

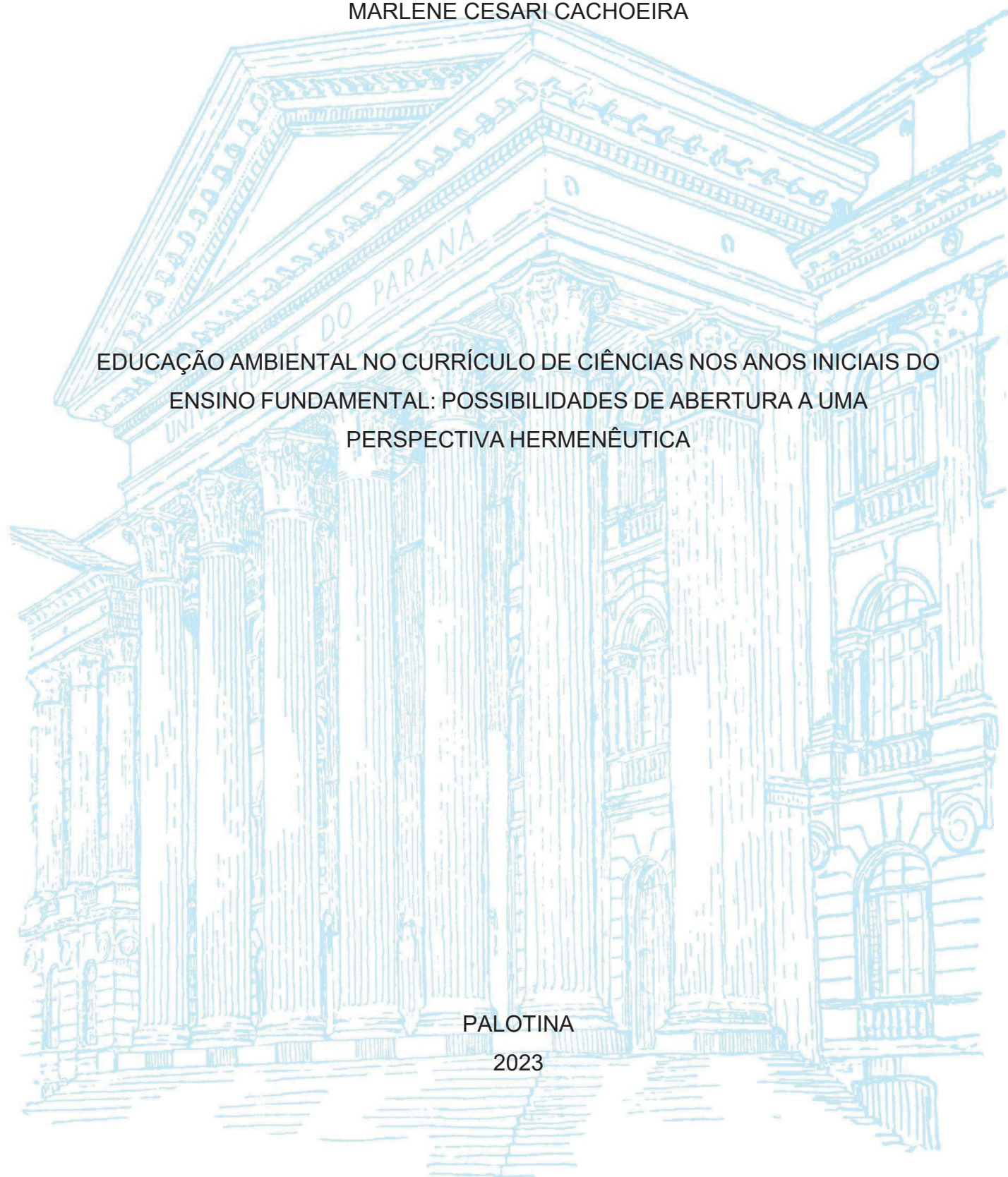
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARLENE CESARI CACHOEIRA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE ABERTURA A UMA
PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

PALOTINA

2023



MARLENE CESARI CACHOEIRA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE ABERTURA A UMA
PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas, Setor Palotina, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Robson Simplicio de Sousa

PALOTINA

2023

Universidade Federal do Paraná. Sistemas de Bibliotecas.
Biblioteca UFPR Palotina.

C119 Cachoeira, Marlene Cesari
Educação ambiental no currículo de ciências nos anos
iniciais do ensino fundamental: possibilidades de abertura
a uma perspectiva hermenêutica / Marlene Cesari Cachoeira
. – Palotina, PR, 2023.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor Palotina, PR, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas.
Prof. Dr. Robson Simplicio de Sousa.

1. Educação Ambiental. 2. Hermenêutica Filosófica.
3. Ensino Fundamental. I. Sousa, Robson Simplicio de.
II. Universidade Federal do Paraná. III. Título.

CDU 37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR PALOTINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS
EDUCATIVAS - 40001016174P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS EDUCATIVAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARLENE CESARI CACHOEIRA** intitulada: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE ABERTURA A UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA**, sob orientação do Prof. Dr. ROBSON SIMPLICIO DE SOUSA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Palotina, 07 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica

14/08/2023 13:20:25.0

ROBSON SIMPLICIO DE SOUSA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/08/2023 10:56:54.0

VALÉRIA GHISLOTI IARED

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/08/2023 14:00:42.0

MARIA DO CARMO GALIAZZI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE)

A Deus pela capacidade de desenvolver este estudo,
ao meu esposo Leandro Cesari Cachoeira e filhos:
Afonso Cesari Cachoeira e Heitor Cesari Cachoeira,
vocês que me impulsionam a buscar novos horizontes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Robson Simplicio de Sousa, por ter desempenhado tal função com tanta dedicação. Professor, obrigada pela paciência, insistência, ensinamentos e por não deixar desistir nos momentos difíceis. Minha admiração e respeito a você, professor por excelência.

Agradeço ao grupo de Pesquisa Jano: Filosofia e História na Educação em Ciências na UFPR e ao grupo de estudos Janinho, por ter me permitido ver com novos “olhares” ampliando meus conhecimentos e percepções.

Aos meus professores, pelos ensinamentos que perpassam a vida acadêmica. Levarei vocês para a Vida.

Agradeço à banca examinadora de qualificação e defesa, Professora Dr^a. Maria do Carmo Galiuzzi e a Professora Dr^a. Valéria Ghislotti lared pelo acolhimento e contribuições. Gratidão!

Ao meu esposo pelo incentivo e companheirismo. Aos meus filhos Afonso Cesari Cachoeira e Heitor Cesari Cachoeira, razão da minha vida. Aos meus pais pelo amor incomensurável. Dedico a vocês o resultado do meu esforço realizado ao longo deste percurso. Amo vocês!

Agradeço às minhas companheiras de orientação, Valdirene Aparecida Araujo dos Santos e Ana Paula Carvalho do Carmo pela parceria e amizade. Vocês são especiais.

Nesses emaranhados da vida, que possamos trazer mais leveza, cores, cheiros, texturas, sabores e sons à estrutura física das instituições de ensino, à ciência, ao currículo e ao nosso cotidiano. Precisamos nos alinhar ao movimento do mundo mais que humano, pulsar e fluir junto, deixar vazar e extravasar as afetividades, sentimentos e sensações.

(IARED; FERREIRA; HOFSTATTER, 2022, p.14)

RESUMO

O estudo parte das seguintes reflexões: como é tratada a Educação Ambiental (EA) nos currículos oficiais de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental? É possível pensarmos a Educação Ambiental a partir dos olhares da Hermenêutica Filosófica Gadameriana? Quais as possibilidades dessa perspectiva para a Educação Ambiental nessa etapa da Educação Básica? Entende-se por Hermenêutica como “a arte de interpretar” e a interpretação faz-se necessária nos campos da compreensão. A Educação Ambiental, nesta perspectiva, dispõe de recursos necessários para a compreensão dos sujeitos, dos ambientes e da relação entre ambos. A EA é essencial em todos os níveis do processo educativo, em especial nos anos iniciais, pois, neste período, a criança está iniciando o processo de construção de valores. Pode-se entender que EA é um processo voltado a uma ampliação de compreensão do meio que o aluno está inserido, tornando-o um intérprete do mundo em que vive. A proposta deste trabalho é aproximar a EA com uma perspectiva hermenêutica nas Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, o estudo foi organizado em capítulos. No primeiro capítulo foi realizada uma pesquisa para compreender como se mostra a Hermenêutica Filosófica nas produções sobre a EA nas revistas nacionais, com Qualis (2013-2016) A1, A2, B1 e B2. Para análise da pesquisa, foi utilizada a metodologia Análise Textual Discursiva (ATD). A partir da análise dos artigos, mostraram-se as seguintes categorias emergentes: *i. A Hermenêutica Filosófica se opõe à cisão sujeito-objeto: possibilidades de questionamento da cisão humano-ambiente numa herança de educação ambiental antropocêntrica e; ii. A linguagem e o diálogo hermenêutico no processo da interpretação e compreensão à Educação Ambiental.* No segundo capítulo, através do entendimento de diversos autores, buscamos caminhos percorridos nas teorias e concepções do currículo para olharmos para o currículo a partir dos olhares da perspectiva hermenêutica com autores que o aproximam à Hermenêutica Filosófica e à EA. No terceiro capítulo, o estudo direciona para os currículos oficiais de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na busca de compreender como é abordada a EA neste contexto. Em seguida, buscamos as possibilidades de uma aproximação da Hermenêutica Filosófica à EA. Foi possível perceber nos trechos estudados dos documentos curriculares oficiais que há um silenciamento da temática relacionado à Educação Ambiental, principalmente no documento da BNCC, e quando o tema é tratado, percebe-se uma cisão humano-ambiente, distanciando a responsabilidade do sujeito ao ambiente. A partir das nossas leituras, compreendemos que nos documentos da Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (PPC-AMOP), há palavras que poderiam se aproximar da perspectiva da Hermenêutica Filosófica à Educação Ambiental. O presente estudo contribuirá para a fundamentação da EA no currículo de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Currículo; Hermenêutica Filosófica; Ensino Fundamental

ABSTRACT

The study starts from the following reflections: how is Environmental Education (EE) treated in the official science curricula in the early years of elementary school? Is it possible to think about Environmental Education from the point of view of Gadamerian Philosophical Hermeneutics? What are the possibilities of this perspective for Environmental Education at this stage of Basic Education? Hermeneutics is understood as “the art of interpreting”, and interpretation is necessary in the fields of understanding. Environmental Education, in this perspective, has the necessary resources to understand subjects, environments, and the relationship between both. EE is essential at all levels of the educational process, especially in the early years, as in this period, the child is starting the process of building values. It can be understood that EE is a process aimed at expanding the understanding of the environment in which the student is inserted, making him/her an interpreter of the world in which s/he lives. The purpose of this work is to approach EE with a hermeneutic perspective in the Sciences of the Early Years of Elementary School. Therefore, the study was organized into chapters, the first chapter was a research to understand how Philosophical Hermeneutics is shown in productions on EE in national scientific journals, with Qualis (2013-2016) A1, A2, B1 and B2. For research analysis, the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology was used. From the analysis of the articles, it showed the following emerging categories: i. Philosophical Hermeneutics opposes the subject-object split: possibilities for questioning the human-environment split in an anthropocentric environmental education heritage and; ii. Language and hermeneutic dialogue in the process of interpretation and understanding of Environmental Education. In the second chapter, through the understanding of several authors, we seek paths covered by the theories and conceptions of the general curriculum to the curriculum from the hermeneutic perspective and how the authors approach Philosophical Hermeneutics to EE. In the third chapter, the study directs to the official Science curricula of the Early Years of Elementary School, in the search to understand how EE is approached, in this context. Then, it sought the possibilities of an approximation of Philosophical Hermeneutics to EE. It was possible to perceive in the studied excerpts of the official curriculum documents, that there is a silencing of the theme related to Environmental Education, mainly in the BNCC document, and when the theme is treated, a human-environment split is perceived, distancing the responsibility of the subject from the environment. From our readings, we understand that in the documents of the Curricular Pedagogical Proposal of the Association of Municipalities of Western Paraná (PPC-AMOP), there are words that could come closer to the perspective of Philosophical Hermeneutics to Environmental Education. This study will contribute to the foundation of EE in the science curriculum of the early years of elementary school.

Keywords: Environmental Education; Curriculum; Philosophical Hermeneutics; Elementary School

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
EA	Educação Ambiental
EF	Ensino Fundamental
HF	Hermenêutica Filosófica
JANINHO	Grupo de Estudos Filosofia e História na Educação em Ciências da UFPR
JANO	Grupo de Pesquisa Filosofia e História na Educação em Ciências da UFPR
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGECEMTE	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas
PR	Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIPAR	Universidade Paranaense
US	Unidade Significado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - HERMENÊUTICA FILOSÓFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	14
1.1INTRODUÇÃO	14
1.2 METODOLOGIA.....	19
1.3 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA SE OPÕE À CISÃO SUJEITO-OBJETO: POSSIBILIDADES DE QUESTIONAMENTO DA CISAÇÃO HUMANO-AMBIENTE NUMA HERANÇA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ANTROPOCÊNTRICA.....	23
1. 4 A LINGUAGEM E O DIÁLOGO HERMENÊUTICO NO PROCESSO DA INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO POSSÍVEL À EDUCAÇÃO AMBIENTAL...	29
1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
CAPÍTULO 2 - POR UM CURRÍCULO HERMENÊUTICO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	34
2.1 INTRODUÇÃO	34
2.2 UM OLHAR À HISTÓRIA DO CURRÍCULO.....	35
2.3 SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO.....	36
2.4 O “DESPERTAR” DAS CRÍTICAS AO CURRÍCULO	39
2.5 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS: O PÓS-ESTRUTURALISMO	42
2.6 O CURRÍCULO A PARTIR DOS “OLHARES” DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA.....	47
2.7 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA.....	51
CAPÍTULO 3 - AS DIMENSÕES DA HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60
3. 1 INTRODUÇÃO	60
3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	64
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	65
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
4. UM CAMINHO NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM UM OLHAR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA	73

REFERÊNCIAS.....78

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca propor uma abertura à perspectiva Hermenêutica Filosófica para o campo da compreensão da Educação Ambiental (EA), especificamente nos currículos do contexto de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas antes, permita-me mostrar o ambiente que me levou a esta reflexão.

Minha infância e adolescência foram em um sítio, no município de Francisco Alves, Paraná - PR. Durante esses anos, minha diversão foi brincar em árvores vistosas, contemplar a beleza dos riachos, observar o comportamento dos animais, aves, insetos e outros, despertando um olhar sensível a esses ambientes.

Minha formação profissional, iniciou com o curso profissionalizante de professores (o Magistério). Em seguida ingressei na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Paranaense (UNIPAR), permitindo realizar projetos voltados para EA, direcionando o meu olhar para essa área.

Neste momento, surge a oportunidade de atuar como docente, professora no Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida. Em seguida, professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), na Escola Municipal Professor Júlio Levino Rodrigues. Ao trabalhar nos anos iniciais do EF, me despertou o desejo de buscar novos aperfeiçoamentos. Assim, busquei o curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Internacional (UNINTER).

No ano seguinte, atuei como professora de Biologia, Ensino Médio no Colégio Estadual Vicente Tomazini e continuava como professora nos anos iniciais. Neste período, recebi o convite para atuar como Coordenadora Pedagógica no Centro Universitário (UNINTER) e professora da disciplina de Ciências nos anos finais do EF, no Colégio Monteiro Lobato, rede privada, cidade de Iporã PR, e foram 7 anos de atuação em ambos.

Atualmente, pertenço ao quadro dos professores efetivos da rede municipal de Palotina, 20 horas, na região Oeste do Paraná, como professora de Ciências do 1º ao 5º anos, nos anos iniciais do EF, na Escola Municipal Vereador Moacir Percicoti. Este município tem como parâmetro o currículo elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), um documento que norteia os municípios da região Oeste.

Pertenço também ao quadro geral dos professores efetivos da rede municipal de Francisco Alves, 20 horas, da região noroeste do Paraná. Neste município, o currículo que orienta o trabalho escolar é o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), um instrumento para a Rede Estadual de Educação do Paraná, que os municípios também podem aderir.

Ao tratarmos da EA, percebemos que o grande desafio é compreender que os problemas e crises ambientais vão além dos repassados pelos noticiários. É necessário romper com a ideia de ambiente utilitarista, pois neste pensamento, o que prevalece é o medo de perder os recursos que o ambiente pode oferecer, para isso precisa situar-se em relação ao planeta, compreender que há uma reciprocidade e não superioridade entre sujeito/ambiente. O desafio neste aspecto é entendermos que, o meio ambiente envolve as relações entre seres vivos e seu ambiente, assim ter atitudes ambientalmente corretas vai além de cuidar dos recursos naturais, é também cuidar do outro, suas individualidades, tolerar as diferenças e pensamentos divergentes. Assim, manter um ambiente harmonioso seja familiar, escolar, profissional e outros é cuidar do ambiente.

No contexto educacional, fui “colhendo bons frutos” nas vivências da EA do contexto escolar, mudanças de comportamento dos alunos foram surgindo, desde no ambiente escolar, familiar e na comunidade. Segundo relatos das famílias dos alunos da Educação Infantil, incomodados com as atitudes prejudiciais ao ambiente, buscavam uma postura ética. Alunos dos anos iniciais, criaram dinâmicas para atingir um número maior de pessoas sobre a sensibilização, conservação e a preservação do ambiente. A compreensão da EA foi tomando uma dimensão maior na minha vivência educacional.

Na inquietude e na busca de qualificação profissional, no ano de 2021 ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas (PPGECEMTE), na Universidade Federal do Paraná, UFPR, setor Palotina. No mestrado, tenho como professor orientador, Prof. Dr. Robson Simplício de Sousa, participo de alguns grupos de estudo, JANO (Filosofia e História na Educação em Ciências da UFPR) criado em 2020 através dos professores da UFPR, Setor Palotina, com formação em Educação em Ciências e interesses de pesquisa em comum. No grupo JANINHO, grupo menor com alguns integrantes dos JANO, a partir dos estudos, discussões e reflexões voltado aos aspectos filosóficos, como: (Fenomenologia, Hermenêutica e Epistemologia), percebi

a grande oportunidade de aprimoramento e sistematização da minha prática educativa voltada a EA. Assim, surge a oportunidade de estudo sobre a Educação Ambiental com a possibilidade da perspectiva Hermenêutica Filosófica no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo que a Educação Ambiental seja sistematizada em todas as etapas da Educação Básica e transcenda suas dimensões para os espaços educativos não formais, ainda se enfrenta diversos problemas ambientais que atingem a vida humana e da natureza como um todo. Conforme Grün (2005), não basta discutir as metodologias desenvolvidas no campo educacional, é preciso buscar as raízes que impossibilitam conceber uma compreensão adequada das questões ambientais no currículo escolar atual.

Assim, uma nova forma de ação educacional deve proporcionar um movimento que busque integrar a questão ambiental com o sistema educacional, procurando transformar práticas tradicionais de ensino em práticas que possam: contemplar a busca de solução para os problemas ambientais mais urgentes vividos pelas populações; mostrar os limites e as possibilidades de mudanças para a melhoria da qualidade de vida (FRACALANZA et al., 2008, p. 2).

A proposta deste estudo é incrementar as discussões no âmbito do ensino de Ciências com outras perspectivas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, deve-se ampliar o nível de entendimento público da ciência para a sobrevivência não somente do homem, mas do planeta e de todos os seres envolvidos.

Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001), a Educação Ambiental pode ser trabalhada mesmo antes que a criança saiba ler e escrever, ou seja, desde o início do processo de escolarização, conciliando o ensino de Ciências ao desenvolvimento da leitura e escrita, neste processo permite atribuir sentidos e significados às palavras e aos discursos. Portanto, ao trabalhar Educação Ambiental no contexto de Ciências dos anos iniciais, o aluno se apropria da alfabetização e dos conhecimentos culturais simultaneamente.

Nesta etapa educacional, muitas vezes leva o aluno apenas à explicação dos fatos, conceitos prontos e uma verdade absoluta, ao invés de permitir que o aluno compreenda a complexidade e os detalhes das informações obtidas. Assim, o presente estudo propõe que a Educação Ambiental seja desenvolvida com abertura

da perspectiva Hermenêutica Filosófica, para que o aluno pense como sujeito da história e se torne responsável pelo próprio futuro.

O termo Hermenêutico, que desde o século passado, tenta argumentar em favor de um procedimento autêntico das ciências humanas, em oposição ao método explicativo, caminho modelo das investigações nas ciências naturais. Deveríamos falar de uma doutrina de compreensão, ou seja, de uma postura que busca sentido por meio da interpretação dos fatos, não se contentando com sua mera explicação (FLICKINGER, 2010, p. 156).

A Hermenêutica Filosófica surge nesta proposta de estudo, como mais uma viés para a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste viés surge a possibilidade de levar o aluno a interpretar, refletir e a expressar, compreendendo os problemas ambientais. Segundo Flickinger (2010, p. 34 e 37),

O surgimento da Hermenêutica moderna, tem como motivo principal a demanda por uma identidade metodológica própria das ciências humanas e sociais. [...] a pertença do sujeito ao mundo por ele investigado não deixa ao próprio sujeito imune diante dos resultados da investigação, o sujeito não é soberano no que se refere a esse processo.

