, a hermenêutica quer alcançar o que fica oculto e desinteressado às pretensões da razão instrumental. O que se encontra além das limitações metódicas da modernidade se coloca como gênese da proposta hermenêutica a partir da obra de Gadamer. Não é o sujeito que domina o mundo externo; nós nos damos a partir das relações com o outro, do acontecer constante de nosso ser que se dá no tempo e se manifesta na linguagem, ou seja, no diálogo. Essa condição existencial de finitude rompe com a pretensão subjetivista presente na tradição moderna de um sujeito dotado de razão absoluta.

A condição de um sujeito hermenêutico é ter consciência de sua condição de estar no mundo e por ele acontecer. Nas relações que estabelece no tempo, na história, na cultura de onde se encontra, vai estabelecendo preconceitos e estes guiam suas decisões,

suas interpretações que estarão sempre em processo de mudança diante das relações dialógicas que estabelecer. Este movimento de estranheza e familiaridade, de segurança e insegurança é que nos coloca na condição de finitude nas tomadas de decisões, nas interpretações, ao participarmos de um diálogo verdadeiro. Ou seja, ao assumirmos a condição de sujeitos hermenêuticos temos que ter a convicção de que nossos conceitos e nossos projetos estarão sempre sendo debatidos e revistos a partir das problematizações que fizermos e dos questionamentos que os demais participantes vierem a fazer. É nessa incompletude que nos fazemos enquanto sujeitos; neste movimento de eternos interpretes do mundo que nos cerca. No movimento dialético da condição de sermos completos na incompletude, de estarmos sempre no vir a ser existencial que se faz a partir das relações com o outro enquanto condição de pertencimento a um lugar, a um tempo, a uma história.

Pensarmos a Educação Ambiental fora da condição aqui destacada é torná-la estéril, sem sentido, não tendo papel na transformação da crise ambiental. O que a ciência moderna fez foi justamente pensar um sujeito soberano, onipotente fora de sua condição de *ser e estar no mundo*. O sujeito transcendental pensa o mundo objetivamente a partir da postura científica, mas não se dá conta que pertence ao mundo. Na nossa concepção, se faz necessário o debate dos problemas socioambientais a partir do movimento dialógico. Superarmos o sujeito transcendental da filosofia da consciência para pensarmos um sujeito hermenêutico, que vive a partir da sua condição de finitude existencial, que constrói o seu mundo de sentido ao pertencer a uma tradição, a uma cultura, ou seja, a uma condição histórica. É valorizando esta condição que a educação se torna problematizadora. Caso contrário, torna-se tecnicista, pragmatista fundamentando-se na esteira de um sujeito distante de sua condição de pertencimento.

4 – Por uma Educação Ambiental no horizonte da ética do cuidado

O objetivo da Educação Ambiental não é conhecer a partir do paradigma da filosofia da consciência. Este *esqueceu do ser* enquanto existência visando um ser absoluto, artificial. A proposta é que a educação seja ambiental, ou seja, perceba o ser como *acontecimento*, como *existencialidade*, como *ser-no-mundo*. Não quer um conceito absoluto, definitivo do ser. O ser é acontecimento no mundo na condição existencial; o ser se dá na finitude, *jogado* no acontecer ontológico-existencial; ser pensado nas relações de outriedade, de cuidado com o outro. O outro não pode ser um potencial de exploração, mas de relação, de comum pertencer. Damo-nos no processo dialógico com o outro e este

deve ser respeitado, cuidado como sujeito e não como objeto. Agrava-se nessa tentativa de definição de uma educação que defende a diversidade, a abertura e o respeito às manifestações culturais que se dão enquanto linguagem. Vivemos um tempo que falta-nos cuidado. Cuidado com quem? Cuidado com o todo; cuidado com o outro enquanto pertencente a uma estrutura histórica e existencial e que dela se forma enquanto indivíduo, enquanto sujeito hermenêutico que formula o seu mundo de sentido a partir do encontro, da experiência com os demais mundos.

O estudo de Boff no início do século corrente reconhece o cuidado como força originária que continuamente faz surgir o ser humano. No entanto, conforme ele, o cuidado é ‘um *a priori* ontológico’ e se manifesta nesse sentimento que nos torna pessoas. Se pudéssemos escolher entre as múltiplas formas de cuidado – cuidado com o nosso único planeta; cuidado com o próprio nicho ecológico; cuidado com a sociedade sustentável; cuidado com o outro, *animus* e *anima*; cuidado com os pobres, oprimidos e excluídos; cuidado com o nosso corpo na saúde e na doença; cuidado com a cura integral do ser humano; cuidado com a nossa alma, os anjos e os demônios interiores; cuidado com o nosso espírito, os grandes sonhos e Deus; cuidado com a grande travessia, a morte -, priorizaríamos o cuidado com a Terra e com os pobres e excluídos de todo o planeta. A Terra, por ser a nossa morada, nossa casa, nosso covil; os pobres e excluídos, por reconhecermos que, num planeta tão rico, plural e abundante, não podemos mais suportar a existência e convivência miseráveis de toda espécie que não conta na economia do país. (PEREIRA, 2016, p. 60-61).

