



**UNIFAE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO  
FRANCISCANO

**MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES E DESENVOLVIMENTO**

**ALEXANDRE BECKER**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E O  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**CURITIBA**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ALEXANDRE BECKER**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E O  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE -  
Centro Universitário Franciscano.**

**Orientador: Prof. Dr. Osmar Ponchirolli**

**CURITIBA  
MARÇO 2008**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ALEXANDRE BECKER**

### **A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada pelo Curso de Mestrado Acadêmico Multidisciplinar em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE - Centro Universitário Franciscano.

Curitiba, 03 de abril de 2008.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Izabel Czerwonka Sermann  
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Osmar Ponchirolli  
Orientador  
UNIFAE Centro Universitário Franciscano

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Izabel Czerwonka Sermann  
Examinador Interno  
UNIFAE - Centro Universitário Franciscano

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Beherens  
Examinador Interno  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof. Dr. Osmar Ponchirolli  
Orientador  
UNIFAE Centro Universitário Franciscano

## RESUMO

A Leitura do Mundo nos mostra que hoje o planeta está em sério perigo nas mais variadas dimensões. A lógica do mercado, do capital, que oprime, segrega, exclui seres humanos da vida com dignidade, também se aplica sobre o planeta Terra. Por isso necessitamos de uma educação que reafirme os valores da ética nas mais variadas dimensões do desenvolvimento sustentável sejam elas sociais, culturais, ambientais, econômicas, etc. Todas as pessoas são capazes de produzir o conhecimento e através dele conquistar a capacidade de abertura para o novo e lidar com situações e condições inovadoras, colaborando com o desenvolvimento sustentável. Todo o cidadão deve ser ouvido e participar dos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. Considerar os cidadãos como autores sociais e sujeitos de direitos, significa assegurar a eles uma educação de qualidade. Para isso, faz-se necessário ter como premissa as diversidades e especificidades que caracterizam o cosmo e sua sustentabilidade. É preciso considerar que a sociedade e sua diversidade de ideologias assumem faces diferentes conforme seus múltiplos projetos e as condições materiais e culturais que as cercam. Neste contexto de globalização, subsidiar a concretização de um protagonismo para os cidadãos atingirem o desenvolvimento sustentável é um problema de pesquisa. Assim, pensando no oprimido do mundo, e na construção da cidadania para o mundo, objetivamos nesta dissertação desenvolver um estudo teórico sobre o processo da globalização capitalista e suas conseqüências para a civilização apontando a concepção de educação de Paulo Freire como instrumento de desenvolvimento da consciência crítica que favorece o protagonismo da população para um desenvolvimento sustentável. O pensamento de Paulo Freire afirma que significamos o mundo na nossa relação com o outro. Na sua relação com os homens e mulheres Freire assumiu a perspectiva dos rejeitados e oprimidos. Neles se descobriu, com eles sofreu, mas, sobretudo com eles lutou. Lutou para a formação da consciência crítica, a participação política através da alteridade, respeitando o conhecimento de todos, dando-lhes vida própria, autonomia, protagonizadores de suas próprias histórias, assumindo a responsabilidade de suas próprias transformações. Acreditamos que alguns passos podem ser dados e um grande seria a implementação e a devida importância ao legado de Paulo Freire, permeando todas as idades e classes sociais, resgatando valores, rompendo com tudo aquilo que nos separa e nos afasta de nossa humanidade, levando-nos à consciência e ação para o desenvolvimento sustentável. Nesta dissertação exigiu-se uma forma de abordagem de pesquisa qualitativa e os objetivos de forma exploratória, principalmente em pressupostos teóricos baseados em bibliografias de pensadores – como Chauí, Gramsci, Gray, Kant, Montaigne, Platão e em especial sobre os temas de globalização em: Arruda, Dupas, Castor e Santos; desenvolvimento sustentável em: Agenda 21, Mendes, Silva; e Paulo Freire em: Antunes, Beto, Gadotti, Rossi, Scocuglia e Torres – para que o problema do modelo de globalização econômica predominante se torne visível favorecendo a construção da hipótese que a concepção de educação, principalmente embasado no pensamento de Paulo Freire, é importante, pois favorece a consciência crítica protagonizando as pessoas para o desenvolvimento sustentável.

**Palavras-chave:** conscientização, desenvolvimento sustentável, educação, filosofia.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	6
1.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	10
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	11
1.3 OBJETIVO GERAL .....	11
1.3.1 Objetivos Específicos .....	11
1.4 JUSTIFICATIVA .....	11
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	14
<b>3 O PROCESSO DA GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A CIVILIZAÇÃO</b> .....	19
3.1 O GLOBALISMO CAPITALISTA .....	23
<b>4 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO</b> .....	31
4.1 HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	34
4.2 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	38
4.3 A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO.....	45
4.3.1 Educação na Filosofia Platônica .....	50
4.3.2 Educação nos Ensaios de Michael de Montaigne.....	50
4.3.3 Immanuel Kant e o Ensinar a Pensar.....	52
4.3.4 Antonio Gramsci e a Crítica à Educação Elitista .....	53
<b>5 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL</b> .....	56
5.1 PAULO FREIRE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	62
5.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER E CONHECER O MUNDO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	72
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	84

## 1 INTRODUÇÃO

O filósofo britânico contemporâneo John Gray (2006) possui uma visão cética a respeito da salvação da humanidade. Em sua obra *Cachorros de Palha* percebemos que a humanidade se engana ao acreditar que ocupa um lugar de destaque no universo, que pode controlar seu destino e algum dia ser capaz de construir um mundo melhor.

Os humanos não podem salvar o mundo, mas isso não é razão para desespero. Ele não precisa de salvação. Felizmente, os humanos nunca viverão num mundo construído por si mesmos. (GRAY, 2006, p.15).

Segundo Gray, a contagem regressiva para a humanidade deixar a Terra já começou. E poderá estar zerada antes do próximo século pela combinação do agravamento do efeito estufa com desastres climáticos e a escassez de recursos. Através dos séculos, o ser humano não foi capaz de evoluir em termos de ética ou de uma lógica política. Não conseguiu eliminar seu instinto destruidor e predatório. Tudo isto é evidenciado principalmente pelo atual modelo de sociedade capitalista onde o utilitarismo é denunciado por Gray:

A massa da humanidade é governada não por suas intermitentes sensações morais, menos ainda pelo auto-interesse, mas pelas necessidades do momento. Parece fadada a destruir o equilíbrio da vida na Terra - e, assim, ser o agente de sua própria destruição. (GRAY, 2006, p.34).

A própria ciência que deveria libertar os seres humanos também está corrompida pelo princípio capitalista utilitarista. Afirma Gray:

A ciência nunca será usada prioritariamente para a busca da verdade ou para aprimorar a vida humana. Os usos do conhecimento serão sempre tão instáveis e corrompidos como o são os próprios humanos. Os humanos usam o que sabem para satisfazer suas necessidades mais urgentes - mesmo que o resultado seja a ruína. A história não é feita na luta pela autopreservação, como Hobbes imaginava ou queria acreditar. Em suas vidas diárias, os humanos lutam para computar lucros e perdas. Quando em tempos desesperados, agem para proteger sua prole, vingar-se de inimigos ou simplesmente dar vazão a seus sentimentos. (GRAY, 2006, p.45).

Este comentário se inspira em resultados depredatórios da globalização capitalista imposta à população mundial pela irracionalidade de forças econômicas dominantes onde a voracidade do ter, capitalizado, aparece como tentação constante deste sistema. Quem conta são os que conseguem competir. Os demais, excluídos do sistema, são entregues a própria sorte, sacrificados. E a natureza por sua vez, é sugada ao máximo para o poder do acúmulo. Isto levou a uma lógica de depredação, apontando para um desenvolvimento insustentável.

Nesta escalada para o caos, muitos países, como em vários da América Latina, os governos, a sociedade civil organizada e o setor privado vêm se preocupando com o desenvolvimento sustentável.

No entanto, segundo Barbosa (2003), até a década de 80 prevaleciam propostas de caráter funcionalista ou instrumental que buscavam adequar os cidadãos à ordem estabelecida ou que tinham o objetivo de prestar um serviço de caráter assistencialista. Por trás dessas proposições, está a lógica do controle, da tutela ou da proteção e do amparo.

Motivados à Pesquisa voltada para o Desenvolvimento Sustentável, observamos dois exemplos de dimensões diferentes, próximos de nossa realidade e localidade, que deflagram tais denúncias.

Em uma dimensão social, por exemplo, o tema da juventude começou a ganhar projeção e complexidade no espaço público brasileiro. De acordo com o *Relatório de desenvolvimento juvenil* da UNESCO (BARBOSA, 2003) ao mesmo tempo em que aumentava a proporção de jovens de 15 a 24 anos no conjunto da população nacional, eles eram afetados de forma particularmente intensa pelo aprofundamento das desigualdades econômico-sociais, enfrentando dificuldades das mais diversas ordens.

No mesmo *Relatório* da UNESCO (BARBOSA, 2003), observamos que 6,7 milhões de jovens não trabalham, nem estudam. Eles representam 20,3% da população de 15 a 24 anos do Brasil. No sul do país o Paraná é o estado com maior índice com 20,1% de seus jovens.



Outros dados ajudam a dimensionar este risco. O primeiro é de ordem econômica e social: o IBGE informa que, de um total de 34 milhões de jovens, 40% (13,6 milhões) vivem em famílias com renda *per capita* igual ou menor que meio salário mínimo. Analisando os indicadores do relatório o Paraná se destaca com a menor renda per capita no sul do País.

O segundo dado diz respeito à escalada de violência que está vitimando principalmente os jovens: segundo o *Mapa da Violência*, da UNESCO, os homicídios responderam, em média, por 39% dos óbitos na faixa de 15 a 24 anos no Brasil em 2000. Isso significa que quase 18 mil jovens morreram assassinados. O Paraná é no sul o estado com maior índice de mortalidade por causas violentas entre os jovens (69,2 em 100 mil jovens) e o 12º dos 27 estados do Brasil.

Os dados divulgados pelo IBGE (BARBOSA, 2003) reiteram o quadro de intensificação da violência contra a juventude que o *Mapa* já havia revelado: entre 1991 e 2000, a taxa de homicídios de homens jovens aumentou 46%. Segundo o Instituto, a cada 100 mil homens, 95,6 morreram por assassinato no ano de 2000 - a grande maioria com armas de fogo.

De modo geral, os jovens passaram a chamar a atenção da sociedade como vítimas ou protagonistas de problemas sociais, reforçando no imaginário social a representação da juventude como problema.

Outra dimensão que nos serve é a ambiental. Segundo a Agenda 21 brasileira (PROCHNOW, 2006) a história da destruição da Mata Atlântica se confunde com a história do Brasil. Quando os primeiros europeus aqui chegaram, em 1500, a Mata Atlântica cobria 15% do território brasileiro, área equivalente a 1.306.421 km<sup>2</sup>. Hoje está reduzida a 7,84%, cerca de 102.000 km<sup>2</sup> de sua cobertura florestal original. É o segundo ecossistema mais ameaçado de extinção do mundo, perdendo apenas para as quase extintas florestas da Ilha de Madagascar na costa da África.

Mesmo reduzida e fragmentada, a Mata Atlântica continua a ter importância vital para o país, por proporcionar qualidade de vida para mais de 70% da

população brasileira, aproximadamente 120 milhões de pessoas e ainda por guardar um dos maiores índices de biodiversidade do mundo, com milhares de espécies endêmicas de plantas e possuir a maior reserva de água doce do mundo o Aquífero Guarani.

Encontrar o equilíbrio entre conservação e desenvolvimento num domínio onde vivem 60% da população brasileira e quase 70% do PIB nacional é um desafio imenso.

Percebemos que o grande desafio nas dimensões exemplificadas é simultaneamente proteger o que sobrou e recuperar o que pode ser recuperado, concomitante ao fundamental processo social e educacional de conscientização da população e dos governantes com vistas à transição para o desenvolvimento sustentável.

Neste contexto, surgem pesquisas científicas, assessorias, coordenadorias, secretarias e programas que têm como desafio a tarefa de desenvolver políticas considerando as diversas dimensões do desenvolvimento sustentável. Há dificuldades em diferentes níveis, tais como a de um desenho institucional das políticas, a da existência ou não de orçamento próprio, e a das formas de participação e conscientização da população na elaboração das propostas de maneira sustentável.

Uma destas propostas é a Agenda 21 Global (SILVA, 2006) que foi construída de forma consensuada, com a contribuição de governos e instituições da sociedade civil de 179 países, em um processo que durou dois anos e culminou com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), no Rio de Janeiro, em 1992, também conhecido por Rio 92.

O enfoque desse processo de planejamento apresentado com o nome de Agenda 21 não é restrito às questões ligadas à preservação e conservação da natureza, mas sim a uma proposta que rompe com o desenvolvimento dominante, onde predomina o econômico, dando lugar à sustentabilidade ampliada, que une a Agenda ambiental e a Agenda social, ao enunciar a indissociabilidade entre os

fatores sociais e ambientais e a necessidade de que a degradação do meio ambiente seja enfrentada juntamente com o problema mundial da pobreza. Enfim, a Agenda 21 considera, dentre outras, questões estratégicas ligadas à geração de emprego e renda; à diminuição das disparidades regionais e inter-pessoais de renda; às mudanças nos padrões de produção e consumo; à construção de cidades sustentáveis e à adoção de novos modelos e instrumentos de gestão.

Em termos das iniciativas, a Agenda 21 não deixa dúvida. Os Governos têm o compromisso e a responsabilidade de deslanchar e facilitar o processo de implementação em todas as escalas. Além dos Governos, a convocação da Agenda 21 visa mobilizar todos os segmentos da sociedade, chamando-os de "atores relevantes" e "parceiros do desenvolvimento sustentável".

Para que haja relevância e parceiros do desenvolvimento sustentável é necessário buscar, como defenderemos nesta dissertação, a concepção de educação em Paulo Freire, como instrumento do desenvolvimento da consciência crítica das pessoas, pois compreendendo a realidade serão capazes de criar e participar da gestão de projetos e políticas sustentáveis, rompendo com a ideologia dominante, valorizando a essência humana, respeitando a natureza.

## 1.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com este cenário até então descrito, em decorrência de uma ideologia "globalizadora", a educação é o principal referencial de mudanças tanto em sua forma atual como na maneira em que é utilizada pelas classes dominantes.

Destaca-se, então, a importância desta pesquisa acadêmica contribuir com a concepção de educação de Paulo Freire como forma de libertação e conscientização do indivíduo no cosmos e a partir deste entendimento a valorização da essência humana. Teremos, assim, o que tanto se procura, o desenvolvimento sustentável em suas diversas dimensões e o protagonismo feito a partir da raiz nas quais os cidadãos compreenderão a sua realidade e serão capazes de criar e participar da gestão de projetos e de políticas sustentáveis de acordo com necessidades comuns e não mais influenciados pela pluralidade de interesses.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como a concepção de educação de Paulo Freire, num contexto da globalização, pode subsidiar a concretização de um protagonismo para os cidadãos atingirem o desenvolvimento sustentável?

## 1.3 OBJETIVO GERAL

Apontar a concepção de educação de Paulo Freire como instrumento de desenvolvimento da consciência crítica favorecendo o protagonismo da população para um desenvolvimento sustentável.

### 1.3.1 Objetivos Específicos

- a) Desenvolver um estudo teórico sobre o processo da globalização capitalista e suas conseqüências para a civilização.
- b) Demonstrar a importância do desenvolvimento sustentável e a contribuição da educação.
- c) Analisar a concepção de educação de Paulo Freire como instrumento de conscientização e libertação favorecendo o desenvolvimento sustentável.

## 1.4 JUSTIFICATIVA

O interesse em centrar este estudo em relação ao desenvolvimento sustentável surgiu pela constatação da grande crise – imposta pela ideologia de globalização capitalista – da população no exercício da cidadania o que desperta grande relevância ética, política, social e exige um aprofundamento de pesquisa científica a qual se articula com a linha de pesquisa proposta neste Mestrado, Organizações e Desenvolvimento.

Todas as pessoas são capazes de produzir o conhecimento e através dele conquistar a capacidade de abertura para o novo e lidar com situações e

condições inovadoras, colaborando com o desenvolvimento sustentável nas mais variáveis dimensões. Todo o cidadão deve ser ouvido e participar dos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Considerar os cidadãos como autores sociais e sujeitos de direitos significa assegurar a eles uma educação de qualidade. Para isso, faz-se necessário ter como premissa as diversidades e especificidades que caracterizam o cosmo. É preciso considerar que a sociedade e sua diversidade de ideologias assumem faces diferentes conforme seus múltiplos projetos e as condições materiais e culturais que as cercam.