A proposta deste estudo, será propor uma EA com um olhar hermenêutico, nesta perspectiva a dicotomização entre ambiente e sujeito é superada e oportunizada a buscarem ter postura ética diante todos, além do resgate da tradição para compreender os fatos históricos que levaram às crises ambientais atuais. Quando os alunos se percebem inseridos na história e na sociedade, ciente que todos estão conectados e partilham um mesmo espaço, tornam-se responsáveis por suas próprias ações.

O estudo parte da seguinte pergunta de pesquisa: **Quais as possibilidades da perspectiva Hermenêutica Filosófica Gadameriana para o currículo de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental?**

O objetivo geral é apresentar uma aproximação a Hermenêutica Filosófica à Educação Ambiental para perceber possibilidades no currículo de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Conhecer como se mostra a Hermenêutica Filosófica no contexto de produções da Educação Ambiental;
- Apresentar aproximações da Hermenêutica Filosófica a um currículo de Educação Ambiental;

- Identificar traços da Hermenêutica Filosófica no texto curricular de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental que busquem promover a Educação Ambiental.

Diante dos objetivos propostos, o estudo está organizado em capítulos, e o primeiro será apresentado um estudo empírico, para compreender como se mostra a Hermenêutica Filosófica nas produções de EA. Tem como título, a Hermenêutica Filosófica no contexto da Educação Ambiental: Ética, linguagem e experiências no processo da compreensão, na qual será apresentado a metodologia, os resultados, as discussões e as considerações finais.

O segundo capítulo, direciona o estudo para as teorias de currículo a um currículo hermenêutico na Educação Ambiental, na busca das questões históricas da caracterização do currículo. O capítulo traz uma história do currículo, em seguida uma caracterização do currículo hermenêutico e posteriormente um currículo Hermenêutico Ambiental.

O terceiro capítulo trata das dimensões da Hermenêutica Filosófica na Educação Ambiental no currículo nos anos iniciais do ensino fundamental. O capítulo iniciará com uma pesquisa empírica na busca de compreender, como se trata a Educação Ambiental (EA), nos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); instrumento definido para a Rede Estadual de Educação do Paraná (CREP) e o currículo elaborado pelos professores da região Oeste do PR, para nortear o trabalho escolar municipal (PPC_AMOP). Finaliza o capítulo, na busca de compreender se nos documentos curriculares norteadores, mostra aspectos de aproximação Hermenêutica Filosófica à EA.

CAPÍTULO 1 - HERMENÊUTICA FILOSÓFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1.1 INTRODUÇÃO

Nos estudos referentes ao campo da Educação Ambiental (EA), percebe-se uma preocupação comum na busca de como a educação poderá contribuir para amenizar os problemas ambientais da atualidade. As visões de cada indivíduo, relativas à EA, são influenciadas pelas correntes a ela associadas, acarretando diferentes compreensões de mundo, bem como as atitudes frente às questões ambientais emergentes.

Para Sauv  (2017) a Educação Ambiental é uma dimensão básica relacionada no desenvolvimento pessoal e social, uma relação respeitosa com consigo e com o outro, ligada ao mundo mais-que-humano. Deste modo, busca reconhecer que somos seres corporificados, situados e contextualizados. Este pensar requer uma postura que compartilhe coletivamente com solidariedade a nossa casa comum e seus recursos.

Conforme Sauv  (2005), a EA apresenta diferentes correntes teóricas, como: a naturalista, a conservacionista/ recursista, a holística e etnográfica, além de outras, com uma pluralidade e uma diversidade de proposições. Segundo Sauv  (2005, p. 17), “embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns”. Cada uma dessas correntes apresenta um conjunto de características específicas que as distinguem; algumas compartilham princípios, possibilitando associações entre elas e, com isso, há a geração de uma ampla gama de proposições pedagógicas. Assim, reflete diretamente em como a EA é colocada em prática (SAUVÉ, 2005). A EA é compreendida e as ações educativas são colocadas em prática por meio dos diferentes entendimentos provenientes dessas correntes.

O presente estudo busca apresentar uma articulação da EA   Hermenêutica Filosófica (HF). H  diferentes autores que fazem esse movimento de aproximação entre EA e a HF (GRÜN, 1996; FLICKINGER, 2010; IARED *et al.*, 2012; DERBY, 2015; IARED *et al.*, 2016; IARED *et al.*, 2021). Há, portanto, um fenômeno de aproximação da Hermenêutica Filosófica às reflexões e compreensões da EA. Assim,

apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: *Como se mostra a Hermenêutica Filosófica no contexto de produções da Educação Ambiental?*

UMA INCURSÃO PELA HERMENÊUTICA EM DIREÇÃO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao considerar a etimologia e tematização da Hermenêutica, indicam que a origem seja desde a Antiguidade. Segundo Silva (2009, p. 137):

Hermeios refere-se ao sacerdote do oráculo de Delfos e deriva o verbo *hermeneuein* (interpretar) e o substantivo *hermeneia* (interpretação). O verbo *hermeneuein* significa explicar, dizer e traduzir, todas formas de interpretação, com as quais se lança mão de meios para tornar compreensível um texto ou uma mensagem de difícil compreensão.

Segundo Schmidt (2014), a Hermenêutica surge, inicialmente, na incumbência de interpretar os textos corretamente. O termo hermenêutico é um espaço intelectual e cultural em que não há verdade, porque tudo é uma questão de interpretação. A Hermenêutica, no sentido de interpretação, possivelmente, existe desde que os seres humanos começaram a falar. Quando a linguagem se desenvolveu, as interpretações tornaram-se necessárias e, na escrita, revelaram os erros, assim, a hermenêutica surge com a preocupação de uma interpretação correta. Segundo Grondin (2012), entre 396-426, há um marco da história da Hermenêutica, quando Santo Agostinho agregou a regra para a interpretação dos textos em seu tratado sobre “a doutrina cristã”. Contudo, o termo “hermenêutica” apresentou-se apenas no século XVIII, por meio do teólogo Johann Conrad Dannhauer. O autor foi o primeiro a utilizar o termo no título de sua obra, *Hermenêutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* de 1564, que resume a hermenêutica sagrada, ou seja, o método para interpretar os textos sacros. Esse entendimento busca alcançar a compreensão real dos textos.

Conforme Schmidt (2014), a Hermenêutica foi entendida como disciplina auxiliar e normativa nas ciências humanas, que praticam a interpretação, ideia que persiste até Friedrich Schleiermacher (1768-1834), o qual foi considerado o primeiro a unificar as várias teorias hermenêuticas de disciplinas específicas em uma Hermenêutica Universal. Para Schleiermacher, a Hermenêutica é a arte de compreender a linguagem falada e escrita, ou seja, em todos os casos de compreensão. Seu projeto de uma hermenêutica mais universal anuncia uma segunda concepção da hermenêutica, que será inaugurada sobretudo por Wilhelm Dilthey

(1768-1834). Dilthey é o responsável pelo caráter metodológico da Hermenêutica, a qual poderia servir de fundamento metodológico a todas as ciências humanas. A compreensão de Dilthey incorpora vários elementos da Hermenêutica de Schleiermacher e a teoria da compreensão do primeiro influencia o desenvolvimento posterior da Hermenêutica em Heidegger. Martin Heidegger (1889-1976) concilia o método de pesquisa fenomenológica de Husserl com aspectos da teoria da compreensão da vida de Dilthey e outras influências de importantes pensadores.

Segundo Schmidt (2014), Heidegger baseou-se na Fenomenologia e estendeu seu uso à interpretação da experiência de vida, sobretudo do ser individual, *Dasein*, ente inacabado, cuja essência confunde-se com o seu existir. Com Heidegger, a Hermenêutica muda de objeto de vocação e de estatuto, ou seja, deixa de incidir sobre os textos ou sobre as ciências interpretativas para incidir sobre a própria existência. Heidegger propôs uma concepção filosófica da Hermenêutica, mas a perspectiva continuava com novas compreensões, pois é apenas em Gadamer que o termo hermenêutico começou a realmente se impor à consciência geral.

Conforme Grondin (2012), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) foi um dos filósofos mais importantes do século XX, aluno de Heidegger; foi o responsável pelo pensamento hermenêutico na Filosofia contemporânea. O autor publicou, pela primeira vez, em 1960, sua principal obra de Verdade e Método, com objetivo de oferecer uma justificativa filosófica para a experiência da verdade que transcende o domínio do método científico. Gadamer caracteriza que a interpretação, para ser justa, deve se precaver contra o arbitrário dos preconceitos e voltar seu olhar para as próprias coisas, ou seja, estar desprovido de pré-juízos. O autor apresenta que o processo do entendimento e seu objeto são essencialmente linguísticos, pois é na linguagem que nos permite conhecer o ser das coisas. Segundo Grondin (2012, p. 79), “a Hermenêutica ultrapassa o horizonte de uma reflexão filosófica universal sobre o caráter linguístico de nossa experiência do mundo e do próprio mundo. ”

No contexto da Modernidade, a Hermenêutica ressurge para mostrar que há outras formas de conhecer a realidade. A Hermenêutica Filosófica diverge da ideia de que há um único caminho de acesso à verdade, visto que não há mais condições de manter o monismo metodológico, admitindo múltiplas formas de conhecer a realidade, além do método científico (HERMANN, 2002). A Hermenêutica Filosófica surge “[...] como concorrente metodológica ante o pós-cartesianismo, tem como motivo principal

a demanda por uma identidade metodológica própria das Ciências Humanas e Sociais” (FLICKINGER, 2010, p. 34).

Gadamer preconizou a ideia de que vivemos na linguagem e nela realizamos a própria experiência existencial, assim, ele investiga a estrutura que inscreve o ser humano nesse processo. Conforme Grün (2005), Gadamer desempenhou um papel central na mudança de uma filosofia da consciência para uma dimensão histórico-linguística da compreensão.

Diante disso, entendemos ser uma abertura às discussões e reflexões na busca de uma compreensão em torno dos problemas ambientais atuais. Segundo Carvalho, Grün e Avanzi (2009), podemos encontrar, no pensamento hermenêutico de Gadamer, um caminho que permite se distanciar de uma visão objetificadora, que tende a atribuir um sentido de externalidade ao sujeito humano em relação ao mundo. Nessa acepção, recusa a ideia cartesiana de um sujeito observador, situado em algum lugar fora do mundo.

Precisamos de uma perspectiva que contraponha esse modelo epistemológico que distancia os seres humanos do ambiente para conhecê-lo, pois, conforme Grün (2005), a crise ambiental que enfrentamos, advinda da autonomia do sujeito, é uma característica fundamental do pensamento cartesiano. O sujeito autônomo é visto como alguém fora da natureza e livre de valores culturais. Nessa epistemologia, o observador vê a natureza como se olhasse para uma fotografia, em que há um “eu” que pensa e a coisa pensada; essa coisa é o mundo que virou objeto de separação, que resulta na objetificação da natureza. O sujeito, por meio de sua independência do meio, constitui-se como a própria base da educação, ao invés de ser vista como uma possível deficiência.

Segundo Grün (2005, p. 102), “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”. Sobre esse entendimento, Flickinger (2010, p. 172) cita que:

Em contrapartida ao método causal-explicativo, baseado na separação primordial entre o sujeito conhecedor e seu objeto de investigação, a hermenêutica, como doutrina de compreensão, pressupõe a inserção do homem na sua história e linguagem, horizontes estes perante os quais ele deveria buscar o sentido, tanto dos fatos quanto de seu próprio agir e a inter-relação entre ambos.

A compreensão Hermenêutica busca uma disposição de conhecer, sem destituir-se desse lugar, uma relação de pertencimento com o que se dá a conhecer (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009). Pensar em uma Educação ambiental que se

pauta por uma postura compreensiva, conforme Carvalho, Grün e Avanzi (2009, p. 112), é pensar:

Sem qualquer pretensão de defini-la, talvez pudéssemos sugeri-la como uma postura educativa que se desapega das certezas e abre mão do que a psicanálise lacaniana descreveu como “a posição do mestre”. Ou seja, aquela posição em que alguém (o analista ou, no nosso caso, o educador) assume o suposto saber que lhe é atribuído sem destituir-se deste lugar, obturando a emergência do sujeito no outro.

Ao tratarmos do sujeito, referimo-nos ao *sujeito ecológico*, ou seja, a um indivíduo ou um grupo inquieto com suas formas de ver, agir, ser ou compreender o mundo e a experiência humana (CARVALHO, 2012). Esse sujeito, segundo Carvalho (2012, p. 26):

Sintetiza assim as virtudes de uma existência ecologicamente orientada, que busca responder aos dilemas sociais, éticos e estéticos configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável.

Para desenvolver o sujeito ecológico, é necessário repensar os conceitos e olhares sobre as relações entre a sociedade e a natureza. Para isso, é preciso compreender que os nossos conceitos não mostram uma tradução real do mundo, pois apenas vemos um ângulo, de maneira que esse recorte é visto e influenciado pela nossa vivência, cultura, história e outros (CARVALHO, 2012).

Parece existir, portanto, uma impossibilidade radical de compreender as questões ambientais em educação com base na perspectiva metodológica objetificante, instaurada pela epistemologia cartesiana (GRÜN, 1996). Enquanto, no cartesianismo, a palavra de ordem era dominação, a hermenêutica busca superar a predominância sujeito/objeto. A Hermenêutica Filosófica opõe-se às raízes cartesianas, como cita Derby (2015), pois busca superar a relação reducionista humano-mundo aos projetos iluministas de objetividade.

As trilhas da Hermenêutica Filosófica permitem um diálogo com um sujeito além do moderno. Conforme Zambam e Calloni (2019, p. 3), o sujeito hermenêutico:

Compreende e interpreta a partir de sua condição ontológica libertando-se da postura moderna presa às amarras conceituais de um sujeito cognoscente, que explora e reduz o outro a um simples objeto de desvelamento com a aplicabilidade de um método que o leva a objetividade de suas particularidades.

Por intermédio da linguagem presente na Hermenêutica Filosófica, o ser humano como sujeito hermenêutico compreende e interpreta a partir de sua condição

existencial. Entendemos assim, essa perspectiva, como uma possibilidade para os fundamentos da Educação Ambiental.

1.2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada para a análise do *corpus* foi de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham algumas características principais, como: é uma pesquisa descritiva; os dados são analisados em toda sua riqueza e respeitando os registros ou transcritos; interessa para o estudo mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tende a analisar os seus dados de forma indutiva; as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando; o significado é de importância vital (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Buscamos compreender como se mostra a Hermenêutica Filosófica nas produções em Educação Ambiental; para isso, retomamos a pergunta de pesquisa: *Como se mostra a Hermenêutica Filosófica no contexto de produções da Educação Ambiental?* Como produções, restringimos os artigos que tratassem do assunto da pesquisa em revistas nacionais com foco na Educação Ambiental com Qualis A1, A2, B1, B2. Utilizamos a classificação de periódicos correspondente ao quadriênio 2013-2016 da área de avaliação “Ensino” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). A busca foi realizada utilizando a palavra-chave “Hermenêutica” presente no título, nas palavras-chave ou no resumo. Foram selecionados aqueles artigos que tratavam especificamente da Hermenêutica Filosófica atribuída ao filósofo Hans-Georg Gadamer. Após a busca, foram encontrados os artigos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Artigos de Educação Ambiental identificados com Abordagem na Hermenêutica Filosófica e seus respectivos Qualis.

Qualis	Artigos
A1	T1. CARVALHO, I. C. M., FARIAS, C. R., PEREIRA, M. V. A missão "ecocivilizatória" e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. <i>Ambiente & Sociedade</i> , Campinas, v. XIV, n. 2, p. 35-49 jul. dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-753X2011000200004 . Acesso em: 07 dez. 2021.
B1	T2. ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. Hermenêutica Filosófica: o conceito de experiência como contribuição para o fortalecimento da educação ambiental. <i>Ambiente & Educação</i> , [S. l.], v. 23, n. 2, p. 45-61, 2018. DOI: 10.14295/ambeduc.v23i2.8423. Disponível em: https://www.furg.br/ambeduc/article/view/8423 . Acesso em: 9 dez. 2021.

T3. BARROS, L. S. C. A apreensão de veículos utilizados em infrações ambientais no bioma amazônico: uma interpretação das normas à luz da teoria de Friedrich Müller. *Educação Ambiental em Ação*, v. 20, n. 52, 2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2068> Acesso em: 09 dez. 2021.

T4. CÓRDULA, E. B. L., NASCIMENTO, G. C. C. A hermenêutica do meio ambiente: concepções, percepções e problemas. *Educação Ambiental em Ação*, v. 20, n. 49, 2014. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1848>. Acesso em: 08 dez. 2021.

T5. THIEMANN, F. T., OLIVEIRA, H. T. Biodiversidade: sentidos atribuídos e as contribuições do tema para uma educação ambiental crítica. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 8, n. 1, p. 114-12, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X>. Acesso em: 08 dez. 2021.

T6. DI TULLIO, A.; OLIVEIRA, H. T. de. Sentidos atribuídos por professoras do ensino básico a sua formação no processo de atuação como educadoras ambientais. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 271–291, 2014. DOI: 10.14295/remela.v31i1.4354. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4354>. Acesso em: 11 dez. 2021

T7. GUIMARÃES, J. M. M., ALVES, J. M. Formação de professores na área de Educação Ambiental: uma análise dos anais da ANPEd (2009-2011). *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 7, n. 1, p. 49-67, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6786>. Acesso em: 09 dez. 2021.

T8. MALTA, M. M.; PEREIRA, V. A. Racionalidade Ambiental: possibilidades para a Educação Profissional, *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], Edição Especial, n. 1, p. 75–87, 2018. DOI: 10.14295/remela.v0i1.8564. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8564>. Acesso em: 22 jun. 2023.

T9. PEREIRA, V. A ecologia Cosmocena: uma perspectiva ontológica para Educação Ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], Edição Especial, p. 138–162, 2016. DOI: 10.14295/remela.v00i0.5965. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5965>. Acesso em: 16 dez. 2021.

T10. ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. H.; Hermenêutica Filosófica: a linguagem como fundamentação da ontologia ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 359–375, 2019. DOI: 10.14295/remela.v36i2.9186. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9186>. Acesso em: 10 dez. 2021

T11. CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. Fenomenologia e Hermenêutica: possibilidades e limites para a educação ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], v. 22, 2009. DOI: 10.14295/remela.2020.2838. Disponível em: <https://www.furg.br/remea/article/view/2838>. Acesso em: 11 dez. 2021.

T12. LEMKE CARLETTO, D.; NOCCHI ROCKETT, A.; SILVEIRA GUERRA, A. F. A hermenêutica na educação ambiental: a compreensão como pesquisador e a interpretação para a pesquisa. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 93–111, 2017. DOI: 10.14295/remela.v34i3.7522. Disponível em: <https://www.furg.br/remea/article/view/7522>. Acesso em: 11 dez. 2021.

T13. DI TULLIO, A.; OLIVEIRA, H. T. de. Sentidos atribuídos por professoras do ensino básico a sua formação no processo de atuação como educadoras ambientais. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 271–291, 2014. DOI: 10.14295/remela.v31i1.4354. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4354>. Acesso em: 11 dez. 2021

	T14. LAGO, C.; AMARAL, F. B.; MÜHL, C. Reflexões acerca da crise ambiental e a condição humana. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 159–178, 2013. DOI: 10.14295/remela.30i1.3458. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3458 . Acesso em: 11 dez. 2021.
B2	T15. SCHMITT, L. A. A Hermenêutica de Gadamer e a prática de Educação Ambiental. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, Santa Maria, v. 19, n. 2, mai/ago 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/download/16372/pdf/0 Acesso em: 13 dez. 2021.
	T16. CÓRDULA, E. B. de L. A hermenêutica da educação ambiental e o paradoxo da sustentabilidade. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v. 8, n. 8, p. 1573–1580, 2013. DOI: 10.5902/223611706670. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/6670 . Acesso em: 28. nov. 2021.
	T17. SILVA, K. S. O papel da hermenêutica na garantia da efetividade dos direitos fundamentais sociais por intermédio da jurisdição constitucional, Saberes da Amazônia, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/32 . Acesso em: 29 nov. 2021.

Fonte: Os autores (2023).

Para a análise, escolhemos a Análise Textual Discursiva (ATD), que se concretiza a partir de um *corpus*, neste caso, os artigos identificados. Segundo Sousa e Galiuzzi (2018, p. 812-813), o uso da ATD:

Consiste no encontro com o fenômeno a ser investigado, que não se mostra de imediato, mas que se elucida com o movimento da análise. Entende-se que a análise com a ATD possibilita colocar-se em um jogo entre as perspectivas epistemológicas que se carrega, as teorias *a priori* e as emergências teóricas possibilitadas pelo movimento interpretativo hermenêutico.

Conforme Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD abrange as seguintes etapas: inicia com a escolha do *corpus*, que, neste estudo, são os artigos; em seguida, é realizada a unitarização, ou seja, a desconstrução e desmontagem dos textos; posteriormente, há a categorização, que é o agrupamento das ideias semelhantes; há também a construção do metatextos, quando o fenômeno se mostra. Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33) citam que a ATD “inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”.