Destacamos a citação acima pela profundidade de suas colocações e principalmente por estar como pano de fundo o cuidado com o outro. Entendemos como outro, conceito que será destacado ao longo de nosso trabalho, a diversidade presente em nosso planeta. As diversas manifestações culturais, religiosas; as crenças, os mitos que se manifestam nos movimentos culturais; a importância de termos um contato respeitoso com estas manifestações por ser nesse movimento de encontro que nos damos como seres finitos. Num mundo tão materialista e apressado, termos o cuidado com o nosso corpo, com a nossa alma, com o nosso espírito. Cuidado com a nossa Terra, nossa casa, nossa morada, onde, nas relações o ser se manifesta, onde nos damos em nossa finitude existencial; cuidado com os pobres e excluídos de nossa sociedade onde nunca se produziu tanto alimento e ainda se mata tantas pessoas de fome e desnutrição; cuidado com a falta de tolerância com o diferente. Diante disso, a educação ambiental pode contribuir com a reflexão crítica acerca desses problemas. Pertencemos ao todo existencial e é a partir dele que nos constituímos. Boff coloca a necessidade de pensarmos nossa condição de pertencentes, de oriundos da Terra, de estarmos ligados a esta

condição; dela ser o *nosso lar* junto com as demais espécies. “Sentir-se Terra é mergulhar na comunidade terrenal, no mundo dos irmãos e das irmãs, todos filhos e filhas da grande e generosa Mãe Terra, nosso lar comum. (BOFF, 2000, p. 109).

É ilusão pensarmos nossa existencialidade fora do “mergulho” de pertencimento a esta condição. No processo evolutivo, durante milhões de anos, nos constituímos do todo que possibilitou o surgimento da vida. Não somos frutos de uma divindade, de um milagre, mas do processo evolutivo que se dá no complexo movimento do surgimento da vida em nosso planeta. É esta condição que nos liga a terra enquanto mãe, enquanto pertencentes à vitalidade da terra. É nessa relação de pertencentes e de relação com os demais entes que devemos desenvolver nossa postura ética do cuidado para com o outro, de cuidado para com o diferente. Pensar a separação dessa relação foi o equívoco cometido pela racionalidade instrumental, guiada pela postura antropocêntrica. Não podemos nos colocar como centro, mas como pertencentes a um todo na complexa relação. Como pensarmos nossa dimensão-Terra? Vejamos a contribuição de Boff:

Significa, primeiramente, que somos parte e parcela da Terra. Viemos dela. Somos produto de sua atividade evolucionária. Temos no corpo, no sangue, no coração, na mente e no espírito elementos-Terra. Dessa constatação resulta a consciência de profunda unidade e identificação com a Terra e com sua imensa diversidade. Não podemos cair na ilusão racionalista e objetivista de que nos situamos diante da Terra como diante de um objeto estranho. (2000, p.107).

Cabe destacar a relação direta com a Terra e com os demais entes por Boff. Entendemos isso como a dimensão do cuidado, do respeito pelo outro como pano de fundo para a superação da crise ambiental. Termos consciência da relação de pertencimento, de *unidade e identidade* com a Terra. No cuidado com o todo, nos formamos enquanto sujeitos hermenêuticos. A postura sujeito-objeto (racionalista-instrumental) não respeita a relação de pertencimento, de *ser-aí*, de sujeito que compreende e interpreta a partir da facticidade, do diálogo com os demais mundos; que os preconceitos se constituem no todo existencial e assim tem condições de refletir e problematizar suas ações. A falta de noção do ser humano, da sua condição de pertencimento e dependência do equilíbrio da vida em nosso planeta, acarreta a postura de destruição e exploração da natureza. Para mudamos esta postura exploratória, a educação ambiental se coloca no centro desta transformação ética. Boff coloca a necessidade da *alfabetização ecológica* e de uma vida *sustentável*. O que seria uma vida

sustentável? “Satisfazer de forma suficiente as necessidades humanas, sem sacrificar o capital natural, de tal modo que as gerações futuras também possam atender às suas carências” (BOFF, 2000, p. 112).

Pensamos ser importante trazer algumas contribuições de Boff para pensarmos a Educação Ambiental, principalmente ao destacar a necessidade do cuidado. A ética do cuidado com o outro se torna a base para ações de superação da crise ambiental presente em diversos setores de nossa sociedade. A educação com responsabilidade ambiental deve proporcionar condições para que a sociedade reflita acerca dos problemas presentes em nossa sociedade e juntos busquemos soluções. A educação tem um papel fundamental no processo de *alfabetização ecológica*. Educação não só no âmbito formal, ela tem que ser ampliada em todos os setores sociais para desenvolver o seu papel social, a sua característica política. O respeito com a diversidade de onde nos encontramos enquanto seres jogados em uma condição existencial, nos constituindo enquanto seres finitos, ou seja, seres que, na sua incompletude existencial, se constituindo na relação dialógica. Ao destruímos esta possibilidade de relação enquanto acontecimento existencial rompemos com o processo espontâneo que nos constitui enquanto seres de relações, de diálogo com a diversidade, tornando-nos seres programados a executar ações mecânicas vendo o outro como simples objeto. É o que ocorre na racionalidade instrumental e que devemos problematizar este reducionismo castrador de nosso acontecer existencial. A racionalidade instrumental não é ética, não se interessa em cuidar, mas em explorar, ou seja, sugar o potencial econômico presente no meio ambiente. Cuidar de nosso planeta significa cuidar da nossa casa, da nossa mãe, *Pacha mama*. Este se torna o desafio para buscarmos uma ética do cuidado com o todo que nos constitui enquanto seres humanos.