Distintos grupos sociais apresentam particularidades culturais, várias identidades, diferentes formas de agir, pensar e consumir. Em alguns casos, conseguem construir identidades democráticas; em outros, produzem culturas de intolerância, homofobia e racismo. Alguns grupos são otimistas, outros se sentem abandonados, desamparados, desencantados, não acreditando nas instituições sociais.

Estas características nascem em um modelo de sociedade capitalista que cria desejos de consumo, exige uma competitividade exagerada, refletindo relações individualistas e utilitaristas do homem com a natureza e, principalmente, do homem com os homens.

Este cenário comprometedor enfraquece os elos que deveriam fortalecer a participação dos cidadãos na sociedade. Nesse sentido um verdadeiro desenvolvimento sustentável deve contemplar a diversidade e alteridade cósmica.

Trata-se de forjar estratégias e mecanismos adequados às demandas e necessidades de cada segmento que compõe as sociedades, de modo que, apesar das distâncias sociais, econômicas e culturais, as pessoas tenham acesso pleno aos direitos universais e atinjam a condição de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

É somente considerando as diferenças e criando mecanismos efetivos de conscientização e participação que se viabiliza o projeto de uma sociedade mais igualitária.

Investir no desenvolvimento sustentável é investir na educação, na pessoa do entendimento, da consciência crítica, no protagonista do presente e do futuro, pois liberto, libertará. Somente assim poderemos afirmar uma legitimidade no desenvolvimento de forma mais consciente e democrática, sensíveis à diversidade e ao direito de representação das pessoas como verdadeiros cidadãos críticos e autônomos.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na elaboração desta dissertação tivemos a influência de pensamentos e conselhos de alguns autores que tratam aspectos metodológicos, facilitando nosso trabalho de pesquisa.

Segundo Santos (1999) a pesquisa científica é o exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas da existência humana. A prática, que é critério para a proposição de finalidades e para a verificação de verdades, não é cega, mecânica ou ocasional, ao contrário, guia-se pela soma de toda a experiência anterior do indivíduo e da humanidade, esta última absorvida na forma de herança cultural.

A pesquisa científica não constitui uma atividade acidental de procedimento humano, mas uma forma de ação que lhe é natural, porque realiza uma exigência de sua essência, a de se aperfeiçoar, a de progredir no desenvolvimento de sua humanização.

Segundo Severino (2002) independentemente da natureza acadêmica ou não de um trabalho de alto valor, algumas características acompanham os autores no desenvolvimento de suas atividades, tais como: características de personalidade, autonomia, criatividade e rigor.

A autonomia decorre do caráter individualista que a pesquisa contém, onde o pesquisador irá buscar em outras fontes argumentos que embasem a sua pesquisa, de modo a enriquecer sua visão a respeito do tema pesquisado. Uma das fontes a ser utilizadas refere-se ao orientador, quando trata-se de um trabalho acadêmico. Porém esta relação orientador-orientando não pode ser vista como cerceadora dos pensamentos, mas sim como apoiadora de novos conceitos. A audácia, como cita o autor, deve ser uma constância no desenvolvimento da pesquisa de modo a evitar que se tenha como saída do processo de pesquisa expresse apenas a opinião de outros autores, sem a profundidade inovadora

decorrente dos processos de criação. Esta audácia deve permitir o pesquisador a avaliação de autores contraditórios sob o ponto de vista teórico, sendo fundamental que esta contrariedade não se traduza numa mistura de conceitos, que acabam por impossibilitar a formatação de uma base científica robusta.

A criatividade surge paralelamente ao elemento anterior, já que para a autonomia realmente prevalecer é absolutamente necessário o uso da criatividade, a qual deve estar apoiada em alicerces robustos de conhecimento, de modo a não se tornar lúdico e superficial. É a criatividade aliada à técnica que trará a descoberta do novo para a sociedade.

O rigor aparece como um fator fundamental ao desenvolvimento de um trabalho científico não caracterizando bloqueios ao livre pensamento e à criatividade, mas sim um rigor relacionado à persistência à busca pelo conhecimento, sem desistência ou enfraquecimento diante de eventuais precalços. O pesquisador deve estar preparado para dedicar-se integralmente ao seu objeto de pesquisa, pois só assim terá forças para colher os resultados almejados. Esta dedicação pode ser traduzida de diversas formas: estudos bibliográficos, reflexão e investigação, através de participação e debates e muita leitura sobre o tema e sobre conhecimentos periféricos ao tema, que possam complementá-lo.

O desenvolvimento da dissertação (SEVERINO, 2002) deve estar embasada em raciocínio lógico, permitindo aos leitores vislumbrar a resolução de problemas através de pesquisas, que podem ter caráter teórico-bibliográfico, documental, experimental e histórico-filosófico, devendo representar um avanço, comparativamente à situação atual, trazendo benefícios para a sociedade.

João Libâneo, em *Introdução à vida intelectual* (2002), nos dá alguns conselhos para um exame complexo da pesquisa científica, principalmente quando se refere à Teologia ou Filosofia.

A primeira condição são as materiais e psíquicas. O ser humano é espírito-em-matéria. Seu espírito funciona conforme as condições materiais. É necessário que



a saúde física esteja garantida por meio de exercícios físicos e sono regular e que a saúde psíquica também, por meio do controle dos próprios desejos, mantendo um nível de tranqüilidade interna, evitando-se ambientes com muito barulho que levem à dispersão e impede o estudo ou a leitura inteira de um texto.

A segunda condição são as pedagógicas. É preciso que haja um cronograma sem rigidez, flexível, segundo uma previsão razoável, deixando uma margem de tolerância para eventuais imprevistos. Por isso, deve-se ser mais exigente nas primeiras etapas. Conforme o tempo disponível, deve-se dividir o programa em três ou mais partes, estudando dois terços da matéria na primeira, o restante na segunda e deixando a terceira para recuperar eventuais atrasos; É preciso prender-se a uma questão, não se deixando levar por curiosidades ou divagando por outras questões; Sem motivação não há persistência para um longo e árduo trabalho intelectual; Além das motivações, é necessário criar condicionamentos que nos ajudem a perseverar levando o trabalho até o fim; Ter um horário regular é um importante condicionamento. É preciso ter um programa de horas de estudo e os temas a serem estudados nelas bem definidos; Cada tema deve ser estruturado em um esquema preciso e suficiente, que ao simples olhar desperte no estudante a memória do que foi aprendido e lido; Um sistema se constrói em torno de um eixo central que estruture todo o sistema filosófico e teológico. Para estruturar e compreender as idéias, é preciso partir do que é conhecido até o desconhecido, estabelecendo relação entre as idéias e os conceitos. Aos poucos se constrói um quadro geral que vai sendo refeito à medida que novos elementos são aprendidos e assimilados até chegar a sua versão final, no término do curso. Deve-se preocupar com sua coerência e conexão com seu contexto histórico. Quanto mais bem elaborado for o marco referencial, mais o aluno conseguirá transitar de um tratado a outro.

Este sistema, colocado por Libâneo, colaborou na passagem de um conhecimento comum para um conhecimento elaborado, sistemático, favorecendo o planejamento e o desenvolvimento de nossa pesquisa científica caracterizada

como dissertação, prevalecendo a forma de abordagem de pesquisa qualitativa e os objetivos, de forma exploratória.

Segundo Gil (2002) na pesquisa qualitativa existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.

As pesquisas com objetivos exploratórios (GIL, 2002, p.45) se caracterizam, na maioria das vezes, no formato de pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se por um levantamento bibliográfico delineado pela busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto.

Nesta pesquisa foi necessário descobrir problemas importantes relativos à necessidade percebida a respeito da concepção de educação de Paulo Freire e o desenvolvimento sustentável partindo de indagações sobre o processo de globalização econômica e suas conseqüências para a civilização? Qual a importância da educação para o desenvolvimento sustentável? e como a concepção de educação em Paulo Freire pode ser utilizada como instrumento de conscientização e libertação, favorecendo o desenvolvimento sustentável?

Considerando a natureza dos problemas apresentados, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de informações pertinentes encontradas em livros, teses, artigos de revistas especializadas. Os principais recursos utilizados para esta pesquisa foram as bibliotecas do Centro Universitário Franciscano (UNIFAE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de São Paulo (FE-USP), Biblioteca Pública do Paraná e Internet.

A partir do planejado, iniciou-se a fase de execução da atividade intelectual. A coleta de dados ofereceu a oportunidade de juntar as informações necessárias ao

desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos. Estes raciocínios foram, então, sistematizados, organizados metodicamente e redigidos delineando o foco da dissertação com coletas de pressupostos teóricos baseados em bibliografias de filósofos como Chauí, Gramsci, Gray, Kant, Montaigne, Platão e em especial sobre os temas de globalização em: Arruda, Dupas, Castor e Santos; desenvolvimento sustentável em: Agenda 21, Mendes, Silva; e Paulo Freire em: Antunes, Beto, Gadotti, Rossi, Scocuglia e Torres.

A partir destes pressupostos teóricos foi possível a análise e discussão desta dissertação evidenciando o problema do modelo de globalização econômica predominante e tornando visível a construção da hipótese de que a concepção de educação, principalmente embasado no pensamento de Paulo Freire, conscientiza as pessoas para a autonomia, para a capacidade de dirigir e para a contra-hegemonia dos subalternos, favorecendo e protagonizando o desenvolvimento sustentável.

A partir destas considerações temos a possibilidade de estruturar os fundamentos teóricos do presente estudo que teve como primeiro passo apresentar o modelo de globalização predominante; o segundo passo demonstrar a importância da educação para o desenvolvimento sustentável; e o terceiro passo, demonstrar como a concepção de educação de Paulo Freire pode contribuir com a consciência crítica, libertando e protagonizando as pessoas para o desenvolvimento sustentável levando-nos à conclusão que a educação para o desenvolvimento sustentável deve estar fortemente marcada pelo pensamento de Paulo Freire.

### 3 O PROCESSO DA GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A CIVILIZAÇÃO

O processo de internacionalização econômica, financeira, tecnológica e cultural tomou enorme aceleração, extensão e aprofundamento nos últimos sessenta anos, assumindo características próprias: é o que chamamos de *globalização*.

A internacionalização, ou seja, a integração entre diferentes nações, é um processo que pode ser observado na história da humanidade, desde seus primórdios. Para explicitar esta afirmação partimos do pensamento de Castor *apud* (MENDES, 2005) que nos cita três exemplos históricos marcantes que podem ser lembrados: o Império Romano, o Império Britânico e o final da Segunda Guerra Mundial.

Segundo ele os romanos, no auge de sua expansão imperial, em 117 d.C. estenderam sua dominação militar e política sobre uma área geográfica que englobou quase que a totalidade da Europa Ocidental e a Europa Mediterrânea. Composto de dezenas de nações e tribos, os romanos introduziram um só código jurídico, um sistema administrativo único, coordenado a partir de Roma, articularam o comércio entre Roma, suas províncias e domínios, recrutaram funcionários de várias nacionalidades para o serviço do império e o latim era a língua comum, "promovendo assim uma integração muito parecida com o que chamamos atualmente de *globalização*"

O Império britânico (CASTOR *apud* MENDES, 2005, p.156) viveu um processo de expansão que atingiu seu ponto máximo, na segunda metade do século XIX. As companhias com capitais mistos, da Coroa e de particulares, promoveram a expansão do comércio e da influência política, cultural e diplomática da Grã-Bretanha no mundo como a Companhia das Índias Orientais que, criada em 1600, dominou por séculos o território da Índia até que, em 1858, o país foi incorporado politicamente ao Império Britânico.

Na segunda metade do século XIX, a dominação se estendeu por um quarto do território do mundo conhecido, espalhava-se por todos os continentes e os súditos britânicos somavam um quarto da população mundial. As leis inglesas foram

utilizadas nos países dominados; a libra esterlina era a moeda de referência mundial; o comércio entre a Grã-Bretanha e o restante do império era extremamente ativo; os nacionais de diferentes áreas do império eram recrutados para a administração pública; o inglês era a língua unificadora.

No final da Segunda Guerra Mundial (CASTOR *apud* MENDES, 2005, p.157), ministros dos Estados Unidos, Inglaterra e França e representantes de diversos países que compunham ou apoiavam o bloco aliado, vencedor, se reuniram em julho de 1944 em Bretton Woods e o acordo que resultou da conferência estabeleceu as bases de um sistema mundial de transações financeiras e comerciais fundamentalmente alicerçado na facilitação das trocas internacionais.

Estes aspectos históricos demonstram que a globalização é a espinha dorsal do projeto geoestratégico dos vencedores da Segunda Guerra para o mundo, na medida em que as decisões da Conferência de Bretton Woods tinham por objetivo criar um novo quadro de referência para as relações econômicas, comerciais, financeiras e tecnológicas em escala mundial, o que conseguiram.

Segundo Castor *apud* (MENDES, 2005) os principais componentes e processos do sistema institucional que iriam viabilizar o processo de globalização foram:

- FMI - Fundo Monetário Internacional, criado em 1946, com a missão de monitorar e organizar o sistema financeiro mundial, agindo como *emprestador de última instância* para facilitar o reequilíbrio financeiro de curto prazo dos países e emprestar maior estabilidade às finanças internacionais.
- O Banco Mundial, oficialmente designado como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, encarregado de financiar a reconstrução dos países devastados pela guerra e, posteriormente, agir como financiador-difusor de projetos de melhoramento da infraestrutura econômica e social dos países membros.
- A criação de um sistema mundial de comércio, originalmente materializado na criação do Gatt – Acordo Geral de Tarifas e Comércio em 1947,

que progressivamente promoveu a liberalização do comércio mundial mediante a redução e eliminação de barreiras tributárias, tarifárias e regulatórias, impostas pelos países para proteger suas economias nacionais. Na oitava "Rodada" em 1942 – nome que no jargão do Gatt designava o conjunto de negociações para tratar especificamente de determinados temas ligados ao comércio internacional foi decidida a criação da Organização Mundial do Comércio, que nasceu em 1995. A OMC, desde então, vem ampliando o papel liberalizador e uniformizador das práticas tributárias, tarifárias e regulatórias dos países-membros, em busca de uma ampla liberdade comercial no mundo todo (CASTOR *apud* MENDES, 2005, p.158).

Percebemos que além destes sistemas institucionais o processo de globalização atual tem, em relação ao processo historicamente antigo de internacionalização, algumas características próprias que o distinguem. De uma parte, a globalização foi fortemente viabilizada pelos *avanços tecnológicos*, especialmente os relativos aos processos de computação e de comunicações.

Paralelamente a esses avanços tecnológicos, o mundo assistiu a alguns fenômenos políticos importantíssimos que foram instrumentais para a viabilização da nova ordem global:

O fim da Guerra Fria (CHAUÍ, 2001, p.429), ou seja, a divisão geopolítica, econômica e militar entre dois grandes blocos: o bloco capitalista, sob a direção dos Estados Unidos e da Europa Ocidental, e o bloco comunista, sob a direção da União Soviética e da China que perdurou desde o final da Segunda Guerra até 1991 – as principais razões para essa divisão foi o clima de antagonismo político-militar, isto é, a invenção da bomba atômica, que punha fim às guerras convencionais – e o surgimento do Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*) implantado nos países capitalistas avançados do hemisfério norte como defesa do capitalismo contra o perigo do retorno do nazi-fascismo e da revolução comunista.

O Estado do Bem Estar Social (CHAUI, 2001, p.431) passa a intervir na economia, investindo em indústrias estatais, subsidiando empresas privadas na indústria, na agricultura e no comércio, exercendo controle sobre preços, salários e taxas de juros; Assume para si um conjunto de encargos sociais ou serviços públicos sociais: saúde, educação, moradia, transporte, previdência social, seguro-desemprego; aparecem organizações supranacionais como a União Européia a partir da década de 1950; e o esforço diplomático-empresarial de liberalização e uniformização das regras de comércio e de atuação empresarial no mundo todo mediante a negociação de diversos tratados internacionais cobrindo multilateralmente aspectos como a proteção dos direitos de propriedade intelectual, de proteção do meio ambiente, proibição de práticas comerciais injustas e repressão a práticas financeiras criminosas.