Assim, iniciamos com a leitura do *corpus* na íntegra e identificamos a palavra “hermenêutica”; em seguida, a leitura foi mais aprofundada nas informações, em um movimento de separação por unidades significados (US). As US foram codificadas com a letra “T”, que corresponde aos artigos de origem, seguida da correspondente

numeração: exemplo T1.1, T1.2, T1.3, que são as ordens de ocorrências das unidades. Após a identificação das unidades, aproximando-as em categorias iniciais, reagrupam-nas em categorias intermediárias e, a partir de uma última aproximação, chega-se às categorias finais. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 70), “a unitarização constitui um movimento de análise de dados e informações capaz de propiciar as condições para uma reconstrução criativa da compreensão dos fenômenos focalizados”.

Na primeira etapa da ATD, fragmentamos o texto de acordo com as ideias contidas em cada unidade; depois, agrupamos de acordo com os sentidos das unidades. Em seguida, separamos em diversas unidades, de forma a desconstruir o *corpus* original. Após, relacionamos as unidades com significados semelhantes, emergindo, assim, 11 categorias iniciais (fase de categorização), ou seja, a segunda fase da ATD, como mostra a seguir:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjunto de elementos de significação próximos constituem as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44).

Após um exercício de elaboração das categorias, reagrupamos em categorias iniciais e, posteriormente, com novos agrupamentos; assim, chegamos a três categorias finais. A categorização proposta pela ATD, a partir da análise das categorias finais, permite a construção dos metatextos (a terceira e última fase da ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 114), “[...] é o modo de aprender sobre os fenômenos investigados e a expressão e comunicação das novas compreensões e necessitam ser produzidas ao mesmo tempo em que as aprendizagens se concretizam”. Na fase de construção do metatexto, descrevemos as categorias e alcançamos, a partir do fenômeno, novas compreensões no diálogo com as referências teóricas. Na próxima seção, apresentaremos o metatexto das seguintes categorias emergentes: *i. A Hermenêutica Filosófica se opõe à cisão sujeito-objeto: possibilidades de questionamento da cisão humano-ambiente numa herança de educação ambiental antropocêntrica e ii. A linguagem e o diálogo hermenêutico no processo da interpretação e compreensão à Educação Ambiental.*

1.3 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA SE OPÕE À CISÃO SUJEITO-OBJETO: POSSIBILIDADES DE QUESTIONAMENTO DA CISÃO HUMANO-AMBIENTE NUMA HERANÇA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ANTROPOCÊNTRICA

Para essa categoria, elaboramos a seguinte síntese descritiva: *A Hermenêutica Filosófica é um contraponto epistemológico ao reducionismo cartesiano e à dicotomização entre sujeito e objeto, de forma que estabeleça um novo sentido para a relação entre o sujeito e o mundo, entre subjetividade e objetividade. Trata-se de uma posição que ajuda a refutar as concepções de Educação Ambiental advindas da ética antropocêntrica, que separa o homem e o ambiente, e que constitui o cerne dos problemas relacionados à EA na modernidade. Assim, aproximar homem-natureza e corpo-consciência exige a posição de responsabilidade consigo, com o outro, com o ambiente e com o mundo.* Isso pode ser visto nas unidades de significado do Quadro 2.

Quadro 2 - Unidades de Significados da Categoria “*A Hermenêutica Filosófica se opõe à cisão sujeito-objeto, o que possibilita questionar a cisão humano-ambiente situada numa herança de educação ambiental da ética antropocêntrica*”.

O referencial teórico hermenêutico filosófico se opõe a herança da ética antropocêntrica instaurada com a modernidade que estabelece a cisão sujeito-ambiente (T4.1). A hermenêutica filosófica rompe com as concepções educativas orientadas pelo paradigma de cisão sujeito-ambiente (T4.2). [...] a hermenêutica rompe com a herança da ética antropocêntrica instaurada com a modernidade (T6.1). A hermenêutica contribui para a fundamentação da EA, pois aproxima sujeito-objeto, corpo-consciência, tão necessárias quando pensamos em resgatar o relacionamento homem x natureza (T8.1). Por meio da hermenêutica compreende que as questões ambientais não são fragmentadas como no sentido do dualismo cartesiano (T9.1). A hermenêutica se opõe à exaustiva epistemologia que fragmenta a estrutura do corpo social e considera o humano como modo de ser em formação (T11.1).

Fonte: Os autores (2023).

A primeira ideia que emergiu foi que a Hermenêutica Filosófica busca mostrar que o conceito da racionalidade, que orienta a ciência moderna na dicotomia sujeito/objeto, vem ocasionando fragilidades no comportamento sujeito e ambiente. Com isso, podem ser vistos muitos prejuízos, como superioridade e distanciamento em seu relacionamento. Para melhor compreensão, podemos conferir, na íntegra, algumas unidades de significado a partir do *corpus*. Em T11.1, temos que: “A ação do homem na natureza tem sido exaustiva e epistemologicamente debatida, e o fragmento dessa estrutura no corpo social apresenta-se em forma de crise” (LAGO; AMARAL; MÜHL, 2013, p. 175). Podemos ver essa ideia também em T9.1:

Compreende-se que as questões humanas e ambientais não são fragmentadas no sentido do dualismo cartesiano, mas sim, que estão emaranhadas na razão e na emoção que se articulam, dialeticamente, e assim constituem a significação do mundo à nossa volta (CARLETTI; ROCKETT; GUERRA, 2017, p. 107).

Na busca de entendermos a crise ambiental atual, podemos conferir, nas produções acima, que o paradigma científico moderno construiu um modelo de racionalidade, representando uma ruptura sujeito/objeto, na qual se afirmou uma visão dualista e mecânica do mundo e natureza. Nesse modelo, levaram-nos a pensar em um mundo distinto: natureza/cultura, corpo/mente, sujeito/objeto, razão/emoção, gerando conseqüentemente graves problemas à modernidade.

No paradigma dualista, a natureza foi instituída como um objeto passivo de conhecimento por um sujeito soberano e condutor desse processo cognitivo. Segundo Carvalho (2012, p. 117), “ao separar radicalmente a natureza da cultura, a ciência sacrificou a diversidade em nome da universidade do conhecimento, reduzindo os fenômenos culturais e as determinações das leis naturais gerais”.

Esse paradigma que estabelece a cisão sujeito-objeto pressupõe que, para o ser humano conhecer uma determinada realidade, é necessário distanciar-se do objeto e do outro. Assim, o homem passa a se enxergar como indivíduo independente ao ambiente, modo de ser que se sustenta em atitudes de dominação pela ética antropocêntrica.

O paradigma epistemológico, que surgiu com o advento da ciência moderna, ocasionou grandes contribuições, porém, gerou uma crise humanitária, como a desregrada relação do ser humano com os demais seres. Com a desenfreada exploração do planeta, que, durante milhares de anos, vem trazendo consequências devastadoras para a vida na Terra, aconteceu a distinção entre sujeito e objeto que legitimou todo o procedimento metodológico das ciências naturais, justificando os problemas ambientais (ZAMBAM; CALLONI, 2020).

O racionalismo cartesiano é um paradigma falido, incapaz de tematizar as atuais questões ambientais que tanto nos afligem. Todas essas críticas, embora com diferentes matizes, têm contribuído para formar um consenso de que precisamos abandonar o cartesianismo. [...] O modelo cartesianismo é reducionista, fragmentário, sem vida e mecânico. Em várias partes do mundo exige-se que educadores ambientais abandonem esse modelo (GRÜN, 1996, p. 61; 63).

Precisamos compreender a insuficiência dos saberes disciplinares, despedaçados, compartimentalizados, fragmentados e especializados. Nesse

pensamento para obter um conhecimento, é necessário estabelecer poder e domínio sobre o objeto. É preciso promover o relacionamento sujeito/ambiente, especificamente com a natureza e superar a perspectiva utilitarista que foi instaurada na modernidade. Entendemos que a Hermenêutica Filosófica poderá contribuir para esse campo na fundamentação da EA. Logo, ao se opor à cisão sujeito-objeto, permite questionarmos o relacionamento homem/ambiente.

A Hermenêutica contrapõe a postura cartesiana, pois abre as possibilidades de compreensão do objeto estudado, superando a dicotomia sujeito x objeto, assim, situa o ser humano no mundo, na história e na linguagem e não como um sujeito senhor de si, separado dos objetos (GRÜN, 1996). Segundo Flickinger (2010, p. 172):

[...] chegamos a propor a abordagem hermenêutica como possível saída do impasse, dicotomia sujeito e ambiente. Em contrapartida ao método causal-explicativo, baseado na separação primordial entre o sujeito conhecedor e seu objeto de investigação, a hermenêutica, como doutrina de compreensão, pressupõe a inserção do homem na sua história, linguagem, horizontes estes perante os quais ele deveria buscar o sentido, tanto dos fatos, quanto de seu próprio agir e inter-relação entre ambos.

Essa ideia citada pode ser vista no seguinte trecho do *corpus*. Na qual deu origem às seguintes unidades de significado:

A hermenêutica filosófica trata-se de um referencial teórico de posicionamento crítico visualizado na oposição que estabelece a cisão humano-ambiente, herança da ética antropocêntrica instaurada com a modernidade (T4.1) (GUIMARÃES; ALVES, 2012, p. 52).

Na ética antropocêntrica, o sujeito mostra-se como dominador do objeto. Diante dos problemas atuais, decorrentes da superioridade e distanciamento do sujeito ao ambiente, a Hermenêutica Filosófica apresenta-se, nesse contexto, como uma alternativa, pois fica oposta, a esse dualismo, a separação entre sujeito e objeto. Precisamos compreender os problemas e conflitos que permeiam as relações entre humanos e sua interação com os elementos físico-naturais. Ao falar sobre o relacionamento sujeito e ambiente harmonioso, Carvalho (2012, p. 187) cita que:

Estamos falando de um sujeito imerso em uma trama de significados socioculturais historicamente constituídos, com seus modos de produção de conhecimento e de vida, e que é ao mesmo tempo leitor do mundo e produtor de novos sentidos, nesse movimento permanente e dinâmico da cultura.

A Hermenêutica contribui para a fundamentação da EA, pois resgata o relacionamento sujeito hermenêutico com ambiente, para o processo de

autoconhecimento e identificação dos horizontes de sentido dentro dos quais estamos. Esse entendimento sobre uma perspectiva, que supere o paradigma que distancia o sujeito-objeto, é evidenciado também na seguinte US:

[...] e vislumbra-se uma Educação Ambiental capaz de romper com concepções educativas orientadas pelo paradigma de cisão humano/natureza, obstáculo epistemológico que se situa no cerne da crise ambiental da contemporaneidade (T4.2) (GUIMARÃES; ALVES, 2012, p. 64).

Como podemos ver nas unidades de significados, os autores apresentam que a Hermenêutica Filosófica rompe com a herança alusiva à ética antropocêntrica, que separa o sujeito-objeto. Segundo Flickinger (2010, p. XI), “a razão sem ética, enredada nas teias do Iluminismo ato suficiente e arrogante, conduziu o homem ao limite extremo de sua autodestruição”. Assim, surgem as consequências desastrosas a partir do sujeito dominador. Na US seguinte, os autores evidenciam que:

[...] precisamos resgatar a dignidade das coisas sobretudo no relacionamento homem x natureza, e acredito que estas linhas de pensamento filosófico podem ajudar-nos no processo de autoconhecimento e identificação dos horizontes de sentido dentro dos quais estamos, pelos quais existimos e somos o que somos (T8.1) (CAMPOS; CAVALARI, 2009, p. 451).

Foram instauradas desarmonias, pelo domínio de uma racionalidade instrumental e utilitária. É preciso promover o relacionamento sujeito/ambiente, especificamente com a natureza, e superar a perspectiva utilitarista que foi instaurada na modernidade.

Ao entender que a natureza é um lugar de interações entre a base física e cultural do planeta, ampliamos a compreensão da problemática ambiental, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas sociais e culturais (CARVALHO, 2012). Nesse ponto de vista, Carvalho (2012, p. 36-37) cita que:

A natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação entre a natureza e ação das espécies que vão surgindo, particularmente a humana. [...] A EA surge em um terreno marcado por uma tradição naturalista. Superar essa marca mediante a afirmação de uma cisão socioambiental exige um esforço de superação da dicotomia entre natureza e sociedade, para poder ver as relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida biológica da natureza.

Nessa perspectiva, Hermenêutica Filosófica, não existe o homem dominador frente aos objetos ou à natureza. Nesse viés, o sujeito hermenêutico se entrega às

possibilidades compreensivas reveladas pelo objeto, resgatando a postura ética frente ao ambiente.

Trata-se aqui de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas, seja nas decisões governamentais, seja ações da sociedade civil, de forma separada, independente ou autônoma (CARVALHO, 2012, p. 143).

É preciso pensar numa perspectiva que propague a sensibilidade, o acolhimento, à alteridade no relacionamento sujeito/ambiente. Isso é citado também na unidade de significado a seguir:

Nesta nova ecologia sugerimos que os homens e mulheres possam reconhecer que existem saberes que desde sempre estão aí e que são oriundos do cosmos para os humanos e não ao contrário. Nessa perspectiva ecológica, a natureza é vista como uma outridade-sujeito: natureza rica, plural, diversa, colorida, fértil, bela, poética, estética, com suas magias e divindades imensuráveis; cabe à humanidade reconhecer-se apenas como mais uma parte integrante dela e não a sua dona. A reivindicação principal aqui consiste num reposicionamento humano: mais humilde, sintonizado, aberto a tudo que a realidade nos apresenta cotidianamente (T6.1) (PEREIRA, 2016, p. 143).

A Educação Ambiental apresenta como objetivo central a busca da formação de uma atitude ecológica, humilde, ou seja, a adoção de um sistema de crenças, valores e sensibilidades éticas, estéticas sobre os ideais de vida de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2012). Sobre o sujeito ecológico, Carvalho (2012, p. 187) evidencia que:

Estamos falando de um sujeito imerso em uma trama de significados socioculturais historicamente constituídos, com seus modos de produção de conhecimento e de vida, e que é ao mesmo tempo leitor do mundo e produtor de novos sentidos, nesse movimento permanente e dinâmico da cultura.

Reafirma-se um sujeito aberto à sensibilidade, ao respeito e à alteridade em relação ao ambiente. Precisamos resgatar os valores e crenças que definem as relações recíprocas com o ambiente e compreender os conflitos que atravessam as múltiplas compreensões e práticas ambientais para sustentar uma ética ambiental. Conforme Figueiredo (2008), na Ética, de origem grega, o termo *ethos* tem duas grafias; *ethos*, com a letra épsilon, significa costumes e hábitos; *ethos*, com a letra eta, no início, significa permanência habitual, lugar familiar, morada dos animais, maneira de ser ou hábito de uma pessoa.

A ética tem, como pretensão, compreender os princípios que norteiam o agir moral; interpreta e problematiza valores morais e a fundamentação do agir humano, do ponto de vista filosófico (HERMANN, 2001). Conforme Flickinger (2010), o impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro e a si mesmo foi sofrido e abandonado pela racionalidade iluminista e, conseqüentemente, o debate epistemológico deixou a ética cair no esquecimento. A hermenêutica reconduz à pergunta pela legitimação ética, intrínseca ao saber humano. Uma das questões relevantes para a ética contemporânea seria, então, a ampliação da consideração ao outro, de forma a não o perceber só como objeto de dever, mas abrimo-nos às diferenciações e peculiaridades da pessoa.

Ao falar sobre a EA, na atualidade, há uma necessidade de aproximação conceitual entre ética e estética de modo a explicitar os problemas relacionados à ética na educação. Sobre as tarefas da Educação Ambiental, Iared, Tullio e Oliveira (2012, p. 9) citam que:

Seria pensar um novo modo de ser, um novo modo de nos relacionarmos com o ambiente. Para tanto, acreditamos que é fundamental nos situarmos como seres históricos, dentro de uma tradição para compreendermos o passado, o presente e fundarmos uma nova perspectiva de futuro. O conceito de fusão de horizontes, proposto por Gadamer, é uma contribuição para esse processo.

O modernismo formou um homem autônomo e soberano; a estética luta contra as diferenças e busca a homogeneidade, traz o estranho à inovação, de forma que são necessários no plano da interpretação e problematização do agir moral (HERMANN, 2010). Para elucidar um pouco mais sobre a transição de ética para estética, apresentamos que:

Esta definição aparece em 1750, na obra *Aesthetica*, e marca seu surgimento como uma disciplina filosófica, ao lado da lógica, da metafísica e da ética, preocupada inicialmente com a definição de beleza, de caráter intelectualista (HERMANN, 2005, p. 25).

A estética valoriza a totalidade da vida sensível, a beleza da vida natural e de como o mundo atinge as sensações e influencia a ter uma postura ética de modo decisivo. Segundo Hermann (2005, p. 43), “a estética instaura a força persuasiva do projeto educativo, contra uma normatividade ética abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos”.

Nessa categoria, a estetização ética hermenêutica aparece como propulsora no processo da Educação Ambiental, pois é compreendida como uma experiência sensorial e afetiva, que é a base para a interpretação das percepções entre os seres e o mundo. Diante disso, “há uma integração entre corpo, mente e cultura, na qual o corpo é concebido como um lugar sensorial de apreciação estética em um processo de conjunção e transição com a apreensão de sentidos” (IARED *et al.*, 2021, p. 6).

Na perspectiva de uma educação de estetização ética hermenêutica, compreendemos que há uma associação com a sensibilidade, que pode contribuir para uma interpretação dos sentidos da natureza, de maneira que tem potencial para despertar a alteridade e a ética no contexto ambiental. Nesse sentido, não há separação entre estética e ética em uma postura não antropocêntrica, contribuindo com um aspecto sensível para as práticas em educação ambiental.

1.4 A LINGUAGEM E O DIÁLOGO HERMENÊUTICO NO PROCESSO DA INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO POSSÍVEL À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Hermenêutica Filosófica traz a linguagem como um dos elementos que permite experienciar novos horizontes de interpretação e levam à compreensão, o que pode ser melhor compreendido a partir da síntese descritiva a seguir. *A linguagem possibilita que a Educação Ambiental consiga partir do diálogo hermenêutico, um movimento que permite ouvir os que se envolvem com a EA. Nessa perspectiva, o sujeito hermenêutico não é apenas um ouvinte, mas cada um apresentador do seu saber e, por meio da linguagem, são compartilhadas e experienciadas novas reflexões, ampliando horizontes de ambos e novos significados que vão surgindo.*

Quadro 3 - Unidades de Significados da categoria “A Linguagem e o Diálogo Hermenêutico no Processo da Interpretação da Compreensão da Educação Ambiental”.

Através do diálogo hermenêutico é possível gerar um movimento que ouça os que se envolvem com a EA, assim se opõe à mera transmissão de conhecimento (T2.1); A compreensão hermenêutica traz a relevância do diálogo, pois permite o compartilhar das reflexões, ações, novas concepções e planejamento futuro (T5.1); Com a experiência hermenêutica de diálogo com a natureza é possível reconhecer que o conhecimento é sempre incompleto e que deve abandonar a atitude prepotente do “sujeito moderno” (T8.1).

Fonte: Os autores (2023).

A primeira ideia que se mostrou nas unidades de significados foi que o ser humano se relaciona pela linguagem, com a qual permite dialogar sobre as epistemologias que orientam os fundamentos da EA. A linguagem, lugar do diálogo

que não se esgota na relação sujeito-objeto, abre-se ao horizonte de sentidos de inserção e de conquista do mundo livre, do poder de manejo da razão autônoma e instrumental (FLICKINGER, 2010).

Ao pensar em um sujeito hermenêutico, apresenta-se a linguagem como conceito central. Dessa forma, permite pensar o sujeito além da teoria moderna, que explora e reduz o outro a um simples objeto, mas que compreende e interpreta a partir de sua condição de existência. Conforme Zambam e Calloni (2020, p. 15):

Os limites epistemológicos para uma Educação Ambiental, apresentados pelo paradigma moderno de ciência, devem ser revistos se quisermos estudar os conhecimentos tidos como improdutivos, inúteis, não aplicáveis pelos currículos positivistas de nossa educação. Tal projeto é possível se pensarmos a educação com as bases teóricas e conceituais da hermenêutica filosófica, a linguagem fundamentada nas trilhas da hermenêutica filosófica.

A linguagem possibilita que a Educação Ambiental consiga partir do diálogo fundamentado nas trilhas da Hermenêutica Filosófica, por meio de uma troca de saberes. Assim, abre-se para a interpretação e compreensão dos problemas ambientais. Podemos conferir esse entendimento na US (T2.1): por meio do diálogo hermenêutico, é possível gerar um movimento que ouça os que se envolvem com a EA, assim, opõe-se à mera transmissão de conhecimento.

O diálogo hermenêutico busca o resgate do diálogo no sentido de as pessoas se encontrarem, sem julgamentos e críticas, mas que se permitem para novos horizontes de compreensão. Conforme Zambam e Calloni (2018, p. 60):

Acreditamos ser o diálogo hermenêutico um movimento possível para ouvirmos as múltiplas vozes que se ocupam/preocupam com a Educação Ambiental e, assim, não esgotamos a Educação em uma mera “transmissão” de conhecimento.

É preciso superar o esquecimento das discussões sobre o Ser como base de nossa condição de finitude, consequência do sujeito moderno. O diálogo é um dos fundamentos para o entendimento da crise ambiental atual.

A hermenêutica filosófica como fundamento para Educação Ambiental quer questionar as teorias que buscam a congenialidade dos fatos, a objetividade científica do conhecimento, a exclusão da possibilidade de problematização e diálogo (ZAMBAM; CALLONI, 2018, p. 56).