A ética de Kant, apesar de todas as justas críticas, possibilita uma regra que julgamos ser central ao convívio em sociedade: “Age de tal forma que sua ação possa se converter em lei universal”. É o imperativo categórico de Kant. É um dos principais guias para ações equitativas, para ações que visam ao coletivo e não ao individualismo; a superação do egoísmo que impera em nossa sociedade. São princípios universais que se colocam como base para uma ação moral em oposição a ações individualistas. O que referimos, ao destacarmos a teoria de Kant é a necessidade de princípios que se colocam como condição necessária para o agir moral; justificar o agir em princípios universais evitando o relativismo.

Trata-se de fundamentar as justificativas do agir em princípios universais e na convicção de existir um compromisso do sujeito com tais princípios. Nesse nível, o indivíduo tem condições de assumir o ponto de vista de todos os envolvidos na ação e não apenas de estabelecer um pacto tácito para evitar prejuízos ou agressões mútuas. Em outras palavras, se a regra de ouro da moral indica a necessidade de algo que me preserve de pôr em risco minha vida, o nível dos princípios morais revela algo mais evoluído em termos de consciência moral: trata-se da capacidade de colocar-se no lugar do outro, de agir identificando na pessoa do outro a humanidade como um todo. (CENCI, 2000, p. 64-65).

O imperativo kantiano está mais evoluído que a “regra de ouro”, a saber, “não faça aos outros aquilo que não queres que seja feito a ti”. Na regra de ouro, a preocupação ainda está na esfera individualista; só não faço por temer que façam o mesmo comigo. Quando tratamos do imperativo categórico, a preocupação está na validade universal da ação. Por isso denominado *de lei moral*⁹¹, sendo necessária a validade universal para a sustentação da ação moral. “Mesmo que o sujeito possa recusar-se a praticá-lo, ele não pode se eximir moralmente de tal imperativo” (Ibidem, p. 66). Ele não é formulado por enunciado condicional⁹², mas pelo verbo no imperativo *Age*. Há uma determinação para que a ação tenha validade universal e não relativa.

Para quem leu minimamente a teoria de Kant, percebe que o debate proposto está preso a concepção moderna; o ser humano está no centro de seu debate. Não podemos exigir de Kant a problematização da Educação Ambiental. Porém, o imperativo categórico com a pretensão de universalidade pode ser lido com a preocupação com o outro. Não apenas o outro humano, mas o outro como todos os entes. Quando ele insiste para que a ação moral não seja condicionada e sim fundamentada em princípios universais, percebemos a necessidade de, a partir dos princípios universais, termos o cuidado com o todo. Não podemos trabalhar a ética do cuidado baseada em concepções egoístas, mas sim altruístas. A ética não pode ser relativa, mas fundamentada por princípios que tenham validade universal. Parece-nos importante destacar, rapidamente, o imperativo de Kant para a fundamentação da Educação Ambiental a partir de ações eticamente válidas. O cuidado tem que ser com o todo se quisermos debater os

⁹¹ Cf. CENCI, 2000, p. 65).

⁹² Kant distingue os imperativos hipotéticos dos imperativos categóricos. “Os imperativos hipotéticos possuem em sua base uma formulação condicional, expressa da seguinte maneira: ‘Se..., então...’. Por exemplo: ‘Se quiseres ter uma velhice tranquila, *então* guardes dinheiro na juventude’. Nesse caso, não se trata de um juízo moral nem imoral. Simplesmente não há moralidade nele, pois não se refere à moralidade, isto é, à bondade ou não de uma ação, mas a uma maneira determinada de orientar a ação no mundo. No entanto, se se adotar a máxima ‘Se quiseres ter uma vida tranquila, *então* roubes’, tem-se um imperativo hipotético que comporta imoralidade. Portanto, embora jamais possam ser morais, há imperativos hipotéticos que podem atentar contra a moralidade.” (CENCI, 2000, p. 65).

fundamentos da Educação Ambiental. Cuidar do todo só será possível a partir de princípios norteadores com validade universal e não condicional. O respeito à diversidade tem que estar fundamentado por princípios éticos que sustente teoricamente este debate. O imperativo categórico nos parece propício a esta fundamentação.