Em síntese pode-se dizer que a globalização é um estágio superior do processo de internacionalização. Esta última pode ser definida pela simples existência de relações comerciais, políticas, financeiras ou diplomáticas entre dois ou mais países, enquanto a globalização pressupõe um nível de integração econômica, produtiva, tecnológica e cultural no mundo todo, que lhe foi proporcionada pela combinação entre três fatores: o avanço tecnológico; o quadro institucional internacional nascido após a Segunda Guerra Mundial e, desde então, progressivamente fortalecido, inclusive pela distensão política ocorrida com o final da Guerra Fria e a dissolução do bloco soviético, mas também com a emergência de uma comunidade européia pacífica e bem-sucedida; a modificação cultural que se operou no mundo todo com a instantaneidade e a amplitude dos sistemas de informação e comunicação. (CASTOR *apud* MENDES, 2005, p.160).

Dentro deste processo nenhum país, comunidade humana ou mesmo indivíduo, a não ser nos casos extremos de isolamento físico, mental e cultural, podem se considerar a salvo da globalização de uma ou de outra forma.

O mundo em que as gerações atuais vivem é dramaticamente diferente, em todos os sentidos, daquele em que as gerações passadas viveram. Segundo Castor:

amplo acesso a bens e serviços de todo o planeta em virtude da integração mundial dos sistemas produtivos e de distribuição; modernização dos processos financeiros e comerciais; acesso instantâneo a informações, propiciado pelas tecnologias de comunicação cada vez mais poderosas e versáteis; difusão universal de padrões de gosto e estilo; integração de mais de um bilhão de pessoas de maneira instantânea, facilitada via Internet e assim por diante. (CASTOR *apud* MENDES, 2005, p.154).

Podemos perceber nesta análise que o processo de globalização desperta entusiasmos febris e antagonismos poderosos. De um lado, aqueles que acreditam ser a globalização a pedra filosofal para a universalização do bem-estar, do progresso e do avanço econômico, social, cultural e tecnológico da humanidade; e, de outro, os que vêem nela apenas uma nova etapa de expansão imperialista dos países cêntricos, materializada numa filosofia de dominação e controle das nações periféricas, o globalismo.

Assim, o globalismo, como veremos no próximo capítulo, seria, tão-somente, uma feição moderna da velha e conhecida expansão capitalista, que se sucede à expansão mercantil, à dominação financeira e à submissão tecnológica. Uma nova ordem econômica e política internacional, fortemente influenciada pelas empresas multinacionais, estaria inaugurando uma nova etapa de dominação imperialista.

### 3.1 O GLOBALISMO CAPITALISTA

Neste contexto mercantilista de globalização Boaventura de Souza Santos em *A globalização e as Ciências Sociais* (SANTOS, 2002), afirma que a divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-só a escolha de globalismos localizados. O sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados.

O *localismo globalizado* é uma forma de globalização hegemônica, de-cima-para-baixo, que consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso. São exemplos desse fenômeno a atividade



mundial das multinacionais, o predomínio da língua inglesa na comunicação através das novas tecnologias da informação (televisão, Internet), a música americana e a comida rápida (como os lanches do McDonald's) consumidas em diversas partes do planeta, "a adoção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual de patentes ou de telecomunicações promovidas agressivamente pelos EUA". (SANTOS, 2002, p.65).

O *globalismo localizado* acontece quando práticas e determinações transnacionais afetam diretamente as condições de um determinado local. Essas condições são dessa forma desestruturadas e reestruturadas a fim de responder aos imperativos transnacionais. O globalismo localizado se traduz por exemplo em facilidades fiscais, em leis generosas e diminuição de impostos dos governos locais que asseguram as condições exigidas pelos investidores globais. São também exemplos de *globalismos localizados*:

os enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem; *dumping* ecológico ("compra" pelos países do Terceiro Mundo de lixos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais para gerar divisas externas); conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do "ajustamento estrutural"; etnicização do local de trabalho. (SANTOS, 2002 p.66).

Neste contexto as grandes empresas globais sem preocupações éticas e altamente competitivas, determinam a nova ordem mundial, excludente e esvazia-se o papel do Estado Nação enquanto provedor do bem-estar social e valorizam-se as empresas como salvadoras dos lugares e credoras de reconhecimentos pelos seus aportes de emprego e modernidade. Trabalha-se ideologicamente para que todos se convençam de que o desemprego e a pobreza são estruturais e contra eles nada mais há o que fazer.

Em *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos*, Arruda (2000) esclarece que a atual globalização, por estar centrada numa competição que só poupa os grupos econômicos que têm maior poder e controle de capital e de

mercados, envolve riscos e ameaças não só aos trabalhadores, mas à humanidade como um todo, tais como: Aprisiona o conceito de desenvolvimento, identificando-o a crescimento econômico e a modernização e eficiência produtiva no nível da empresa, tomada de forma isolada. A interação entre os agentes econômicos, em consequência, é concebida como relação entre agentes isolados que interagem a partir dos seus interesses meramente individuais, numa disputa de vida ou morte, chamada competição; Estende a todo o mundo um conceito e uma prática de desenvolvimento "de cima para baixo" e "de fora para dentro" que toma como parâmetros os elementos culturais dominantes nas economias altamente industrializadas (valores, atitudes, comportamentos, aspirações e modos de relação) e como atores hegemônicos os grupos econômicos e financeiros transnacionais que são predominantemente originários nos países ricos. Esta prática aliena porque afasta pessoas, povos e nações de suas potencialidades mais profundas, sacrifica a diversidade e a soberania, e globaliza às custas do nacional, do local, do diferente, do singular; Subordina as economias nacionais, e suas respectivas superestruturas políticas, às estratégias e aos interesses corporativos das empresas e grupos transnacionais, cuja lógica é predominantemente econômica e mercantil e cuja motivação principal é a ampliação dos seus ganhos da sua produtividade e da sua competitividade, e não o desenvolvimento de povos, nações e regiões do mundo; Concentra sempre mais capital e/ou poder de decisão num número reduzido de pessoas e empresas/grupos econômicos, marcando os mercados nacionais e mundiais com a tendência ao monopólio e ao cartel. Essa tendência da globalização competitiva se expressa na abolição de todo projeto de desenvolvimento que não seja centrado no mercado e no capital, e de parcelas crescentes de poder nacional de regulação sobre fluxos comerciais, recursos, invenções e até de investimentos; Beneficia e faz crescer o setor privado às custas da Sociedade e do Estado, através deste conjunto de políticas chamadas de "ajuste estrutural", que incluem privatização, desregulação e abertura de mercados, estabilização e crescimento, transferência do poder de decisão e do debate

macroeconômico dos Estados nacionais para as instituições multilaterais, e estabilidade política fundada na máscara do consenso; Ao globalizar a mercantilização dos seres humanos e da Natureza, torna também globais as formas de exploração e de dominação de ambos, e, com elas, as ameaças de rupturas sócio-políticas e ambientais; Adota medidas apenas compensatórias e corretivas dos problemas, crises e catástrofes ecos-sociais geradas por aquelas políticas, sem buscar ir às suas raízes. São criados programas governamentais para aliviar o desemprego e a marginalização dos trabalhadores e reforçado o aparato de controle e repressão social, que não têm conseguido conter as ondas crescentes de violência urbana que afloram tanto nas metrópoles do Hemisfério Sul como nas do Norte. (ARRUDA, 2000, p.64-67).

Tais ameaças, segundo Dupas (2003), levam os Estados a se adequar ao mercado global, aceitando limitar profundamente seus espaços de poder e restringir-se às raras opções de alternativas políticas que ainda se oferecem a eles. O meta jogo global elimina a priori as alternativas de isolamento econômico. O dilema é do tipo abrir é ruim, fechar pode ser pior. E o poder residual mais típico desses Estados se resume a estimular a concorrência com outros Estados – estratégia competitiva – rebaixando salários e impostos e colocando-se a serviço do mercado mundial.

As tentativas de recuperar o Estado acabam caindo na armadilha de uma combinação paradoxal entre nacionalismo político (à direita ou à esquerda) e regime neoliberal (o mercado influencia e é favorecido pelo Estado). Já que não se pode lutar contra a globalização é melhor estar nela e tentar tirar vantagens. Se houver resistências, o FMI, o BIRD e os administradores de fundos dispõem de recursos eficazes para convencer os Estados mais recalcitrantes ao regime neoliberal, às vezes jogando com irritante paciência e pesada competência. A cada pequeno superávit conseguido a duras penas, surge uma enorme disputa: o FMI o quer para pagamento da dívida, o governo o quer para que o país volte a crescer e possa combater a miséria.

O atual processo de globalização é marcado por características de velocidade e intensidade operacionais nunca vistas que atravessam fronteiras. Relações transnacionais e transgovernamentais ganham relevância, compartilhando ou sobrepujando o poder dos governos nacionais em determinadas questões. Decisões geopolíticas e de grande peso econômico já são tomadas no seio da política global podendo afetar o mundo todo.

Para Held *apud* (DUPAS, 2003, p.223), o sistema internacional contemporâneo falha em não trazer para as arenas políticas relevantes os líderes globais e atores importantes, estatais e, especialmente, sociais e privados, estabelecendo compromissos adequados.

Assim, fica difícil precisar os autores da degradação dos bens públicos globais e quem seriam os responsáveis por solucionar a questão. Esses atores não se comprometem em desenvolver soluções de longo prazo; e as instituições políticas nacionais e internacionais não estão comprometidas com questões éticas e morais, do ponto de vista do ser humano, mas sim com questões geopolíticas, geoeconômicas e interesses particulares. E o resultado da globalização dos capitais e dos mercados, segundo Dupas (2003), é conviver com 46% da população mundial vivendo com 2 dólares por dia enquanto 20% da população consome 80% da renda global.

Exemplificando quantitativamente as relações assimétricas de poder e as desigualdades sociais no mundo globalizado, selecionamos outros indicadores destacados por Santos (2002): A enorme concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais se traduz nos seguintes números: das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial são controlados por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro; 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram seu PNB (Produto Nacional Bruto) *per capita* decrescer nos anos 80; em 14 deles a diminuição rondou os 35%; segundo as

estimativas das Nações Unidas, cerca de um bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros dois bilhões vivem com apenas o dobro desse rendimento; Segundo o Relatório do Desenvolvimento do Banco Mundial de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vivem 85,2% da população mundial, detém apenas 21,5% do rendimento mundial, enquanto o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população mundial, detém 78,5% do rendimento mundial. Uma família africana em média consome hoje 20% menos do que consumia há 25 anos; Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) relativo a 1999, os 20% da população mundial a viver nos países mais ricos detinham, em 1997, 86% do produto bruto mundial, enquanto os 20% mais pobres detinham apenas 1%. Neste mesmo quinto mais rico concentravam-se 93,3% dos utilizadores da Internet; Nos últimos 30 anos a desigualdade na distribuição dos rendimentos, entre os países aumentou dramaticamente. A diferença de rendimento entre o quinto mais rico e o quinto mais pobre era, em 1960, de 30 para 1, em 1990, de 60 para 1 e em 1997, de 74 para 1. As 200 pessoas mais ricas do mundo aumentaram para mais do dobro de sua riqueza entre 1994 e 1998. Os valores dos três mais ricos bilionários do mundo excedem a soma do produto interno bruto de todos os países menos desenvolvidos do mundo onde vivem 600 milhões de pessoas; Já no final da década de oitenta, segundo dados do Federal Reserve Bank, 1% das famílias norte-americanas detinha 40% da riqueza do país e as 20% mais ricas detinham 80% da riqueza do país; Segundo a Organização Mundial de Saúde os países pobres têm a seu cargo 90% das doenças que ocorrem no mundo, mas não têm mais do que 10% dos recursos globalmente gastos em saúde; 1/5 da população mundial não tem qualquer acesso a serviços de saúde modernos e metade da população mundial não tem acesso a medicamentos essenciais. (SANTOS, 2002, p.30-34).

Estes levantamentos da desigualdade nos revelam uma profunda indiferença para com o sofrimento humano.

A América Latina, segundo Dupas (2003), mais do que qualquer outra região do mundo, com exceção da África sub-sahariana, tem sofrido as graves conseqüências da globalização dos mercados e das finanças. O discurso hegemônico neoliberal do pós-guerra fria gerou a aplicação de um receituário de políticas públicas e econômicas cujos resultados na região – para além da ajuda no controle das situações hiperinflacionárias no Brasil, na Argentina e no Peru – foram decepcionantes. A conseqüência dessas políticas foi um aumento significativo da exclusão social, em meio a uma sucessão de crises que afetou boa parte dos grandes países da periferia.

Esses países, na intensa disputa por capital e investimento internacionais, são obrigados a baixar cada vez mais os custos de seus fatores de produção para atrair parte das cadeias produtivas das grandes corporações transnacionais; a competição predatória decorrente paga um alto preço com a redução progressiva de margens de ação, erosão da soberania nacional e das condições de governabilidade. (DUPAS, 2003, p.226).

Na verdade, os países centrais insistem em proibir os grandes países periféricos de usarem precisamente as mesmas políticas que funcionaram com eles no passado, quando elas os ajudaram a transformar-se em países ricos. No caso do continente americano, Dupas (2003) afirma que os latinos foram sempre encarados pela potência hegemônica norte americana como um território sob sua direta influência e no qual as corporações norte americanas deveria ter prioridades.

Seria correto afirmar, segundo ele, que a Década de 1990 e o início dos anos 2000 acabaram se constituindo em mais um período perdido na economia latino-americana. Apesar da alegada forte modernização dos países latino-americanos, persiste na região um quadro grave e crescente de exclusão econômica e social e uma contínua elevação dos níveis de desemprego e informalidade no mercado de trabalho, incrementando os índices de marginalidade e violência.

Os mais jovens, entre os quais as taxas de desocupação cresceram especialmente, expõem-se progressivamente a situações críticas de sobrevivência

e, segundo Dupas (2003), os tornam um exército industrial de reserva do crime organizado, fazendo da América Latina a segunda região de maior criminalidade e a primeira em desigualdade de renda em todo o mundo.

Neste modelo de globalização percebemos seus produtos principais que são: o desemprego estrutural, o aumento da pobreza, a concentração cada vez maior da riqueza, o individualismo, a competitividade, a imposição do mesmo padrão cultural em escala mundial (as mesmas músicas, os mesmos filmes, as mesmas roupas, as mesmas comidas, os mesmos valores em diversas partes do mundo), a banalização da violência e, o que é pior a falta de esperança do povo e de crença na possibilidade de mudança.

Percebemos que quanto mais os mercados mundiais se fragilizam, mais imprevisíveis ficam. Os grandes grupos fogem da responsabilidade que suas ações podem causar no meio ambiente e no consumidor.

O modelo tecnológico moderno proclamado autocontrolado e emancipado da ação humana contém toda a sua ambivalência: de um lado, prometem segurança perfeita; de outro, abrem riscos de dimensões imensas e desconhecidas, explodem controvérsias éticas, ecológicas e políticas como a crise da vaca-louca, a gripe do frango, a epidemia de Aids, o aquecimento global, a desigualdade social, o aborto, o uso de células tronco etc. A percepção das ameaças recentes contra a civilização evidenciou os novos riscos que só podem ser enfrentados numa escala global.

O desafio contemporâneo mais importante parece estar em como conciliar um salto globalizador irreversível com a marginalização econômica e política crescente do cidadão. Com este intuito no próximo capítulo trabalharemos o conceito de desenvolvimento sustentável e a contribuição da educação.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO**

As discussões com relação a ordem mundial e o modelo de globalização predominante têm grande relevância para todos que se preocupam com o futuro da humanidade e desejam que a globalização não se restrinja simplesmente a acordos econômicos que beneficiam somente aos poderosos.

Se há algo facilmente constatável na realidade atual é a transformação pela qual o mundo passou no último século. Os progressos alcançados pela sociedade do conhecimento, o esgotamento de recursos e os danos provocados ao meio-ambiente pela legitimação dada ao processo produtivo, na busca de enriquecimento independente do aumento nos desequilíbrios que esse processo estivesse ocasionando, tais como, acentuação da exclusão social e concentração de riqueza, fizeram no mínimo questionar os modelos econômicos atualmente empregados.

A terra levou alguns milhões de anos para prover os recursos naturais de que hoje se dispõe para sobreviver. Em pouco tempo, o ser humano foi capaz de abalar o equilíbrio do meio ambiente, nos quatro cantos do planeta, por conta da ambição e acúmulo desenfreado da riqueza.

O sistema capitalista se alimenta do contínuo desejo de consumo e, por isso, para sua sobrevivência, o desejo de consumir deve ser artificialmente estimulado a todo o momento. Isso leva à manipulação do público, rumo ao aumento do consumo e ao esgotamento dos recursos naturais.