Nesse processo, do diálogo hermenêutico para a EA, o ouvinte posiciona-se sem princípios, julgamentos e opiniões. Nesse viés, busca ouvir para interpretar o

embasamento dos conflitos. Conforme Flickinger (2010), o diálogo abriga os seres humanos, mesmo que limitados e diferentes, e pode aproximar-se pela experiência dialógica, na qual se manifestam as precariedades e as possibilidades de cada um. É no diálogo que se permite ver as supostas certezas postas em xeque em relação à compreensão do outro; para isso, é necessário ouvir sem os critérios de verdades do ouvinte.

O diálogo permite uma compreensão mútua, pois possibilita experienciar a singularidade e a experiência do outro. O diálogo possui uma força transformadora de deixar algo do outro ao encontro.

Como podemos ver na seguinte US (T5.1): a compreensão hermenêutica possibilita a relevância do diálogo, pois permite o compartilhar das reflexões, ações, novas concepções e planejamento futuro. O diálogo possibilita reflexões e novas compreensões, apresentando um novo direcionamento. Segundo Alves (2011, p. 25):

A experiência do conhecer acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Assim, o aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítido o vínculo entre aprender, compreender e dialogar. Ou seja, o diálogo, que busca a espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e deixar-se dizer, é o modo próprio de a Hermenêutica Filosófica se estruturar.

A experiência hermenêutica a partir do diálogo permite que os sujeitos interlocutores interpretam sentidos e significados e não mera transferência de saber. Para Hermann (2002, p. 58), “o diálogo possibilita condições de reflexões sobre um entendimento ainda não disponível; ou seja, concede aos participantes a oportunidade de fazer uma autorreflexão sobre seus pontos de vista”.

Segundo Silva (2009), a experiência hermenêutica é um tipo de diálogo que acontece entre a tradição e o intérprete. A experiência hermenêutica tem a estrutura do diálogo, cujo *medium* é a linguagem e vislumbra-se a possibilidade de um âmbito mais de acordo com a atividade humana, consolidada na finitude, nas experiências histórico-individuais.

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 (ZAMBAM; CALLONI, 2018, p. 55).

A partir da Hermenêutica, o sujeito hermenêutico olha e interpreta, por meio das experiências, o que permite o reconhecimento do estar no mundo. A experiência, nesse pensamento, é sempre um movimento único e não reproduzido. Conforme Zambam e Calloni (2018, p. 58):

O encontro com o outro é que enobrece o movimento dialógico. Essa 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 outriedade vendo no outro a possibilidade de fazer a experiência hermenêutica.

No diálogo hermenêutico, todos participam, de forma que não há disputa ou superioridade, mas uma ampliação de horizontes. A EA, sob a ótica da experiência hermenêutica, abre-se às possibilidades de criar-se e recriar-se os movimentos de compreensões.

Campos e Cavalari (2009, p. 448) citam que “a experiência hermenêutica de diálogo com a natureza é possível reconhecer que o conhecimento é sempre incompleto, e que deve abandonar a atitude prepotente do “sujeito moderno” (T8.1).

A hermenêutica contribui para a fundamentação da EA, pois, a partir da experiência hermenêutica do diálogo, resgata o relacionamento homem x natureza. Nesse movimento, permite reconhecer que o conhecimento é sempre incompleto, visto que intenciona a despotencialização do sujeito dominador. Se tratando da EA em uma abordagem hermenêutica, segundo Iared, Tullio e Oliveira (2012, p. 14), “é importante que o pesquisador privilegie o uso de técnicas que permitam a interpretação da linguagem dos sujeitos para a compreensão da experiência”.

A Hermenêutica Filosófica, comprometida com a linguagem, pode favorecer a construção de uma EA que busca o diálogo, pois o diálogo hermenêutico, a partir das experiências, facilita a interação e o movimento de reflexões das epistemologias que fundamentam a EA atual. Nessa interação, permite a compreensão e superação dos problemas ambientais.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensar hermenêutico reflete sobre as epistemologias que orientam os fundamentos da EA. Os parâmetros culturais cartesianos influenciam a educação,

consequentemente, impedindo de enfrentar a crise ecológica atual, pois apresenta um conjunto de abordagens complexo e multifacetado.

Nessa epistemologia, o modelo cartesiano confere ao ser humano o *status* de independência e distanciamento em relação a outras formas de vida. Diante disso, foi possível compreender que a abordagem hermenêutica pode apresentar contribuições significativas no campo da Educação Ambiental, pois é uma perspectiva filosófica que poderá permitir a compreensão de como a sociedade se relaciona com o ambiente.

A partir da análise do *corpus*, pudemos compreender que algumas produções acadêmicas vêm se pautando na HF como um caminho para o campo da EA. A Hermenêutica Filosófica apresenta fundamentos que permitem questionarmos o relacionamento sujeito/objeto, assim possibilita refletir sobre a relação humano/ambiente.

A Hermenêutica Filosófica propõe romper com a herança da ética antropocêntrica instaurada com a modernidade. Ao propor o romper do dualismo sujeito/objeto, oportuniza questionarmos as concepções educativas advindas da ética antropocêntrica, que separa o homem e o ambiente. Nesse viés, sem fragmentar o ser humano e o ambiente, visa-se proporcionar que o sujeito se sinta pertencente e não dominador ao meio na qual está inserido.

Nesse movimento citado, a linguagem, fundamento da Hermenêutica Filosófica, é um elemento de extrema importância que se efetiva pelo diálogo. A experiência hermenêutica do diálogo, como fundamento da EA, oportuniza que todos falem. Nesse movimento, ampliam-se os horizontes dos questionamentos, interpretações, compreensões e ações para esse campo de estudo.

CAPÍTULO 2 - POR UM CURRÍCULO HERMENÊUTICO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1 INTRODUÇÃO

O capítulo, por meio de um ensaio, dialoga com as principais teorias e concepções do currículo. Inicia a discussão com autores que abordam a Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-Crítica. O ensaio busca conhecer os elementos da Hermenêutica Filosófica que contribuam para o campo curricular. Esse movimento tem como objetivo: **Apresentar aproximações da Hermenêutica Filosófica a um currículo de Educação Ambiental.**

O ensaio discorre sobre algumas concepções e principais teorias do currículo a partir de Silva (1999), Sacristán (2000), Lopes e Macedo (2011), Goodson (2013). Para isso, iniciou o ensaio com as discussões e o percurso do currículo. Em seguida, buscou apresentar como os autores Berticelli (2005), Lopes e Macedo (2011) abordam um currículo hermenêutico. Finalmente, buscou mostrar o movimento que os autores realizam (GRÜN, 1996; FLICKINGER, 2010; DERBY, 2015; IARED *et al.*, 2021), na busca de aproximar o currículo hermenêutico à EA. Para isso, utilizamos a escrita ensaística.

Segundo Larrosa (2003), no processo do ensaio, o ensaísta busca, por meio do diálogo, transcorrer sobre a história e as experiências percorridas, por meio de leituras pré-existentes para ter um solo onde recorrer. O ensaísta é o autor que lê e escreve; com base nessas experiências, ensaia, aprimora a cada prática realizada, de ler e escrever. O ensaio permite uma liberdade temática e formal, sem a pretensão de controlar e se opõe aos métodos, ou melhor, converte o método em problema, pois não dispõe de um caminho linear, mas processual, com obstáculos e contornos.

Para isso, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: 1. Um olhar à história do currículo, na busca de conhecer a origem e historicidade do currículo; 2. Sobre as Teorias do currículo, para refletir sobre as principais vertentes teóricas que discutem o campo do currículo; 3. O “despertar” das críticas ao currículo, uma reflexão sobre os fundamentos norteadores das teorias críticas do currículo; 4. As Teorias Pós-Críticas: o Pós-Estruturalismo, a fim de entender suas abordagens e questionamentos que as sustentam; 5. O currículo a partir dos “olhares” da Hermenêutica Filosófica, para perceber a amplitude dessa perspectiva filosófica para o campo curricular; 6. O

currículo da Educação Ambiental: por meio da percepção da Hermenêutica Filosófica, compreender seus elementos, que contribuam para um currículo na Educação Ambiental.

2.2 UM OLHAR À HISTÓRIA DO CURRÍCULO

Neste estudo, serão apresentados alguns dos movimentos que se dedicaram ao campo curricular. Entre os autores que abordam a questão curricular, destacamos Silva (1999), Lopes e Macedo (2011) e Goodson (2013).

Ao buscar uma definição da palavra currículo, percebe-se que, desde o início do século passado, os estudos curriculares têm apresentado o currículo em diversas perspectivas e caminhos. Conforme Goodson (2013), a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, a um percurso que deve ser realizado.

Diante da complexidade que caracteriza o currículo, apontamos algumas definições de pesquisadores em diferentes teorias e concepções de currículo. A seguir, apresentamos algumas concepções de currículo, em diferentes teorias curriculares e momentos históricos. Para Silva (1999, p.150), “o currículo é lugar, espaço, trajetória. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida. [...] o currículo é texto, discurso, documento”. Para Sacristán (2000, p. 15) o currículo,

É uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Moreira e Silva (2005, p. 14) citam que o currículo:

Não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sobre as definições do termo currículo, cada autor apresenta uma especulação. Indiferentemente do conceito ou teoria curricular, é possível reconhecer que o currículo é seleção, seja com caráter utilitarista ou para desenvolvimento do

pensamento crítico. Ao buscar compreender o processo educacional pela ótica curricular, é necessário considerar que nenhum processo educacional é neutro.

Segundo Lopes e Macedo (2011), na Universidade de Glasgow, em 1633, ocorreu a primeira menção ao termo currículo, a qual evidencia que o currículo é referente ao curso a ser seguido pelos estudantes. Mesmo que essa menção ao termo currículo não esteja relacionada ao surgimento de um campo de estudos de currículo, há uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou à ideia de um plano de aprendizagem.

Ao discutir sobre as origens da questão curricular no Brasil, podemos citar que, na metade do século XIX, os jesuítas trouxeram para nosso país o programa chamado *Ratio Studiorum*, baseado numa pedagogia tradicional. Suas disciplinas e conteúdos eram apenas organizados e repassados como verdades absolutas. Todavia, por volta dos anos de 1930, com base na influência dos pesquisadores e educadores norte-americanos, John Dewey (1859-1952), Ralph Tyler (1902-1994) e Franklin John Bobbitt (1876-1956), com momentos históricos e sociais determinados, iniciou-se a discussão curricular com mais rigor e sistematização no país.

Diante disso, impulsionam-se as discussões sobre o desenvolvimento das teorias curriculares. Nesse momento, iniciou a intencionalidade do currículo, ou seja, a busca por quais os conhecimentos a serem ensinados e como o conhecimento deveria ocorrer. A seguir, apresentamos um resumo das principais Teorias do currículo, para refletir sobre as principais vertentes teóricas que discutem o campo do currículo.

2.3 SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Conforme Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012), antes das discussões sobre o currículo, não havia sistematização a respeito do currículo escolar, de maneira que a educação era voltada apenas para as classes dominantes. De modo geral, o pensamento crítico a respeito do currículo iniciou a partir da migração da população do campo para a cidade. Com a industrialização, começou a preocupação com a educação das massas, o que impulsionou o desenvolvimento de teorias a respeito dos conhecimentos que devem ser ensinados e de que maneira o ensino deve ocorrer. Quando a educação passa a ser da responsabilidade do Estado, assim, começam as intencionalidades do currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a ideia de que o ensino precisa ser planejado e, para isso, envolve a seleção de atividades, experiência ou conteúdo, nem sempre foi tão óbvia. No ensino jesuítico (ensino tradicional), aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos próprios que facilitavam ou ampliavam o raciocínio lógico. Nos anos 1900, com a industrialização, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganhou força. Para muitos autores, nesse momento, iniciaram os estudos curriculares.

Conforme Lopes e Macedo (2011), com a demanda da industrialização, surgiram as mudanças econômicas da sociedade, assim, a escola ganhou novas responsabilidades. Diante disso, independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, a escola precisou ser útil e voltar-se à resolução dos problemas sociais. Nesse momento de muitas indagações sobre o papel da escola, diversas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. A partir das preocupações, surgem respostas oferecidas pelas Teorias Curriculares, como: o eficientismo social e o progressivismo.

Sobre as teorias de currículo, destacamos as principais ideias dos americanos John Dewey (1859-1952), Franklin John Bobbitt (1876-1956) e Ralph Tyler (1902-1994). Para Lopes e Macedo (2011), o eficientismo é um movimento que defende um currículo científico associado à administração escolar e baseado em conceitos, como eficácia, eficiência e economia.

Em 1918, Bobbitt defendeu um currículo que preparasse o aluno para a vida adulta economicamente ativa, a partir do currículo direto e das experiências indiretas. Nessa perspectiva, segundo Silva (1999, p. 23): “O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica”. Seu foco é voltado à racionalidade técnica instrumental. Nesse entendimento, o currículo é similar a uma fábrica, em que alunos devem ser processados como um produto fabril. O currículo segue os seguintes passos: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 1999). Portanto, Eficientismo Social:

Não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos.

Rivalizando com a teoria do eficientismo social, que apresenta um controle da elaboração de currículos “oficiais”, surge o progressivismo. O nome mais conhecido desse movimento é o de John Dewey (1859-1952), que entendia que, na base das discussões curriculares, estava o professor, o qual é o centro e responsável de todos os recursos em prol da aprendizagem, com base numa pedagogia predominantemente tradicional. Conforme Lopes e Macedo (2011, p.23):

O progressismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em nível diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças.

Dewey propõe que as experiências educacionais da escola devem estar conectadas com as demais instituições da sociedade, para que os alunos, a partir das experiências, consigam resolver os problemas que surgem na sociedade. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 23 e 24):

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais nos anos 1920. Conforme Lopes e Macedo (2011), nesse movimento, destaca-se o trabalho de William Kilpatrick, presente nas experiências brasileiras, que foi o responsável pela sistematização de projetos que visavam à construção de um método de ensino, o método de projetos.

Em 1949, Ralph Tyler, em uma abordagem eclética, propõe-se a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressista. Tyler, no eficientismo/progressismo, tem como objetivo central discutir o método de ensino numa perspectiva tecnicista, definindo objetivos do ensino e as finalidades do educar. Segundo Lopes e Macedo (2011), o campo curricular de Tyler evidencia o caráter prescritivo do currículo, como um planejamento das atividades da escola, realizado segundo critérios objetivos e científicos. Nessa perspectiva, a construção do currículo é um processo que envolve a participação dos professores e alunos, ou seja, há dois

momentos integrados, porém, distintos: a produção e a implementação do currículo. Tyler, o nome mais utilizado no mundo ocidental para o desenho curricular, trata de uma racionalidade (técnica ou sistêmica), com abordagem central na eficiência que esteve no auge em meados de 1950. Concebe os princípios básicos de currículo muito mais com a organização das experiências dentro de cada componente curricular. Tyler acredita que o sujeito aprende apenas pela participação ativa, a partir da seleção das experiências.

Podemos perceber, a partir das ideias e concepções de Bobbitt, Dewey e Tyler, que se inicia uma organização do currículo, de forma mais lógica, ordenada e sistemática. Tais autores abordaram seus discursos na pedagogia não crítica, pois, naquele momento, não se discutiam questões relacionadas com a crítica à sociedade capitalista. A seguir, abordamos: O “despertar” das críticas ao currículo, uma reflexão sobre os fundamentos norteadores das teorias críticas do currículo.

2.4 O “DESPERTAR” DAS CRÍTICAS AO CURRÍCULO

A década de 60 foi marcada por grandes movimentos e transformações sociais e culturais. Nesse período, também surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em contrariedade o pensamento e a estrutura educacional tradicional.

As teorias tradicionais concentram-se nas formas de organização e elaboração do currículo, ou melhor, nas atividades técnicas de como fazer o currículo. As teorias críticas opõem-se às teorias tradicionais, pois partem das desconfiças, questionamentos e buscam entender as desigualdades sociais e as injustiças sociais. Para isso, pretendem desenvolver conceitos que permitam compreender do que o currículo é capaz. Conforme Silva (1999), as teorias tradicionais não buscavam questionar a organização dos arranjos educacionais, as formas dominantes de conhecimentos, ou seja, a forma social dominante.

De acordo com Silva (1999), as teorias críticas, como o ensaio de Althusser, que trata sobre a ideologia, fornecem as bases para as críticas marxistas da educação. Althusser apresenta a conexão entre educação e ideologia, argumenta que a permanência da escola capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos e da reprodução de seus componentes ideológicos. A escola, segundo Althusser, constitui-se num aparelho ideológico central, pois atinge praticamente toda a população por um tempo prolongado.

A escola não está organizada apenas para ensinar o conhecimento que atende à necessidade da sociedade; o prescrito vai muito além. As abordagens científicas dos currículos nessa organização são como aparatos de controle social. Segundo Lopes e Macedo (2011), na escola, há códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade, assim, temos a harmonia e o progresso social que são gestados também na escola. Uma das críticas mais presentes sobre esse “controle social”, por parte do currículo da escola, foi convencionada a se chamar de Teoria da Correspondência ou da Reprodução, constituída em meados de 1970 e desenvolvida por Louis Althusser. Althusser aponta para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, quando a escola atua como elemento auxiliar do modo de produção, como formadora de mão de obra e, indiretamente, quando contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, um mecanismo de agregar as diferentes classes. A partir das ideias de Althusser, temos os trabalhos de Baudelot e Establet, que buscam explicitar como a escola garante a diferenciação social, a fim de denunciar a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidade a todos.

As discussões a respeito das intencionalidades do currículo e da escola continuam, com uma abordagem menos determinista, centrada na importância dos processos culturais, na perpetuação das relações de classe. Lopes e Macedo (2011, p. 28) apontam que:

Bourdieu e Passeron, explicitam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável como efeito de inculcação ou reprodução. Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuídos, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.

Em 1970, seguem as críticas sobre o papel reprodutivo da escola, em que a sociologia britânica explicita preocupações sobre as questões curriculares. Conforme Lopes e Macedo (2011), em 1971, Michael Young lançou um movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE), na busca de entender como a diferenciação social acontece por meio do currículo, os interesses envolvidos nesse processo e

como a escola contribui para legitimar os conhecimentos. A elaboração do currículo, nessa perspectiva, é pensada como um processo social, uma sociedade estratificada em classes e uma diferenciação social que se reproduz por intermédio do currículo. Nesse segmento, não há método, mas um espaço de reprodução simbólica ou material. Diante disso, questões são levantadas a respeito do currículo; assim, há uma nova tradição na busca de entender o currículo não para formar somente os alunos, mas o próprio conhecimento, ou seja, na busca do objeto de escolarização.

Conforme Lopes e Macedo (2011), em 1979, Michael Apple publicou *Ideologia e currículo*, na qual as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo com uma vasta popularidade. Apple defende a correspondência entre dominação econômica e cultural e retoma os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades. Apple busca entender como a educação age na economia, ou seja, articula reprodução com produção, que é produzida também no contexto escolar por meio dos mecanismos de dominação de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições sociais e políticas podem ser mediadas nas situações de vida dos sujeitos na escola.

Apple, no movimento de ampliar a noção de reprodução, lança mão dos conceitos fundamentais e articulados da teoria marxista: hegemonia e ideologia. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 30-31):

Hegemonia refere-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de sendo comum. Algo que satura todo o espaço social e mesmo nossas consciências. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido de realidade. Ideologia, na tradição marxista de que parte o autor, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que abriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa a legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30-31).

A partir dos conceitos de hegemonia e ideologia, Apple preocupa-se em entender como os currículos escolares (re) criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Conforme Lopes e Macedo (2011), Apple propõe novos questionamentos sobre o currículo, como: quais as consequências da legitimação dos aspectos da cultura social para a sociedade; quais as relações entre

o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade. Ao abordar sobre conhecimento, não se trata apenas dos conteúdos de ensino, mas das normas e dos valores que também constituem o currículo. Apple reformula o conceito de currículo oculto. Ao discorrer sobre o currículo oculto, iremos entender que, na escola, não temos apenas o conhecimento prescrito, ou seja, aqueles conteúdos organizados para que sejam ensinados aos alunos, porém, são vistos os ocultos aos documentos curriculares.

Conforme Lopes e Macedo (2011), Bourdieu e Passeron apresentam que a escola atua pelo processo de exclusão, pois o currículo escolar está baseado na cultura dominante, por meio de um código dominante que só é decifrável aos alunos dessa classe, ou seja, para os alunos da classe dominada, é incompreensível. Diante disso, completa o ciclo da reprodução cultural. Segundo Silva (1999, p. 36):

Bourdieu e Passeron propõem a *pedagogia racional*, em que os alunos das classes dominadas tenham uma educação que possibilite na escola a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte da família da experiência das crianças das classes dominantes. [...] uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.

Entendemos, a partir das leituras, que o desenvolvimento da Teoria Crítica do currículo envolve várias rupturas e questiona a cientificidade da teoria tradicional curricular. Essas ideias citadas formam a base da teoria curricular crítica.

A partir da Teoria Crítica, é visto que o currículo é resultado da relação de poder. Nesse pensamento, são apresentados questionamentos e indagações na busca de compreender o que o currículo faz. A seguir, serão apresentadas as Teorias Pós-Críticas: o Pós-Estruturalismo, para entender suas abordagens e questionamentos que sustentam seus posicionamentos.