Estar aberto ao respeito com o outro, ao diferente; ter a disposição para ouvir o diferente como um novo horizonte de possibilidade para a ampliação das próprias concepções, para o questionamento dos próprios preconceitos. O ser humano age e interpreta com os preconceitos que o constituem; estes são frutos da condição de sujeito hermenêutico que se faz na condição histórica, temporal e existencial próprias da finitude que o constitui. A situação de *ser-aí* que se dá na facticidade é o fulcro para pensarmos a condição existencial do ser humano para além da estrutura transcendental e a objetivista, que buscam sempre um princípio imóvel, ideal como cume de seu projeto. Negar esta condição de constituição da compreensão que se dá no *como*, a partir da condição de *ser-aí*, ignora a necessidade do cuidado enquanto princípio ético.

A ética do cuidado é condição *sine qua non* para a existência e o respeito à diversidade. “Sem o cuidado o ser humano e toda a vida não vivem nem se desenvolvem.” (BOFF, 2000, p. 111). Para o cuidado estar como princípio da ação humana, tem que ser pensado além da estrutura científica presente na racionalidade instrumental. Nesta, o cuidado não faz parte dos princípios metodológicos por fundamentar-se na estrutura sujeito-objeto. Ao basear-se nesta estrutura, o importante não é o cuidar, não está aberto à relação dialógica, mas a uma relação vertical, numa estrutura metodológica visando a objetivação. Esta é a base da crítica feita pela proposta de uma educação ambiental hermenêutica. Se o outro é visto como objeto, não existe diálogo, mas objetivação, exploração, ou seja, não há cuidado. Coloca-se o ser humano como sujeito transcendental. É a postura da concepção iluminista de conhecimento, caudatária da crise ambiental. Esta postura não cuida, não valoriza a experiência existencial. Pelo contrário: explora, conhece, observa o potencial para o investimento econômico. O lugar, o ente são vistos como objetos com potencial para o investimento. Esta lógica deve ser questionada dando espaço a um novo agir: com relação de respeito à diversidade, respeito ao outro enquanto abertura para uma relação dialógica. O cuidado com o outro necessita como “pedra de toque” os princípios éticos que balizem as ações humanas.

Fundamentar a Educação Ambiental para problematizar e refletir as condições de descaso, de desrespeito, das atrocidades com a diversidade de manifestações cometidas

pelo sistema capitalista que tem na sua base o consumismo e a criação de necessidades materiais supérfluas para a vida humana; necessidades que exigem cada vez mais a manipulação do nosso planeta, na exploração e destruição dos recursos naturais para satisfazer os anseios financeiros do sistema capitalista. Tornamo-nos escravos de outros escravos, acorrentados pelo sistema que dita o ritmo de nossas escolhas, de nosso trabalho; vivemos amedrontados pelo ritmo de nossos dias sem poder de reação.

A educação, sendo ambiental, pode contribuir na reflexão de novas formas de organização fora do jogo econômico presente nas relações antropocêntricas impostas pelo advento da ciência moderna e pelas relações planificadoras do conhecimento que percebe o planeta, não na relação de alteridade, mas de exploração; na busca de recursos para abastecer as necessidades de consumo. Não podemos pensar as relações sob a lógica antropocêntrica. Há condições de se estruturar relações com respeito ao outro: com relações dialógicas, de acontecimento, de encontro, de movimento existencial que se dá fora da lógica exploratória e efêmera presente na sociedade atual. Que a diversidade de nosso planeta não seja vista como objeto da lógica da ciência, mas sim como alteridade; que o outro possa ser cuidado e não explorado. Que o diálogo com o outro seja a ampliação de nosso horizonte de sentido. Que a diversidade de conhecimentos seja respeitada.

A Educação Ambiental tem um papel de provocação, de questionamento frente às lideranças; de proporcionar o debate nos diferentes espaços, formais e não formais, para fazer com que a educação seja também ambiental e não simplesmente reprodutora de um sistema que corrobora com a exploração e objetivação do meio ambiente e das relações pessoais. Que a educação seja dialógica, problematizadora e transformadora dos problemas presentes em nossa sociedade; que os antagonismos se façam presentes para serem contribuintes de uma reflexão criativa, capaz de proporcionar novas diretrizes para nossa sociedade. De acordo com nossa concepção, isso se torna possível com o confronto de ideias a partir do diálogo que tem como contribuição a capacidade de escutar a diversidade de ideias; tomarmos decisões capazes de modificar o cenário autoritário e não reflexivo presente em nossa sociedade e que influenciou nossa educação. Temos condições de pensarmos sobre o cuidado ao nos interrogarmos, ao sermos questionados, ao nos desafiarmos a dialogar acerca dos problemas. A crise socioambiental se apresenta como pano de fundo para este debate e a Educação Ambiental é uma das possibilidades

para levarmos o ser humano a refletir sobre o seu papel na preservação de nosso Planeta, de nossa Terra, de nossa Mãe Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrermos um longo caminho, por algumas veredas históricas e conceituais da filosofia, para buscar a égide dos fundamentos da Educação Ambiental, parafraseando Gadamer, percebemos que, ao dizermos algo, muito fica de não dito. Optamos pelo termo “considerações finais” em oposição a “conclusão” sabendo da característica de inacabamento que este texto possui. Ora, seria uma contradição terrível com o arcabouço teórico que construímos, vislumbrarmos um fechamento. A sensação é que, apesar das ricas e importantes reflexões propostas ao longo do texto, a problemática que envolve a presença do ser humano na Terra e sua relação com o todo, supera em muito nossa capacidade conclusiva. A ignorância filosófica revela nossos limites existenciais ao nos impor muitas dúvidas acerca dos fundamentos aqui propostos. As clássicas perguntas éticas colocadas ao longo do texto eclodem constantemente num turbilhão de incertezas ao nos questionarmos acerca da “liberdade” que questiona, ou deveria questionar, a consciência moral de nossa limitada condição existencial. Posso? Devo? Consigo?