Os economistas, em geral, defendem que quem não tem dinheiro não tem demanda. Um pobre tem necessidades como casa, alimento e segurança, porém, não tem dinheiro e conseqüentemente está excluído do processo, razão pela qual se entende que o mercado não enxerga o futuro.

A humanidade detém a tecnologia e os recursos para alimentar e prover um padrão de vida adequado a todos que vivem na Terra. A pobreza é, nesse



contexto, conseqüência de falta de justiça social que por si é devido a um inadequado sistema de valores, com base na ganância e ausência de cooperação que leva a uma distribuição desigual dos recursos.

O crescimento torna-se um fim em si mesmo, e a qualidade de vida é freqüentemente sacrificada em nome de uma noção vagamente definida de progresso. As decisões relacionadas ao uso dos recursos são tomadas em benefício de alguns poucos em curto prazo, ao invés do benefício de todos, em longo prazo.

As distorções causadas pelos modelos de desenvolvimento adotados acabam por fazer emergir problemas sociais graves tais como a pobreza, a fome, a miséria e que acabam por traduzir-se em violência, perceptíveis em todas as camadas sociais.

O final do século passado e o início deste é um intervalo em que os notáveis avanços obtidos pela sociedade do conhecimento, pelo progresso tecnológico e pela globalização econômica trouxeram consigo grandes frustrações, grandes decepções, exatamente, nas mesmas áreas em que se verificaram avanços.

Segundo Silva (2006), percebemos as mais variadas dimensões do desenvolvimento sustentável.

Na dimensão econômica, a adoção de modelos que respeitam o mercado como seu soberano senhor tem sido alvo de diversas críticas em função dos problemas que esses modelos causam. A aceitação de que o melhor resultado para a sociedade venha da geração de riqueza total independente do custo que se pague para essa obtenção, não se leva em conta a acentuação das diferenças acarretadas pelo aumento da desigualdade, já que a tendência, seguindo-se esse modelo, de que os ricos permaneçam cada vez mais ricos e, pior do que isso, como disse João Paulo II, na abertura da Conferência de Puebla, "à custa dos pobres cada vez mais pobres." (SILVA, 2006, p.112).

No plano social, a dificuldade de ingresso de novos agentes no mercado, uma vez que impossibilitados de realizar escolhas, faz com que não participem

efetivamente do processo de construção social pela privação do exercício de sua cidadania (SILVA, 2006).

No plano ambiental, o esgotamento de recursos causados pela exploração irresponsável de recursos não renováveis e os danos causados ao meio ambiente por produtos que o agride trazem danos, às vezes irreparáveis, para toda a humanidade (SILVA, 2006).

Henrique Rattner afirma que:

O impasse criado nas políticas oficiais requer a construção de um novo modelo de transformação social, alicerçado na cooperação e solidariedade e com a participação da população, na concepção, execução e avaliação dos projetos" (SILVA, 2006, p.112).

Essa constatação de esgotamento do modelo de desenvolvimento adotado nos planos social e ambiental nos aproxima de Amartya Sen (2000) que, sem desconsiderar ou desprezar a inevitável preponderância do aspecto econômico para a obtenção do desenvolvimento evidencia que:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática... A despeito de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades a um grande número de pessoas – talvez até mesmo à maioria. Às vezes, a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso à água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como, por exemplo, a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou instituições eficazes para a manutenção da paz e ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade. (SEN, 2000 p.10).

É importante notar que o desejo de liberdade é um sentimento profundamente arraigado no ser humano e respeitá-la é entender que a Terra e seus

recursos naturais como fonte maior de perpetuação das espécies, independentemente do acúmulo de riqueza, é algo que transcende a ignorância coletiva e deve ser trabalhado com frequência, para gerar massa crítica a respeito da sociedade e do uso desordenado dos recursos naturais.

#### 4.1 HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

As discussões sobre desenvolvimento sustentável (SILVA, 2006) surgem no final da década de 1960, e meados da década de 1970, com estudos da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre as profundas mudanças climáticas que estavam ocorrendo no planeta. Diante da crise ambiental e da preocupação com a sobrevivência humana, torna-se necessário conciliar desenvolvimento econômico com respeito ao meio ambiente.

A preocupação com o meio ambiente emerge, na década de 1960 (SILVA, 2006), em meio aos movimentos estudantis Híppies, cuja dimensão política chamou a atenção para as conseqüências ambientais do desenvolvimento econômico. Com o ecologismo, passa-se ao questionamento dos impactos da economia sobre a humanidade.

Em 1968 (SILVA, 2006), um grupo formado por empresários e intelectuais, que não eram militantes ecologistas se reuniram na cidade de Roma, na Itália, com o objetivo de identificar os problemas globais, levantando a discussão sobre preservação dos recursos naturais do planeta. Como resultado, surgiu, em 1972, o primeiro relatório para o Clube de Roma.

O relatório (SILVA, 2006) produziu os primeiros estudos científicos, a respeito da preservação ambiental, identificando quatro grandes problemas a serem solucionados para a manutenção da sustentabilidade: o controle do crescimento populacional, controle do crescimento industrial, insuficiência de produção de alimentos e o esgotamento dos recursos naturais.

O impacto mundial resultante do Clube de Roma deu início às grandes discussões sobre preservação ambiental, as quais atingem seu ponto forte na

Conferência das Nações Unidas de Estocolmo, também em 1972 (Silva, 2006), chamando a atenção para o fato de que a ação humana estava causando séria degradação da natureza, criando severos riscos para o bem-estar e para a própria sobrevivência da humanidade.

Segundo Silva a Conferência focou o Ambiente Humano, em que os principais resultados constituíram a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo que expressa a convicção de que tanto as gerações presentes quanto às futuras tenham reconhecido o direito fundamental da vida, em um ambiente sadio e não degradado, partindo de princípios de comportamento e responsabilidade que deveriam governar as decisões concernentes a questões ambientais.

Elaborou-se, também, um Plano de Ação (SILVA, 2006) que convocava todos os países, os organismos das Nações Unidas, bem como todas as organizações internacionais a cooperarem na busca de soluções para uma série de problemas ambientais. Como resultado da Conferência a ONU criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

A Conferência de Estocolmo (SILVA, 2006) também foi marcada pelo confronto entre as perspectivas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Segundo Silva os países desenvolvidos preocupavam-se com os efeitos da devastação ambiental sobre a Terra, propondo-se um programa internacional voltado para a Conservação dos recursos naturais e genéticos do planeta, e que medidas preventivas teriam de ser encontradas imediatamente, para que se evitasse um grande desastre. Os países em desenvolvimento partiam da proposição de que se encontravam assolados pela miséria, com graves problemas de moradia, saneamento básico, atacados por doenças infecciosas e que necessitavam de forma rápida promover o desenvolvimento econômico

Assim, os países em desenvolvimento questionavam as questões defendidas pelos países desenvolvidos, cuja industrialização estava alicerçada na utilização predatória de recursos naturais e, ao recomendarem o controle ambiental, estariam retardando a industrialização dos países em desenvolvimento.

Dessa forma, a promoção do desenvolvimento deve considerar as preocupações e interesses de toda a população, cujo resultado do desenvolvimento possa ser compartilhado de forma coletiva.

Surge, então, o conceito de Ecodesenvolvimento (SILVA, 2006), que é o processo criativo de transformação do meio com a ajuda de técnicas ecologicamente prudentes, concebidas em função das potencialidades desse meio, impedindo o desperdício inconsiderado dos recursos, e cuidando para que estes sejam empregados na satisfação das necessidades de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais.

A crise do petróleo em 1973 veio fortalecer a questão ambiental e colocou a necessidade de uma nova ordem econômica internacional e de uma nova concepção de desenvolvimento em função da escassez dos recursos.

Em 1987, a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1987) da ONU, na Noruega, elaborou um documento chamado "Nosso Futuro Comum" também conhecido como Relatório Brundtland. Pela definição de Desenvolvimento Sustentável, apresentada no Relatório Brundtland de 1987, a preocupação ultrapassa os limites do impacto da atividade econômica no meio ambiente, relacionando esse Desenvolvimento também com a qualidade de vida e bem-estar da sociedade, tanto presente quanto futura.

Formou-se, então, o tripé básico no qual se apóia a idéia de que desenvolvimento sustentável é permeado pela a atividade econômica, meio ambiente e bem-estar da sociedade.

Em 1988, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou uma Resolução determinando a realização, até 1992, de uma Conferência sobre o meio ambiente e desenvolvimento que pudesse avaliar como os países haviam promovido a Proteção Ambiental desde a Conferência de Estocolmo de 1972. Na sessão que aprovou essa resolução, o Brasil ofereceu-se para sediar o encontro em 1992.

Em 1989, a Assembléia Geral da ONU convocou a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD, 2005), que

ficou conhecida como "Cúpula da Terra", e marcou sua realização para o mês de junho de 1992, de maneira a coincidir com o Dia do Meio Ambiente.

A cidade do Rio de Janeiro foi a sede da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, (CNUMAD, 2005) realizada de 3 a 14 de junho de 1992. A reunião ficou conhecida como Rio 92, com a participação de delegações nacionais de 175 países e, ao contrário de Estocolmo, a cooperação prevaleceu sobre o conflito, abrindo novos caminhos para o diálogo multilateral, colocando os interesses globais como sua principal preocupação. O significado da Cúpula do Rio foi muito além dos compromissos concretos assumidos, pois mostrou as possibilidades de compreensão em um mundo livre de antagonismo ideológico.

A Conferência Rio 92 (CNUMAD, 2005) aprovou documentos de objetivos mais abrangentes e de natureza mais política: a Declaração do Rio e a Agenda 21 endossam o conceito fundamental de desenvolvimento sustentável, combinando as aspirações compartilhadas por todos os países ao progresso econômico e material com a necessidade de uma consciência ecológica.

Conhecida como a Conferência da Terra, a Conferência Rio 92 (CNUMAD, 2005) tinha como objetivos fundamentais conseguir um equilíbrio justo entre as necessidades econômicas, sociais e ambientais das gerações presentes e futuras e formar base para uma associação mundial entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, comprometendo governos e sociedade, engajados numa conscientização e compreensão das necessidades comuns.

Dez anos após a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável do Rio de Janeiro, as Nações Unidas promoveram, em agosto de 2002, uma reunião global em Johannesburg (CNUMAD, 2005), África do Sul, a qual proporcionou aos líderes mundiais uma oportunidade histórica de um novo acordo para um mundo social, ambiental e economicamente sustentável. A meta geral da Conferência foi revigorar o comportamento mundial para promover o desenvolvimento sustentável e a cooperação internacional.

Percebe-se que a questão recorrente na discussão sobre sustentabilidade, em qualquer lugar do planeta, é de grande abrangência. A eterna preocupação com a manutenção dos recursos naturais para a própria perpetuação das espécies é um fator que estimula calorosos debates na sociedade contemporânea, por conta de uma solução difícil de ser conseguida, sem o envolvimento dos governos e da própria conscientização dos cidadãos, em suas diferentes formas de apresentação, quer sejam eles empresários, homens comuns, chefes de família ou líderes em geral.

Conquistar e manter o desenvolvimento sustentável significa construir sociedades que satisfaçam suas aspirações e necessidades no presente, sem diminuir as chances de iguais privilégios para as gerações futuras.

Os princípios que tornam o desenvolvimento sustentável aplicável são: a interdependência, a reciclagem, a parceria, a flexibilidade e a diversidade. Na realidade, o fato é que hoje o desenvolvimento sustentável deve se fazer presente em todos os campos: econômico, espacial, da saúde, educacional, cultural e ambiental.

Nesse sentido, a emergência de um novo paradigma de Desenvolvimento faz com que muitas questões passem a ser rediscutidas e é exatamente essa característica, de constante repensar o mundo, rever os conceitos, que nomeia essa sociedade pós-moderna, como a "sociedade do conhecimento". (PONCHIROLI, 2005).

Daí tornar-se imprescindível rever o conceito de Desenvolvimento Sustentável e sua implicação na Educação.

## 4.2 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

De acordo com o cenário até então descrito percebemos que a lógica da economia de mercado foi instituída apenas para assegurar o paradigma de dominação, por parte das elites econômicas dos países capitalistas, garantindo a sua manutenção no poder. As conseqüências desse modelo são de acentuação de

desigualdade e recorrência nos equívocos provocados pelo modelo, o conceito de desenvolvimento tem passado por revisões no atual contexto de globalização econômica por que passa o mundo.

Desenvolvimento era considerado um processo de aumento de riqueza independente do que acontecesse em termos de conseqüências sociais. O mercado acabaria por "acomodar as coisas".

Com base nisso, alguns críticos procuram reelaborar esse conceito, num primeiro momento, buscando uma reestruturação. Ou seja, acreditando que as imperfeições do mercado acontecem e a correção de aspectos estruturais acabará por eliminá-las.

Surge, então, o desenvolvimento como eliminador da opressão de classes (SILVA, 2006), com a preocupação em extinguir as diferenças causadas pelas características dos países centrais do modelo capitalista exploratório e os países da periferia, que buscavam sua inserção no mercado global, apesar de se verem privados de tal acesso e sem condições para isso.

Percebe-se, como em Amartya Sen (2000), a introdução de outros valores para se corrigirem os desvios provocados pelos modelos econômicos reféns do capital. A própria criação do Índice de Desenvolvimento Humano leva em conta não apenas a riqueza produzida pela avaliação do PIB, mas também pelos aspectos de saúde – traduzidos na consideração da taxa de mortalidade infantil – e educação – considerados pelo índice de analfabetismo.

Passou-se, assim, a um conceito de desenvolvimento, que considerava questões de cunho social, com o aperfeiçoamento do ser humano em termos individuais e adotaram um novo paradigma de aperfeiçoamento nos membros da sociedade, uma vez que ela passa a ser uma sociedade diferente: globalizada.

Com essa perspectiva e à luz do que Celso Furtado (SILVA, 2006, p.115) diz em um dos seus derradeiros pronunciamentos, "*só haverá verdadeiro desenvolvimento, que não se deve confundir com crescimento econômico, no mais*



*das vezes resultado de mera modernização das elites – ali onde existir um projeto social subjacente"* que se vai prosseguir neste estudo.

Destarte, Desenvolvimento adquire uma característica diferente das levadas em conta até então. Quando se fala de Desenvolvimento Humano, está-se entendendo o que PNUD (Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento) estabelece:

O Desenvolvimento Humano é um processo que visa a ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, essas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de Desenvolvimento, as três principais características, do ponto de vista das pessoas, são: ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente. [...] (MMA/PNUD, 2005).

O conceito de desenvolvimento humano é, pois, muito mais vasto do que as teorias clássicas de desenvolvimento econômico.

Nesse cenário, a Educação tem de estar voltada ao Desenvolvimento Humano e Econômico Sustentável. Talvez se possa, exagerando um pouco, admitir que, assim como se considera a água, do ponto de vista econômico, um dos bens mais preciosos da Humanidade, também o é a Educação.

Para que ocorra essa transformação, no modelo econômico, ou para ao menos garantir essa característica de sustentabilidade é que a Educação desempenha um papel fundamental em todas as camadas da população, quer seja esta classificada por faixa etária, nível econômico ou outro critério. A Educação diz respeito a todos e no decorrer de toda a vida e deve estar preocupada com a desigualdade no mundo, a degradação ambiental, o aumento da pobreza, a exclusão social e por questionar o modelo de dominação vigente. A preocupação com o estabelecimento de uma nova ordem nas relações põe em xeque todo esse agir, surgindo a necessidade da sociedade do conhecimento.

Segundo Ponchirolli (2005) o capital humano será fundamental para a organização do futuro e o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e o aprender a

ser são habilidades e competências principais no mercado competitivo. Essas habilidades e competências nos ajudarão a prosperar no próximo século. Pesquisa científica e educação são à base da geração de riqueza. A organização econômica e social é centrada na posse da informação do conhecimento e na utilização do capital humano, que significa pessoas estudadas e especializadas.

Ponchirolli demonstra em muitos autores (DRUCKER, 1993; STEWART, 1998; SWEIBY, 1998; DAVENPORT e PRUZAK, 1998) que estamos no limiar de uma nova era, na qual o conhecimento é reconhecido como o principal ativo das organizações e a chave para uma vantagem competitiva Sustentável: "Na era do conhecimento, são o cérebro e o talento das pessoas que ocupam o centro do modelo do capital intelectual." (PONCHIROLLI, 2005).