2.5 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS: O PÓS-ESTRUTURALISMO

No campo da teoria educacional, pós-crítica curricular, surgem vários movimentos que questionam as narrativas da modernidade. Dentre os movimentos, está o pós-estruturalismo, que surgiu na França durante a década de 1960. O pós-estruturalismo, segundo Silva (2005, p.118), é definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”. O pós-estruturalismo, de modo geral, segundo Peixoto (2008, p. 490):

Este movimento está ligado a teorizações a respeito da linguagem e do processo de significação, que vão de encontro ao paradigma estruturalista. Com essas teorizações e deslocamentos feitos em relação ao paradigma estrutural, o pós-estruturalismo tem nutrindo discussões que, direta ou indiretamente, têm influenciado o que se entende por linguagem, sujeito e currículo.

No Brasil, em 1970, surgem os primeiros estudos pós-estruturais do currículo. No início deste século, intensificaram-se textos e traduções produzidas, por exemplo, Tomaz Tadeu da Silva. Conforme Lopes e Macedo (2011), o pós-estruturalismo engloba autores que dialogam com o estruturalismo. Esse diálogo assume alguns de seus pressupostos e questiona o outro. Assim, implica o questionamento fundamental da Modernidade e aproxima do que é denominado pensamento pós-moderno. Segundo Silva (1999, p. 111), “o pós-modernismo inicia no século XX e questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo”.

O movimento pós-estruturalista não pretende se contrapor completamente às abordagens da teoria estruturalista, mas ir além dos princípios da perspectiva que antecedeu. Lopes e Macedo (2011, p. 38) citam que o pós-estruturalismo:

Partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, dentre os quais o mais relevante para a desconstrução dos conceitos de currículo que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Ambos adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem constrói. Invertendo a lógica representacional, estruturalistas e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno, central nas diferentes concepções de currículo que viemos apresentando.

Pensar o currículo, como é denominado no pós-estruturalismo, é pensar o currículo para além de suas diferenças e classificações. Segundo Silva (1999, p. 111), o pós-modernismo “é um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos”. Segundo Silva (1999, p. 11), atualmente, a perspectiva do pós-estruturalismo:

É predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade, isto é teoria, de seus “efeitos da realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria

supostamente descreve é, efetivamente, um produto da sua criação (SILVA, 1999, p. 11).

Entendemos que o currículo é vivenciado em movimentos temporais e sob os efeitos de sua própria historicidade. Dentre as teorias pós-críticas, podemos citar o currículo multiculturalista: as diferenças e identidade. Segundo Silva (1999), o multiculturalismo é uma cultura contemporânea que é um fenômeno de origem dos países dominantes do Norte, fundamentalmente ambíguo e representa um importante instrumento de luta política e de críticas. O multiculturalismo pode ser visto como a solução dos problemas em que a presença de grupos raciais e étnicos se colocam para a cultura nacional dominante. Segundo Silva (1999, p. 87), a perspectiva crítica de multiculturalismo:

Está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que se poderia chamar de “materialista”. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. [...] Essa visão estruturalista da diferença pode ser criticada, entretanto, por seu excessivo textualismo, por sua ênfase em processos discursivos de produção da diferença. Uma perspectiva mais “materialista” em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (SILVA, 1999, p. 87).

Partindo dessa visão estruturalista da diferença, podemos citar um exemplo, o racismo, que não é possível ser eliminado por meio do combate às expressões linguísticas racistas, mas é necessário incluir o combate à discriminação social no emprego, na educação, na saúde. A partir de um ponto de vista mais crítico, muitas vezes, as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas por meio da relação de poder. As diferenças não devem ser apenas respeitadas ou toleradas, mas é preciso enfatizar as relações de poder que presidem sua produção (SILVA, 1999).

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa aparecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalismo crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 1999, p. 88 e 89).

O multiculturalismo permite mostrar que a igualdade no contexto da educação não pode ser obtida com base na igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A igualdade depende da modificação substancial do currículo.

Destacamos também, dentre as teorias pós-críticas, as relações de gênero e a pedagogia feminista: as diferenças e identidade. Conforme Silva (1999), a palavra gênero apresentou significados diferentes ao longo de sua história, que é considerada recente. Com os movimentos em crescimento e com a teorização, foram direcionadas as perspectivas críticas para as questões de gênero na produção das desigualdades, pois inicialmente as teorias críticas sobre educação e sobre o currículo eram voltadas para a análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural da desigualdade. Diante desse contexto, as perspectivas críticas sobre o currículo foram questionadas, visto que ignoravam outras dimensões da desigualdade que não fossem relacionadas à classe social, ou seja, por não levarem em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade.

A teorização feminista começou a adquirir forças; nesse contexto, é visto que há uma profunda desigualdade que separa homem e mulher e que se apropriam desproporcionalmente dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Para Silva (1999), essa repartição de desigualdade reflete-se na educação e no currículo. Inicialmente, a análise da desigualdade esteve preocupada com o acesso, pois estava visível que a educação para mulheres era mais escassa do que a dos homens, acarretando diversas perdas às mulheres, entre outras diferenças.

Conforme Silva (1999), para a análise feminista, a sociedade está organizada de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino, como a própria ciência, que supõe uma separação entre o sujeito e objeto, corpo e mente, cognição e desejo, um impulso de dominação e controle; assim, o currículo também é masculino, de maneira que segue para os campos ou instituição social. Todas essas características refletem os interesses masculinos. A perspectiva feminista apresenta uma reviravolta epistemológica, que mostra que a epistemologia não é neutra, mas reflete a experiência de quem a conhece; essa reflexão representa grande passo para a teoria curricular.

A pedagogia feminista vem em oposição ao espírito de competição e individualismo dominante; mesmo não centrada nas questões curriculares, evidencia contribuições significativas com questões de gênero, na medida em que o currículo não pode ser separado da pedagogia. A proposta feminista não seria inverter os papéis, mas construir um currículo equilibrado, que atendesse tanto a experiência masculina quanto a feminina.

Houve diversas compreensões e dificuldades para distinguir ética e raça; diante disso, a maioria das literaturas utiliza os dois termos de forma equivalente. Para Silva (1999, p. 102): “O currículo é sem dúvida racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”.

Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais aborda a construção social de raça e ética, que deve evitar a questão do racismo na sua forma simplista. A perspectiva crítica busca incorporar ao currículo estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais. Essas estratégias têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais; para isso, é preciso retomar as questões históricas e políticas.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o estruturalismo pretende se constituir em método para ciências sociais, de forma que signifique impacto para a capacidade de lidar com a linguagem. Em contraponto, temos o pós-estruturalismo, que critica o estruturalismo por não perceber que a própria ideia de estrutura estaria marcada pela linguagem.

O pós-estruturalismo apresenta a releitura da linguagem. Esse movimento não considera a linguagem como uma ferramenta neutra, mas como um sistema de significação. A linguagem, na perspectiva do pós-estruturalismo, passa por uma reconceptualização; há uma cumplicidade entre linguagem e relações de poder. Nesse contexto, não basta assumir que existem vozes com uma arena de identidades em conflito, mas é preciso permitir que elas se concretizem. Conforme Peixoto (2008, p. 497):

Com base na concepção de linguagem e sujeito pós-estruturalista, as ações em prol de um texto curricular pós-estrutural não homogeneizariam o complexo sistema de identidades e posições sujeito que apresentamos e que estão em constante conflito devido às relações de poder nas quais estamos envolvidos.

As reflexões pós-estruturalistas, por meio da linguagem, podem contribuir para um posicionamento mais crítico, menos superficial e mais questionador em relação à maneira como determinados grupos étnicos e minorias são retratados nos diálogos. Um currículo, a partir da concepção de linguagem, rompe com o “silenciamento” e reconhece que cada voz é repleta de identidades, que não podem ser pensadas fora de relações de poder.

Diante disso, entendemos que a Hermenêutica Filosófica é uma perspectiva, que pode contribuir para o campo curricular, pois o currículo deixou de ser uma grade curricular, seletiva, mas assumiu o caráter e a dinâmica complexa da linguisticidade.

A seguir, apresentamos, em um movimento de diálogo com Berticelli (2005), Clingerman *et al.* (2014) e Derby (2015), do currículo a partir da influência da Hermenêutica Filosófica. Buscamos perceber a amplitude dessa perspectiva filosófica para o campo curricular.

2.6 O CURRÍCULO A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Berticelli (2005) busca propor a Hermenêutica como suporte teórico à compreensão filosófica do currículo, por meio de uma virada linguística, um método de interlocução com as teorias curriculares que se situam no campo da filosofia da linguagem. Para ele, a Hermenêutica é um processo linguístico e, assim, constitui-se como um recurso importante na compreensão da ação pedagógica.

Ao buscar o caminho da Hermenêutica Filosófica, Clingerman *et al.* (2014, p. 2, tradução minha) conceituam que:

A trajetória histórica da hermenêutica filosófica moderna pode ser explicada de maneira simples: trata-se de uma investigação que começou com uma preocupação estreita em compreender a intenção autoral dos textos escritos e, aos poucos, caminhou para o reconhecimento da inevitável interpretação de nossa história, própria existência fática. [...] A Hermenêutica é comumente definida como a reflexão sobre a “arte e ciência da interpretação”, não apenas de textos escritos, mas como uma forma de pensar ela mesma. Mais amplamente, a questão da interpretação não é apenas perguntar sobre uma técnica para discernir um significado único ou encontrar uma interpretação que seja a correta. Tampouco se preocupa simplesmente com a imposição de sentido a um objeto por um sujeito, tornando possível qualquer interpretação e, portanto, aceitável.

A Hermenêutica Filosófica opõe-se às raízes cartesianas, uma relação reducionista humano-mundo, aos projetos iluministas de objetividade. A HF propõe uma virada ontológica e linguística do entendimento que pode contribuir para a educação em um mundo mais-do-que humano (DERBY, 2015). Podemos entender que a Hermenêutica Filosófica busca um aprofundamento na historicidade da compreensão.

O legado ocidental de Descartes nos ensinou a objetivar o mundo a partir da posição de pura subjetividade, um movimento que transforma a experiência humana do mundo em um jogo entre sujeitos e objetos, e garante a ruptura da comunicação genuína entre as pessoas e das relações entre humanos e mundos naturais (DERBY, 2015, p. 85, tradução minha).

Gadamer desenvolve a Hermenêutica da consciência historicamente efetivada, ao evidenciar que o método apropriado para a interpretação dos fenômenos só é possível quando é revelado pelo próprio fenômeno, por meio do diálogo entre questão e fenômeno (DERBY, 2015). Para Gadamer, a virada ontológica e a interpretação são condições primordiais da experiência humana.

Gadamer oferece a possibilidade de compreender a imensa complexidade da crise ecológica no contexto de sua emergência histórica e ter uma noção de como podemos nos direcionar para formas mais ecojustas de aprender e ser (DERBY, 2015, p. 89, tradução minha).

A Hermenêutica, uma via de compreensão dos processos educacionais, possibilita fazer face às questões contemporâneas no campo humano e social que se deve ao seu não-funcionalismo. O currículo é uma produção também hermenêutica, interpretativa do mundo, produtora de compreensão, das subjetividades; nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo é um processo hermenêutico, assim, é um processo *epistêmico e ontológico* (BERTICELLI, 2005).

Compreender o currículo como texto, ou seja, um monumento passível de interpretação, tem o caráter da finitude e seus fundamentos são sempre fundamentos históricos, assumindo em diferentes formações linguísticas. Segundo Berticelli (2005, p. 33-34),

O currículo é um horizonte do mundo. Os currículos são horizontes do mundo, na diversidade dos olhares. Explico: o currículo, na atual acepção que se lhe confere, não se limita a um rol de conhecimentos, técnicas, didáticas, métodos, conteúdos, saberes... Um currículo é um modo de produção social, um modo de produção de identidades.

Entendemos, a partir de Lopes e Macedo (2011), que o currículo é uma prática discursiva, uma prática de poder, de significação, de atribuição de sentidos. O currículo constrói a realidade, governa, constrange comportamento, projeta identidade, assim, produzindo sentidos. O currículo, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 41), “trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”. Nesse sentido, Silva (1999, p. 11-12) evidencia que:

Fazia mais sentido, falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção. Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a

existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.

Pensar a linguagem como um meio universal que permite a compreensão é entender que a linguagem abre as portas para a compreensão do currículo. Segundo Clingerman *et al.* (2014, p. 58, tradução minha), “a linguagem é, argumenta Gadamer, o que abre essa possibilidade projetiva oferecendo uma espécie de liberdade (ainda que não absoluta) para resituar-se em relação aos outros e ao mundo”. Conforme Berticelli (2005, p. 28 e 29), “todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é ao mesmo tempo a linguagem própria de seu interprete”. Trata-se de colocar o currículo como texto, uma forma discursiva de caráter histórico, uma maneira de interpretação, ou leitura do mundo. Segundo Berticelli (2005), o currículo é posto a partir das experiências do mundo, uma complexa trama de mundos vividos, múltiplas experiências históricas, como as histórias dos alunos e professores, “*o currículo é uma trama tecida de linguagens*” (p. 29). Assim, temos um currículo com um caráter hermenêutico.

Conforme Berticelli (2005), o currículo, como espaço, apresenta espaço “contingente” participativo, libera um potencial teórico e, como um espaço educacional, possui toda a elasticidade, toda a mobilidade, ou seja, toda a historicidade de um acontecimento. A Hermenêutica permite compreender a importância da linguagem e da pergunta para permear, nas reentrâncias de currículo não dito, com normas e técnicas. Assim, cita Berticelli (2005, p. 44):

As perguntas é que nos levam a retroceder para além do dito. O currículo como aquilo que está dito remete para além dele, também para aquilo que não está dito. Daí que interpretar e compreender o currículo é interpretar e compreender além do dito: portanto, do que se deixou de dizer, pois o que foi deixado de dizer também é resposta à pergunta originária que gerou o currículo como resposta, “desenvolver” o currículo é responder para além da pergunta e para além da resposta. O currículo, como uma hermenéia, é a abertura para as possibilidades interpretativas do mundo, quando esse mundo se chama Educação. E fazer isso é colocar em comum experiências de sentido. [...] O currículo possui em si mesmo a historicidade da linguagem que o produz e tem muito mais a ver com o mundo vivido (histórico) que com a norma oficial, paramétrica. [...] Numa concepção hermenêutica do currículo, dada sua base assentada sobre a lingüisticidade do fenômeno (o currículo), seu valor de norma tem origem nas convenções, nos acordos entre os falantes (BERTICELLI, 2005, p. 44).

Podemos entender, pela via da Hermenêutica, que o currículo é como um texto, um discurso, um corpo de natureza linguística. Se o currículo está em algum

lugar, esse lugar material é a linguagem que o constitui. Permitir a compreensão do currículo como texto, como construto textual complexo, abarca o fenômeno de que a compreensão do currículo se efetiva por um processo de interpretação (BERTICELLI, 2005). A Hermenêutica pode ser uma possibilidade de se constituir um caminho para a construção curricular, ou um caminho de entendimento do currículo.

A hermenêutica gadameriana da pergunta e da resposta nos coloca sempre sobre um solo movediço, instável. O currículo como essencialmente pergunta-resposta se a firma na filosofia da linguagem, em que esta, a todo instante, pode estar subvertendo suas bases, seus fundamentos tão históricos, como qualquer outra realidade do mundo. (BERTICELLI, 2005, p. 43).

A linguagem possibilita um movimento do diálogo ao currículo, pois não há currículo neutro; o currículo é um campo discursivo específico, nas tramas complexas dos processos educacionais. Conforme Berticelli (2005), há uma vinculação entre currículo, ideologia, linguagem e práticas educacionais. A partir das mudanças das concepções do currículo, a concepção da linguagem muda, visto que a virada linguística ou entendimento da linguagem contribuiu para as mudanças na compreensão do currículo, pois o currículo está no horizonte da linguagem. A virada linguística permitiu uma resignificação sobre o currículo,

Pois todo evento de compreensão é uma experiência que desafia e reconstitui nossa autocompreensão e altera esse horizonte limitado/limitante; ele reúne o que é entendido (sobre outra pessoa, um texto, etc.) nessa autocompreensão, mas não o fazendo conformar-se aos contornos da consciência pré-constituída desse eu (CLINGERMAN *et al.* 2014, p. 58, tradução minha).

No interior da virada linguística, o currículo assume o caráter e a dinâmica complexa da linguisticidade, assim, tornou-se um campo de lutas políticas, de disputas de espaços contestados de gênero, de raça, de etnias e de identidade. Pensar o currículo como texto e discurso é pensar em um produto de consciência ao qual só se tem acesso quando se manifesta, ou é materializado como linguagem, colocando em destaque a linguisticidade do currículo (BERTICELLI, 2005).

A seguir, apresentamos nossas percepções sobre os elementos da Hermenêutica Filosófica, que contribuem para vislumbrar um currículo na Educação Ambiental. Nesse movimento, busca-se compreender como os autores aproximam a Hermenêutica Filosófica à EA.

2.7 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Ao tratarmos sobre um currículo para a Educação Ambiental pelo viés da Hermenêutica Filosófica, o desafio é superar os princípios culturais cartesianos que estão enraizados em nossos pensamentos, nos nossos currículos escolares, que dificultam a compreensão da inter-relação ecológica. Conforme Grün (2005, p. 45),

A filosofia de René Descartes (1596-1650) é importante para compreender como o antropocentrismo se firmou no mundo moderno. A separação entre sujeito e objeto e Natureza e Cultura é apontada como um dos principais motivos da devastação ambiental.

Nessa perspectiva, o objeto é distanciado do sujeito, possibilitando questionarmos o relacionamento sujeito e ambiente. “A ruptura, a fragmentação e o indivíduo separado de seus ecossistemas são importantes pontos de ancoragem dentro da orientação cartesiana do currículo” (GRÜN, 2016, p. 162, tradução minha).

Sobre o distanciamento e alienação dos alunos em relação à natureza e ao meio ambiente, Østergaard (2017, p. 559, tradução minha) cita que “os alunos não têm a oportunidade de descobrir algo novo ou questionar a teoria existente; em vez disso, espera-se que confirmem o conhecimento já estabelecido”. Precisamos discutir um currículo para educação ambiental que se distancie desse pensamento dualista, sujeito/objeto.

Para contornar esse dualismo, propomos a Hermenêutica Filosófica Gadameriana. Segundo Clingerman *et al.*, (2014, p. 57, tradução minha):

A ontologia hermenêutica de Gadamer revela a incompletude interpretativa e a finitude como a condição real (material) da compreensão humana. A compreensão (embora não subjetiva) é um evento fundamental que permite que encontre seu caminho no mundo.

Entendemos, a partir de Clingerman *et al.* (2014), que a Hermenêutica Filosófica no campo Ambiental abrange uma compreensão muito mais ampla do meio ambiente, pois busca a interpretação em si e das particularidades vividas. A Hermenêutica Filosófica salienta a relação do diálogo entre o humano e o ambiente, com a elaboração de técnicas para interpretar os termos ambientais. Sobre os diferentes ambientes, Clingerman *et al.*, (2014, p. 4) cita que:

Um ambiente pode referir-se a um ambiente físico, ambiente sociocultural, ambiente construído ou arquitetônico, ou virtualmente qualquer outra forma

que um “ambiente” possa ser interpretado. A partir dessa compreensão, é possível assumir uma postura que reconheça as dificuldades de definir a natureza e o ambiente natural e, assim, abrir espaço para um diálogo produtivo em resposta a essas aporias.

A Hermenêutica Filosófica dialógica permite uma mediação para o campo ambiental, pois torna-se um diálogo dentro da cultura sobre a natureza e, nesse sentido, a Hermenêutica Filosófica e a Hermenêutica Ambiental, citadas por Clingerman *et al.* (2014), compartilham traços semelhantes. Ao buscarmos uma conceitualização da Hermenêutica Ambiental, vimos que há uma diversidade de possibilidades e abordagens, mas citamos uma de Clingerman *et al.* (2014, p. 4, tradução minha), que evidencia que a Hermenêutica Ambiental:

É uma postura filosófica que entende como a inevitabilidade do que Gadamer chamou de nossa “consciência hermenêutica” informa nossa relação com os ambientes. Este sentido final de hermenêutica ambiental está preocupado não apenas com técnicas para interpretar paisagens, mas com a estrutura ontológica que necessita de tal interpretação.

A Hermenêutica Filosófica poderá fornecer subsídio para repensar o currículo à luz das teorias ambientais. É pensar a partir de um olhar interno do mundo que enfrenta uma emergência ecológica. Segundo Clingerman *et al.* (2014, p. 10, tradução minha):

A Hermenêutica Ambiental não é primariamente um esforço teórico, mas uma filosofia verdadeiramente prática: refletir criticamente sobre nossas práticas e nossa compreensão do meio ambiente, articulando significados adormecidos que permaneceram ocultos, [...] abrindo novos caminhos de interpretação.

A Hermenêutica Filosófica Ambiental vai além de um plano teórico. Essa perspectiva busca uma compreensão contextual, bem como experiencial das vivências e práticas. Segundo Clingerman *et al.* (2014, p. 5, tradução minha):

A hermenêutica ambiental oferece uma nova maneira de olhar para os problemas tradicionais da filosofia ambiental e da ética ambiental – áreas de discurso que até agora não foram influenciadas pela hermenêutica filosófica em grande grau. Mais do que simplesmente debater a natureza da natureza ou se ela existe, por exemplo, sua menêutica oferece a possibilidade de ponderar e refletir sobre a experiência em ambientes como forma de interpretação (CLINGERMAN *et al.*, 2014, p. 5, tradução minha).

