

**IX ENCONTRO INTERNACIONAL DO  
CONPEDI QUITO - EQUADOR**

**CULTURA JURÍDICA E EDUCAÇÃO  
CONSTITUCIONAL**

**FERNANDO ANTÔNIO DE VASCONCELOS**

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

#### **Diretoria – CONPEDI**

**Presidente** - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

**Vice-presidente Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

**Vice-presidente Sudeste** - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

**Vice-presidente Nordeste** - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

**Vice-presidente Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

**Vice-presidente Sul** - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

**Secretário Executivo** - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

#### **Representante Discente – FEPODI**

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

#### **Conselho Fiscal:**

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

#### **Secretarias:**

##### **Relações Institucionais**

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

##### **Relações Internacionais para o Continente Americano**

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

##### **Relações Internacionais para os demais Continentes**

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

#### **Eventos:**

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSC – Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

#### **Comunicação:**

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina)

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul)

Dr. Caio Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais)

**Membro Nato** – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

---

C989

Cultura Jurídica e Educação Constitucional [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UASB

Coordenadores: Antonio Salamanca Serrano; Fernando Antônio de Vasconcelos. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-672-7

Modo de acesso: [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br) em publicações

Tema: Pesquisa empírica em Direito: o Novo Constitucionalismo Latino-americano e os desafios para a Teoria do Direito, a Teoria do Estado e o Ensino do Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. IX Encontro Internacional do CONPEDI (9 : 2018 : Quito/ EC, Brasil).

CDU: 34



**Conselho Nacional de Pesquisa e  
Pós-Graduação em Direito**  
Florianópolis – SC – Brasil  
[www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br)



**Universidad Andina Simón Bolívar - UASB**  
Quito – Equador  
[www.uasb.edu.ec](http://www.uasb.edu.ec)

# IX ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI QUITO - EQUADOR

## CULTURA JURÍDICA E EDUCAÇÃO CONSTITUCIONAL

---

### **Apresentação**

Juntamente com o Professor Antônio Salamanca Serrano, do IAEN equatoriano, tivemos a honra e a oportunidade de coordenar um Grupo de Trabalho tão proveitoso, com autores professores, advogados e estudantes da pós-graduação do Brasil e de outros países. Dos dezoito trabalhos inscritos para o GT "Cultura Jurídica e educação constitucional I", apenas treze compareceram ao evento. Os temas defendidos por seus autores, apesar de aparentemente díspares, encerravam uma hegemonia no seu conteúdo de fundo. Alguns trataram do tema "educação", a exemplo dos seguintes: ACESSO À EDUCAÇÃO PELA INTERNET: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GARANTIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS; APRENDIZAGEM JURÍDICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM JACAREZINHO/PR/BRASIL: DESENVOLVIMENTO E ATUAÇÃO DO PROJETO "NEDDIJ" – UENP – COMO FORMA DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS INFANTOJUVENIS; EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PLANO BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS; e, INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DO ORDENAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E SUA EFETIVIDADE.

Outros artigos incursionaram pelas áreas da Justiça e do Constitucionalismo, como estes: A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOMEDIAÇÃO NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS E A NECESSIDADE DE MUDANÇA NA CULTURA JURÍDICA BELIGERANTE; A JURISDIÇÃO JUDICIAL NA DOUTRINA DE TOMÁS DE AQUINO; DECISÕES JUDICIAIS CONSTITUCIONAIS: HERMENÊUTICA, CULTURA E RETRATOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA; e, ainda, POR UMA JUSTIÇA NÃO DISCRIMINATÓRIA: REVISITANDO A CULTURA JURÍDICA A PARTIR DO ESTUDO ENTRE ANTROPOLOGIA E DIREITO.

Outros artigos interessantes suscitaram debates profícuos, a exemplo de "A DISCIPLINA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA TEÓRICA DE INCLUSÃO E VISIBILIDADE DOS ALUNOS TRANSGÊNEROS NO BRASIL" e "DECOLONIEDADE, DIREITOS HUMANOS E PENSAMENTO CRÍTICO LATINO AMERICANO: REFUNDAÇÃO DA CULTURA JURÍDICA DESDE IGNACIO ELLACURÍA".

A música e a ecologia também foram lembrados, tanto no artigo "MÚSICA, BEM COMUM DO CONHECIMENTO: ENTRE RITO-LINGUAGEM E A APROPRIAÇÃO DO CAPITAL", como no estudo sobre "PENSAMENTO ECOLÓGICO COMO REVOLUÇÃO PEDAGÓGICO-CULTURAL NA AMÉRICA LATINA".

Interessantes debates foram procedidos, tanto pelos autores brasileiros (em sua maioria) como por autores estrangeiros. Os textos demonstram a importância do Conpedi, pois culturas jurídicas distintas se encontram para debaterem problemas locais com repercussão internacional. Verificou-se, pelo conteúdo dos artigos aprovados, que há muitos problemas comuns na América Latina, necessitando-se de uma grande evolução na educação pela internet, bem assim na solução de conflitos, seja pelos modelos tradicionais, seja por modelos avançados, a exemplo da autmediação. Enfim, o saldo foi bastante positivo, com os textos se constituindo numa potencial fonte de pesquisa para a pós-graduação em todos os países que abraçaram a ideia dos Conpedis.

Professor Doutor Fernando Antônio de Vasconcelos - UFPB/UNIPÊ- João Pessoa - Pb - Brasil).

Professor Doutor Antônio Salamanca Serrano - IAEN - Quito - Equador.

# **PENSAMENTO ECOLÓGICO COMO REVOLUÇÃO PEDAGÓGICO-CULTURAL NA AMÉRICA LATINA**

## **ECOLOGICAL THINKING AS A PEDAGOGICAL-CULTURAL REVOLUTION IN SOUTH AMERICA**

**Ana Carla Pinheiro Freitas <sup>1</sup>**  
**Luiz Carlos Diógenes de Oliveira <sup>2</sup>**

### **Resumo**

O presente artigo intitulado “o pensamento ecológico como revolução pedagógico-cultural” aponta elos possíveis entre educação, cultura, sistema escolar, pensamento ecológico e mudanças epistemológicas relacionados ao contexto do novo paradigma do pensamento latino-americano. Questiona-se acerca do determinismo da infra-estrutura econômica, no sentido de seu caráter hermético, o qual somente permite às superestruturas educativas, a reflexão crítica sobre os modelos socio-econômicos de origem européia, sem possibilidade de alterá-los. Aponta-se, por fim, as possibilidades da revolução pedagógico cultural por meio de um pensamento ecológico, que reconheça as especificidades do jeito de ser latino-americano. A pesquisa é do tipo bibliográfica, exploratória e qualitativa.