Libâneo (2001) comenta esta necessidade de transformação até mesmo nas relações de trabalho no mundo dos negócios:

A competitividade internacional leva a modificações nos padrões de produção e consumo. Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. Surgem novas profissões, outras desaparecem. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, etc. (LIBÂNEO, 2001, p.15).

Em 1974, a Assembléia Geral da UNESCO (SILVA, 2006) aprovou uma resolução na qual se dizia que "Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais". A Educação adquire um novo matiz, adota um novo paradigma. Não basta saber fazer ou ter. Saber fazer é apenas um aspecto com o qual a Educação deve se preocupar. Por isso, segundo Delors (2006), o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, estabeleceu-se, como os quatro pilares da Educação, os seguintes: Aprender a Conhecer, à medida que novos saberes são produzidos, a Educação deve fornecer aos educandos a capacidade de assimilar novos saberes e não apenas um conjunto já pré-

codificado de conteúdos, ou seja, a Educação deve despertar a curiosidade de conhecer novas culturas e integrar-se; Aprender a Fazer, fazer, no sentido de transformar o mundo que o cerca, com os conhecimentos adquiridos. Um indivíduo faz, não apenas quando produz, utilizando como recurso bens materiais, mas quando desenvolve novas maneiras de fazer algo que já se sabe. Produzir conhecimento é saber fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. É inconcebível uma Educação que não esteja voltada para a busca da Paz. O mundo vive, sem dúvida, conflitos provocados por intolerância, vive situações de violência causadas pelas condições de extrema pobreza, verificadas em diversos países do globo. O mundo vive também conflitos provocados por intolerância religiosa. Não se pode chegar a um desenvolvimento pleno, se não se busca difundir uma cultura de não violência, de tolerância, de cooperação; Aprender a Ser, desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. (DELORS, 2006).

Podemos perceber através do Relatório da UNESCO que uma mudança de valores tem de trazer mudanças práticas no arcabouço legal que estabelece a forma de fazer Educação, em um determinado contexto social. A amplitude dessa mudança é de grande magnitude. Não pode resumir-se a discurso. Tem de haver tradução em termos práticos.

Uma Educação assim é voltada para o desenvolvimento humano. Em novembro de 2001, o Conselho de Desenvolvimento da União Européia (SILVA, 2006) aprovou uma resolução sobre a Educação para o Desenvolvimento em que afirma:

Considerando que, dada a interdependência global da nossa sociedade, a sensibilidade, mediante uma educação para o desenvolvimento e a informação, contribui para reforçar o sentimento de solidariedade internacional e para criar um clima propício à emergência de uma sociedade intercultural na Europa; que essa mesma sensibilização contribui também para alterar os modos de vida, privilegiando um modelo de desenvolvimento sustentável para todos e, por último, para aumentar o apoio dos cidadãos à realização de esforços suplementares de financiamento público à cooperação para o desenvolvimento. (SILVA, 2006, p.117).

Ainda, considerando todos os novos matizes que a globalização fez a Educação adquirir, um evento em Portugal acabou por dar uma contribuição significativa ao expor uma conceituação de Educação para o Desenvolvimento e os objetivos que ela visa a atingir. A seguir, um breve resumo desses objetivos:

A Educação para o Desenvolvimento visa a conscientizar a opinião pública para as questões da solidariedade e da interdependência das regiões do mundo e, em particular, para a realidade econômica, política, social e cultural dos países do Sul geopolítico.

Nesse sentido, a ED visa a capacitar vários segmentos da opinião pública para uma melhor análise da informação e das políticas locais, nacionais e internacionais, ligadas aos desequilíbrios mundiais, permitindo mudanças dos comportamentos sociais individuais e/ou grupais e propostas de ação, norteadas por preocupações de sustentabilidade dos processos de desenvolvimento.

A Educação para o Desenvolvimento promove o direito de todas as pessoas, e de todos os povos, a participar e contribuir para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural.

A Educação para o Desenvolvimento (ED) é um processo dinâmico, interativo e participativo que visa:

- à formação integral das pessoas;
- à conscientização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência;
- à vivência da interculturalidade;
- ao compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade;
- à promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participar e contribuir para um desenvolvimento integral e sustentável. (SILVA, 2006, p.122).

A Década da ONU (2005-2015) da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DOEDS) pretende incorporar efetivamente o conceito de desenvolvimento sustentável às políticas educacionais abrangendo a promoção da diversidade cultural, a igualdade de gênero e os aspectos econômicos para o desenvolvimento, destacando a luta contra a pobreza. "Queremos provocar uma efetiva mudança de atitude das pessoas para melhorar a qualidade de vida. O caminho da evolução de nossa sociedade passa pela sustentabilidade. Caso contrário, perderemos de vez os insumos vitais para a nossa sobrevivência", explica Schenkel (CEBDS, 2008), coordenador de Ciência e Meio Ambiente da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Jorge Werthein (CEBDS, 2008), representante da UNESCO no Brasil, aponta a educação como o motor que fará nações como o Brasil dar um salto rumo ao desenvolvimento econômico, social e ambiental e comenta:

Na história da humanidade, nenhum grande tema, como a democracia, a igualdade social ou o combate a uma epidemia, obteve êxito sem o suporte preventivo da educação. (CEBDS, 2008, p.29).

Ainda, segundo Werthein, somente a educação para o desenvolvimento sustentável pode promover valores:

Respeito pelos direitos humanos das gerações futuras e um compromisso em relação à responsabilidade intergeracional. Respeito pela vida em todas as suas diversidades, as quais envolvem proteção e restauração dos ecossistemas da Terra e, sobretudo, respeito pela diversidade cultural e um compromisso de construir local e globalmente uma cultura de tolerância, de não violência e de paz. (CEBDS, 2008, p.29).

Estes valores são fundamentais para o desenvolvimento sustentável. Na Agenda 21 (2006), em seu capítulo 36, são definidas áreas de programas que dependem da educação: Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e Promoção de habilidades.

Dessa forma, deixa em evidência, o ensino formal, a consciência pública e habilidades como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades através da educação.

No Brasil, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (LDB, 2006), em seu artigo 1º "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", pois é por meio dela que o ser humano se apropria do conhecimento para utilizá-lo em seu próprio desenvolvimento.

Percebemos, através do estudo exposto, um movimento mundial e Nacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Somente uma sociedade consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades com a promoção de uma vida digna para todos e com o uso racional dos recursos naturais, contribui para o desenvolvimento sustentável e a continuidade da vida na Terra.

A educação é nossa melhor chance de promover e enraizar os valores e comportamentos que a sustentabilidade implica. A educação nos habilita a compreender a nós mesmos como indivíduos, aos outros e a nossas ligações com um meio ambiente social e natural. Essa compreensão servirá como uma base duradoura para que se respeite o mundo à nossa volta e as pessoas que o habitam (WERTHEIN *apud* CEBDS, 2008).

Para que possamos compreender e refletir melhor os valores, a alteridade, o respeito à natureza e ao próximo gostaríamos de demonstrar, no próximo capítulo, a importância da filosofia na educação.

### 4.3 A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

Sabemos que a educação não se dá somente no ambiente escolar, mas sim em todos os espaços e práticas sociais, em todas as instâncias da cultura. Por essa razão, em diferentes momentos e locais se evidencia a relevância social da educação. É por meio dela que valores e práticas são reconstruídos e que novos e diferentes saberes são veiculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas advindas das necessidades de uma sociedade em constante transformação.

A transformação de um modelo de sociedade, que privilegia a poucos, somente será possível se os cidadãos tiverem condições de acesso permanente aos conhecimentos e tecnologias produzidos pela sociedade e participarem efetivamente nas decisões sobre os rumos e formas da organização social e econômica.

Para tanto a autonomia do pensamento é fundamental para o exercício da cidadania para o desenvolvimento pessoal e social. Portanto, está intimamente ligado a essa habilidade de pensar por si mesmo, isto é, de o sujeito apresentar uma atitude filosófica diante das situações com as quais se depara.

Apontar a filosofia como contribuição na educação exige algumas considerações às quais partirei do pensamento de Marilena Chauí (2001) a respeito da filosofia.

Para a autora quando desejamos conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos estaríamos começando a adotar o que chamamos de atitude filosófica.

Percebemos que em um primeiro momento a Filosofia é a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana sem antes havê-los investigado e compreendido.

A primeira característica da atitude filosófica é negativa, pois diz não ao senso comum, às idéias da experiência cotidiana, ao estabelecido. A segunda característica da atitude filosófica é positiva, pois interroga sobre o que são as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. A face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem a atitude crítica e o pensamento crítico.

Segundo Chauí (2001) em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. Por isso, ninguém pergunta para que as ciências, pois todo mundo imagina ver a utilidade das ciências na aplicação à realidade.

O senso comum não enxerga algo que os cientistas sabem muito bem que verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são questões filosóficas. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas.

O trabalho das ciências pressupõe, como condição, o trabalho da Filosofia, mesmo que o cientista não seja filósofo.

Assim, mesmo que pensássemos que o objeto da Filosofia não é o conhecimento da realidade, nem o conhecimento da nossa capacidade para conhecer, e que o objeto da Filosofia é apenas a vida moral ou ética, ainda assim, o

estilo filosófico e a atitude filosófica permaneceriam os mesmos, pois as perguntas filosóficas – o que, por que e como – permanecem.

A palavra *filosofia* é grega. É composta por duas outras: *philo* e *sophia*. *Philo* deriva-se de *philia*, que significa amizade, respeito entre os iguais. *Sophia* quer dizer sabedoria e dela vem à palavra *sophos*, sábio. *Filosofia* significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. *Filósofo*: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber. (CHAUÍ, 2001).

Assim, filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, o estima, o procura e o respeita externalizando em suas atitudes o desenvolvimento sustentável.

Na Declaração de Paris para a Filosofia organizadas pela UNESCO (2005), que ocorreu nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995, constatou-se que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente. Estimaram que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos, não subtraindo nenhuma idéia à livre discussão, se esforçando em precisar as definições exatas das noções utilizadas, verificando a validade dos raciocínios, examinando com atenção os argumentos dos outros, permitindo a cada um aprender a pensar por si mesmo. Sublinharam que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos; Reafirmaram que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos – capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância – contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética; Julgaram que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia; É por isso que, engajados em fazer tudo o que esteja em seus poderes – nas instituições e nos respectivos países –



para realizar tais objetivos, declararam que: Uma atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte – sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer – a todos os indivíduos; O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente 'filosofia'; O ensino de filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico; Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado – e não simplesmente justaposto – às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios; A difusão de livros acessíveis a um largo público, tanto por sua linguagem quanto por seu preço de venda, a geração de emissões de rádio ou de televisão, de audiocassetes ou videocassetes, a utilização pedagógica de todos os meios audiovisuais e informáticos, a criação de múltiplos espaços de debates livres, e todas as iniciativas susceptíveis de fazer aceder um maior número a uma primeira compreensão das questões e dos métodos filosóficos devem ser encorajadas, a fim de constituir uma educação filosófica de adultos; O conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a comparação de seus aportes respectivos e a análise daquilo que os aproxima e daquilo que os opõe, devem ser perseguidos e sustentados pelas instituições de pesquisa e de ensino; A atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie. (UNESCO, 2005).

Através desta declaração constamos que este importante documento da UNESCO sentencia que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação dos cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental para o desenvolvimento sustentável.

No Brasil, nas últimas décadas, tem-se ampliado a conscientização sobre a importância dos conteúdos de filosofia na formação integral da pessoa humana.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2006) no artigo 35 em seu inciso III prescreve, aludindo diretamente aos conteúdos e indiretamente a disciplina de filosofia, a necessidade do *"aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico"*. A valorização da filosofia na LDB é também reforçada no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III quando decreta a necessidade do *"domínio dos conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania"*. Nesse sentido, não resta dúvida da importância dada à filosofia pela LDB.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2006), no subtítulo "Conhecimentos de filosofia" da "Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias", reforçam a posição adotada na LDB afirmando que *"a nova legislação educacional brasileira parece reconhecer afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena"* (p.89). Novamente parece não haver dúvida de que os conteúdos filosóficos são imprescindíveis para a formação humanística.

A filosofia é, sem dúvida alguma, a disciplina que ensina a *"pensar bem"*. Isso significa que a filosofia será cada vez mais necessária, pois é ela, na medida em que se ocupa com o pensar em geral, quem nos prepara para pensar as outras disciplinas. Não se trata, porém, de querer defender a superioridade hierárquica da filosofia, mas de mostrar apenas que ela é tão importante quanto outras disciplinas.

Educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo. Significa promover a experiência do pensar autônomo, essencial para o desenvolvimento sustentável.

Nos próximos capítulos veremos que no decorrer da história alguns pensadores e suas resoluções caracterizam esta busca por uma educação libertadora, virtuosa e reflexiva a qual culmina com a concepção de educação de Paulo Freire que busca o desenvolvimento da consciência crítica favorecendo o protagonismo da população para um desenvolvimento sustentável.

#### 4.3.1 Educação na Filosofia Platônica

Platão no Livro VII da República (1973), narra o Mito da Caverna, alegoria da teoria do conhecimento e da paidéia platônicas o qual compara o acorrentado ao homem comum que permanece dominado pelos sentidos, pelas paixões e que só atinge um conhecimento imperfeito da realidade (*doxa*). O homem que se liberta dos grilhões é capaz de atingir o verdadeiro conhecimento, a episteme (ciência).

Com esta história Platão quer mostrar que devemos aprender a raciocinar por nós mesmos, ver além das coisas concretas e do senso comum. Na Alegoria da Caverna, as sombras são as idéias impostas como únicas, o prisioneiro que se liberta é o filósofo, que se ofusca com a luz do sol que representa a realidade. Para Platão, a educação não consiste em trazer o conhecimento de fora para dentro, mas em despertar nos indivíduos o que eles já sabem.

#### 4.3.2 Educação nos Ensaios de Michael de Montaigne

Montaigne (1972) começou a escrever os "Ensaios" em 1572. O primeiro que escreveu eram meras coleções de anedotas extraídas de autores e compiladores clássicos do Renascimento. Progressivamente ele desenvolve uma reflexão centrada no homem, explorando os diferentes aspectos com o espírito de uma investigação empírica, livre de toda influência dogmática. Os primeiros dois livros com respectivamente 57 e 37 capítulos foram publicados em 1580 (Partes I e II) e em 1588 completados com um terceiro livro (Parte III) com 13 capítulos, totalizando as três partes 107 ensaios em vários assuntos.

Montaigne vive à época dos descobrimentos. Os selvagens da América – os canibais – a inteligência dos animais comparada à dos homens, são alguns de seus temas. Montaigne diz nos *Ensaaios* que as primeiras reflexões que devem alimentar o entendimento são as que regulam seus costumes e seu senso, que lhe ensinarão a se conhecer e saber morrer bem e viver bem. Ele acena que nossa educação deve formar indivíduos que saibam pensar, e não meros repetidores, como ele mesmo diz: "formar não um gramático ou um lógico mas um fidalgo". (MONTAIGNE, 1972, p.152).

Montaigne repudia o homem que não pensa por si mesmo assim como aquele que não retira proveito da sabedoria que adquire: "nada ignoram da teoria, mas não acheis um que a possa pôr em prática" (MONTAIGNE, 1972, p.142). Uma memória bem guarnecida desprovida de juízo e consciência não somente produz um saber inócuo, mas também se torna uma arma perigosa: "Se [o saber] não modifica nem melhora o estado de imperfeição, fora certamente preferível não adquiri-lo. É uma arma perigosa que embaraça e fere o dono, caso esteja em mão forte e lhe ignore a maneira de usar melhor seria não ter aprendido nada". (MONTAIGNE, 1972, p.143).

Nesse passo, mais importante do que bem pensar, é saber bem agir, pois "a quem não possui ciência do mérito qualquer outra é prejudicial" (MONTAIGNE, 1972, p.144). Isso não significa que se deve recusar o saber em absoluto, mas que o saber sem a inteligência é inócuo; e a recíproca não é verdadeira. Assim, o ideal é desenvolver ambos simultaneamente – saber e inteligência: "não cabe justapor o saber à alma, cumpre incorporá-lo a ela. Não se trata de negá-la, mas sim de impregná-la com ele" (MONTAIGNE, 1972, p.143). Mas se não for possível, que se desenvolva a inteligência, "se a alma não se aperfeiçoa, se seus juízos não se tornam mais lúcidos, melhor fora que o estudante gastasse o tempo a jogar péla, pois ao menos o corpo ele o teria mais ágil" (MONTAIGNE, 1972, p.142).