Ao buscarmos autores que apresentam suas compreensões a respeito de uma educação ambiental por meio de uma perspectiva hermenêutica, podemos citar Michael W. Derby (2015), professor, poeta e pesquisador com seu livro *Place, Being, resonance. A critical ecohermeneutic approach to education* (Lugar, ser, ressonância: uma abordagem ecohermenêutica crítica para educação). Derby (2015) apoia-se nas

tradições fenomenológicas e hermenêuticas de Edmund Husserl, Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer e, como o próprio autor cita, na “inoculação ecohermenêutica”, de forma que explora as pedagogias ecocríticas, que inspiram relacionar os cuidados com o mundo mais-que-humano, que vai além da conscientização ambiental, mas para pensar, ser e agir ecologicamente. Para Derby (2015, p. 95),

O mundo mais-que-humano tem sido tradicionalmente construído como a antítese da cultura, mesmo dentro da tradição hermenêutica, nossa experiência dele foi alienada pelo caráter da palavra escrita. Essa é a tarefa de uma abordagem ecohermenêutica da educação, abrir espaço para o mais que humano falar novamente e desenvolver a atenção plena para ouvir.

A abordagem ecohermenêutica busca por meio da escuta, reconhecer que o mais-que-humano tem suas próprias vozes e lógicas. Para Aloisio (2023, p. 80) “o mundo-mais-que-humano se apresenta como uma forma de inter-ações e não dissociação entre corpo~mente engajados no mundo”. Neste pensar, busca mostrar a importância do ouvir ao invés do somente habitar.

A tradição hermenêutica convoca os educadores em um momento de emergência ecológica não apenas a transmitir a retórica da sustentabilidade, mas a encontrar maneiras de ler e ser lido pelo mundo. Essa “virada ecopoética” compreende um meio para que o pensamento ocidental moderno comece a ir além de uma relação de uso com “recursos naturais” em direção à ressonância com a ecologia inter-relacionada de um mundo mais-que-humano (DERBY, 2015, p.10)

O campo da educação Ambiental precisa permitir o resgate da linguagem do mais-que-humano e entender que sua materialidade do mundo, existe, afeta e transforma. Segundo Iared e Hofstatter (2022, p. 3, tradução minha),

A materialidade do mundo mais-que-humano pode desempenhar um papel importante na abordagem da questão da agência. Há um crescente corpo de literatura que reconhece a importância do novo materialismo na teoria da educação ambiental no Brasil. Neste tópico, argumentamos que a corporeidade humana é inseparável da natureza mais-que-humana. Ou seja, reivindicamos a autonomia e a materialidade das agências mais-que-humanas como um lugar teórico ou espaço epistemológico que poderia nos dotar de modos de análise mais ricos e complexos do que os dicotômicos.

O pensar ecohermenêutico, que “significa empregar linguagem e disciplinas atentas na educação para remediar nossa “hiperseparação” das interconexões nutritivas com o resto da vida no planeta” (DERBY, 2015, p. 14). No século XXI, o

cerne das questões educacionais está em torno de compreender como ensinar de maneira que honre a vida.

Derby (2015), por meio de uma metáfora, utiliza o micélio fúngico que permite mostrar alguma inspiração hermenêutica, a qual se baseia no pensamento crítico, na busca do outro mais-que-humano. Nesse pensar, influencia a educação em um mundo de emergência ecológica. Por que o autor apresenta a metáfora do fungo miceliar?

A partir das compreensões de Derby (2015), percebemos que estamos conectados por meio de emaranhados vivos, uma conexão ligada diretamente com as nossas raízes, nossos ancestrais, nosso ambiente. Diante disso, há a existência dos “húmus” que nos nutre e fortalece, ou seja, o valor do lugar.

Corpos de pensamento frutíferos emergem dos húmus histórico-cultural de um determinado lugar e – em sistemas ecoculturais saudáveis e paisagens intelectuais – florescer, crescer, esporular e transmitir algo do mundo antes de decair e apodrecer como todas as coisas devem (DERBY, 2015, p.19, tradução minha).

A missão dessa metáfora, micélio fúngico, é o resgate do enraizar para que o aluno compreenda que não estamos isolados, pois sempre há presença do outro com base nesse emaranhado. Segundo Derby (2015), ao abordar sobre o fungo, permitem-se muitas perguntas, como: o fungo é venenoso ou comestível? Por que alguns cogumelos são venenosos e outros não? Qual a relação do fungo com a educação, com o ambiente escolar? Por que algumas escolas são nutritivas e outras mortíferas? Para isso, é necessário buscar a etimologia da palavra, os fios ancestrais, a fim de encontrar se o caminho é nutritivo ou mortífero.

Muitas vezes, os questionamentos dos alunos em sala de aula, os diferentes sons, o silêncio, a pergunta que trava, são momentos miceliais, que impedem que o professor siga o curso prescrito, o seu currículo. Esses entrelaçamentos vivos, semelhantes a micélios em seu caráter pleno, ambíguo, permitem que as tradições hermenêuticas reflitam sobre o significado pedagógico (DERBY, 2015).

Uma aula ecohermenêutica permite ser “interrompida”, mediante as percepções sensoriais, ao mostrar suas diferentes linguagens, por exemplo, com base no som do vento que soa pela janela, no canto dos pássaros, no cheiro da terra molhada, ou no movimento das folhas que mudam de cor, a depender das estações do ano; no soar das folhas ao cair ou mesmo do suspirar do aluno. O que tudo isso significa?

O pensamento ecohermenêutico provoca sentir os significados das percepções, dar significados às diferentes linguagens, criando novos rumos e direções à nossa aula. Nesse pensar, não é só a linguagem do professor que tem voz e significados; aqui, o currículo é aberto, flexível a novos caminhos. Para Derby (2015, p. 8, tradução minha):

A filosofia da educação na raiz da ecohermenêutica é a sensação de que há uma espécie de sabedoria, ou, pelo menos, uma clareira para a sabedoria germinar no ato de fixar a nossa atenção em algo real; ou colocar em termos ligeiramente diferentes, em algo relacional, algo ecológico.

Na escola, muitas vezes, ensinamos o aluno a ler os diferentes textos, mas não oportunizamos que explorem ou leiam as diferentes linguagens. Frequentemente, nós, professores, silenciemos os alunos, diante da comunicação que não seja do professor.

A abordagem ecohermenêutica busca desenvolver a capacidade de ler o lugar e ser lido pelo lugar; em outras palavras, reconhecer o lugar como co-professor. Com esse paradigma de pesquisa linguística, considera-se a complexa relação entre a linguagem e a ecologia e não apenas os contextos sociais em que as línguas estão inseridas; é compreender que tudo está interconectado (DERBY, 2015). Nesse entendimento, um currículo na perspectiva hermenêutica não é estático e inerte, mas flexível e permissivo diante dos diferentes contextos e circunstâncias que ocorrem na sala de aula. Para Clingerman *et al.* (2014, p. 132, tradução minha),

Interpretar a natureza como “parentes”, estendendo o sentido de família à natureza desperta a necessidade e o desejo de compreender a linguagem da natureza. Mas por que a metáfora da linguagem? Simplesmente, o propósito da linguagem é a comunicação e o propósito da comunicação é o reconhecimento mútuo e a compreensão mútua. Assim, conviver com os outros, humanos e não humanos, é uma função da linguagem.

Entendemos, a partir de Berticelli (2005) e Derby (2015), que um currículo, na perspectiva hermenêutica, não está organizado em “grade” ou “matriz”, mas busca empregar a linguagem de modo a experienciar o ambiente conforme se mostra. Derby (2015, p.12) cita que:

A tarefa de uma abordagem ecológica da linguística, e como defendo a pedagogia ecohermenêutica, está, portanto, menos preocupada com o desenvolvimento de modelos para análise destes fenômenos ou com a redefinição da nomenclatura científica para reforçar paradigmas holísticos (ambos, no entanto, eminentemente se esforçam), e é mais preocupado em manter a linguagem ligada à vida “na natureza” (DERBY, 2015, p. 12, tradução minha).

Os objetivos pedagógicos da ecohermenêutica vão além de explorar o poder da poesia da natureza, buscando co-criar nos espaços livres, desenvolver o pensamento humano à ressonância com sabedoria e humildade da “ecologia”. A ecohermenêutica busca abrir espaço para o reconhecimento de que somos constituídos pelo mundo até o fim (DERBY, 2015).

A ecohermenêutica, em essência, também está comprometida à valorização ontológica e ao retorno da educação em direção à importância do “ser ecológico” (ou seja, intercalando) e as ramificações éticas. Também está enraizado na percepção atenta do padrão do que é, a fim de reconhecer o significado da inter-relação, para levá-lo a sério (DERBY, 2015, p. 15, tradução minha).

Diante das conexões ocultas entre os fenômenos existentes, surge a perspectiva ecohermenêutica. Conforme Derby (2015), esse pensamento busca abrir espaço para o mais-que-humano falar novamente e desenvolver a atenção plena para ouvir. O Micélio é uma matriz de ramificações com hifas na busca de absorção de nutrientes, que desempenha um papel importante na manutenção da saúde e da função dos ecossistemas, porém, por atuar abaixo do solo, de nossa visão, permanece ausente para muitas pessoas. Precisamos resgatá-lo e “mostrar” que há uma vibrante teia abaixo de nós, pois nossa identidade e significados foram “cortados” e distanciados da nossa visão.

Perdemos a identidade quando esquecemos das nossas raízes, da nossa história, da nossa tradição, nossa cultura e nutrição. Mesmo que ocultos, os micélios estão lá, na busca dos “húmus”, para nutrir e fortalecer quem somos. Assim, evidencia Derby (2015, p. 21-22),

Considere o conhecimento como uma massa entrelaçada de ramificações, redes de fios que ramificam predominantemente sob nossa consciência cotidiana. Corpos frutíferos de pensamento emergem dos húmus cultural-histórico de um lugar particular e — em sistemas ecoculturais saudáveis e paisagens intelectuais — florescer, crescer, esporos e transmitir algo do mundo antes de decompor e putrefação como todas as coisas devem. Desta forma, podemos vir a saber provisoriamente (algumas) coisas como incorporadas em processos vivos e impermanentes que evoluem e requerem reinterpretação constante e generativa. A inevitável decadência de corpos e do saber não é algo que precisa ser lamentado ou prolongado, mas bastante revitalizado por novas gerações e formas de vida que - com um pouco de bom incômodo e humildade — permanecem sintonizados com os lugares que formam, sustentam e calibram o conhecimento. Visto dessa forma, a vocação do educador é manter as disciplinas de conhecer conectadas ao mundo como ele é vivido; para manter aberta a possibilidade de ramificar o crescimento micelial do conhecimento, tendendo à generatividade dos solos em que prospera (DERBY, 2015, p. 21-22, tradução minha).

Os micélios são usados para inoculação na recuperação do terreno baldio fragmentado e tóxico, proporcionando o florescimento da biodiversidade. Assim, ao trabalhar no nível da metáfora, é considerada a crise cultural baseada na imaginação. “Em termos de currículo, o professor ecopoético visa construir (ou talvez “co-criar”, pois não podemos forçar uma experiência de ressonância) uma experiência educativa que convida à consciência ontológica por meio de um ‘encontro ecopoético’” (DERBY, 2015, p. 33). O desenvolvimento da imaginação ecohermenêutica permite alcançar uma compreensão mais profunda na imaginação e na educação.

Por meio da experiência hermenêutica, o currículo possibilita que o aluno se sinta no ambiente como um sujeito pertencente, saindo da posição de investigador, com o desejo de governar e controlar, de maneira que segue para o espaço de questionamentos em um mundo de emergência ecológico para um encontro poético com o mundo. Segundo Derby (2015, p. 37),

Muitas de nossas experiências são fragmentadas, cortadas e hiper separadas pelas normas histórico-culturais do discurso que adquirimos através da escolarização. O pensamento ecopoético tenta manter as conexões entre os domínios do discurso e entre o humano e o mais que humano abertas, dinâmicas e, por falta de um termo melhor, criticamente relevantes para as questões do dia (DERBY, 2015, p. 37, tradução minha).

Um currículo com um olhar hermenêutico visa proporcionar condições para que o aluno pense sobre o mundo como matéria em movimento, indeterminado, percebendo e sentindo as mudanças do ambiente. Segundo Derby (2015, p. 57):

As principais características deste currículo incluem: gerar uma compreensão profunda e participativa do lugar; reconhecer e revitalizar as tradições orais; com foco na investigação interpretativa e experiencial com ênfase na narrativa; e conectar-se a estruturas de ecojustiça para analisar a dimensão linguística da crise ecológica. [...] Aproveitar o poder do pensamento metafórico para examinar criticamente os pressupostos ontológicos e reconhecer, lamentar e celebrar nosso parentesco com as coisas é uma prática vital para os educadores desenvolverem em um momento de emergência ecológica. Como parte de uma estratégia pedagógica, une-se a outras características-chave de uma abordagem ecohermenêutica crítica (DERBY, 2015, p. 57, tradução minha).

Pensar em um currículo em Educação Ambiental, com a perspectiva da Hermenêutica Filosófica, é criar condições para que se restaure a experiência estética, por meio do ouvir, sentir, interpretar, permitir ouvir a voz do ambiente; para isso, é preciso haver um cultivo consciente. Segundo Østergaard (2014, p. 569), a experiência estética:

É definida como uma experiência precognitiva, sensorial, uma experiência que se abre através da percepção sensorial. [...] Na experiência estética, não há distinção entre eu e objeto e, como tal, a experiência estética é de ser-no-mundo-com-os-outros (ØSTERGAARD, 2014, p. 569, tradução minha).

Os ouvidos devem estar atentos aos diferentes sons, sejam dos pássaros, do vento, das folhas verdes, vermelhas, amarelas; é perceber os movimentos dos insetos ao construir suas casas ou na busca de alimento. Isso, com o processo de escolarização, evidenciou a única voz que foi permitida ao aluno, que é a do professor. Segundo Derby (2014, p. 37, tradução minha), “muitas de nossas experiências são fragmentadas, recortada e hiper separada pelas normas histórico-culturais do discurso que adquirimos através da escolarização. ”

Nossa linguagem, muitas vezes, carrega resíduos ambientalmente destrutivos. Assim, aprendemos a silenciar a todos, até a nós mesmos.

Dentro das escolas, a Educação Ambiental pode ser desfeita pelas mensagens conflitantes criadas por esses artefatos culturais. Por exemplo, um professor pode passar o dia discutindo interdependência, então um sino soa chamando os alunos para uma sala de aula diferente e uma disciplina diferente, ou a lição de casa é devolvida com cada aluno recebendo uma nota individual e independente (DERBY, 2014, p. 45).

Um currículo voltado para a Educação Ambiental, com olhar da Hermenêutica Filosófica, busca cultivar a sensibilidade da historicidade, pois estamos enraizados com nossos ancestrais, com nossa cultura e com toda a teia do ambiente. Muitas vezes, a escola, como principal produtor de normas culturais, mantém a negação da linguagem que não seja a do professor. Um currículo ambiental deve possibilitar a linguagem, a linguagem dos pássaros, do vento, mostrando que o outono chegou; a linguagem das águas correntes. Ao aproximar o currículo à perspectiva HF, possibilita a linguagem por meio do diálogo, a voz do aluno diante de suas inquietudes, a voz aos termos que foram suprimidos no currículo.

2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio mostrou um dos caminhos percorrido pelo currículo. A partir dos teóricos, o currículo escolar vai além de uma base da prática pedagógica. O currículo não é neutro, visto que há uma intencionalidade nesse processo, um sistema de relações sociais e de poder, mesmo que oculto. Diante dessas compreensões, surgem as discussões sobre o currículo. Com essa abordagem teórica, o currículo pode ser

compreendido como uma produção também hermenêutica, interpretativa do mundo, produtora de compreensão.

A partir da Hermenêutica Filosófica, identificamos autores que buscaram fazer uma aproximação da HF à Educação Ambiental. Essa perspectiva apresenta elementos fundamentais que permitem questionarmos a sua importância para o currículo, como a linguagem, experiências estéticas, historicidade e outros.

Entendemos que um currículo, a partir da HF, busca superar valores que foram silenciados diante das segregações instauradas pela modernidade, assim, rompe a ideia de dominação do ambiente, causadora de muitos problemas ambientais atuais. Possibilita entender que não somos seres isolados, visto que estamos conectados com o solo com o qual somos nutridos. Cada indivíduo possui seus “húmus”, ou seja, sua história, interpretação, compreensão e ontologia.

Diante dessa compreensão, precisamos resgatar a compreensão das nossas raízes e sensibilidade ao ambiente, para que nossas aulas de ciências não fiquem apenas em torno da preservação ambiental, com medo de faltar recursos naturais para as futuras gerações. Precisamos resgatar o cuidado do ambiente, a partir da sensibilidade; o respeito pelo meio ao qual pertencemos, mostrando que cuidar do ambiente é cuidar de si.

Num currículo para a EA, com aportes da HF, a aula não é linear, estática, inerte, explicativa; não se pode ficar apenas na busca por confirmar experimentos que levam a “verdades absolutas”, mas é preciso buscar um currículo aberto, permissivo e flexível a novos caminhos. Nessa perspectiva filosófica, também é valorizada a linguagem de todos, seja a pergunta do aluno, os diversos sons do ambiente que surgirem, que podem até conduzir a aula para novos direcionamentos. Nesse pensamento, a aula provoca os alunos a sentirem os significados das percepções, permitindo significados às diferentes linguagens e, assim, cria novos rumos e direções ao currículo. Diante desse contexto, novos conhecimentos vão acontecendo, o que amplia os horizontes dos alunos.

CAPÍTULO 3 - AS DIMENSÕES DA HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 INTRODUÇÃO

O capítulo direciona o estudo aos documentos curriculares oficiais de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, BNCC (2018), CREP (2018) e PPC- AMOP (2020). Este estudo tem a pretensão de conhecer a temática Educação Ambiental nestes documentos. Tem como objetivo: **Identificar traços da Hermenêutica Filosófica no texto curricular de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental que busquem promover a Educação Ambiental**. Para isso realizou dois movimentos, o primeiro buscar as palavras-chaves: “Educação Ambiental”, “ambiente” e “natureza” nos três documentos norteadores. No segundo movimento, identificar palavras, termos e conceitos que possam ser aproximados à Hermenêutica Filosófica à Educação Ambiental. Entendemos que nenhum dos documentos se fundamenta na hermenêutica e na Hermenêutica Filosófica. Por isso a busca por TRAÇOS que é realizada pela busca por palavras.

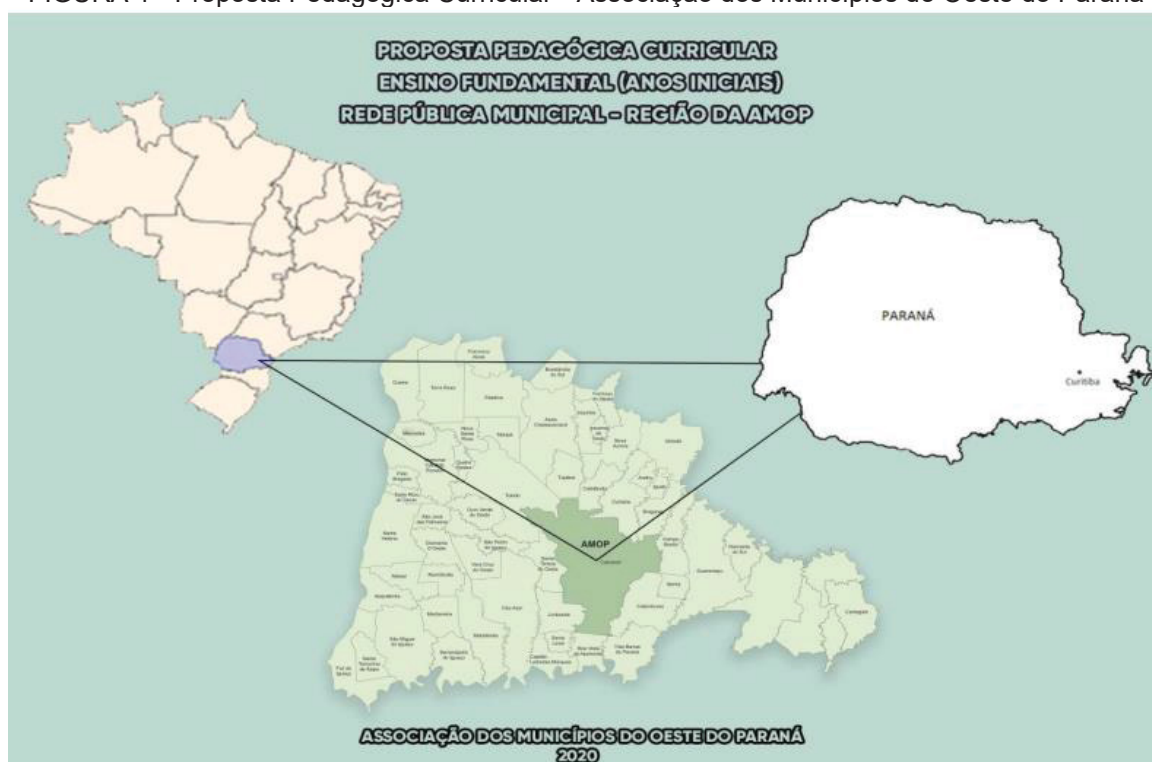
Inicialmente, o olhar esteve voltado especificamente para Ciências nos anos iniciais do EF, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento atual de caráter normativo, que traz as habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica. Este documento oficial é estruturado a partir das etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Em seguida, direcionamos o estudo ao documento Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), precisamente a Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um instrumento construído pelo governo do Estado do Paraná a partir da BNCC, foi elaborado para consolidar o trabalho da rede estadual ao trazer conteúdos para cada componente curricular de modo orientar a construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) nas escolas. O documento CREP tem como objetivo, atender a rede estadual, mas os municípios podem optar como um currículo oficial que os orientem (PARANÁ, 2019).