Ao retomarmos o conceito de linguagem (*logos*), este que foi um dos pilares de nosso texto, expomos a importância de compreendê-lo para além das restrições de um simples convencionalismo atrelado às duras e importantes estruturas gramaticais de cada língua. Tal proposta eleva a linguagem à sua universalidade e revela a verdadeira experiência existencial de nossa condição de *ser-e-estar-no-mundo*. Aplaca as primevas angústias existenciais acopladas às experiências ontológicas do sujeito hermenêutico que se encontra no movimento constante do círculo da compreensão. A proposta de uma ontologia ambiental para pensarmos o sujeito, não como transcendental, refém do conhecimento objetivo, da “tirania do olhar”, mas como sujeito hermenêutico que se faz a partir de seu todo existencial; que deve cuidar de sua casa, de sua Mãe Terra, e não a destruir.

Ao propormos, na introdução do texto, o seguinte problema: “como fundamentar a Educação Ambiental a partir do conceito de linguagem presente na hermenêutica filosófica de Gadamer?”, lançamo-nos num desafio de perscrutar no seio da hermenêutica

filosófica, a possibilidade de entendermos as principais causas da crise socioambiental que atravessamos e buscarmos elementos que suscitem esperanças de uma relação de cuidado entre o homem que, deliberadamente, se fez “senhor do universo” buscando desvendar todos os mistérios que o cercam esquecendo-se que, o objeto que vislumbra explorar até as últimas consequências, é sua própria casa, a Mãe Terra, lugar que foi jogado e que constitui seu horizonte de sentido. Como resolvermos essa difícil e urgente situação que causa disforia, insegurança e medo acerca do futuro da vida na Terra? Eis o desafio que se apresenta e é denunciado pela Educação Ambiental.

O homem moderno, com sua postura de elação, de arrogância e ganância diante do outro, transformou a natureza em seu objeto de consumo e satisfação de seus desejos exploratórios na busca pelo ter. O esquecimento do Ser denunciado por Heidegger, levou ao extremo os objetivos da ciência moderna de exploração, bem como, os avanços desenfreados sem o cuidado ético necessário. A crise socioambiental causada pelas demasiadas interferências humanas nas estruturas naturais de nosso planeta, expõe o sofrimento que os seres humanos e não humanos estão vivendo. A postura antropocêntrica deve ser questionada se ainda quisermos ter esperanças no futuro de nosso planeta. É uma narrativa catastrófica? Talvez seja! Mas diante do cenário que se apresenta, temos que buscar uma conscientização urgente por parte dos seres humanos acerca do seu papel no planeta terra. Sendo o *homo sapiens* o causador dos problemas ambientais, cabe nortear suas ações a partir da postura ética do cuidado com o outro.

Ao longo de nosso texto, apresentamos alguns conceitos presentes na tradição filosófica com o intuito contributivo aos fundamentos da Educação Ambiental provocando os leitores a fazerem, dessa base teórica, o impulso para novas pesquisas. Ariscamos apresentar alguns caminhos possíveis diante da pesquisa aqui apresentada e verificamos o acerto de nossa hipótese. Neste sentido, é possível verificar a importância da hipótese formulada à medida em que, ao resgatarmos o conceito de linguagem como manifestação do mundo de sentido, o ser humano é pensado na sua condição de *ser-e-estar-no-mundo*, valorizando a experiência hermenêutica e problematizando a necessidade de ações éticas como garantia da vida em nosso planeta. Vejamos algumas ideias:

Em primeiro lugar, destacamos a importância de pensar uma educação a partir da hermenêutica filosófica. Esta, tem na sua base propositiva, o diálogo como guia condutor de um projeto, que vê no outro uma relação de respeito ético como possibilidade de

aprender. Este aprender é sempre um processo de vir a ser, ou seja, como movimento presente no círculo da compreensão. De constantes questionamentos dos preconceitos como forma de ampliação do mundo de sentido e assim pensarmos alternativas para a Educação Ambiental.

Em segundo lugar, chamamos atenção para a necessidade de promover, na educação e em todos os momentos de aprendizagem, a capacidade de escutar. Deixarmos de ver a educação como um espaço de ações burocráticas, para tornar-se um momento de escuta do outro: de seus saberes, de suas crises, de suas experiências. Podermos rever nossos conceitos e, se necessário, modificá-los. A hermenêutica filosófica propõe esta retomada. Quem sabe, ao prestarmos atenção às diversidades de saberes, novas alternativas surjam para a crise ambiental.