Outro problema apontado por Montaigne é o estudo como fonte de enriquecimento. Ele admite quanto às aptidões, que haja diferenças naturais entre

os homens e que nem todos possuem aptidão para as ciências e as letras: "a filosofia é inacessível às almas bastardas e vulgares". (MONTAIGNE, 1972, p.144). Isso traz um problema: na maioria das vezes, quem procura o saber são exatamente aqueles que não possuem aptidão, pois vê no estudo apenas uma possibilidade de exercer uma profissão e enriquecer-se e não uma forma de aprimoramento do espírito. E ainda pior: são exatamente esses homens, sedentos por lucro e desvirtuados, quase tornam mestres. Então, o resultado: "homens que vêem o bem, mas não o fazem, e vêem o saber e não sabem servir-se dele". (MONTAIGNE, 1972, p. 144).

Percebemos que para Montaigne, a educação deve formar homens conscientes de sua realidade, atuantes e autônomos, não simples homens cheios de ciências e sedentos por lucro. Sua proposta é que as pessoas tenham uma visão esclarecida da sociedade, que possam formar opiniões de maneira racional, sem que para isso caiam em um extremado intelectualismo que nada acrescenta de positivo ao convívio social.

A educação não deve possuir a lógica de mercado e sim deve desenvolver a humanidade como um todo de maneira sustentável longe do individualismo e consumismo depredante sem conseqüências futuras assumindo apenas a lógica capitalista.

#### 4.3.3 Immanuel Kant e o Ensinar a Pensar

Para Kant em *Theoretical Philosophy* (1992), o professor deve desenvolver no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução. Este procedimento tem esta vantagem: mesmo que, como acontece habitualmente, o aluno nunca alcance a fase final, terá mesmo assim beneficiado da sua aprendizagem. Terá adquirido experiência e ter-se-á tornado mais inteligente, se não para a escola, pelo menos para a vida.

Se invertermos este método, o aluno imita uma espécie de razão, ainda antes de o seu entendimento se ter desenvolvido. Terá uma ciência emprestada que usa não como algo que, por assim dizer, cresceu nele, mas como algo que lhe foi dependurado. A aptidão intelectual é tão infrutífera como sempre foi. Mas ao mesmo tempo foi corrompida num grau muitíssimo maior pela ilusão de sabedoria. É por esta razão que é freqüente deparar-nos com homens de instrução (estritamente falando, pessoas que têm estudos) que mostram pouco entendimento. É por esta razão, também, que as academias enviam para o mundo mais pessoas com as suas cabeças cheias de inanidades do que qualquer outra instituição pública. (KANT, 1992).

O entendimento não deve aprender pensamentos mas a pensar. Deve ser conduzido mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar.

A natureza peculiar da própria filosofia exige um método de ensino assim. Mas visto que a filosofia é, estritamente falando, uma ocupação apenas para aqueles que já atingiram a maturidade, não é de espantar que se levantem dificuldades quando se tenta adaptá-la às capacidades menos exercitadas dos jovens. O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar.

Percebemos na educação atual uma repetidora de aprendizagens e de conhecimentos dominantes e defendemos como Kant a importância de filosofar, guiados para reflexão e produção de conhecimento longe da educação para a "lógica de mercado" atual e sim uma educação que reflita o desenvolvimento sustentável.

#### 4.3.4 Antonio Gramsci e a Crítica à Educação Elitista

Uma parte importante das reflexões de Gramsci (1981) sobre educação foi motivada pela reforma empreendida por Giovanni Gentile, ministro da Educação de Benito Mussolini, que reservava aos alunos das classes altas o ensino tradicional, "completo", e aos das classes pobres uma escola voltada principalmente para a

formação profissional. Em reação, Gramsci defendeu a manutenção de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa. Para ele, a Reforma Gentile visava predestinar o aluno a um determinado ofício, sem dar-lhe acesso ao "ensino desinteressado que cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda manipulação. Ao contrário dos pedagogos da escola ativa, que defendiam a construção do aprendizado pelos estudantes, Gramsci acreditava que, pelo menos nos primeiros anos de estudo, o professor deveria transmitir conteúdos aos alunos.

Co-fundador do Partido Comunista Italiano, Antonio Gramsci (1891-1937) foi uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século 20. Embora comprometido com um projeto político que deveria culminar com uma revolução proletária, Gramsci se distinguia de seus pares por desacreditar de uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade. Para ele, os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais e um dos seus instrumentos mais importantes, a escola. (GRAMSCI, 1981).

Alguns conceitos criados ou valorizados por Gramsci hoje são de uso corrente em várias partes do mundo. Um deles é o de cidadania. Foi ele quem trouxe à discussão pedagógica a conquista da cidadania como um objetivo da escola. Ela deveria ser orientada para o que o pensador chamou de elevação cultural das massas, ou seja, livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus, predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes.

A maior parte da obra de Gramsci (1981) foi escrita na prisão e só veio a público depois de sua morte. Na escola prevista por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. Ao invés da qualificação para um determinado posto de trabalho, Gramsci defende que a escola capacite todo o indivíduo, mesmo que abstratamente, a ser dirigente.

A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão rompendo com interesses dominantes e com o senso comum é uma grande

contribuição que Gramsci deixou para a educação a qual, segundo Rossi (1982, p.91) influenciou o pensamento de Paulo Freire. Freire nos diz: "A tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante". (FREIRE, 1981, p.137).

Perceberam-se nestes autores concepções filosóficas de educação e a sua importância para a sociedade. Considerar a filosofia na educação é considerar nas pessoas o exercício do seu papel político na sociedade, na busca pela sua cidadania plena, no pensamento autônomo e no desenvolvimento sustentável.

Assim pensando na construção da cidadania para o mundo resgataremos o pensamento de Paulo Freire como instrumento de libertação do senso comum em uma nova leitura de mundo, condição necessária, na educação do presente e do futuro, para resgatar a centralidade da preocupação com o ser humano no processo educacional, voltada para o futuro, uma educação voltada para a construção do sonho de uma cidadania planetária de alteridade cósmica sustentável.



## 5 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Quando observamos os fatos do mundo e tentamos deles nos abstrair e refletir, vemos que a globalização, como muitos outros processos históricos, é contraditória e pode tanto oportunizar novas chances para a humanidade, como pode, dentro do modelo capitalista, levar à destruição do planeta.

No pensamento de Paulo Freire percebemos a importância deste pensar reflexivo, partindo de sua própria autocrítica, demonstrando capacidade de progredir, de buscar novos caminhos e de aprofundar suas posições, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos, colaborando com nosso estudo.

Freire (1979, p.43) autocrítica-se:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes [...]. Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o diz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual.

Esta ingenuidade apontada por Freire é a mesma que muitas vezes nos influencia e dificulta um pensar reflexivo na busca de uma nova globalização, longe da ideologia globalizadora capitalista.

Portanto na perspectiva de uma "outra globalização", a do Desenvolvimento Sustentável, faz-se necessário construir a consciência coletiva – guardadas as diferenças de complexidade de raciocínio, para que aos poucos estruturam um pensamento organizado, investigativo, crítico sobre as coisas – sobre as ameaças que pesam sobre o planeta e sobre todos os seres humanos e para agir, buscando o fortalecimento do processo de construção do desenvolvimento sustentável.

Freire, desde seus primeiros escritos, estava comprometido com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar, que contribuisse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem

capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a: "é preciso aumentar o grau de consciência do povo, dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É preciso dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento". (FREIRE, 1959, p.28).

Este comprometimento de Paulo Freire direciona-se em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas. E essa pedagogia não seria construída ignorando a realidade em que estavam inseridos os educandos a quem ela se dirigia e tão pouco ignorando a consciência que dela eles faziam. Em *Pedagogia do oprimido* ele demonstra:

A Pedagogia do Oprimido que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará. (FREIRE, 1987, p.32).

Percebemos que a preocupação de Freire (1987) partia sempre dos níveis e das formas como os educandos compreendiam a realidade e não apenas da forma como ele, educador interpretava-a. Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação está diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante – A alienação é um fenômeno no qual o operário produz objetos que satisfaçam as necessidades humanas, mas, ele não reconhece como tal, pois, o fruto de seu trabalho só lhe proporcionou miséria, sofrimento e insegurança – e a busca da libertação desta situação. É o que percebemos quando escreve:

sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. (FREIRE, 1987, p.36).

A convivência com meninos populares possibilitaram a percepção de que havia algo de errado no mundo (pessoas submetidas a inúmeras carências) e que era necessário agir para mudar:

[...] foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe de Recife. A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar [...] (BETTO e FREIRE, 1985, p.7).

As experiências pessoais de vida somadas ao contexto em que estava inserido no início de sua carreira como educador desafiaram-no a buscar respostas, no campo da educação, para os graves problemas que o Brasil enfrentava, em especial, a região do Nordeste, onde ele atuava. Ele as procurava em sua própria prática e nos autores de sua época, principalmente, através das pesquisas e análises da situação nacional realizadas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

O ISEB (ABREU, 2007) foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. As reflexões do ISEB centravam-se em torno das contradições desenvolvimento-subdesenvolvimento e alienação-tomada de consciência, procurando uma reapropriação de nossa realidade cultural. O pensamento inicial de Paulo Freire sofreu influência do espaço cultural que gerava e veiculava essa ideologia, que era o ISEB. Em *Educação como prática da liberdade*, o próprio Paulo Freire mostra o marco decisivo que fora o ISEB no panorama da história do pensamento brasileiro e em sua própria vida:

Até o ISEB a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e

depois norte-americano. Pensar o Brasil de modo geral era pensar sobre o Brasil de um ponto de vista não-brasileiro. [...] É evidente que este era fundamentalmente um modo de pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante deste pensar. O intelectual [...] vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas ao seu próprio mundo, enjoado dele, soma por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. [...] pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil como Brasil. A força do pensamento do ISEB tem origem nesta identificação, nesta integração. Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração decorreram duas conseqüências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida. [...] Inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo. (BETTO e FREIRE, 1985, p.106-107).

Paulo Freire apontava, através de uma série de razões históricas, que um dos grandes problemas de nossa educação é a inexperiência democrática e a centralidade na palavra, no verbo, nos programas, no discurso.

Para ele a transformação da sociedade e da educação passa, necessariamente, pela reestruturação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo. Assim, a transformação da consciência é entrelaçada às transformações materiais, à revolução do modo de produção capitalista. Sem esquecer que "essa consciência, gerada a partir de condições infra-estruturais, tem a possibilidade de se voltar sobre seu próprio condicionante...", como salienta Freire.

Importante notar que a visão mais rigorosa a nível de infra-estrutura – a nível da economia, do sistema produtivo, das relações embutidas na divisão do trabalho na sociedade –, não eliminou a profunda crença no homem e na população como atores determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história, percebemos esta necessidade também quando falamos nas dimensões do Desenvolvimento sustentável.

Para Freire, num país com centenas de problemas a serem enfrentados, à transformação da economia corresponderia, dialeticamente, a transformação superestrutural – onde a educação se "situa" em nível político-ideológico. Focalizamos este esforço nas Cartas à Guiné-Bissau (1980):

a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço inter-estrutural, quer dizer, um trabalho de transformação a nível da infra-estrutura e uma ação simultânea a nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho. (FREIRE,1984, p.21).

Quando Freire critica o adestramento ele critica a mecanização da educação como forma pura e simplesmente voltada para a produção de mercado. Segundo Paulo Freire era preciso construir um conhecimento autêntico (que partisse da realidade brasileira, que desse respostas aos problemas vividos pelo povo) e orgânico (em estreita relação com a realidade vivida, buscando transformá-la). Defendia a tese de uma educação que desenvolvesse a consciência crítica, que promovesse a mudança social.

Nessa perspectiva, o ser humano deveria entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Sua filosofia deveria proporcionar aos educandos a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível, ela deveria abrir espaços para pensar como possibilidade tudo aquilo que a totalidade opressora apresentava como determinação.

Para Freire a leitura da realidade passa pela análise da prática social:

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da 'leitura' da realidade através da análise correta da prática social... (FREIRE *apud* ANTUNES, 2002, p.65).

Para Freire, refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano; educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo.

Em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire afirma que "o homem é um ser relacional, estando nele poder sair dele, projetar-se, discernir, conhecer" (FREIRE, 2001, p.10) e em *Educação como prática da liberdade completa*:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1999, p.47).

Por natureza o ser humano é histórico, isto é um ser cuja característica é de estar-se fazendo ou se reproduzindo constantemente tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual. Isto que diferencia o ser humano dos outros seres, sua historicidade e capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Mas essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Criando cultura. Fazendo história.

Segundo Antunes (2002) os seres humanos são inconclusos e incompletos, e dessa condição têm consciência, e porque a realidade é dinâmica, construída social e historicamente, a educação constitui-se num processo contínuo, permanente, e tem como ponto de partida o ser humano em seu estar sendo aqui e agora, buscando a sua transformação e a da realidade em que está inserido.

Para Paulo Freire, a consciência do inacabamento é também importante porque nos alimenta a esperança, leva-nos à utopia, ao projeto futuro, à crença na possibilidade de mudança: "Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto". (FREIRE *apud* ANTUNES, 2002, p.85).

Ao defender que independentemente das condições sociais todos somos capazes de produzir o conhecimento Paulo Freire afirma que o ser humano é visto como ser inacabado e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de refletir e de tomar consciência de sua incompletude e inacabamento. Em seu inacabamento e na sua incompletude e na autoconsciência desse fato, Freire (ANTUNES, 2002) encontra o núcleo que sustenta o processo de educação. A capacidade de conhecer não é privilégio de algumas pessoas, mas faz parte da natureza humana que, além de conhecer, é capaz de saber que conhece.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca [...]. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (FREIRE, 1997, p.64).

Esta historicidade dos seres humanos faz com que, homens e mulheres na sua incompletude e na sua relação com o mundo e com outros seres, busquem dar respostas aos desafios, às questões de seu contexto, construindo o conhecimento. O resultado dessa construção histórica e coletiva gera o conhecimento. Por isso Paulo Freire afirma:

Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão. (FREIRE 1981, p.79).

Em Paulo Freire, ao se deparar com um problema, o ser humano se questiona, questiona outros seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc. e construindo o conhecimento. (ANTUNES, 2002, p.67).

Toda esta referência de Paulo Freire permeia e nos leva a pensar o Desenvolvimento Sustentável, pois significamos o mundo em nossa relação com o outro. Esta relação com o outro não está pura e somente entre o ser humano ela deve ser universal, permear todas as dimensões sejam elas culturais, educacionais, sociais, ambientais ou econômicas. Resgatar o pensamento freireano é resgatar um caráter universal e uma preocupação permanente com a relação entre o local e o global.

## 5.1 PAULO FREIRE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Seja em *Pedagogia do Oprimido*, que dedica "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1987, p.17), seja em *Pedagogia da autonomia*, quando afirma que "A grande força sobre que se alicerçar a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado" (FREIRE, 1997, p.146), seu compromisso é com os oprimidos do mundo. É importante destacar

que o oprimido do mundo envolve não somente os seres humanos mas todo o cosmo que clama pela sustentabilidade.

É importante destacar que é impossível uma transformação mundial desta situação de opressão, pois esta só é possível através do local e sucessivamente até a escala mundial. A educação e seus reflexos só são possíveis a partir da realidade de cada indivíduo. O desenvolvimento Sustentável depende deste pilar, pois é impossível a inter-relação entre suas diversas dimensões e conflitos de interesses sem a conscientização, sem a construção do conhecimento, sem esta maneira de educar. Freire (1980) em Cartas à Guiné Bissau, na carta nº 3, refletindo sobre o trabalho de alfabetização que os educadores vinham desenvolvendo sob sua assessoria, destaca:

Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal [...]. O primeiro aspecto que sublinharei é a possibilidade que se tem, por exemplo, de, ao estudar-se a geografia do arroz, estudar-se a geografia do país, ao estudar-se a história do arroz, discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor, a história da luta pela libertação: a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a criação de uma nova sociedade. Ao estudar-se, finalmente, a Guiné Bissau, nos mais variados e interligados ângulos, situá-la no contexto africano e este no mundial (p.136).

No mesmo sentido, Freire (1995) apresenta em "À sombra desta mangueira":

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal (p.25).

Ao discutir educação e transformação social, destaca a necessária relação entre universos micro e macrossocial, que hoje podemos considerar objeto do desenvolvimento sustentável. Como nos diz Moacir Gadotti, "sustentabilidade permeia todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade ambiental, social, política, educacional etc." (GADOTTI, 2000, p.35). Paulo Freire afirma:



Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso o contexto da transformação não é o da sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (FREIRE, 1990, p.46).