**Palavras-chave:** Pensamento ecológico, Revolução pedagógico-cultural, América latina

### **Abstract/Resumen/Résumé**

This article points out the need to create a new paradigm of Latin American thought. A reflection on the determinism of the economic infrastructure, in the sense of its hermetic character, which only allows to the educational superstructures the critical reflection on the socio-economic models of European origin, without possibility of altering them. Finally, the possibilities of the cultural pedagogical revolution are pointed out by means of an ecological thought that recognizes the specificities of the Latin American way of being. The research is of the bibliographic type, exploratory and qualitative.

**Keywords/Palabras-claves/Mots-clés:** Ecological thinking, Pedagogical-cultural revolution, Latin america

---

<sup>1</sup> DOUTORA EM DIREITO PELA PUC-SP. PROFESSORA DO PPGD/UNIFOR E PESQUISADORA DO REPJAL/ UNIFOR

<sup>2</sup> DOUTORANDO EM DIREITO PELA UNIFOR. PESQUISADOR DO REPJAL/UNIFOR

## **Introdução**

O presente artigo aponta elos possíveis entre educação, cultura, sistema escolar, pensamento ecológico, mudanças epistemológicas relacionados ao contexto do paradigma de pensamento latino-americano. As revoluções pedagógicas que emergem, pelo curso da história, mesmo quando silenciosamente, reverberam pelo âmbito social, na tentativa de torna-se revolução cultural, instauradora de uma nova moralidade, um novo senso comum.

Que campos de interferências possíveis a escola pode efetuar na estrutura social e cultural hegemonicamente praticada? O determinismo da infra-estrutura econômica é decisivamente fechado a ponto de só permitir no máximo, às superestruturas educativas, a reflexão crítica sobre os modelos socio-econômicos de origem européia, sem possibilidade de alterá-los?

A revolução epistemológica provocada pela física quântica, nos últimos cem anos, abalou toda a estrutura de pensamento cartesiano, mecanicista, linear, positivista, aplicado por mais de três séculos, segundo Boaventura de Sousa Santos, no opúsculo "Um discurso sobre as ciências." Esta revolução inaugura uma nova forma de pensar a ciência e o mundo.

Diante da racionalidade instrumental, econômica, emerge, com argumentos pujantes o pensamento ecológico, de viés holístico, sistêmico. Até que ponto a escola, a educação se apropriou desta concepção interdisciplinar e multicultural? A crise socioambiental de proporções catastróficas vivida é, segundo Fritjof Capra, uma crise de percepção da vida e do mundo. Perceber a integração do todo complexo, que não se divide, é a porta de entrada de tempos novos revolucionários.

Se a escola tradicional foi conflitada pelos novos paradigmas do "escolanovismo", fato é, que não há uma pureza pedagógica isenta aos conflitos socio-econômicos, morais e políticos vividos pela sociedade de economia globalizada, orientada pelos valores mercadológicos. Teorias educativas surgem, atrim-se e muitas se fundem em torno de linhas que lhes são convergentes.

A educação pelas artes e pelas humanidades apontada pela filósofa norte-americana Martha Nussbaum, o princípio educativo, da escola unitária, concebido por Antonio Gramsci, a educação crítica demolidora do "bancarismo", teorizado por Paulo Freire, a pedagogia de viés histórico-crítica, imaginada por Dermeval Saviani são teorias simpáticas ao pensamento ecológico, embora não lhe faça referência direta.

**II. Revolução cultural ou Revolução pedagógica na perspectiva do pensamento ecológico.**

Revolução pedagógica, que aqui se pretende abordar, é a revolução no modo de pensar o homem, a natureza e todas as instituições que lhe cercam. Tudo isto mediatizado pelo mundo, num tempo histórico e num espaço em construção. O que existe de fato é o mundo da natureza e o homem, que também já é natureza, conforme afirma Vanessa Hasson de Oliveira, no primeiro livro sobre os Direitos da Natureza publicado no Brasil (2016).

Neste sentido uma revolução pedagógica, nucleada pelo pensamento ecológico, não deixa de ser uma revolução cultural. A revolução do pensar é a inquietação gerada na busca do sentido e finalidade maior da vida. O pensar ingênuo sufoca a vida e mata, no homem, o pensador. A morte deste, ainda em vida, inconsciente, é a "coisificação" do espírito livre para a criação, preso na gordura pegajosa da matéria.

O poeta e músico nordestino Vital Farias quer que "Margarida veja" a vida - a Margarida que somos todos nós - quando canta, em 1980: "veja você, arco-íris já mudou de cor, uma rosa nunca mais desabrochou e eu não quero ver você com esse gosto de sabão na boca...veja meu bem, gasolina vai subir de preço e eu não quero nunca mais seu endereço, é o começo do fim ou é o fim. Eu vou partir, pra cidade garantida proibida, arranjar meio de vida Margarida, pra você gostar de mim. Essas feridas da vida Margarida, essas feridas da vida amarga a vida, pra você gostar de mim..." O arco-íris Latino-Americano tem cores vívidas, intensas, estamos próximos do Equador (literalmente no Equador, por ocasião desse Encontro do CONPEDI). As flores que desabrocham na nossa natureza ainda exuberante precisa servir de estímulo para que o nosso pensamento se case com elas e que dessa união nasçam as construções de acordo com o nosso jeito próprio de ser e de viver. O subir de preço da gasolina não tem necessariamente de nos torturar e fazer com que desistamos do nosso endereço. Precisamos chegar ao começo do nosso começo, no nosso presente. A "cidade prometida", nós podemos a tornar permitida e gostar da Margarida e do que nós mesmos decidimos sobre nossas vidas, nossa normativa, nesse continente que somos nós. As feridas da vida que amargam a vida das Margaridas podem ser saradas pela medicina da Amazônia ou dos Andes e fazer com que nós gostemos mais de nós.

Revolucionar o pensar, mudar mentalidade, alterar paradigmas, valores norteadores da existência, a empreitada de tal magnitude requer tempo, mas, sobretudo, práxis. Não se pode imaginar facilidades neste trabalho de esforço para, por uma mão, extirpar raízes culturais e crenças ideológicas, e, por outra, preparar a terra e o espírito para nova sementeira. Todavia não é impossível ao homem sair de uma situação de ingenuidade, de uma condição de objeto manipulável e adotar uma postura de sujeito crítico e livre.