Em terceiro lugar chamamos atenção para o conceito da linguagem. Ver na linguagem, a simples compreensão de símbolos ou estruturas gramaticais utilizadas para a comunicação e a representação objetiva, não contempla sua função ontológica. Para a hermenêutica filosófica, a linguagem extrapola estas restrições se colocando como “a morada do ser”, onde o ser se revela e as experiências realizadas se apresentam e se ocultam na sua mais profunda historicidade, temporalidade e finitude; é a linguagem como diálogo aberto e contínuo com o outro que manifesta a finitude existencial do sujeito hermenêutico. “No diálogo vivo, é a linguagem a partir da qual se abre o horizonte inesgotável de sentido; por isso mesmo, é ela que constitui e possibilita a experiência hermenêutica” (FLICKINGER, 2010, p. 43). Para a educação que queira ir além da postura tecnicista, torna-se indispensável adotar uma postura dialógica com respeito à diversidade de manifestações ideológicas e culturais.

Outra questão central que a hermenêutica filosófica contribui com a Educação Ambiental, é a crítica feita à proposta moderna de ciência e a centralização da filosofia da consciência num sujeito transcendental, fomentando uma postura dualista como única possibilidade de busca por um conhecimento com validade universal com vistas à padronização metodológica; a postura de ver no outro um simples objeto de observação e pesquisa. A hermenêutica propõe a relação com o outro como um encontro, ou seja, uma experiência dialógica onde se abre o horizonte inesgotável de sentido e de fusão dos horizontes de sentido; o outro como experiência para escutar; que juntos cheguem a um resultado construtivo, mas não uma verdade única; e sim, que este resultado seja sempre um vir a ser.

A hermenêutica filosófica coloca como necessário romper com a concepção de um sujeito transcendental presente na filosofia moderna. Ele deixa de ser transcendental e se torna existencial, temporal, finito e histórico. O sujeito é pensado na sua relação existencial como um ser em constante processo de acontecer, que se desenvolve na relação com o outro, não tendo a postura de uma racionalidade antropocêntrica. O olhar se dá a partir da subjetividade, fruto da experiência feita no bojo existencial de cada sujeito. Somos jogados num mundo de relações e, diante dessa condição, olhamos o mundo, interpretamos a exterioridade, dialogamos com este acontecer. Este olhar está sempre proporcionando um “vir a ser” da compreensão subjetiva. A relação com a diversidade presente no mundo nos provoca, nos angustia, nos desacomoda e nos lança para o diálogo. Essa experiência se faz necessária para a ampliação do nosso compreender. Como nos coloca Sato: “É a abertura para sair do labirinto e ser-no-mundo em nossa incompletude” (SATO, 2016, p. 11). Nesta incompletude presente na teoria socrática,⁹³ é que Gadamer resgata para a sua hermenêutica e para a compreensão do ser humano, que propomos para o fortalecimento da Educação Ambiental.

Em tempos de obscuridades e dúvidas, acerca do futuro de nosso planeta, dos avanços científicos e tecnológicos, do domínio do *Homo Sapiens* frente às demais espécies, não se importando com os princípios éticos do cuidado e do respeito com o outro, acreditamos na necessidade de lutarmos continuamente por uma sociedade mais justa e igualitária. Mesmo que os detentores do poder econômico e científico busquem nos calar, a esperança numa Educação Ambiental que debata e trabalhe em prol da conscientização ética da valorização da diversidade cultural, do respeito ao diferente, compreendendo que o mundo se mostra nas diversas manifestações presentes no mundo de sentido de cada povo. O Ser apresenta-se na linguagem, revela-se na linguagem, escapa-nos na tentativa de compreendê-lo, mas é nesse movimento dialógico que revelamos nossa finitude, nossa existencialidade, nosso pertencimento a um tempo histórico. Acreditamos que enxergar e escutar essas manifestações presentes na linguagem, é fazer Educação Ambiental.

⁹³ Destacamos a importância da teoria de Sócrates (a maiêutica socrática) na hermenêutica filosófica. A educação acontece no diálogo, no movimento da “pergunta-resposta” não tendo conclusões previamente estabelecidas. Assim, “(...) o pedagogo Sócrates assumiu a função de parteiro do saber que, por sua vez, deveria resultar da efetuação do potencial do próprio educando. Interpretado como processo no fundo natural, caberia ao pedagogo apenas a tarefa de evocar o saber escondido na mente do aluno, por analogia ao escultor grego que, em vez de imprimir suas ideias ao material trabalhado, tentava expor, trazer à tona uma das várias formas a este inerentes.” (FLICKINGER, 2010, p. 147).

A Educação Ambiental, fundamentada a partir dos fundamentos da hermenêutica filosófica, reivindica o respeito ao sujeito hermenêutico em oposição ao sujeito moderno. É o reinventar do ser humano desvinculando-se das amarras científicas, vendo no outro a possibilidade do diálogo e não da exploração, da relação de outridade em oposição a individualidade. É uma utopia? Diria que são possibilidades de sonharmos com o futuro. Como disse Simão Goldman em seu poema intitulado “Entre a flor e o parafuso” que analisa as atrocidades provocadas pela modernidade: “e passaram-se mil, cinco mil, trinta mil anos. Um dia um homem sereno, tranquilo, leu sobre o século vinte e não acreditou que aquilo existiu. Acariciou a flor que estava ao seu lado, e que tinha o mesmo perfume de sempre. Beijou-a ternamente, sorriu”.