Esta convicção demonstrada por Freire remete professores e alunos como protagonistas de mudanças e não meros espectadores.

Em *Pedagogia da esperança*, ele retoma a relação entre o local e o global:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio. (FREIRE, 1992, p.87-88).

Na construção do conhecimento, parte sempre de temas relacionados ao contexto dos alunos e da compreensão inicial que estes tem do problema, para através de um processo dialógico, da relação entre alunos e professores, ir ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos. Neste sentido Freire (1992, p. 86-87) alerta:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos e o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo, 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo [...] Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado [...] deveria ficar absolutamente adstrito a realidade local.

Percebemos, de acordo com a concepção exposta de Paulo Freire, a possibilidade de conscientização das pessoas sobre a importância do desenvolvimento sustentável. Quando falamos em conscientização é importante ressaltar seu significado para Paulo Freire, pois em *Educação como prática da liberdade* (1999) o autor defendia a mudança na sociedade através de uma "reforma interna" do homem, via "conscientização". Em "Conscientização: teoria e prática da libertação" Freire afirma que:

a conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...] Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. (FREIRE, 1980, p.26).

Esta conscientização é, de fato, algo bastante complexo, mas que acreditamos ser imprescindível e inadiável, pois enquanto não a tivermos, estaremos sendo manipulados. Afinal de contas, é este "olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (FREIRE, 1980, p.29) que nos permitirá compreender melhor as nossas próprias ações. Afinal de contas, como transformar aquilo que não se conhece bem, nem se sabe por que precisa ser transformado?

Para Paulo Freire transformar é um processo no qual o educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta libertadora. Segundo Carlos Alberto Torres:

a partir dessa perspectiva, Freire assume a concepção dialética do conhecimento para a qual o pensamento é uma etapa do processo de conformação da realidade objetiva e representa um retomo reflexivo que interioriza o objeto. A dicotomia sujeito-objeto supera-se no conceito que, apesar de próprio da subjetividade, também supõe e inclui a objetividade: é um concreto pensado.

O processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. Assim uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas orientam o sujeito na transformação dessa realidade por meio da práxis terceiro momento do processo do conhecimento. Ao dialogar sobre sua própria realidade, ao revisar seu contexto existencial, o analfabeto não recebe conteúdos externos a si mesmo. O método se faz consciência de um mundo que o alfabetizando começa a admirar e no qual começa a admirar-se. A recomposição da objetividade (O concreto pensado) é sempre um reencontro do alfabetizando consigo mesmo. (TORRES, 1981, p.28-29).

Percebemos que além da compreensão da realidade é necessária a transformação da mesma através da conscientização. Frei Beto (2007) em um

elogio a Paulo Freire escreve o artigo "Elogio da Conscientização". O termo conscientização introduziu-se na linguagem dos setores progressistas da América Latina através das obras de Paulo Freire (1921-1997) derivando de consciência, ter ciência ou conhecimento de algo, abrindo à consciência do alfabetizando a percepção da conjuntura sócio-política e econômica em que se situa.

Segundo Beto, aos poucos, percebeu-se que não basta "conscientizar", dotar o militante de noções políticas de matiz crítico. "A cabeça pensa onde os pés pisam." Ainda que se adquira "consciência" dos problemas que permeiam a sociedade o risco do idealismo é superado na medida em que as pessoas pratiquem o conscientizado, pois, "sem prática social não há teoria que transforme a realidade, ensinou Paulo Freire." (BETO, 2007).

Nas últimas décadas foi se ampliando o significado de conscientização. O conhecimento não deriva apenas da razão ou dos conceitos que trazemos na cabeça. Resulta também de fatores não-rationais ou transracionais, como a emoção, a intuição, o senso estético etc. Com a introdução, no trabalho político, das relações de gênero e da preservação do meio ambiente, conscientizar ganhou um significado mais amplo, articulando consciência e subjetividade, atuação efetiva e relações afetivas, prática social e solidariedade individual.

Descarta-se, assim, a figura do militante maniqueísta, que advoga a transformação da sociedade sem se empenhar na mudança de si mesmo. Agora, conscientizado é o militante que conjuga, em sua atividade social e política, princípios éticos e compromisso com a causa libertadora. (BETO, 2007).

Frei Beto (2007) nos mostra que, a cabeça do oprimido reza um princípio marxista resgatado por Paulo Freire, tende a ser "hotel" de opressor. Ela hospeda idéias e atitudes inoculadas em nós através dos meios de comunicação, da cultura vigente, dos modismos. Pois o modo de pensar e agir de uma sociedade tende a refletir o modo de pensar e agir da classe que domina essa sociedade.

Percebemos esta teoria em diversas atitudes do cotidiano que permeadas pelo princípio dominante da mais-valia refletem em toda as classes sociais o

desperdício e poluição do meio ambiente, a individualização e mercantilização nas relações humanas, a falta de interesse pelas gerações futuras, enfim diversos entraves para o desenvolvimento sustentável.

Quando falamos em conscientizar falamos em propiciar à humanidade, um distanciamento crítico dessa ideologia dominante, de modo que assumam práticas inovadoras e renovadoras, rejeitando, na medida do possível, influências que possam induzi-los a adotar práticas típicas dos opressores, como é o caso da insustentabilidade dos capitalistas. Como nos diz Frei Beto:

Dois critérios devem nortear, agora, essa conscientização: o vínculo pessoal e orgânico com as diferentes formas em que os pobres se mantêm organizados, e o aperfeiçoamento da democracia pelo compromisso irreduzível com a promoção da vida em toda a sua amplitude, desde a defesa do meio ambiente à luta por reformas estruturantes – como a agrária –, que reduzam a desigualdade social e assegurem a todos uma existência digna e feliz. (BETO, 2007).

Para Paulo Freire, ao contrário da consciência crítica, a consciência ingênua é a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento quando está ainda "imersa na natureza" e percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se a distância para julgá-las. É a consciência no estado natural. É uma "consciência natural" na medida em que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de "humanização".

Segundo Freire, os seres humanos, ao objetivarem o mundo, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao serem capazes de decidir sobre suas atividades, em suas relações com o mundo e com os outros seres humanos, tomam-se capazes de ultrapassar as "situações-limites". A imersão no mundo, a alienação, leva ao fortalecimento das "situações-limites"; o processo de conscientização conduz à transformação dessas "situações-limites" em "inéditos viáveis".

Em "Educação e atualidade brasileira", Paulo Freire fala da passagem da consciência intransitiva para uma consciência transitiva.

Na medida em que o sujeito amplia seu poder de captação e de resposta às sugestões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de dialogação não só com o outro homem, mas com seu mundo, transitiva-se. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas

do que à simples esfera biologicamente vital. A passagem da consciência transitivo-ingênua para a predominantemente transitiva-crítica – não se dá automaticamente, mas inserindo-se num trabalho educativo com essa destinação. (FREIRE, 2001, p.35).

Insiste que, entre nós, a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro "antigos e culturoológicos hábitos de passividade" por novos "hábitos de participação e ingerência, hábitos de colaboração." (FREIRE, 2001, p.86).

Este desenvolvimento da consciência crítica e transitiva é intrínseco ao ato de filosofar, por isso defendemos este método de Paulo Freire e a inserção da filosofia em todos os níveis escolares desenvolvendo o protagonismo e a cidadania a partir de cada indivíduo, não mais apenas no papel. Assim também defendemos uma educação voltada para mudanças, contrária à hegemonia da ordem mundial, uma educação de conscientização a qual pudesse ser permeada pelos princípios da ética, redescobrimo a verdadeira sabedoria a qual busca uma visão crítica da realidade, orientando a humanidade para uma nova reflexão, trazendo a "responsabilidade-ação" de mudanças para toda a sociedade.

Adotando esta visão crítica do conhecimento percebemos o fundamento que levou Freire a propor uma prática pedagógica que prioriza as relações dialógicas. Afirma o autor que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tomar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1981, p.93).

Segundo Antunes (2002) o diálogo toma-se condição para o conhecimento. Paulo Freire não nega, no entanto, a dimensão individual, o esforço pessoal, para a sua construção, mas esclarece que essa dimensão é insuficiente. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece

sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo. Este se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido. A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade. É a partir dela do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política, econômica que se interpenetram.

Nota-se em Paulo Freire, que o diálogo não existirá sem uma profunda relação amorosa com o mundo e os homens: "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...]. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo." (FREIRE, 1981, p.94).

Percebemos que Freire fala de um amor comprometido com a vida que promove a vida. Fala de um amor que a esperança na mudança, a esperança na possibilidade de construir um mundo melhor, mesmo nas condições adversas proporcionada pelo capitalismo, não se esmoreça e alimente o permanente diálogo e compromisso com o desenvolvimento sustentável.

Outra condição que a relação dialógica impõe é a humildade. Não haverá diálogo e nem desenvolvimento sustentável quando aquele se reconhecer como o único a possuir saber e este o que deverá recebê-lo. A humildade está presente na pessoa que se reconhece ser incompleta e inacabada – tendo sempre, portanto, algo a aprender – e reconhece que todos, independente de classes ou raça, são portadores de conhecimento, tendo, nesse sentido, algo a ensinar.

A pronuncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (FREIRE, 1981, p.94-95).

Paulo Freire afirma (1995, p.56): "A humildade me ajuda a jamais me prender no circuito de minha verdade" e nos ajuda a entender que a Leitura do Mundo individual é incompleta e insuficiente e só a relação dialógica vai permitir apreender criticamente o contexto em que estamos inseridos.

Para a concretização do exposto percebemos que Paulo Freire possuía uma "profunda crença" no homem e nas massas populares como atores determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história. Por isso, concordamos com Rossi (1982), quando escreve:

poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana – quanto à passagem do "senso comum" à "filosofia que transforma o mundo. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção. (ROSSI, 1982, p.91).

Ser sujeito da história é ser ator determinante das estruturas que permeiam o desenvolvimento sustentável, é exercer a cidadania. Exercer a cidadania é ser consciente, um ser político. Para Freire, a educação é um ato político. Ela, por conter uma intencionalidade sempre, jamais será neutra. Estará contribuindo para reforçar um projeto de sociedade já existente ou para construir um novo projeto.

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]. Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê [...]. Quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais, na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História a manter a ordem injusta. (FREIRE, 1997, p.110-115, 123).

Quando falamos em política é necessário nos distanciarmos do senso comum – política como conduta duvidosa, não muito confiável, um tanto secreta, cheia de interesses particulares dissimulados e freqüentemente contrários aos interesses gerais da sociedade e obtidos por meios ilícitos ou ilegítimos – e resgatar nos gregos seu sentido originário.

Segundo Chauí (2001, p.371),

a palavra política é grega: *ta politika*, vinda de *polis*. *Polis* é a Cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikos*), isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade, livres e iguais, portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (o direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a Cidade deve ou não deve realizar).

Os filósofos gregos, por essência, tratam a política como um valor e não como um simples fato, considerando a existência política como finalidade superior da vida humana, como a vida boa, entendida como racional, feliz e justa, própria dos homens livres. Para a construção desta vida boa, da cidade justa defendiam, como Paulo Freire, a educação dos cidadãos.

Desde a primeira infância, a *polis* deve tomar para si o cuidado total das crianças, educando-as para as funções necessárias à Cidade (CHAUÍ, 2001, p.372).

Percebemos que é impossível negar a natureza política do processo educativo, sendo impossível separar a educação política do poder. Como afirma Torres, ao discutir a natureza política e ideológica em Freire,

a educação não forma sujeitos em geral, forma sujeitos para uma determinada sociedade, para um determinado sistema social, para a incorporação de determinados valores. A educação não seria para Freire um processo de manipulação, mas ela tampouco tem a aspiração ingênua de desenvolver um ato educativo objetivo, técnico e a-político. (TORRES, 1997, p.188).

Assim não podemos nos esquecer de nossa atividade política e sermos coerentes com ela, conscientizando e atuando, pensando na preservação das estruturas que englobam o desenvolvimento sustentável.



Para isso, o educador Paulo Freire nos ofereceu um importante instrumento de trabalho, uma metodologia fundada na Leitura do Mundo. Esta será nossa preocupação neste capítulo: mostrar o que significa Ler o Mundo em Paulo Freire.

## 5.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER E CONHECER O MUNDO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

No livro "A importância do ato de ler" Paulo Freire (1989) trabalhou a relação entre Leitura do mundo e leitura da palavra. Na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura em Campinas nos mostra que a leitura do mundo precede a palavra.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1989, p.11-24).

A leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente. Isso ele nos mostra através de sua experiência de quando nos primeiros anos aprendeu a ler em sua própria casa, rodeado de árvores e animais. Na sua própria alfabetização, no chão do quintal da sua casa, à sombra das mangueiras, a leitura da palavra estava colada ao seu mundo de tal forma que a leitura da palavra acabava sendo uma leitura da "palavramundo". Não se trata, então, apenas de pronunciar a palavra. Trata-se de pronunciar o mundo.

Nesse contexto, "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 1989, p.20). Nesse processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de

mundo e que pode, a partir desta visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como ele pode mudar pela sua ação.

Segundo Antunes (2002) o tema da Leitura do Mundo em Paulo Freire no processo educativo e na formulação da sua concepção de educação aparece ao longo de toda a sua obra.

No último livro que publicou em vida, "Pedagogia da autonomia", Paulo Freire afirma:

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de 'leitura do mundo' que precede sempre a 'leitura da palavra'. (FREIRE *apud* ANTUNES, 2002, p.57).

Nas "Conclusões" de sua tese de concurso, a que deu o título "Educação e atualidade brasileira" para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (1959) Paulo Freire destaca:

Analisando o desenvolvimento de nosso trabalho parece-nos licito chegar às seguintes conclusões:

- a) Que, para ter força instrumental, para ser 'agente de los cambios sociales', na expressão de Mannheim é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica.
- b) Que essa relação de organicidade implica um conhecimento crítico da realidade para que só assim possa ele se integrar com ela e não a ela se superpor [...].
- g) Que a transividade ingênua precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não de significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem, através de que, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica a libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações. (FREIRE *apud* ANTUNES, 2002, p.58).

Percebemos que para Paulo Freire, o processo educativo ser autêntico, é fundamental a relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se

aplica. O processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar essas mesmas condições. Se não há integração, o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante.

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-reponsabilidade. Anti-dialógo do nosso educando com sua realidade, anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino (FREIRE *apud* ANTUNES, 2002, p.89 ).

Como percebemos aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

Não é possível, para Paulo Freire, que o conhecimento seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. O desvelamento da realidade implica na participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem como afirma Paulo Freire:

qualquer esforço de educação popular [...] deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (FREIRE, 1982, p.33).

Observamos que não basta ler o contexto em que vivemos, é preciso também ler o nosso estar sendo inserido nesse contexto, ou seja, considerar as dimensões individual e social.

Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. Preciso de tudo isso para começar a perceber como estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social. Daí a importância da subjetividade em que se gera. (FREIRE, 1990, p.29).

Percebemos que compreender o mundo em Paulo Freire é compreender como estou sendo não somente individualmente, mas também coletivamente daí a importância de se lidar com o equilíbrio desta relação. Freire afirma:

Tem-se que aprender a lidar com esta relação. Ao formular uma teoria da educação, não se deve negar o social, o objetivo, o concreto, o material nem acentuar apenas o desenvolvimento da consciência individual. Ao compreender o papel da objetividade, deve-se, igualmente, estimular o desenvolvimento da dimensão individual. (FREIRE, 1990, p.30).

Paulo Freire buscava, com clareza, o diálogo entre a dimensão individual e social. Ele vivia a tensão dialética entre a consciência psicológica individual e a consciência social, entre a subjetividade e a objetividade. "A prática de pensar a prática", ou seja, a leitura do meu estar sendo no mundo, o sentido do que venho fazendo, é mais do que uma abordagem acadêmica, é vivência de seu próprio pensamento.

O que Paulo Freire valorizava para a construção do conhecimento através do cotidiano das pessoas também o fazia em sua prática. O seu discurso, sua teoria, era confrontado com sua prática permanentemente, buscando a coerência entre o que defendia e o que vivia. Mas, mais do que isso, buscando a sua permanente superação, exercendo sua vocação de "ser mais", humanizando-se continuamente.

Em seu pensamento a Leitura do Mundo consistiu um caminho para a humanização, para o ser humano "ser mais", contribuindo para desvelar a realidade opressora e estabelecer o compromisso com uma educação transformadora.