A educação pelas artes deve interferir no processo de despersonalização e "coisificação" da subjetividade humana, acrescenta um olhar desconfiado às escolhas que o mercado da economia globalizada lhe oferece, enfim, atinge um cidadão latente, inquieto, ecológico, que quer ser alguma coisa, sentir e viver "o bem e o mal da vida." Daí a importância da mudança de paradigma, de uma racionalidade eminentemente econômica para a "racionalidade ambiental", como "reapropriação social da natureza, como defende o mexicano Enrico Leff (2006). Sendo mais específico, podemos falar em reapropriação social-pedagógica da natureza.

A educação pelas artes, como defende a filósofa americana citada, pode facilitar muito esta transição da morte para a vida, da materialização para a espiritualização, da ingenuidade para a criticidade. A alma inventiva, criadora, inquieta, "descontente com seu lar", anima o raciocínio crítico. Juntos podem dominar "as forças cegas" que estão conduzindo o homem e seu *habitat* por caminhos insustentáveis, socioambientalmente falando.

Urge uma revolução pedagógica que tenha a promoção do pensamento ecológico, do pensamento crítico, como núcleo da justificativa das políticas do sistema educativo nacional. Pela amplitude do problema, este sistema, conforme o pensamento de Martha Nussbaum, deve ter uma preocupação de caráter mundial, posto que os interesses econômicos do lucro, do mercado, tomaram conta da educação.

A educação a serviço do aprisionamento do homem na esfera do lucro, do "mundo do ter" asfixiando, com seu peso excessivo de matéria bruta, o "mundo do ser", é um contrassenso que não passa nas moedas da criticidade. Pior é que isto pode estar, hoje, normatizando-se e normalizando-se, pela anestesia mental, aplicada pela ideologia de uma escola "bancária" ou uma escola a serviço do mercado. Paulo Freire admoesta que, para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, ' a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida da minha ação.' Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo (FREIRE, 2017, p. 115)

As possibilidades de caminhos alternativos, mesmo difíceis, estão sempre abertas ao sujeito crítico, criativo. O universo não está concluído, a história não chegou ao fim, o homem é um ser inacabado, pode-se saber natureza conscientizada, e adotar paradigmas ecológicos inclusivos à vida planetária. A educação pode ser o impulso que move o cidadão crítico.



Apreenda-se com Pierre Furter o que está aberto no coração do necessário e que pode fazer-se liberdade ao sujeito ativo/criativo, bem como aquilo que é da conjuntura e outra parte que é da estrutura. Vale saber que "o homem não é um mero espectador que olha através da janela de sua casa uma evolução, que se faria mesmo sem ele, mas torna-se mediador de um processo, no qual a criação se apresenta no fim e não na origem das coisas."( FURTER, p. 27, 1968).

Este homem, "mediador de processos" interfere, com sua ação ou omissão, na condução da sua vida, da vida da sociedade e do universo. Se esta compreensão contemporiza com uma leitura de ordem quântica, também não se afasta de uma bitola epistemológica e socioambiental, a qual regula a parcialidade e interferência humana em todos os objetos que os olhos curiosos e valorativos do homem lançam sua luz. O homem e sua obra, a ciência e o universo, são espaços, em construção, temporalizados.

Nesta linha de raciocínio, a esperança é inevitável quando se trata de educação, desde que traga em seu bojo ideários de emancipação, de aberturas à participação do homem no futuro que não se fecha. Assim sendo a educação pelas artes potencializa este frágil, porém sagaz e engenhoso, sujeito, posto que, assim ele se dá mais completo, em consciência e sentimento mais tocados e amadurecidos, nas ações interferidoras da realidade socioambiental.

Enfrentará o mundo com mais desenvoltura e ousadia quando vivendo sob o fogo do pensar e do sentir, no estímulo da racionalidade e da emotividade. Nesta ambiência se enriquece, pelo diálogo, as dimensões ética, política e estética do ser humano. Desta forma, com mais propriedade, enfim, tomar-se-á consciência de que esta abertura para o futuro já estava implícita na realidade imediata, sob a forma dos possíveis, que só esperavam a intervenção humana para se concretizarem. Assim, abrir-se-ão as perspectivas infinitas que se oferecem neste universo, que, ao mesmo tempo, nos limita e nos chama à ação.( FURTER, p. 27, 1968).

Educação crítica, assim como a educação pelas artes, como qualquer outra linha pedagógica simpática ao desenvolvimento do pensamento ecológico, não se conformam no imobilismo dos comportamentos fatalistas, dogmáticos, mecanicistas e positivistas. Ao contrário, tais propostas pedagógicas só se concretizam na ação, na praxis humana, na dialética da subjetividade-objetividade. Portanto, em si, já nascem revolucionárias.

Tal revolução pedagógica não se compraz no plano abstrato e da teoria, ou seja, não se satisfaz com seu exercício no âmbito livresco limitado pelos muros escolares e institucionais. Tais teorias necessitam do sol das praças públicas, da energia das ruas, que lhes completam ao oferecer a prática real da vida concreta para o pensamento, para a teoria. E o processo é infindo porquanto a prática , passível de modificação continuada, renova a teoria atualizando-a.

Neste exercício entre teoria "praticante" e prática "teorizante" escapa o sentido do mundo em que se vive. Este exercício é a práxis humana, que tem por base o pensamento complexo, a racionalidade aberta e ecológica, holística e sistêmica. Os fundamentos de um futuro sustentável se estaqueiam neste travejamento teórico.

Todavia a prática do mundo real monta-se, muitas vezes, em outras estruturas, as quais revelam, por um lado, excesso de passado e, por outro, escassez de futuro. Entre o passado submerso, porém vivo, e o futuro nas nuvens, por nascer, o presente é uma folha ao vento, de possíveis desesperançados.

A coerência do presente é a justiça temporal da balança, em equilíbrio dinâmico, com o passado num prato e o futuro no outro. Esta razoável dinamicidade de pesos vistos e previstos é que permite a educação entrar no jogo do destino planetário, o qual, num realismo severo, mais se apresenta como guerra antropomórfica, fratricida e geocida.

Quando se vive, dogmaticamente, no presente, com a cabeça enterrada no passado o futuro é um fantasma, é o espectro que ronda a vida planetária. Não se enxerga, no presente, o sonho possível do futuro quem só olha para trás, ou para baixo. A análise temporal de Pierre Furter é uma lanterna de dois focos que joga luz pra baixo, as raízes, e pra cima, as florescências, facultando, na penumbra do meio campo, à escolha humana decisiva:

a temporalização implica, até certo ponto, num julgamento severo sobre o passado. Para poder descobrir as possibilidades que o presente contém, é necessário 'crer que ao menos o futuro é tão importante quanto o passado.' Este momento crítico pode levar-nos até à obrigação de negar certos aspectos do passado, para melhor criar as condições de realização dos possíveis.(FURTER, p. 27, 1968).