Complementando os documentos citados, o estudo buscou compreender como a EA é tratada no documento curricular construído pela Associação dos Municípios do Oeste Paranaense (PPC-AMOP, 2020), especificamente a Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um documento elaborado de forma coletiva

pelos docentes da região. A região que compõem os municípios da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná, no período de 2017/2020: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Cantagalo, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Diamante D'Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Francisco Alves, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi, Ubiratã e Vera Cruz do Oeste.

FIGURA 1 - Proposta Pedagógica Curricular - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná



Fonte: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (2020).

Este documento PPC-AMOP (2020), orienta a organização dos conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as escolas públicas da região na busca Oeste do Paraná. O documento está organizado em: Contextualização Histórica da Região; Contextualização Histórica da Organização Curricular; Pressupostos Filosóficos; Pressupostos Psicológicos; Pressupostos

Pedagógicos; Pressupostos Legais; Educação Inclusiva e Concepção, Objetivos, Pressupostos Teórico, Metodológicos, Conteúdos e Avaliação das disciplinas (Língua Portuguesa e Alfabetização, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Ciências, Geografia, História e Matemática) (AMOP, 2020). O estudo busca, especificamente, as Ciências Naturais neste documento.

Ao tratar sobre a Educação Ambiental, Reigota (2017) cita que os argumentos sobre a definição da Educação Ambiental surgem nos anos 1960, 1970 e 1980. Nestes momentos, a EA esteve presente em grandes debates acadêmicos e políticos sobre o seguinte problema ambiental: o aumento da população no planeta que precisa de alimentação, vestimentas e moradia teria levado à escassez dos recursos naturais. Porém, surgem as críticas sobre essa ideia, o problema seria na realidade, a concentração de consumos dos recursos naturais e riquezas provocada pelo modelo capitalista de desenvolvimento nos países industrializados. Neste pensamento, o problema está numa pequena parcela da humanidade com consumo excessivo, gerando assim grandes desperdícios.

Para o entendimento da complexidade envolvendo a EA e os problemas relacionados, é necessário considerar o próprio ambiente e suas interdependências em seus diferentes aspectos que o compõem, sejam naturais ou criados pelo homem (político, social, econômico, moral, estético, histórico-cultural, científico-tecnológico). Para isso, conforme Corrêa (2005), deve-se buscar o sentido de sua totalidade, para romper o modelo tradicional em que o mundo e o próprio processo de construção do conhecimento é percebido de forma parcial, fragmentada, reducionista e simplificada. Assim, essa compreensão permite a tomar consciência de outras dimensões e que cada um estabelece relações com os demais integrantes, ou seja, todos os seres vivos estão conectados.

A Educação Ambiental (EA) é um processo que desenvolve no educando o conhecimento sobre as questões ambientais e fomenta seu sentido de sensibilidade e responsabilidade social, despertando para seu papel de agente atuante e pertencente ao meio em que vive. Segundo Alencastro e Lima (2015, p. 21),

A Educação Ambiental é uma ação educativa que, a partir da construção de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes, tem por meta despertar a sociedade para um compromisso individual e coletivo de respeito e responsabilidade com o ambiente, a fim de promover melhorias na qualidade de vida.

A Educação Ambiental escolar mostra formalmente a obrigatoriedade constitucional a partir da sua inclusão na Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental Lei nº 9.795 de abril de 1999. O Art. 20 desta lei cita que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Diante o contexto citado, é perceptível a relevância da Educação Ambiental para todos os níveis dos processos educativos, pois desperta a população sobre a importância da preservação e da consciência sobre o uso de seus recursos e a manutenção da qualidade do ambiente. Este “despertar” precisa acontecer desde cedo, em especial nos anos iniciais da escolarização, principalmente nos anos iniciais que são a base para essa formação.

Diante deste contexto citado, é preciso conhecermos as perspectivas que sustentam a crise ambiental atual. Conforme Flickinger (2010), muitas vezes, a escola apresenta uma orientação meramente objetificadora, com ação educativa destituindo da autonomia, tornando-se um espaço com desorientação produtiva. Assim, o aluno vê-se dentro de um sistema que o condiciona por meio de estruturas predeterminadas, reprimindo de modo exclusivo o caminho do aluno, espaço experimental do qual o aluno tem necessidade para chegar a descobrir seu próprio potencial. Para Grün (1996, p. 23),

Uma das principais causas de degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele. O homem é o centro do mundo (GRÜN, 2000, p. 23).

Precisamos dialogar com as bases que sustentam a Educação Ambiental, na busca de compreender a crise ambiental atual. Por isso, buscamos os documentos curriculares de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o recorte deste estudo, para compreendermos a possibilidade de aproximar a Hermenêutica Filosófica à Educação Ambiental.

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 (ZAMBAM, 2020, p. 21).

Conforme apresentado em capítulos anteriores, a Hermenêutica Filosófica apresenta possibilidades a Educação Ambiental. Assim, buscamos nos documentos curriculares oficiais, BNCC, CREP e PPC-AMOP, para o ensino de ciências nos primeiros anos do Ensino Fundamental, se há traços de conceitos presentes na Hermenêutica Filosófica a partir das palavras que orientam esses documentos curriculares.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na busca de desenvolver os objetivos propostos na introdução deste capítulo, utilizamos como metodologia a pesquisa documental que segundo Gil (2014, p. 51) “consiste na exploração das fontes documentais”. Nesta perspectiva,

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2014, p. 147).

Entendemos que diversos documentos podem ser analisados em uma pesquisa e que, para esta pesquisa, dedicamo-nos ao estudo dos três documentos oficiais do ensino de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Base Nacional Comum Curricular, Currículo da Rede Estadual Paranaense e Proposta Pedagógica Curricular- Ensino Fundamental (anos iniciais) região da AMOP). A seguir organizamos o Quadro 1, com os documentos oficiais abordados neste artigo.

QUADRO 1 - Documentos curriculares analisados BNCC (2018), CREP (2019), PPC-AMOP (2020).

Documento Curricular	Sigla	Ano	Abrangência
Base Nacional Comum Curricular	BNCC	2018	Nacional
Currículo da Rede Estadual Paranaense	CREP	2019	Estadual
Proposta Pedagógica Curricular - Rede Pública Municipal Região da AMOP	PPC-AMOP	2020	Municípios do Oeste do Paraná

Fonte: Os autores (2023).

Em seguida, buscamos compreender como se apresenta a Educação Ambiental na disciplina de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos documentos de estudo. Para isso, buscamos as palavras-chaves: educação

ambiental, ambiente e natureza. Após a busca das palavras-chave, seguimos o caminho com leitura mais detalhada, para perceber a possibilidade de aproximação da Hermenêutica Filosófica a Educação Ambiental nestes documentos.

3.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos nosso estudo com leitura e análise dos três documentos curriculares oficiais. O que chamou a nossa atenção é que nos documentos da BNCC e CREP o termo “Educação Ambiental” não foi citado.

Ao buscar o termo “Educação Ambiental” nas Propostas de Práticas de Implementação, dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, foi confirmado que há sete citações do termo. O documento apresenta o Modelo 2, para os Anos Iniciais (1º, 2º e 3º) que envolvem dois Temas Contemporâneos Transversais (TCTs): Educação Ambiental (EA), Ciência e Tecnologia (C&T), Trabalho (Tr), Direito Humanos (DH) e Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso (PE). Porém há somente uma citação que trata das questões socioambientais, que consideramos relevante para este estudo e que apresentamos na íntegra: “Tr - Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2019, p. 13). Conforme Marques, Raimundo e Xavier (2019, p. 446), “a Educação Ambiental é obscurecida sendo tratada no currículo escolar prevalecendo uma abordagem tradicional, naturalista e conservadora”.

No documento curricular PPC-AMOP, o termo “Educação Ambiental” não foi citado especificamente no campo “conteúdos”. Mas neste documento, há menção da importância de se trabalhar a EA nos documentos universais. Podemos conferir no trecho no documento:

É importante salientar que a **educação ambiental** deve ser trabalhada com o objetivo de promover hábitos sustentáveis, ou seja, não só as questões ligadas diretamente ao ecossistema, mas também à interação desses com as questões econômicas e sociais, sendo responsabilidade de todos. Para tanto, podem ser utilizados os documentos universais da **Educação Ambiental** como: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), Carta da Terra e Tratado de Educação Ambiental (PPC-AMOP, 2020, p. 391, grifo nosso).

Ao buscarmos o termo “Educação Ambiental” nos três documentos curriculares, pode ser visto um silenciamento da EA no ensino de Ciências para os

anos iniciais do EF. No trecho do documento PPC-AMOP que trata da temática, é ressaltado que a EA deve ser promovida de maneira integrada, interdisciplinar e transversal no currículo escolar. Grün (1996, p. 48-49) nos mostra a base desse silêncio nos documentos curriculares:

As áreas de silêncio do currículo formam-se com base na tentativa (frustrada) do “tipicamente moderno” de abandonar a tradição. Por mais estranho que isso possa parecer num primeiro momento, as áreas de silêncio do currículo são, de certo modo, uma manifestação de tradição. As áreas do silêncio do currículo não são simplesmente saberes sufocados pelas classes dominantes. Isto é claro, quase sempre ocorre no processo de seleção dos conteúdos escolares que integram o currículo. Mas o que temos aqui está em um outro nível. As áreas de silêncio do currículo são fruto de um dualismo lógico-estrutural presente em relação entre o “tipicamente moderno” e a “tradição”; o moderno toma seu lugar às custas de um esquecimento.

Em seguida, buscamos pela palavra “ambiente” nos documentos estudados e podemos perceber que ao abordá-la, há uma predominância de dominação do homem em relação ao ambiente nos três documentos de estudo. Podemos conferir em alguns recortes dos documentos da BNCC:

[...] Assim, o aprofundamento da temática dessa unidade, que envolve inclusive **a construção de modelos explicativos**, deve possibilitar aos estudantes fundamentar-se no conhecimento científico para, por exemplo, **avaliar vantagens e desvantagens da produção de produtos sintéticos a partir de recursos naturais, da produção e do uso de determinados combustíveis, bem como da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos** (BRASIL, 2018, p. 326, grifo nosso).

[...] Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles **construir conhecimentos sistematizados de Ciências**, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas (BRASIL, 2018, p. 331, grifo nosso).

[...] **Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem** (BRASIL, 2018, p. 335, grifo nosso).

Como podemos observar nos trechos citados, predomina uma superioridade em uma relação sujeito-objeto e traz em seus objetivos: a construção de modelos explicativos, construir conhecimento, condutas que fazem necessário distanciar-se do ambiente. Grün (2000, p. 22) mostra as consequências deste comportamento, cisão sujeito/objeto para a Educação Ambiental:

É na base da cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. O sujeito é o cogito e o mundo, seu objeto é na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir desta cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles vêem a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas.

Percebemos que ao tratar a EA nos currículos, apresenta a conduta cisão sujeito/objeto, assim ausenta a responsabilidade do sujeito em relação à natureza, como cita Grün (1996), nesta compreensão, o sujeito “olha” a natureza como uma fotografia, algo distante. O sujeito apenas explica os fatos, comprova as “verdades”, descrevem e explicam os problemas ambientais com olhar “distante” e sem se sentir pertencente. Segundo Flickinger (2010, p. 172), a Hermenêutica Filosófica propõe superar essa conduta:

Em contrapartida ao método causal-explicativo, baseado na separação primordial entre o sujeito conhecedor e seu objeto de investigação, a hermenêutica, como doutrina de compreensão, pressupõe a inserção do homem na sua história e linguagem, horizontes estes perante os quais ele deveria buscar o sentido, tanto dos fatos quanto de seu próprio agir e a inter-relação entre ambos.

Podemos conferir esse comportamento na qual o sujeito distancia-se do ambiente, uma característica central dos desdobramentos da epistemologia cartesiana também no documento CREP. Podemos citar alguns trechos do documento estudado:

Identificar a presença de seres vivos na escola e outros espaços, conhecer suas principais características, relacionando-as à capacidade de sobreviverem em certos ambientes (PARANÁ, 2019, p. 4).

Identificar ações que contribuam para a conservação do ambiente, percebendo a importância da separação dos resíduos sólidos, coleta seletiva e redução da geração de resíduos (PARANÁ, 2019, p. 5).

Identificar ambientes transformados pela ação humana e nomear ações de degradação (desmatamento, queimadas, poluição, extinção de espécies, desperdício de água e de outros recursos naturais), conhecendo suas consequências (PARANÁ, 2019, p. 12).

No documento da CREP, percebemos também essa dominação do ser humano frente às questões ambientais. Nestes recortes, o ambiente é visto com olhares do antropocentrismo, em que o homem está no centro do Universo e os demais seres orbitam por sua determinação e disposição. Para Grün (2000, p. 23),

Uma das principais causas de degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de

valores formado em consonância com essa ética, o homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele. O homem é o centro do mundo.

Na leitura das orientações para os conteúdos de Ciências para os Anos Iniciais, com a busca de palavra “ambiente” no currículo PPC-AMOP, é possível observar semelhanças e diferenças entre o modo como o currículo foi construído. Há conceitos em relação aos documentos da BNCC e CREP, e semelhanças que podem ser conferidas nos seguintes trechos do documento PPC-AMOP (2020):

[...] Identificar ações que contribuam para a conservação do ambiente, percebendo a importância da separação dos resíduos sólidos, coleta seletiva e redução da geração de resíduos (PPC-AMOP, 2020, p. 393).

[...] Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo, relacionando os fatores bióticos aos abióticos (PPC-AMOP, 2020, p. 397).

A partir das compreensões de Sauv   (2011), percebemos nestes trechos do parágrafo anterior, que nos documentos curriculares, CREP E BNCC, a EA se desenvolve a partir de semelhantes perspectivas teóricas, especificamente uma das correntes tradicionais. Esta corrente se refere a uma maneira geral de conceber e de praticar a Educação Ambiental de modo naturalista, uma corrente que é centrada na relação com a natureza. Essa corrente tem como objetivo reconstruir uma ligação com a natureza e na resolução dos problemas, reconhecendo o valor intrínseco da natureza.

Sobre traços que podem ser aproximados    Hermenêutica Filosófica    Educação Ambiental, no documento PPC-AMOP (2020), identificamos apenas dois trechos. Esta compreensão não se mostrou nos documentos da CREP e BNCC. Assim que diferencia documento PPC-AMOP dos demais documentos estudados, podem ser conferidos na íntegra, o primeiro, “[...] é entender que, essa área é uma interpretação humana do mundo natural e que implica diretamente na forma de entender a nós mesmos e ao ambiente” (AMOP, 2020, p. 385).

A partir da Hermenêutica Filosófica, ao encontrar maneiras de ler e ser lido pelo mundo, compreende um meio para estar em direção à ressonância a um mundo conectado. Entendemos que, a partir de Derby (2015), ao interpretar o mundo natural, abrimos espaço para o reconhecimento de que somos constituídos por um enraizamento. “Também está enraizado na percepção atenta do padrão do que é, a fim de reconhecer o significado da inter-relação, para levá-lo a sério” (DERBY, 2015, p. 15, tradução minha). Neste pensamento, entendemos que estamos conectados com o “outro”, além do humano. Assim reconhecemos as conexões ocultas entre os fenômenos, uma possibilidade à Educação Ambiental.

Podemos conferir mais um trecho, no documento PPC-AMOP (2020), que poderá aproximar HF à EA:

[...] Proporcionar a formação de um cidadão que se reconheça como parte do ambiente, compreendendo a sua dinâmica e seus fenômenos, além de compreender que a ação humana, pelo e no trabalho, proporciona o conhecimento científico, a produção da tecnologia e a transformação dinâmica da natureza e do homem, dentro de um contexto histórico, político, econômico, ambiental e social a fim de garantir a sustentabilidade planetária (PPC-AMOP, 2020, p. 386).

Nestes trechos acima citados, percebemos que são valorizadas algumas compreensões também presentes na Hermenêutica Filosófica. A HF se opõe à dicotomia sujeito-objeto, uma das causas da crise ambiental atual. Conforme nossa compreensão, a partir de Derby (2015) e Grün (1996), esta orientação possibilita questionarmos o distanciamento homem-ambiente, pois quando o sujeito hermenêutico sente pertencente ao ambiente, entende-se como matriz entrelaçada de ramificações, e não como algo separado e distante, como observa uma fotografia.

Finalmente, buscamos a palavra *natureza* nos documentos estudados, a fim de entender como é tratado esse tema nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a busca, separamos alguns trechos, que há presença do termo “natureza” nos três documentos.

QUADRO 2 - Natureza nos documentos curriculares- BNCC (2018), CREP (2019), PPC-AMOP (2020), das ciências dos anos iniciais do ensino fundamental

BNCC	[...] Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural. [...] produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica (BRASIL, 2018, p. 324).
------	---

CREP	[...] Reconhecer que o Sol é fonte de luz e calor para o planeta Terra e interfere nos processos que têm relação aos elementos da natureza (ar, água, solo e seres vivos) (PARANÁ, 2019, p. 9). [...] Identificar as principais fontes de poluição da água e reconhecer procedimentos de preservação deste recurso na natureza (PARANÁ, 2019, p.15).
PPC-AMOP	[...] Para tanto, é importante, nesse contexto, que o ensino Ciências da Natureza assuma o compromisso com o desenvolvimento da alfabetização científica, entendida como “um processo que deve articular: domínio de vocabulário, simbolismos, fatos, conceitos, princípios e procedimentos da ciência (PPC-AMOP, 2020, p. 385). [...] É responsabilidade do professor o domínio conceitual de modo a tratar o conteúdo em sua natureza histórica e cultural (PPC-AMOP, 2020, p. 389). [...] Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (PPC-AMOP, 2020, p. 392). [...] Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural (PPC-AMOP, 2020, p. 392). [...] Relacionar a partir de experimentos (como a construção de terrário) as mudanças do estado físico da água com o ciclo da mesma na natureza (PPC-AMOP, 2020, p. 396). [...] Reconhecer as transformações de energia que ocorrem na natureza e no cotidiano como: a combustão (energia química em luminosa e calorífica) eletricidade (que se transforma em energia cinética - movimento e em sonora, exemplo o liquidificador) pilhas e baterias, respiração, fotossíntese e decomposição (PPC-AMOP, 2020, p. 398).

Fonte: Os autores (2023).

Ao fazermos a busca da palavra *natureza* no documento da BNCC, CREP e AMOP, percebemos que há uma predominância nos três documentos curriculares para o ensino de Ciências, nos anos iniciais do EF, das palavras: explicação, dominação, confirmação de experimentos. Nestes contextos, predomina a explicação dos fatos, ou seja, ao invés de possibilitar que o aluno compreenda a complexidade e os fenômenos do mundo.

Compreendemos que há semelhança ao tratar a abordagem natureza nestes documentos citados. Conforme cita Sauv   (2005), há um destaque em uma das Correntes Tradicionais Naturalistas, ou seja, a rela     está voltada à natureza, com objetivo de reconstruir uma liga     com a natureza e na resolu     dos problemas.

Ap     o estudo dos três documentos curriculares oficiais (BNCC, CREP, e PPC-AMOP) de ciências dos anos iniciais do EF, foi possível confirmar que a Educa     Ambiental foi silenciada nestes documentos, principalmente na BNCC. Conforme Grün (1996, p. 51):

As áreas de silêncio do currículo caracterizam-se por uma ausência, às vezes completa, de referência ao meio ambiente. Curiosamente, isso se dá em áreas que estão intrinsecamente ligadas ao meio ambiente. A natureza é esquecida, recalcada e reprimida. Ela é silenciada.

Percebemos que a EA nos currículos é tratada de forma superficial, sem o resgate da base desse silenciamento. Os documentos que buscam tratar da temática promovem o distanciamento entre sujeito/objeto.

Introduzir uma pitada de educação ambiental numa escola com uma pedagogia bancária e concorrencial não passa de uma bricolagem sem grande consequência. Se quisermos uma educação ambiental, temos que redefinir as bases antropológicas da educação e das práticas de vida e de ensino. Desse ponto de vista, não se trata de pensar uma educação ambiental, mas a componente ambiental de um projeto antro-pedagógico contemporâneo (CHARLOT, 2020, p.18-19).