A educação, por si mesma, não transforma o mundo, mas se ela "não é a alavanca da transformação social", como sustenta Paulo Freire, ela pode se constituir em fator importante desta transformação, pois ela educa aqueles e aquelas que promoverão a transformação. Por isso, Paulo Freire consagrou toda sua vida a ela. Na verdade, tudo o que ele escreveu faz parte de um projeto dedicado a mostrar como a educação pode ser libertadora, como se pode fazer "educação como prática da liberdade". Seus livros Pedagogia do oprimido, Pedagogia da esperança, Pedagogia da autonomia e outros, todos eles centram-se nesta missão que deu para sua vida: demonstrar que a educação tem um papel

político e que, se ela pode ser um instrumento de dominação, pode também ser um instrumento de libertação.

A Leitura do Mundo como etapa fundamental dessa educação como prática da liberdade – que desenvolve em nós a postura filosófica permanente de nos perguntarmos: O quê? Por quê? Para quem? – pode proporcionar o mergulho na compreensão do contexto em que vivemos, tirar-nos da apatia da imobilidade, da ilusão do senso comum e orientar-nos para o caminho do combate aos efeitos perversos da globalização capitalista e de construção do sonho do desenvolvimento sustentável.

A realidade em que estamos inseridos exige um novo significado para a educação, que seja compartilhada com os milhares de excluídos, que os fortaleça, que, diferente do mundo globalizado sob a ética do mercado adote a "ética universal do ser humano" (FREIRE, 1997). A educação necessária em tempos de exclusão é aquela que lê o mundo e elege o ser humano, que contribui para criar condições locais, nacionais e mundiais para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania, do desenvolvimento sustentável.

Observando a concepção de educação de Paulo Freire em nosso trabalho percebemos que o desenvolvimento sustentável está fortemente marcado pelo espírito freireano: ler o texto sem romper com o contexto, a visão de que a educação é um ato dialógico e um ato político de conscientização, que para a transformação social é necessária à relação entre micro e macrosocial, ou seja, do local em escala para o global e a influência de seu pensamento que através do Instituto Paulo Freire, o apoio do Conselho da Terra e UNESCO-Brasil elaboraram "A Carta da Ecopedagogia" exposta por Gadotti (2007):

1. Nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir.

2. A mudança do paradigma economicista é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com justiça e equidade. Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, incluyente, culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação. O bem-estar não pode ser só social; deve ser também sócio-cósmico.
3. A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação. A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o(a) educando(a) e também para a saúde do planeta.
4. A ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetárias. A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. A planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em conexão com o universo e em relação harmônica consigo, com os outros seres do planeta e com a natureza, considerando seus elementos e dinâmica. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, consigo mesmo, com os outros, com o ambiente mais próximo e com os demais ambientes.
5. A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelas pessoas nos grupos e espaços de convivência e na busca humana da felicidade, processa-se a consciência ecológica e opera-se a mudança de mentalidade. A vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A ecopedagogia implica numa mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza.
6. A ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os cidadãos do planeta. Ela está ligada ao projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, promovendo a educação sustentável (ecoeducação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
7. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, da subjetividade, isto é, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação

da aldeia global; buscar causas e prever conseqüências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões. Essas capacidades devem levar as pessoas a pensar e agir processualmente, em totalidade e transdisciplinarmente.

8. A ecopedagogia tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos vivos e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta e reverter a cultura do descartável. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. Precisamos de uma ecoformação para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, elas correm o risco de desaparecer do nosso campo de consciência, se a relação que nos liga a ele for apenas uma relação de uso.
9. Uma educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A cultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida e caminharemos com sentido. Caminhar com sentido significa dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas cotidianamente.
10. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos – econômicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra. (GADOTTI, 2007, p.19-20).

Esta ecopedagogia, inspirada na concepção pedagógica de Paulo Freire, nos leva a um novo paradigma longe do antropocentrismo e preocupada com o cosmo-centrismo, o qual o equilíbrio e o respeito a sustentabilidade da diversidade de toda a criação é o mais importante. Como diz Gadotti:

As pedagogias clássicas eram antropocêntricas. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gênero, espécie, reinos, educação formal, informal e não-formal). Ampliamos o nosso ponto de vista. Do homem para o planeta, acima de gêneros, espécies e reinos. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética. (GADOTTI, 2007, p.4).

Percebemos, no decorrer deste trabalho, que o conceito de educação como processo de transformação do homem e do mundo conduz a obra de Paulo Freire para além da pedagogia, avançando para os campos da economia, política, ciências sociais e também das causas ambientais, da sustentabilidade. Ao dedicar-se à educação popular, de trabalhadores, especialmente camponeses, homens e mulheres do campo, afeitos ao manejo rural, ligados à terra, ele estimula uma consciência, acima de tudo, de interação e convivência harmônica entre todos e seu meio.

Observamos esta postura de Freire no depoimento dado a Edney Silvestre, em NY, abril de 1997, publicado em seu livro *Os Contestadores...* e transcrito no livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Intolerância*, p. 20, organizado e apresentado por Ana Maria Araújo Freire: "Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida." (FREIRE, 2005, p.20).

Percebemos que este sentimento amoroso de Paulo Freire por tudo e por todos traz uma abordagem de sustentabilidade em sua obra, que se expressa e nos inspira na capacidade de fazer de cada um responsável pela transformação da sua realidade, inclusive do ponto de vista do desenvolvimento sustentável. Na visão freireana o verdadeiro desenvolvimento sustentável não seria uma adaptação a um sistema capitalista injusto e sim uma transformação amorosa da realidade a partir do local para o global.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa apresentada podemos perceber que a educação para o desenvolvimento sustentável está fortemente marcada pelo espírito do educador Paulo Freire: ler o texto sem romper com o contexto, a visão de que a educação é necessariamente um ato dialógico e um ato político, e que ela está, portanto sempre relacionada aos direitos humanos e planetários. Ela está associada a um movimento ético e dinâmico a uma forma de repensar e de reconstruir cotidianamente a educação de nossas casas, do nosso planeta, do nosso corpo individual e social, da nossa indignação, da nossa esperança.

O planeta terra está em perigo nas suas mais variadas dimensões seja ambiental, social, cultural etc. Isto nos conduz inevitavelmente para um filosofar de uma nova educação, uma educação para o desenvolvimento sustentável, que forme as pessoas para viverem e compreenderem a importância da sustentabilidade, viverem sem destruir a vida no planeta e deixar um lugar saudável para as próximas gerações.

Educar para o desenvolvimento sustentável é educar para a convivência que é ao mesmo tempo local e global. Desenvolvimento sustentável que não é apenas ambiental, já que supõe a satisfação das necessidades básicas das pessoas e um sistema social que garanta uma economia justa e respeito às outras culturas.

Educar para o desenvolvimento sustentável é refletir sobre a sobrevivência pessoal e social como habitantes de uma mesma casa, a Terra, que precisa ser cuidada e preservada, por nós e pelos que virão. É construir a consciência coletiva sobre as ameaças que pesam sobre o planeta e ter a terra como paradigma de nossas ações.

Educar para o desenvolvimento sustentável é desnaturalizar o modo de vida construído pela globalização capitalista. Não pode ser natural o lucro acima de tudo. Em nome dele a exploração do homem sobre o homem, a exploração do homem sobre a natureza. É preciso desnaturalizar a violência do individualismo, da competição, da indiferença, da exclusão, da depredação etc.

A educação para o desenvolvimento sustentável é aquela que contribui para tornar visível o que o olhar normalizador e anestesiado oculta. Ajuda a interrogar, a questionar, a duvidar, a explicar, a nomear a barbárie que hoje vivemos, nega a resignação, recupera a confiança e a utopia.

A educação para o desenvolvimento sustentável busca dar ao ser humano a oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência, inseri-lo criticamente na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, o desvelamento da realidade opressora e, de outro, a ação sobre ela para modificá-la.

A educação para o desenvolvimento sustentável implica numa filosofia que influencie na educação, principalmente embasada no pensamento de Paulo Freire, que conscientiza as pessoas para a autonomia, para a capacidade de dirigir e para a contra-hegemonia dos subalternos, tendo assim, uma verdadeira consciência crítica capaz de protagonizar mudanças necessárias.

Nesta dissertação fizemos uma crítica ao modelo de globalização capitalista que gerou a necessidade do desenvolvimento sustentável e levantamos a hipótese de que a filosofia, especialmente em Paulo Freire, poderia contribuir com a educação para o desenvolvimento sustentável.

Na sua relação com os homens e mulheres, Freire (1987) assumiu a perspectiva dos rejeitados e oprimidos. Neles se descobriu, com eles sofreu, mas, sobretudo com eles lutou. Lutou para a formação da consciência crítica, a participação política através da alteridade, respeitando o conhecimento de todos, despertando a leitura de mundo, dando-lhes vida própria, autonomia, protagonistas de suas próprias histórias, assumindo a responsabilidade de suas próprias transformações sociais e conscientes da luta pelo desenvolvimento sustentável.

Concluimos que a tarefa de uma educação para o desenvolvimento sustentável não será fácil pelos entraves interessados do capitalismo. Acreditamos que alguns passos podem ser dados e um grande seria a devida importância ao legado de Paulo Freire e a valorização da filosofia nas escolas, permeando todas

as idades e classes sociais, resgatando valores, rompendo com tudo aquilo que nos separa e nos afasta de nossa humanidade, levando-nos à consciência e ação para o desenvolvimento sustentável.

Este legado aspirado pelo desenvolvimento sustentável: o resgate de valores, o respeito a natureza e toda a criação e especialmente a humanidade, remete-nos a história. No outono de 1225, Francisco de Assis quase moribundo, compôs o Cântico das criaturas. Até ao fim da vida queria ver o mundo inteiro num estado de exaltação e louvor a Deus criador. Quase cego sozinho numa cabana de palha, em estado febril e atormentado pelos ratos, deixou para a humanidade este canto de amor ao Pai de toda a criação, o qual inspira e conclui nossa reflexão:

Altíssimo, onipotente, bom Senhor,  
Teus são o louvor, a glória, a honra  
E toda a benção.

Só a ti, Altíssimo, são devidos;  
E homem algum é digno  
De te mencionar.

Louvado sejas, meu Senhor,  
Com todas as tuas criaturas,  
Especialmente o Senhor Irmão Sol,  
Que clareia o dia  
E com sua luz nos alumia.  
E ele é belo e radiante  
Com grande esplendor:  
De ti, Altíssimo é a imagem.

Louvado sejas, meu Senhor,  
Pela irmã Lua e as Estrelas,  
Que no céu formaste claras  
E preciosas e belas.

Louvado sejas, meu Senhor,  
Pelo irmão Vento,  
Pelo ar, ou nublado  
Ou sereno, e todo o tempo  
Pela qual às tuas criaturas dás sustento.

Louvado sejas, meu Senhor,  
Pela irmã Água,  
Que é mui útil e humilde  
E preciosa e casta.

Louvido sejas, meu Senhor,  
 Pelo irmão Fogo  
 Pelo qual iluminas a noite  
 E ele é belo e jucundo  
 E vigoroso e forte.

Louvido sejas, meu Senhor,  
 Por nossa irmã a mãe Terra  
 Que nos sustenta e governa,  
 E produz frutos diversos  
 E coloridas flores e ervas.

Louvido sejas, meu Senhor,  
 Pelos que perdoam por teu amor,  
 E suportam enfermidades e tribulações.

Bem aventurados os que sustentam a paz,  
 Que por ti, Altíssimo, serão coroados.

Louvido sejas, meu Senhor,  
 Por nossa irmã a Morte corporal,  
 Da qual homem algum pode escapar.

Ai dos que morrerem em pecado mortal!  
 Felizes os que ela achar  
 Conformes á tua santíssima vontade,  
 Porque a morte segunda não lhes fará mal!

Louvai e bendizei a meu Senhor,  
 E dai-lhe graças,  
 E servi-o com grande humildade.

(SILVEIRA, *ofm*, 1981)



## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Nilo. **A crise ético-moral em nossa sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. São Paulo: FE-USP, 2002.
- ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos – uma visão a partir do sul. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Patricia Dantas et al. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003**. Brasília: Unesco, 2004.
- BETTO, Frei e FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.
- COMISSÃO MUNDIAL PARA O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD) **Nosso futuro comum**. New York: ONU, 1987.
- DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, MEC, Ed. Cortez, 2006.
- DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade de Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: \_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap.4, p.41-57
- GRAMSCI, Antonio. **Dos cadernos do cárcere**. In: COUTINHO, Carlos Nelson. Porto Alegre: LPM, 1981.
- GRAY, John. **Cachorros de palha**. São Paulo: Record, 2006.
- KANT, Immanuel. **Theoretical Philosophy, 1755-770**. Tradução de Desidério Murcho. Edição de David Walford e Ralf Merbote. Cambridge: University Press, 1992,.
- LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBANIO, J. B. Estudo de um tema ou de uma tese. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à vida intelectual**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002. cap.11. p.197-218
- MENDES, Judas Tadeu Grassi; SILVA, Christian Luiz da. **Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável**: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio**s. Trad. Sérgio Millet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- PLATÃO. **A república**. 2.ed. São Paulo: DIFEL, 1973.
- PONCHIROLLI, Osmar. **O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo**. Dissertação (Mestrado) - UFSC. Florianópolis, 2000.
- ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Paraíba: Editora Universitária - UFPB, 1999.
- SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim (1941). **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Christian L. (Org.). **Desenvolvimento sustentável**: um modelo analítico integrado e adaptativo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Christian L. **Desenvolvimento sustentável: um conceito multidisciplinar. FAE BUSINESS SCHOOL – Caderno de Apontamentos da Disciplina Sustentabilidade Sócio-Econômico** – Prof. Dr. Christian Luiz da Silva. Curitiba: FAE, 2005.

SILVEIRA, Frei Ildefonso. **São Francisco de Assis, escritos e biografias, seleção e organização**. Petrópolis: Vozes, 1981.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

VALLADARES, Angelise. **Observações metodológicas referentes ao trabalho de pós-graduação**. Short Paper. Curitiba: UNIFAE, 2005.

### Sites Consultados

ABREU, Alzira Alves de. **O ISEB e o desenvolvimentismo**. Disponível em: <[http://www.cpdoc.fgv.br/nav\\_jk/htm/O\\_Brasil\\_de\\_JK/O\\_ISEB\\_e\\_o\\_developimentismo.asp](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/O_Brasil_de_JK/O_ISEB_e_o_developimentismo.asp)>. Acesso em: 24 abr. 2007.

AGENDA 21 BRASILEIRA. **Ações Prioritárias - Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional**. Disponível em: <[www.esquel.org.br/site/eventos/logos/Agenda%2021.pdf](http://www.esquel.org.br/site/eventos/logos/Agenda%2021.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2006.

AGENDA 21 BRASILEIRA. **Encontro Regional Sul**. Disponível em: <[www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/sul.zip](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/sul.zip)>. Acesso em: 29 mar. 2006.

BETO, Frei. **Elogio da conscientização**. Disponível em: <[http://amaivos.uol.com.br/templates/amaivos/amaivos07/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=8239&cod\\_canal=53](http://amaivos.uol.com.br/templates/amaivos/amaivos07/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8239&cod_canal=53)>. Acesso em: 04 maio 2007.

CEBDS. **A Década da ONU para o desenvolvimento sustentável (DOEDS)**. Disponível em: <[www.cebds.org.br/cebds/pub-docs/pub-bs-mar-abr-2005.pdf](http://www.cebds.org.br/cebds/pub-docs/pub-bs-mar-abr-2005.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2008.

COMISSÃO DE POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E DA AGENDA 21 NACIONAL, MMA/PNUD, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2005.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, 1992. Disponível em: <[www.ambiente.sp.gov.br](http://www.ambiente.sp.gov.br)>. Acesso em: 21 fev. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**: Idéias centrais para um debate. Disponível em: <[www.paulofreire.org/](http://www.paulofreire.org/)>. Acesso em: 28 dez. 2007.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufpr.br/>>. Acesso em: 4 out. 2006.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <[www.prograd.ufpr.br/](http://www.prograd.ufpr.br/)>. Acesso em: 4 out. 2006.

PROCHNOW, M.; Neal, B. SCHÄFFER, W. B. Mata Atlântica - o futuro é agora. **Caderno de Debate Agenda 21 e Sustentabilidade**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2006.

UNESCO. **Philosophie et démocratie dans le monde** - Une enquête de l'UNESCO Librairie Générale Française, 1995, p.13-14. Disponível em: <<http://www.ufpr.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2005.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)