A revolução pedagógica deve-se fazer revolução cultural, semeando no presente escolar os frutos que deseja colher no futuro socioambiental, prescindindo, assim, saltos de solução de continuidade, rupturas profundas e traumáticas. O presente, então, é a grande oportunidade de se estaquear os fundamentos de um futuro sustentável.

A sustentabilidade da vida planetária, do equilíbrio socioambiental, da criação do mundo multicultural pacífico e inclusivo, precisa da consistência, talvez, da vara do bambu amadurecida, inteiriça pelos seus nódulos de "aço". Flexível, enverga com os ventos conjunturais; soldada em seus sólidos anéis, não se deixa quebrar.

A revolução pedagógica deve preparar o aluno para ser um agente cultural e ecológico, sabedor dos ventos, mas, sobretudo, conhecedor da flexibilidade e solidez da vara do bambu. Desenvolvido assim, a este nível de inteligência, este agente cultural, será agente instaurador da ética

e política socioambiental , capaz de compreender que "o tempo humano é arriscado, porque nada, hoje, determina, a priori, o que será o devenir do mundo, do qual não só o homem participa, mas também pelo que ele mesmo é responsável."(FURTER, p. 29, 1968).

O convite que o vate português faz ao homem para assumir sua condição de sujeito livre não deixa de ser a proposta da educação libertadora de Paulo Freire, da educação "sem fins lucrativos" de Martha Nussbaum. Ambas propõem o desenvolvimento mais amplo possível das potencialidades humanas, por isso defendem a práxis, ação e reflexão na construção do universo que se apresenta como um campo aberto à imaginação humana.

O homem tecnológico, automatizado, despersonalizado, produto da escola bancária a serviço do lucro, do do capital, seja individual ou empresarial, é o homem morto, triste, que ingenuamente se apresenta como "contente com o seu lar", trabalha, come e dorme, "sem que um sonho, no erguer de asa, faça até mais rubra a brasa, da lareira a abandonar", no dizer do poeta, emblematicamente, a respeito de um sujeito passivo, "coisificado", sem vida própria.

A dignidade humana não merece tamanho abandono. O que pode a educação fazer? Defende-se aqui que a pedagogia revolucionária empurre e apoie outras revoluções institucionais a serem feitas, através da práxis de um diálogo verdadeiro. Embora referindo-se à educação infantil, Martha Nussbaum entende que, para uma profunda e extensiva mudança, as escolas são apenas uma das influências sobre a mente e o coração em formação da criança. Grande parte da tarefa de superar o narcisismo e desenvolver a preocupação com os outros tem que ser feita dentro da família; além disso, os relacionamentos no interior da cultura de iguais também desempenham um papel influente. No entanto, as escolas podem reforçar ou sabotar as realizações da família, as boas e as más. Elas também podem moldar a cultura de iguais. O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança.(NUSSBAUM, 2015, p.45).

Por aí se depreende que mudanças de efeito difuso, no âmbito da sociedade, devem ocorrer por muitas frentes, onde a escola se apresenta como uma delas. Não obstante seu papel relevante nas revoluções de âmbito social, a escola, sozinha, não promove a revolução cultural desejada. Há que contar com parcerias de outras instituições.

Entretanto as escolas, outrossim, também podem não só deflagrar muitas mudanças de mentalidades, através da admissão e desenvolvimento de metodologias de teorias educacionais progressistas, sempre arrimadas no pensamento crítico e na democracia dialógica. Podem, ainda, sem prejuízo daquelas originárias iniciativas, apoiar outras propostas de mudanças que correm paralelas, "reforçando ou sabotando as realizações da família, moldando a cultura de iguais", etc.

Completando a visão do que as escolas podem fazer no sentido da preocupação relevante com a solidez de uma cidadania ativa e crítica, que redundará num sistema de vida social democrática, Nussbaum, sugere, em sua análise, entre outros pontos, estes que aí vão:

Desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daqueles cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como 'meros objetos'; Desenvolver a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros, tanto com os que estão próximos, como os que estão distantes; Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante (NUSSBAUM, 2015, p.45-46).

Este sujeito formado neste ideário de cidadania planetária, sensível à vida alheia, estimulado ao desenvolvimento da necessidade da empatia para com o outro e para com a natureza, por certo é um sujeito novo, apto a apoiar um novo projeto sustentável de vida socioambiental. É sujeito crítico experienciado pela educação problematizadora, que sabe da vida plena de problemas e desafios que pedem sua interferência. Por este diapasão pode se entender o poeta quando fala que, "ser descontente é ser homem", pois não aceita "ter por vida a sepultura."

Colocar para a escola, ou educação, a responsabilidade pela mudança do mundo e da realidade, na melhor das hipóteses seria um desejo romântico. A escola sozinha não faz nenhuma revolução. Nem mesmo se revoluciona. A escola compõe um estrato, de extremo valor, é verdade, da vida social.

A escola está inserta numa estrutura cultural, alterando o eixo de uma, desloca-se o eixo da outra. Romper as vigas estruturantes de uma sociedade dividida em classes, pior, classes em situação de vida socioeconômica antagônica, não se faz a partir das escolas, mas se faz, sobretudo, com elas. Martha Nussbaum, em seu ensaio sobre educação, expende esta nuance da junção de forças institucionais para abalar uma hierarquia social, uma vez que as origens desta estão profundamente enraizadas na vida humana; o 'choque interior' nunca pode ocorrer somente no âmbito da escola ou da universidade, mas precisa envolver a família e a sociedade num sentido mais abrangente. No entanto, pelo menos as escolas são uma autoridade influente na vida da criança, uma autoridade cujas mensagens provavelmente poderemos monitorar mais facilmente do que as outras. (NUSSBAUM, 2015, p.35).

A revolução pedagógica pode fazer parte de um projeto a ser desenvolvido no ambiente formal escolar, que deve ser acompanhado na evolução de suas etapas. Diferentemente, a família e a sociedade são mais gelatinosas, arredias às formas limitadoras de um projeto. Não significando, entretanto, que as revoluções pedagógicas prescindam das revoluções culturais. Estas por sua vez,

atingem tanto as famílias como a sociedade, já que atinge a conduta e o proceder do indivíduo cidadão.

Se o poeta português fala do indivíduo triste porque sem propósito, sem sonho ou ambição que o torna humano, que dizer de um povo? Num retrato para lá de pessimista, Paulo Prado, no final da Primeira República, escreveu um livro cujo título já entra neste teor: "Retrato do Brasil. Ensaio sobre a tristeza brasileira." Um povo, brasileiro, sem alma, sem motivo de orgulho, sem glória, sem conquistas de cidadania, somente tem a natureza exuberante e radiosa que o exulta de orgulho tanto quanto o conforma à inação imobilizante.