É por isso que há a necessidade de acreditarmos que podemos, como educadores ambientais, estudantes, líderes sociais, mulheres e homens pertencentes a um lugar, lutarmos e sonharmos na construção de uma sociedade mais justa capaz de superar as ignóbeis, as cruéis e antiéticas ações do homem moderno, causadoras da crise socioambiental. Oxalá possamos um dia beijar ternamente a face do outro e sorrir ao enxergarmos um mundo melhor. Gratidão a todos!

REFERÊNCIAS

ALBANI, Ionara C; COUSIN, Claudia S. A educação ambiental crítica e transformadora no movimento sindical. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Volume Especial. Jan/jul. 2015.

ALMEIDA, Custódio L.S. **Hermenêutica e Dialética:** dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: Edipuc, 2002.

Hermenêutica e dialética: Hegel na perspectiva de Gadamer. In. ALMEIDA, Custódio L.S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (ORG.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALMEIDA, Custódio L.S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (ORG.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALPHANDÉRY, Pierre *et al.* **O equívoco ecológico:** riscos políticos da inconsequência. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado.** Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BICCA, Luiz. **Racionalidade moderna e subjetividade.** São Paulo: Loyola, 1997.

BOFF, Leonardo. Planeta terra, ecologia e ética. In. ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonaro. (ORG.). **Globalização:** desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. 20º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia:** uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992

- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
- CALLONI, Humberto. Ambientes desencantados: o século XVIII e o reino das racionalidades. **Ambiente & Educação**. Rio Grande, n. 1, v. 11, 2006.
- CALLONI, Humberto; AMORIM, Filipi V. Por uma hermenêutica da epistemologia da complexidade. In. PEREIRA, Vilmar P. (ORG.). **Hermenêutica & Educação Ambiental**: no contexto do pensamento pós-metafísico. Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.
- CARVALHO, Isabel M.C. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In. SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C.M. (ORG.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CARVALHO, Isabel M.C. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CASAGRANDA, Edson A. Kant e o deslocamento do horizonte da metafísica tradicional. In. CENCI, Angelo V. (ORG.). **Temas sobre Kant**: metafísica, estética e filosofia política. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 25 – 44.
- CENCI, Angelo V. **O que é ética?**: elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo, 2000.
- CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHARLES, Sebastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Brcarolla, 2004.
- DALBOSCO, Claudio; TROMBETTA, Gerson L; LONGHI, Solange. Subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. In. DALBOSCO, Claudio A; TROMBETA, Gerson L; SOLANGE, Longhi M. (ORG.). **Sobre filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

EICHENBERGER, Jacqueline; PEREIRA, Vilmar P. Filosofia hermenêutica e suas contribuições para a educação ambiental. In. PEREIRA, Vilmar P. (ORG.). **Hermenêutica & Educação Ambiental:** no contexto do pensamento pós-metafísico. Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

FÁVERO, Altair A. Racionalidade e educação numa perspectiva habermasiana. In. FÁVERO, Altair A; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (ORG.). **Filosofia, educação e sociedade.** Passo Fundo: UPF, 2003.

FLICKINGER, Hans-Georg. O ambiente epistemológico da educação ambiental. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, n.2, v.19, jul./dez. 1994.

____. Para que filosofia da educação? 11 teses. In. DALBOSCO, Claudio A; TROMBETA, Gerson L; SOLANGE, Longhi M. (ORG.). **Sobre filosofia e educação:** subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.

____. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

____. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In. ALMEIDA, Custódio L.S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (ORG.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

____. **Gadamer & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GACKI, Sérgio Ricardo S. Aproximações da ética do diálogo em Gadamer: um horizonte hermenêutico para a educação. **Poiésis.** Tubarão. Número Especial, p. 126-137, jul./dez.2012.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência.** Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

____. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In. ALMEIDA, Custódio L.S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (ORG.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

____. **Verdade e Método I:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Verdade e Método II:** complementos e índice. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. Heidegger e a linguagem (1990). In. GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva.** Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa:** ambiente de formação de professores de ciência. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In. FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas: Autores Associados, 2010.

GRONDIN, Jean. **Hermeêutica:** introdução à hermenêutica filosófica. Trad. Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

GRÜN, Mauro. A outridade da natureza na educação ambiental. In. CARVALHO, Isabel; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. (ORG.). **Pensar o ambiente:** bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

_____. **Em busca de uma dimensão ética da educação ambiental.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. O conceito de holismo em ética ambiental e em educação ambiental. In. SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C.M. (ORG.). **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Uma discussão sobre os valores éticos em educação ambiental. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, n.2, v.19, jul./dez. 1994.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** 12^a ed. Campinas – SP: Papirus, 2015.