Nesse sentido, é preciso ir além da inclusão da EA nos currículos de Ciências nos anos iniciais do EF. Quando inserido, o sujeito é visto como superior em relação ao ambiente, assim não há um envolvimento desse sujeito com o ambiente. O sujeito apenas observa, investiga, explica na posição de dominador.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecer nossas considerações, retomamos o objetivo do capítulo, **identificar traços da Hermenêutica Filosófica no texto curricular de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental que busquem promover a Educação Ambiental.**

Entendemos que, nos documentos BNCC e CREP, além de não apresentarem traços da HF, sua estrutura leva a dominação de sujeito-objeto. Estes documentos apresentam explicitamente um distanciamento entre sujeito-ambiente que busca explicar o mundo, confirmá-lo por experimentos que levam à confirmação de “verdades absolutas”, características que a HF se opõe. Conforme Flickinger (2010, p.57),

O termo "hermenêutica filosófica" não conta com a exclusividade da pretensão de verdade da fala ou de um texto, nem tampouco com seu possível sentido autêntico, legitimado em termos lógicos. Pelo contrário, segundo ela, cada linguagem expressiva precisa ser exposta à interpretação e, com isso, a um processo da configuração de um sentido possível, com pretensão da verdade própria. O que faz com que a reflexão filosófica das experiências hermenêuticas não esgote jamais a amplitude de seus sentidos possíveis. Ela sabe, na verdade, estar sempre correndo o risco de perder algo de vista, quando acredita ter chegado a uma verdade inquestionável

No documento curricular do PPC-AMOP, ainda de forma eventual, mostrou um resgate na temática Educação Ambiental. Neste documento, percebemos que não na mesma proporção que apresenta nos documentos da BNCC e CREP, mas há predominância de superioridade sujeito-objeto e um distanciamento entre homem e natureza.

Podemos perceber também que no documento da PPC-AMOP (2020), há traços que possibilitam um movimento de aproximação da perspectiva Hermenêutica Filosófica à EA. Esta percepção não reconhecemos nos documentos curriculares da BNCC e CREP. Entendemos que essa aproximação seja uma possibilidade ao currículo de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. UM CAMINHO NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM UM OLHAR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Ao falarmos sobre os desafios do tema EA na atualidade, nós, como educadores, somos tentados a pensar inicialmente nas técnicas educacionais, ou seja, como conscientizarmos os alunos da importância da preservação ambiental, compreendendo que cuidar do seu meio é condicionar sua própria sobrevivência como seres humanos. Neste pensamento, a natureza é vista como utilitarista, uma dinâmica destrutiva de uma sociedade industrial baseada na racionalidade do liberalismo econômico. Nesta concepção, a preservação do meio ambiente é vista como recurso que serve ao homem, assim o ser humano é pensado como sujeito superior da história que se preocupa com seu próprio futuro. Diante disso, a natureza é manipulada como objeto de utilidade, é tratada como um objeto distante de qualquer preocupação. O meio ambiente apresenta-se, neste sentido, como algo que nos serve e nos sustenta. Este olhar impede a percepção adequada das questões ambientais.

Diante dessas compreensões citadas, precisamos buscar outras concepções epistemológicas que não seja a objetivista-racional, uma racionalidade técnico-instrumental, para tratarmos o tema meio ambiente na educação. Precisamos construir uma relação equivalente entre sujeito-objeto e recuperar a qualidade específica do meio ambiente para o processo educativo. Propomos, como um dos caminhos, a Hermenêutica Filosófica Gadameriana.

A HF se opõe ao método explicativo e é uma doutrina de compreensão que busca a interpretação do mundo, assim não se contenta com a mera explicação, e traz alguns elementos estruturadores que permitem termos acesso ao mundo social, como a história, a linguagem para a interpretação e compreensão. Essa perspectiva, parte do pressuposto que é impossível o sujeito conhecedor colocar-se fora distanciando de seu contexto, a fim de dominá-lo, mas é preciso envolver-se, sentindo-se pertencente ao meio.

Partindo dessa reflexão, nosso estudo direcionou-se para a temática Educação Ambiental no ensino de ciências, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de compreender como está sendo tratada a EA neste campo, e buscar traços dos conceitos e palavras da HF pudessem estar associados aos documentos curriculares oficiais de interesse deste estudo. Para isso, este estudo partiu da seguinte pergunta de pesquisa: **Quais as possibilidades da perspectiva**

Hermenêutica Filosófica Gadameriana para o currículo de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Na busca de compreender as possibilidades da Hermenêutica Filosófica para a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecemos as produções acadêmicas que fazem essa aproximação Hermenêutica Filosófica à Educação Ambiental; os princípios da Hermenêutica Filosófica que contribuem para a Educação Ambiental e caracterizamos curricularmente a Educação Ambiental no ensino de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dos objetivos propostos, o estudo foi organizado em três capítulos: o primeiro foi apresentado um estudo para compreender como se mostra a Hermenêutica Filosófica nas produções de EA; o segundo capítulo direcionou o estudo para as teorias de currículos a um currículo hermenêutico na educação ambiental; o terceiro capítulo trata das dimensões da hermenêutica na educação ambiental no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente: BNCC; CREP e PPC-AMOP.

No primeiro capítulo, a partir de algumas produções sobre Educação Ambiental com abordagem Hermenêutica Filosófica nos permitiram entendermos, algumas compreensões significativas da Hermenêutica Filosófica à EA. Vimos que o cerne dos problemas ambientais relacionados à modernidade é advindo da ética antropocêntrica, que separa o humano e o ambiente. A Hermenêutica Filosófica Gadameriana propõe superar o dualismo cartesiano sujeito-objeto, assim entendemos ser uma possibilidade de questionarmos a relação humano-natureza. Neste pensamento, a dicotomia sujeito x objeto é superada e a posição de responsabilidade consigo, com o outro, com o ambiente e com o mundo seja restabelecida, ou seja, são condutas necessárias na Educação Ambiental.

Finalmente, foi possível compreender a importância do diálogo a partir da experiência hermenêutica para a Educação Ambiental. Neste envolvimento, há uma ampliação de horizontes, pois é através da linguagem que são compartilhadas e experienciadas novas reflexões.

O segundo capítulo mostrou os diversos caminhos e perspectivas percorridas pelo currículo. Compreendemos algumas teorias do currículo e alguns pesquisadores e educadores que contribuíram para as discussões curriculares de forma sistematizada em seus momentos históricos e sociais determinados. Entendemos que a Hermenêutica Filosófica, poderá trazer importantes contribuições para o currículo,

especificamente para a temática EA. Dentre os diversos autores estudados que mostram essa aproximação HF à EA podemos citar Clingerman *et al.* (2014) e Derby (2015) e, a partir de suas compreensões, entendemos que um currículo para EA a partir dos aportes filosóficos hermenêuticos revitaliza a pedagogia ecológica em um mundo mais-que-humano. Como educadores, precisamos compreender como ensinar de maneira que os alunos honrem a vida.

Um currículo com aportes HF possibilita que o aluno se sinta pertencente ao ambiente, saindo da posição de investigação com o desejo de governar, do sujeito dominador e controlador, para um espaço de questionamentos, reflexões e interpretações. Para isso, o “olhar” da Hermenêutica Filosófica, busca cultivar a sensibilidade da historicidade, do enraizamento dos ancestrais, da cultura e toda a teia do ambiente.

No terceiro capítulo, ao buscarmos como é tratada a EA no ensino de ciências nos anos iniciais do EF, nos documentos curriculares oficiais BNCC, CREP e PPC-AMOP, pode-se observar pelos resultados apresentados neste estudo, que a Educação Ambiental foi silenciada nos documentos de estudos. Esse suprimir da EA foi visto principalmente no documento curricular BNCC. Em seguida, no terceiro capítulo, buscamos perceber conceitos e termos da que também pudessem ser vinculados à HF nos documentos curriculares das ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi possível confirmar um silenciamento da Educação Ambiental nos três documentos curriculares oficiais de ciências nos anos iniciais do EF.

Entendemos a partir das discussões teóricas e pesquisas, que adentrar no currículo e documentos oficiais para EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um processo desafiador. Temos um currículo estagnado, hierárquico, conservador que não contempla a Educação ambiental.

Compreendemos esse “silenciamento” como um problema hermenêutico, que é preciso discutir apontamentos, em linhas gerais, nos termos de uma perspectiva filosófica. O silenciamento confirmado da EA nos currículos de ciências nos anos iniciais do EF não nos causou estranheza, mas deve ser uma das preocupações urgentes nas reflexões e debates sobre a temática. Tal problema, um dos resultados da dominação da ciência, é desencadeado com os desdobramentos epistemológicos da modernidade.

Precisamos de um questionamento mais amplo, ir além de discutir sobre como introduzir a EA nos currículos, é necessário pensar interpretativamente a questão.

Assim, apontamos para outra possibilidade de pensar a EA, amparada nos elementos da Hermenêutica Filosófica. Segundo Batista (2020, p. 47) na abordagem hermenêutica, há:

Uma oportunidade de reorientação do homem em sua relação com o seu ambiente e, conseqüentemente, o vislumbamento de um caminho para a sua superação da crise ambiental. Isto quer dizer que o caminho hermenêutico pode ser uma via alternativa para a abordagem do discurso ecológico, nos termos de ampliação de consciência hermenêutica, em seu diálogo com o meio ambiente.

A perspectiva Hermenêutica busca como nos relacionamos com o mundo que nos constitui, uma oportunidade de reorientação do homem com o seu ambiente. Repensar a própria relação com as coisas gerais conduz a entender que a relação entre ser humano e ambiente é uma atitude importante para iniciar essa compreensão. Pensa a hermenêutica filosófica, conforme Batista (2023, p. 1, tradução minha):

Não significa simplesmente repensar a questão ambiental e seus diferentes desdobramentos à luz dos procedimentos teóricos-interpretativos típicos da relação onto-hermeneutica com as coisas em geral. Reinterpretar as questões ecológicas atuais à luz das contribuições de Hans-Georg Gadamer é, ao contrário, investigar a questão ambiental a partir do modo fundamental de entender o questionamento ecológico como um problema comum de pensamento da comunidade em geral.

Ao repensar a EA a partir da Hermenêutica Ambiental, o ambiente é sempre situado, considerando sua complexidade e conexões, uma perspectiva de compreensão. Para isso, busca a relação histórica entre seres vivos e ambiente e como tal interação acontece.

Neste pensar, a solidariedade ambiental hermenêutica se preocupa com as relações do ser humano com o ambiente (recíproca) pensando nas relações correlatas. Entendemos que estas discussões devem estar nas pautas das formações de professores de modo relevante e considerar que as questões ambientais estão marcadas pelos valores individuais e sociais. É preciso buscar as raízes que impossibilitam conceber a EA no currículo escolar.

Longe de esgotar o tema, esse estudo buscou a partir dos aportes teóricos estudados conhecer as contribuições da perspectiva Hermenêutica Filosófica Gadameriana para a fundamentação teórica da Educação Ambiental. As nossas leituras, pesquisas e reflexões neste estudo buscaram proporcionar que novos horizontes de compreensão surgissem.

Tentamos possibilitar novas reflexões que levem a outros modos de interpretar e fazer Educação Ambiental para as aulas de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, tomando por minhas as palavras de Grün (1996), a HF é uma alternativa que permite o resgate da “voz” e o resgate da dignidade das “coisas” além do humano, ressaltamos aqui o relacionamento humano/natureza. Que este caminho que iniciamos tenha apenas uma intermitência e que novos estudos venham a desbravar esta longa caminhada.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, M. S. C.; LIMA, J. E. S. Educação Ambiental: Breves Considerações Epistemológicas. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 8, n. 4, p. 21, 2015. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revistameioambiente/index.php/meioAmbiente/article/view/421>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- ALOISIO, R. M. **A ambientalização curricular em um curso de licenciatura em ciências biológicas**: experiências dos professores sob a perspectiva do mundo mais-que-humano. 129 f. Dissertação (Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas) - Setor de Palotina, da Universidade Federal do Paraná, Palotina, 2023.
- ALVES, M. A. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 235-248, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/jXybh3pqmMQT9kwXkh4b4SC/?format=pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.
- ALVES, M. A. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303326603003>. Acesso em: 04 mai. 2022.
- AMOP. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal. Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)**. Cascavel, 2020. Disponível em: AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - Proposta pedagógica curricular - educação infantil Rede Pública Municipal - AMOP. Acesso em: 06 mai. 2022.
- BATISTA, G. S. Gadamer e a questão ambiental. **NUFEN**, Belém, v. 12, n. 1, p. 41-51, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2023.
- BATISTA, G. S. The environmental issue as eco-hermeneutics. **Unisinos de filosofia**, São Leopoldo, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/LDgSPv74dyBgZXFmkr66GWD/abstract/?lang=en>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BATISTA, G. S. **Hermenêutica e Práxis em Gadamer**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 104, 2017. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9818/9818_1.PDF. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da Hermenêutica. **Educação & Realidade**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 23-48, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040003.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BOBBITT, F. **The Curriculum**. Sacramento: University of California, 1918.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, revisor: Antônio Branco Vasco. Porto Codex: Editora Porto, 1994.

BONFIM, V. Gadamer e a experiência hermenêutica. **Revista CEJ**, Brasília, v. 14, n. 49, p. 76-82, 2010. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/114852/gadamer_experiencia_hermeneutica_bonfim.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Proposta de Práticas de Implementação. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. Fenomenologia e hermenêutica: possibilidades e limites para a educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 22, p. 439-453, 2009. DOI: 10.14295/remela.2020.2838. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remela/article/view/2838>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CARLETTO, D. L.; ROCKETT, A.; GUERRA, A. F. S. A hermenêutica na educação ambiental: a compreensão como pesquisador e a interpretação para a pesquisa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 93-111, 2017. DOI: 10.14295/remela.v34i3.7522. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remela/article/view/7522>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; AVANZI, M. R. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-115, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 17 mai. 2023.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, B. A educação ambiental na sociedade contemporânea: bricolagem pedagógica ou projeto antropológico? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/15124/11634>. Acesso: 17 ago. 2023.

CLINGERMAN, F.; TREANOR, B.; DRENTHE, M.; UTSLER, D. **Interpreting nature: the emerging field of environmental hermeneutics**. New York: Fordham University Press, v. 18, 2013.

CORRÊA, L. B. **Educação ambiental e os resíduos sólidos de serviços de saúde: a formação acadêmica**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande (RS), 2005. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/tde_arquivos/5/TDE-2008-06-26T102338Z-88/Publico/Bilhalva.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teorias e práticas**. Almedina: Coimbra, 2014.

DERBY, M. W. **Place, being, resonance: A critical ecohermeneutic approach to education**. New York: Peter Lang Incorporated, International Academic Publishers, 2015.

DI TULLIO, A.; OLIVEIRA, H. T. Sentidos atribuídos por professoras do ensino básico a sua formação no processo de atuação como educadoras ambientais. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 31, n. 1, p. 271–291, 2014. DOI: 10.14295/remela.v31i1.4354. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remela/article/view/4354>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FIGUEIREDO, A. M. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde Ética & Justiça**, v. 13, n. 1, p. 1-9, 2008. DOI: 10.11606/issn.2317-2770.v13i1p1-9. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/44359>. Acesso em: 22 maio. 2023.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; NETO, J. M.; EBERLIN, T. S. A educação ambiental no Brasil. **Ciências em Foco**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 2, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Artigos/eanobr.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GUIMARÃES, J. M. M.; ALVES, J. M. Formação de professores na área de Educação Ambiental: uma análise dos anais da ANPEd (2009 -2011). **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 49-67, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6786/4953>. Acesso em: 05 jun. 2022.

GOODSON, I, F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. São Paulo: Vozes, 2012.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.

GRÜN, M. Gadamer and the Otherness of Nature: Elements for an Environmental Education. **Human Studies**, v. 28, n. 2, p. 157-171, 2005. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20010408>. Acesso em: 01 mai. 2023.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

HERMANN, N. **Ética & Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2014.

IARED, V. G.; HOFSTATTER, L. J. V.; TULLIO, A.; OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236104609>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9D6qd7BTPfKvwxT5Z74sBZg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2022.

IARED, V. G.; TULLIO, A.; OLIVEIRA, H. T. Uma aproximação entre Gadamer e Paulo Freire como contribuição para refletir sobre a pesquisa em educação ambiental, In: **35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 35, 2012, Porto de Galinhas – PE. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1395_int.pdf. Acesso em: 30 abr 2023.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T.; PAYNE, P. G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, California, v. 47, n. 3, p. 11, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299416566_The_aesthetic_experience_of_nature_and_hermeneutic_phenomenology. Acesso em: 15 ago. 2023.

IARED, V. G.; HOFSTATTER, L. J. V. Our SARS-CoV-2 teacher: Teachings of the pandemic about our relations with the more-than-human world. **The Journal of Environmental Education**, n. 53, v. 2, p. 117-125, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.2022.2060174?journalCode=vjee20>. Acesso em 15 ago. 2023.

IARED, V. G.; FERREIRA, A. C; HOFSTATTER, L. J. V. Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/cL74khJHmf4ghPT3K3rntRK/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

JARDINE, D. W. To dwell with a boundless heart: Essays in curriculum theory, hermeneutics, and the ecological imagination. Nova York: Peter Lang, v. 5, n. 2, p. 107-119, 1990.

JARDINE, D. W.; FRIESEN, S.; CLIFFORD, P. A. **Curriculum in abundance**. London: Psychology Press, 2006.

LAGO, C.; AMARAL, F. B.; MÜHL, C. Reflexões acerca da crise ambiental e a condição humana. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 159–178, 2013. DOI: 10.14295/remela.30i1.3458. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remela/article/view/3458>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul-dez 2003. Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 5 jun. 2022.

LEMKE, C. D.; NOCCHI, R. A.; SILVEIRA, G. A. F. A hermenêutica na educação ambiental: a compreensão como pesquisador e a interpretação para a pesquisa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 93–111, 2017. DOI: 10.14295/remela.v34i3.7522. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remela/article/view/7522>. Acesso em: 5 jun. 2022.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes, 1 ed., 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALTA, M. M.; PEREIRA, V. A. Racionalidade Ambiental: possibilidades para a Educação Profissional. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, n. 1, p. 75–87, 2018. DOI: 10.14295/remela.v0i1.8564. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remela/article/view/8564>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A.; XAVIER, C. R. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Interface da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 28, p. 445-467, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3935>. Acesso em: 21 set. 2021.

MEDEIROS, A. B.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUZA, G. I.; OLIVEIRA, I. P. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, p. 1-17 set. 2011. Disponível em: <http://www.revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/article/view/30/26>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, J. E. F.; JÚNIOR, A. F. S. Considerações sobre a ressignificação Hermenêutica Filosófica da experiência formativa: Gadamer e o caráter ético e estético da educação. **Caderno Pesquisa**, São Luís, v. 20, n. especial, julho 2013. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1759>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ØSTERGAARD, E. How can science education foster students' rooting?. *Cultural Studies of Science Education*. **Science & Education**, v. 10, n. 2, p. 515-525, 2014.

ØSTERGAARD, E. Earth at Rest: Aesthetic Experience and Students' Grounding in Science Education. **Science & Education**, v. 26, n. 5, p. 557-582, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – Ciências**, EF. Curitiba: SEED, 2019.

PEIXOTO, C. R. C. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira. **Revista Eutomia**, Recife, n. 1, p. 489- 508, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1957>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PEREIRA, V. A. ECOLOGIA COSMOCENA: uma perspectiva ontológica para Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, 2016: Edição Especial: Da leveza do ser à maciça teoria na defesa da vida, p. 138–162, 2016. DOI: 10.14295/remea.v0i0.5965. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5965>. Acesso em: 28 fev. 2022.

REIGOTA, N. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática; tradução Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, T.; FILHO, V.; ROCHA, V.; MENEZES, J. Os impactos do desmatamento e queimadas de origem antrópica sobre o clima da Amazônia brasileira: um estudo de revisão. **Revista Geográfica Acadêmica**, v. 11, n. 2. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/rga/article/view/4430/pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SAUVÉ, L. Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Org.) **Educação Ambiental: Pesquisas e Desafios**, Porto Alegre: Grupo A, 2005. p. 17- 44.

SAUVÉ, L. Education as life. In: ORR, D. W. (Org.). **Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future**. Canadá: Centre for Sustainable Futures, p. 111-124, 2017.

SCHMIDT, L. **Hermenêutica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidades**: Uma introdução às Teorias de Currículos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. S. G.; ZARA, R. A. As ciências da natureza no currículo Amop e sua relação com a teoria da aprendizagem significativa. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 3, p. 96-106, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22408/rev30201813996-106>. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/139/132>. Acesso em: 09 dez. 2022.

SILVA, R. O. Experiência hermenêutica e racionalidade alternativa, em Hans-Georg Gadamer. **Kalagatos**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 135–164, 2009. DOI: 10.23845/kalagatos.v6i12.5955. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/5955>. Acesso em: 26 mai. 2023.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. C. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030016>. Acesso em: 05 abr. 2022.

TEIXEIRA, A. C. Educação ambiental: caminho para a sustentabilidade. **Revista brasileira de educação ambiental**, Brasília, v. 2, p. 22-23, 2007.

ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. A educação nas trilhas da hermenêutica filosófica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4748>. Acesso em: 05 abr. 2022.

ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. Hermenêutica filosófica: O conceito de experiência como contribuição para o fortalecimento da educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 45–61, 2018. DOI: 10.14295/ambeduc.v23i2.8423. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8423>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. Hermenêutica Filosófica: a linguagem como fundamentação da ontologia ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n. 2, p. 359 - 375, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9186/5928>. Acesso em: 15 ago. 2023.