A inquietação da democracia, do exercício da cidadania que faz da ação motivo de uma mediadora reflexão para uma nova ação e assim sucessivamente, na realização da práxis, tira um povo da alienação política e um cidadão da apatia e do abandono. Não se fala do acinte da democracia formal, mas da efetividade da democracia semi-direta, pelo menos, conforme a vontade constitucional do Estado democrático brasileiro.

Sem vida democrática, sem escola revolucionária, sem Estado indutor do desenvolvimento socioambiental, o cidadão e povo brasileiros continuarão, como lembra Paulo Prado, citando Capistrano de Abreu em axioma introdutório do citado ensaio, representados pelo jaburu, um símbolo nacional. "Ave (...) avantajada (...) passa os dias com uma perna cruzada na outra, triste, triste, daquela austera, apagada e vil tristeza "(PRADO, 1997, p. 51).

Este símbolo nacional, no entanto, não é sina. Não é destino irremovível. Antes pode ser o peso de uma estrutura socioeconômica com origens profundas de divisão entre "casa grande" e "senzala", entre dono dos meios de produção, do capital, dos aparelhos e instituições estatais, de um lado, e povo, do outro lado, sem nada, sem consciência deste quadro, sem braços e discursos para a luta democrática, só lhe restando a passividade do cruzar de pernas e a tristeza do jaburu.

Se não é sina, então é história e é cultura. Se hoje ainda é assim, ontem pode ter sido pior, quando nem a formalidade do legalismo assegurava ao povo direitos de cidadania. E mesmo estes direitos, ainda hoje, não sendo efetivados, não significa que amanhã não os serão. Tudo depende do descruzar de pernas do "jaburu" e fazer da sua "apagada e vil tristeza" lenha a queimar na fogueira da indignação, do inconformismo, da revolta, fazendo brotar, assim, a pedagogia da esperança.

O que se espera da democracia, além da conquista dos direitos de cidadania, é a permanência da luta e do zelo por algo tão ameaçado de desvios e usurpações. Subindo a sustentabilidade de uma escada democrática, talvez o que mais se espera de uma democracia madura e consistente seja, de fato, a consciência dos deveres da luta pela permanência da democracia como deveres de cidadania.

Uma vez cidadão, sempre cidadão, quando sua autonomia faz-se pedagogia. A ética e a política sinalizam sua práxis. Uma vez meio-cidadão, meio "espertalhão" à espreita da mais vantajosa co-optação. A ética e a política são teorias de prática privada, egoísta, oportunista. Ao cidadão negativo, negado, oprimido e "coisificado", só na indignação do espelho a exibir sua condição, sob à luz da consciência, a esperança faz-se pedagogia.

A pedagogia da esperança não se faz só com o desejo da conquista dos direitos, se faz mais e melhor com a vontade da conquista que já impulsiona e anima as revoluções, silenciosas, tanto no campo pedagógico como no âmbito da cultura, da ética e da política. Todas movidas pelo combustível do inconformismo.

A pedagogia da autonomia acorda a consciência crítica e aponta o sentido dos fins, já sob a arregimentação dos meios a alcançá-los. Teoria e prática se confundem no mesmo caminhar. O que mais se almeja com a revolução pedagógica talvez seja a autonomia, conquista da maturidade educativa.

A revolução cultural em sua amplitude e dispersão deve ter um centro axial na revolução pedagógica. Se esta é um misto de causa e efeito da autonomia, àquela deve ser um efeito desta. Ambas são esperançosas, por certo, por atuarem sempre no incerto que é tanto do homem, como da sociedade em que ele vive e convive, posto que são inconclusos. Por isso mesmo, segundo Paulo Freire, 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. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. 'Não estou esperançoso', disse certa vez, não por pura teimosia, mas por exigência ontológica. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida (FREIRE, 1996, p.58)

A educação, assim como a democracia, não terminam nunca, posto que estão sempre em processo evolutivo, revolutivo ou mesmo sob o risco, permanente, de retrocesso. Se a educação visa prioritariamente um ser humano inconcluso, a democracia tem por objeto de análise uma sociedade também inconclusa. A temporalidade, então, o tempo histórico inapreensível, compõem suas estruturas objetivas ontológicas.

Aprender a complexidade de realidade mutante, que é tanto a realidade do indivíduo quanto a realidade da sociedade, sugere-se lentes epistemológicas e teorias gnosiológicas desconfiadas de estruturas positivistas, dogmáticas, mecanicistas, lineares, especializadas. A educação crítica, então,

já inicia apelando para uma metodologia adequada ao conceito do aprender a aprender, que é o apreender com seus efeitos revolucionários que causam na mentalidade, pensamento e comportamento subjetivo.

A revolução cultural e a revolução pedagógica se fundem. Uma provoca e deságua na outra. Tornam-se vigilantes do ideário de uma mentalidade buscada, tanto para o indivíduo como para a sociedade. Ambas são fases necessárias do Estado ético delineado, que não dorme, porque não acaba o exercício da disputa do poder, da democracia, dos interesses de classes antagônicas.

A revolução pedagógica que nutre a revolução cultural, tem passagens pela história da humanidade. Ressurge renovada pelos contextos históricos distintos, porém, sempre é desafiada à atuação permanente e continuada. O exercício crítico da pedagogia socrática, que serve à vida e ao mundo da democracia, Martha Nussbaum pontua suas florações em Rousseau, na obra Emílio, no suíço Pestalozzi, no educador alemão Friedrich Froebel, no teórico americano John Dewey.

Este último é referenciado pelo peso que ainda exerce na prática da educação problematizadora americana com sua pedagogia socrática. Sem esta, quem estaria comprometida não era só a educação para a formação de um sujeito livre, mas, irremediavelmente, a própria democracia sairia debilitada. Segundo a autora, para Dewey, o principal problema dos métodos de educação convencionais é a passividade que ele estimula nos alunos. As escolas tem sido tratadas como lugares para ouvir e absorver, e tem sido dada preferência a ouvir em lugar de analisar, examinar cuidadosamente e resolver problemas de forma criativa. Pedir que os estudantes sejam ouvintes passivos não apenas deixa de desenvolver suas faculdades críticas ativas, como certamente também os enfraquece: 'A criança aproxima-se do livro sem apetite intelectual, sem atenção, sem uma postura questionadora, e o resultado é algo lamentavelmente comum: uma deplorável dependência dos livros, enquanto diminui e enfraquece o vigor do raciocínio e do espírito investigativo.'(NUSSBAUM, p. 65, 2015)

A crítica de John Dewey dirige-se diretamente a escola tradicional, o que o faz, pela crítica e pelo nome, ser um dos expoentes do que ficou registrado, na história da pedagogia, por Escola Nova. Escolanovismo, para outros. A "escola bancária", em que o aluno, ignorante, senta-se ao banco, passivamente, a fim de que o professor, ativamente, que tudo sabe, deposite os conhecimentos necessários naquela vasilha vazia. Por estas ideias Paulo Freire se aproxima de Dewey, conforme a descrição de seu ideário pedagógico exposto acima por Nussbaum..