GUTIÉRREZ, Carlos B. **Temas de filosofia hermenéutica:** conferencias y ensayos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia?:** identidade e diferença. Trad. Ernildo Stein. 2º ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.

____. **Ontologia:** (Hermenêutica da facticidade). Trad. Renato Kirchner. 2º ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

____. **Ser e Tempo.** Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

____. **Sobre a essência da linguagem:** a respeito do trabalho de Herder “sobre a origem da linguagem”. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KANT, Imanuel. **Crítica da razão pura.** 2 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Apresentação. In. **Ser e Tempo.** Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** Trad. Márcio Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. 5º ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MOSER, Antônio. **O problema ecológico e suas implicações éticas.** 3º ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

NABAES, Thais de Oliveira; PEREIRA, Vilmar A. Moradas do ser no contexto da racionalidade ambiental pós-metafísica. In. PEREIRA, Vilmar P. (ORG.). **Hermenêutica & Educação Ambiental:** no contexto do pensamento pós-metafísico. Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

NEF, Frédéric. **A linguagem:** uma abordagem filosófica. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Para além da fragmentação:** pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporâneo.

____. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

PEREIRA, Vilmar et al. Aporias da subjetividade na acepção de Adorno e suas decorrências para a Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 25. julho a dezembro de 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/viewFile/3373/2019>. Acesso em: 23 de novembro de 2019.

PEREIRA, Vilmar A. **Ecologia cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

PEREIRA, Vilmar A; EICHENBERGER, Jacqueline C; CLARO, Lisiane C. A crise nos fundamentos da educação ambiental: motivações para um pensamento pós-metafísico. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 32, n.2, p. 177-205, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Vilmar A; MACHADO, Carlos RS; SILVA, Luiza Mello; ALMEIDA, Paula, C. Aporias da subjetividade na acepção de Adorno e suas decorrências para a educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**

v. 25, jul./dez. 2010.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. **Hermenêutica Dialógica**. Trad. Antonio Sidekum. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

RAUBER, Jaime J; SOARES, Marcio (ORG.). **Apresentação de trabalhos científicos**: normas e orientações práticas. 3º ed. Passo Fundo: UPF, 2003.

ROHDE, Geraldo M. **Epistemologia ambiental**: uma abordagem filosófico-científica sobre a efetuação humana alopoiética. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica e linguagem. In. ALMEIDA, Custódio L.S.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (ORG.). **Hermenêutica Filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

____. **Hermenêutica e pensamento sistemático: o jogo como modo de conceber e pensar a totalidade.** In: CIRNE-LIMA, Carlos; ROHDEN, Luiz. (ORG.). **Dialética e auto-organização.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

____. **Hermenêutica Filosófica.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

____. **Morreu a metafísica?:** reflexões críticas e o louvor à metafísica. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

____. “Ser que pode ser compreendido é linguagem”: a ontologia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Braga, n. 56, p. 543-557, 2000.

SANTALICES, Gloria M. C. O filósofo da escuta. In. ESTÉVEZ-PÉRES, Antonio. **Hermenêutica Dialógica.** Trad. Antonio Sidkum. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

SATO, Michèle. ECOFENOMENOLOGIA: uma janela ao mundo. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E -ISSN 1517-1256, Ed. Especial, jul/2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In. SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C.M. (ORG.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação.** Trad. Celso Reni Braidão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHUCK, Rogério J. A modernidade diante do problema do conhecimento. **Revista Poiésis.** Tubarão, v.4, n 7, p.57-64, jan./jun. 2011.

STEIN, Ernildo. **A caminho de uma fundamentação pós-metafísica.** Porto Alegre: EDIPUC, 1997.

____. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: EDIPUC, 1996.

____. **Compreensão e finitude.** Ijuí: UNIJUI, 2001.

____. Gadamer e a consumação da hermenêutica. In. STEIN, Ernildo; STRECK, Lenio. (ORG.). **Hermenêutica e epistemologia: 50 anos de Verdade e Método.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

____. **Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia.** In: **Síntese.** Porto Alegre, n° 29, maio 1983. Disponível em:<

<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2087/2381>>. Acesso em: 23 out. 2017.

____. **Seminário sobre a verdade:** lições preliminares sobre o artigo 44 de Sein und Zeit. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

____. **Seis estudos sobre “Ser e Tempo”.** 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TEDESCO, João C. Re (vi) vendo o ontem no tempo e no espaço “dos de hoje”: fragmentos de memória de idosos. In. TEDESCO, João C. (ORG.). **Usos de memórias.** Passo Fundo: UPF, 2002.

TESTA, E. **Hermenêutica filosófica e história.** Passo Fundo: UPF, 2004.

TRÍAS, E. La superación de la metafísica y el pensamiento del limite. In: Vattimo, G (ORG.). **La secularización de la Filosofía.** Barcelona: Gedisa, 1994.

ZILLES, Urbano. Correntes e problemas na Filosofia contemporânea da linguagem. In: BIRCH, Bruno O; RODRIGUES, Léo P; PIVATTO, Pergentino S. (ORG.). **Filosofia na atualidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.