Dermeval Saviani, teoricamente escorado em Antonio Gramsci e sua visão de escola unitária humanista, fará um reparo nesta crítica demolidora da educação tradicional a fim de não se praticar

a conduta apressada, pelos mais desavisados que passam em revista perfunctoriamente as teorias pedagógicas, de jogar fora a água suja da bacia, sem se aperceber que a criança vai junto.

Saviani propõe uma teoria histórico-crítica da educação, que vai além da escola tradicional, do escolanovismo e mesmo das teorias críticas, que desconhecem a colher de pedreiro por trabalharem apenas com a marreta na destruição do prédio pedagógico. Embora as duas primeiras sejam teorias não-críticas, o autor bebe na fonte gramsciana da escola unitária tradicional.

Os quatro autores citados são intelectuais críticos, clássicos, humanistas profundos, conscientes da importância da educação no processo de emancipação do ser humano. Não vislumbram pedagogia sob processo autoritário, arrogante, anti-dialógico, sem apelo à imaginação inventiva e criativa. Neste sentido, entre desencontros de métodos e concepções pedagógicas, há gradações aproximativas de um ideário educativo humanista e democrático, acolhedor do pensamento ecológico. Crítico, holístico, complexo à formação de um sujeito autônomo.

A crítica de Saviani a Dewey e ao escolanovismo é ideológica, de clara descida ao materialismo dialético, uma vez que desconsideram, em suas teorias, os condicionantes objetivos materiais, da sociedade capitalista, que determinam o funcionamento dos aparelhos superestruturais, dos quais a educação ocupa um lugar privilegiado.

Mas, por certo, a crítica do autor brasileiro não se aplicaria à defesa que Dewey faz por uma educação que promova, nos alunos "o vigor do raciocínio e do espírito investigativo". Também não atingiria Nussbaum, que, na esteira de Dewey, defende a educação pelas ciências humanas e pelas artes, uma vez que estas não contemporizam com a passividade dogmática de um aluno inerte e submisso às estruturas materiais e espirituais autocráticas e deterministas, já que, tal atitude subserviente, nociva para a vida em geral, é fatal para a democracia, uma vez que as democracias não vão sobreviver sem cidadãos alertas e atuantes. Então, em vez de ouvir, a criança deveria fazer o seguinte: imaginar as coisas, pensar sobre elas, perguntar. A mudança que ele queria era, em suas palavras, 'a mudança de uma situação de receptividade e contenção mais ou menos passiva e inerte para uma situação de contínua e alegre energia' (NUSSBAUM, 2015, p.45).

Eis a importância da educação pelas artes, uma vez que adentra livremente o terreno da imaginação, da capacidade criativa no exercício de interpretação, de re-invenção, em que o espectador se torna um co-autor. Cria ao interpretar. Agregando, às artes, a educação pelas humanidades alicerça-se o pensamento crítico que não se compraz com a passividade, o alheamento do contexto histórico e cultural com sua máquina de tornar a cidadania submissa.

A revolução pedagógica alimenta a revolução cultural, que por sua vez, fornece as condições de implementação e manutenção de uma escola promotora do pensamento ecológico, que é sempre



aberto, criativo, histórico-crítico, complexo, interdisciplinar. Esta escola perpassa as teorias dos autores aqui retratados quando inclinam-se e defendem a educação como mecanismo cultural de libertação e respeito ao pleno e sustentável desenvolvimento da vida e seus sistemas.

É de se lamentar o abandono atual, pelas sociedades civil e política, ao qual tal educação formadora deste sujeito, que, pela abertura ao complexo cultural, denomina-se ecológico, está relegada. Este lamento perpassa o livro de Nussbaum, onde até mesmo a Índia, de cultura enraizada e espiritualizada, foi cooptada pelos "interesses lucrativos", da matéria e do dinheiro que a compra, desprezando a pedagogia humanista, crítica e ecológica de Rabindranath Tagore.

Todavia, a educação continua sendo a arma desta revolução, silenciosa, que Gramsci via na difusão universalizada da escola única tradicional, e Nussbaum a enxergava na defesa e promoção da formação de um aluno, sujeito livre e responsável porque ético e político, sem perda da subjetividade singular que melhor se expressa no palco da estética.

Urge não se perder esta escola, sob pena de se perder o homem à barbárie e ao embrutecimento. A tênue delicadeza da alma vibra no mesmo tom da aguda e afiada crítica da inteligência. Desta forma conclui-se que "tanto o aspecto socrático como o artístico da escola foram inspirados pela aversão as tradições obsoletas e aprisionantes que, segundo seu ponto de vista, impediam que homens e mulheres realizassem plenamente seu potencial humano."(NUSSBAUM, p. 69, 2015).

### **III. Teorias educacionais e Suas Vicissitudes.**

A escola é uma instituição que cumpre a missão específica de ensinar, de transmitir o saber, o conhecimento acumulado no tempo histórico. A escola portanto, embora não seja o único espaço social em que se pensa e aplica a educação, é, numa perspectiva mais sintética e reducionista, o que mais funcionalmente a expressa. Tanto que se confunde, comumente, escola e educação.

Todavia a escola não é, e nunca foi, o único lugar que a educação se manifesta em sua necessidade irrefreável, própria da sua natureza. Tanto é que a escola só surgiu, e em caráter universal, em tempos muito recentes. Antes dela, já existia a família, a religião, o grupo social, a cidade. Todas estas instituições revelam, nas palavras do educador brasileiro Paulo Freire, a ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. A curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural. (FREIRE, 2001 p. 22).

O saber persegue o homem por tempos imemoriais, ou melhor, o homem o persegue desde estes tempos remotos. A educação perpassa toda a vida e obra humana, apenas com decisivos condicionamentos históricos e culturais, posto que a tanto mudam a moral, as regras sociais, as perspectivas e modelos de mundo e de vida. Assim a educação, como busca científica de verdades é universal, todavia estas estão sob o império de um tempo e espaço próprios, históricos.

Acolher-se-á neste trabalho, como rota de enquadramento teórico, o pensamento crítico-histórico expendido por Dermeval Saviani, em seu livro "Escola e Democracia". Dois grandes grupos de teorias educativas se apresentam para a devida caracterização da escola quanto ao seu ideário, função e possibilidades.

Se o modelo de democracia substancial, idealizado pelas revoluções da liberdade e igualdade, é universal por ser desejado seu funcionamento em qualquer nação, na prática democrática real que perpassa o mundo, somente os países desenvolvidos, garantidores dos direitos concretos de cidadania, experienciam a democracia substancial.

Pode-se dizer que a educação, nestes países de democracia substancial em exercício, cumpre um fator de oferta universal às suas sociedades, que garanta formação básica coibitiva da marginalização de grande maioria da sociedade. O mesmo não pode ser dito a respeito dos países de democracia formal, que não efetivam na prática o que prometem na lei.

Assim, por não serem democracias substanciais, as sociedades dos países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, estão fragmentadas, sem coesão, divididas. Há núcleos de privilégios para poucos em contrapartida com a marginalização de uma ampla maioria social.

O Brasil, por não ser uma democracia substancial, perfila-se aos traços de democracia formal, onde a educação é um polêmico tema explorado pelos grupos divergentes que lidam e estudam o assunto. Para Saviani, então, "(...) ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade." (SAVIANI, 1997, p.16)

Nesta pisada tentar-se-á, sob à luz do entendimento de Dermeval Saviani, percorrer caminhos teóricos de educação escolar, sua função e papel na pedagogia formativa para libertação da vida, mormente a humana, de qualquer jugo opressivo ou para o aprisionamento, pela alienação, à estrutura sócio-econômica excludente, que não se mostra na reflexão pedagógica.

Aproximar educação e sociedade é inescapável, posto que àquela existe em imbricância com esta, ou, por outro viés ideológico, em implicância. Pela imbricância ou pela implicância os dois grandes grupos teóricos, que têm a educação escolar por conteúdo, divergem quanto à questão da

autonomia da educação frente à estrutura, sobretudo, econômica a conduzir materialmente a vida social.

Pela primeira forma, da imbricância entre educação e sociedade, a primeira existe para atender e complementar, harmonicamente, os desígnios da segunda. Assim, a educação se constitui como "uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade."(SAVIANI, p. 16, 1997).

Para este lado teórico pendente a força salvacionista da educação, que irá reequilibrar a vida socioeconômica em patamares de sustentável democracia substancial, quando a educação estiver, de fato, difusa e embalada num projeto nacional de desenvolvimento inclusivo. Desta forma, "(...) concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária."(SAVIANI, p. 16, 1997).

Para este hemisfério Dermeval Saviani lança as flechas daquilo que ele denomina por "teorias não-críticas" da educação. Aqui, a escola, e sua educação formal, desempenhará um papel transformador da realidade cultural, que terá, por sua vez, efeitos concretos na distribuição equânime das riquezas, já que uma nação culta não permitirá o convívio vergonhoso da riqueza de poucos com a miséria de muitos.

Em outras palavras uma nação culta, instruída nas páginas do estudo científico, formal, disciplinado e extensivo a todos, fará dobrar uma estrutura econômica e social que fragmenta e marginaliza imensos segmentos e classes sociais. As "teorias não-críticas" plantadas neste hemisfério educativo bi-polar, "tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos(...), encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma."(SAVIANI, p. 17, 1997).

No outro hemisfério, antagônico, reina uma concepção crítica, que se quer realista e coloca a educação como uma frágil instituição corroborando, no plano ideológico e cultural, os interesses materiais das elites dirigentes. Assim as teorias do segundo grupo concebem "(...) a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material."(SAVIANI, p. 16, 1979).

Vê-se dois regimes, ideologizados, de sistemas educativos em conflito: um que prega independência da educação, em relação à infra-estrutura econômica, com poderes de ser ponta de lança de uma alteração do escopo social a partir de uma revolução cultural, outro que apenas

reconhece a pusilanimidade da educação ao refletir em suas ações as forças reais de produção material da sociedade. Para este último regime,

"(...) a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar." (SAVIANI, 1997, p. 16 e 17)

Tem-se então dois amplos terrenos educativos onde várias escolas, de variantes ideológicas distintas, fincaram suas bandeiras de morada e ainda plantam suas sementes. A depender, historicamente, do tempo, de estio ou de pancadas aquosas, tanto pode se colher frutos como vê-los em botão sem amadurecimento.

As teorias do primeiro terreno, que são as teorias ditas não-críticas porque desprezam os condicionantes objetivos materiais, os quais são fatores limitantes das ações educativas, Dermeval Saviani identifica-as na "Pedagogia Tradicional", na "Escola Nova" e na "Pedagogia Tecnicista". Estas concepções pedagógicas já floriram campos, em tempos definidos, histórica e culturalmente. Todavia, se as flores murcharam, as raízes não morreram.

As teorias do terreno limítrofe, que são críticas, não se misturam às "teorias não-críticas", pois apartam-nas as farpas de uma cerca ideológica que coloca a educação a serviço da economia e dos interesses das elites dirigentes. A educação reproduz no plano cultural o que a economia faz no âmbito material.

Embora críticas, são teorias que diagnosticam a doença da educação mas não sugerem caminhos alternativos que não sejam as transformações de base material que, por si mesmas, arrastariam aquelas de base espiritual, ou cultural. Como são teorias que enxergam a reprodução socioeconômica no âmbito da educação, Saviani as classifica como "teorias crítico-reprodutivistas".

É flagrante a influência do determinismo econômico marxista nestas segundas concepções de teorias educacionais. Ou seja, o peso da infra-estrutura imobiliza de tal forma o indivíduo que o torna impotente para qualquer ação desencadeadora de um processo, por menor que seja, de alteração do status quo.

Há referência destas teorias, do segundo terreno, em Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Baudelot e Establet, respectivamente com as seguintes teorias: "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica", "teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado", e, por fim, com os últimos dois, "teoria da escola dualista". À frente apertar-se-á em síntese o pensamento pertinente à escola/educação dos referidos autores.

Por fim, Dermeval Saviani por preocupação em explorar um terreno de promessas mais alvissareiras e reflexivas no que tange a potencialidade transformadora da educação, aponta o caminho da "teoria histórico-crítica". Sugestão de um campo educacional que resgate a especificidade da educação libertadora, sem olvidar os condicionantes objetivos.

A influência, sobre o autor brasileiro, do pensamento gramsciano, torna-se bastante expressivo e notório, mormente na atualização do marxismo de Gramsci ao valorizar os aspectos da liberdade humana, e do potencial da cultura na formação de uma outra mundividência, em contraposição ao peso das estruturas econômicas.

A educação, desta forma, descortina um espaço a ocupar na luta diária e contínua por concepções contra-hegemônicas, não sendo apenas reprodutora do status quo, como defendera aqueles teóricos marxistas. Nesta linha, a "teoria histórico-crítica" é esperançosa e vocacionada ao trabalho da práxis, no sentido de formar sujeitos autônomos abertos à luta por modelos ético-políticos contra-hegemônicos.

A educação não se distancia da política, nem da ética. Mesmo sofrendo e reproduzindo a realidade da estrutura material da sociedade, o poder revolucionário que se guarda na cultura, na ética, na política, no homem, enfim, sinalizam que, conforme Gramsci, a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem croceana: quando se consegue introduzir uma nova moral adequada a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma reforma filosófica total. (GRAMSCI, p. 52, 1981).

A educação aqui encontra-se com sua finalidade maior, de responsabilidade histórica com um mundo e vida planetária em perspectiva sustentáveis. Vida tão ameaçada, por todos os lados, do plano ambiental ao campo social, há que desenvolver "uma nova moral adequada a uma nova concepção do mundo".

Para tanto urge novos paradigmas, advindos da praxis e de outra mentalidade, que o pensamento ecológico, histórico-crítico, defende. Atendo-se à especificidade da educação e o papel da escola quanto ao seu envolvimento e participação na formação de um cidadão e de uma subjetividade, pode-se conceber que o pensamento ecológico, necessário à sustentabilidade de vida planetária, deve ser animado, por um longo período, nos bancos escolares.

## **Conclusão**

A educação, originariamente, não nasce com a escola. Ela surge com o trabalho e com a vida social, que devem ser reproduzidos pelas gerações que se seguem, para preservação ou uma mais pacificada atualização histórico-cultural de uma ordem e um modelo de sociedade. A escola, quando surge, ainda não significa um sistema nacional de ensino.

Este, segundo Dermeval Saviani, só surgirá por meados do século XIX, por interesses históricos específicos, da burguesia revolucionária, de universalizar princípios democráticos. Assim surge a concepção de um sistema nacional de ensino e a escola, ou melhor, a educação formal, estatal, emerge como direitos de todos e dever do Estado.

Cidadania não se contemporizava com ignorância. A educação iria cumprir o papel de iluminar os desvãos de uma consciência subjetiva mítica, apagada, bem como de uma sociedade de minorias privilegiadas. O Estado professor libertaria seu povo da escuridão. Destarte, 'a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Este momento inaugural de escola com princípios e vetores universalizáveis, facilitando a condução de um povo num mesmo caminho de vontade nacional, era próprio de um movimento de ruptura com a ordem social anterior abertamente opressora. Destruir o Antigo Regime era papel de todas as instituições afinadas com o tom da cidadania, tendo valor primeiro a liberdade.

Assim como a lei não é neutra, muito pelo contrário, é fruto direto da vontade da classe dirigente, a educação também nunca poderia ser neutra. É obra humana. O homem nasce e vive e morre atado à malha da moralidade, seu pensar e seu agir é movido por valores e ideologias, senão estão expressas e conscientizadas, estão submersas no vulcânico inconsciente.

Na escola tradicional, que a burguesia pretendia universalizar como direito de cidadania a fim de afugentar os fantasmas do Antigo Regime, o professor tinha a verdade e a capacidade de libertar o escravo ignorante despejando luz e conhecimentos no quarto escuro de sua apagada consciência.

O positivismo traçava o regramento de se chegar a verdade da ciência. Se esta era neutra, por certo, quem a estudava, analisando e desmanchando em pedaços o objeto de pesquisa para depois reconstituí-lo, também era neutro. A mecânica newtoniana e todos os conseqüentes paradigmas mecanicistas absolutizavam-se em leis científicas irrefutáveis, até que a física quântica surgisse fissurando, inapelavelmente, as estruturas do conhecimento científico de mais de três séculos.

Em menos de um século a quântica só evolui, impulsionando outra forma de pensamento tanto nas ciências naturais, como a teoria das células amorosas da biologia do nobel Humberto Maturana, provocando novos paradigmas epistemológicos também nas ciências sociais. Já no final do século a emergência do pensamento ecológico, interdisciplinar, complexo exige mudanças paradigmáticas rápidas em todos os aspectos e sistemas de vida sob uma inaudita razão: a sustentabilidade da vida planetária.

Diante de tal quadro histórico incerto e de difícil prognóstico, a educação e seu sistema escolar encontra-se desorientado. Na escola tradicional havia um modelo, uma linha, seguida entre visões progressistas, humanistas, e outras conservadoras, autoritárias. Se antes, então, a decantada neutralidade já se mostrava difícil, hoje se mostra ridícula, quando não cínica. As duas qualidades, por vezes, passeiam de braços dados.

Ocorre que esta pretensa neutralidade se transmuta, como regressão, em especializações que se imaginam detentoras de verdades epistemológicas estudando apenas um fragmento isolado do todo, descontextualizado. Deve haver interesse maior que leve o especialista a se achar neutro. Paulo Freire desconfia desta postura quando diz que não lhe parece possível, nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra..

Como uma geração que nunca se desfaz totalmente, nem completamente é substituída pela outra, pois a humanidade não anda aos saltos, assim a teoria tradicional da educação vive, renovada, em todas as propostas de educação humanista, desde que preocupada com o desenvolvimento das potencialidades do espírito humano.

## **Referências**

ALTHUSSER, Louis. Posições I. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

DE OLIVEIRA, Vanessa Hasson. Direitos da Natureza. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

\_\_\_\_\_. O ponto de mutação. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

FRANCE, Anatole. A lei está morta, mas o juiz está vivo. Cursos de idiomas globo. Top Level francês, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1995).

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- \_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.
- FROMM, Erich. O coração do homem. Seu gênio para o bem e para o mal. Tradução: Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- FURTER, Pierre. Educação e vida: uma contribuição à definição da educação permanente. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Néilson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.
- \_\_\_\_\_. Concepção dialética da história. Tradução de Carlos Néilson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.
- LEFF, Enrique. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- NUSSBAUM, Martha C. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo Editora Martins Fontes, 2015.
- PESSOA, Fernando. Obra poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1998.
- PRADO, Paulo. Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.
- SARLET, Ingo; FENSTERSEIFER, Tiago. Direito constitucional ambiental. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.
- SILVA, José Afonso. Direito ambiental constitucional. São Paulo: Malheiros, 2013.
- TAGORE, Rabindranath. O jardineiro. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Editora Paulus, 1991.
- \_\_\_\_\_. O príncipe e outras fábulas modernas. Tradução : Carolina Caires Coelho. São Paulo: Escrituras Editora, 2013.



