



**MICHAEL FERREIRA**

**CONSTRUÇÃO DE VALORES EM UMA  
ESCOLA AGROECOLÓGICA NO SUL DE  
MINAS GERAIS: DESAFIOS DO  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**LAVRAS – MG**

**2016**

**MICHAEL FERREIRA**

**CONSTRUÇÃO DE VALORES EM UMA ESCOLA AGROECOLÓGICA  
NO SUL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO  
SUSTENTÁVEL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão – Mestrado Profissional, área de concentração em Desenvolvimento e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing

Coorientadora

Dra. Maria de Lourdes Souza Oliveira

**LAVRAS – MG**

**2016**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ferreira, Michael.

Construção de valores em uma escola agroecológica no sul de  
Minas Gerais: desafios do desenvolvimento sustentável / Michael  
Ferreira. – Lavras : UFLA, 2016.

176 p. : il.

Dissertação(mestrado profissional)–Universidade Federal de  
Lavras, 2016.

Orientadora: Vera Simone Schaefer Kalsing.

Bibliografia.

1. Agroecologia. 2. Desenvolvimento Sustentável. 3. Educação.  
I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

**MICHAEL FERREIRA**

**CONSTRUÇÃO DE VALORES EM UMA ESCOLA AGROECOLÓGICA  
NO SUL DE MINAS GERAIS: DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO  
SUSTENTÁVEL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão – Mestrado Profissional, área de concentração em Desenvolvimento e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de fevereiro de 2016.

Dra. France Maria Gontijo Coelho      Universidade Federal de Viçosa

Dra. Jacqueline Magalhães Alves      Universidade Federal de Lavras

Dra. Maria de Lourdes Souza Oliveira  
Presidente da banca

**LAVRAS – MG**

**2016**

À Gaia, nossa Grande Mãe, como um todo vivo e produtor de vida.  
A todos os seres que coabitam a espaçonave Terra na viagem através do cosmo.  
A meu filho, Cícero, que terá a chance de ser mais um sujeito da transição para  
uma sociedade mais sustentável.

## AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão à Carol, minha companheira, minha parceira, que, sem exageros, é coautora deste trabalho por toda a sua disponibilidade em revisar cada parágrafo, por ouvir as reflexões e confusões ao longo de todo o processo, por tecer comentários de crítica ou elogios, por me dar todo suporte necessário para que eu pudesse me concentrar nessa tarefa, por seu amor, enfim, por sempre estar ao meu lado nesse período difícil. É que tinha uma gravidez no meio do caminho, mas se era uma pedra certamente era preciosa. Gratidão!

Agradecimentos intensos também à minha mãe e a meu pai, pelo amor e apoio incondicional em minhas escolhas profissionais e acadêmicas sem mesmo entenderem muito bem o que estava acontecendo. Por todos os seus esforços, para garantir o financiamento de meus estudos. Sei que não foi uma tarefa fácil.

Gratidão aos amigos e colegas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que algumas das reflexões presentes neste trabalho pudessem ganhar corpo. Principalmente aos que fazem parte da turma do mestrado.

Gratidão à Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing e à Dra. Maria de Lourdes Souza Oliveira, pelo apoio e orientação. Certamente seus comentários contribuíram muito para que este trabalho fosse aperfeiçoado. Igualmente, agradeço às professoras Dra. France Maria Gontijo Coelho e Dra. Jacqueline Magalhães Alves, pelas indicações valiosas de leitura e apontamentos em falhas cometidas.

Agradeço, por fim ao programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão (PPGDE) do Departamento de Administração e Economia (DAE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e todos os professores e professoras, pelos ensinamentos compartilhados.

Este trabalho não é um mérito meu. Por isso, gratidão a todas as contribuições que o fizeram possível.

Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

Karl Marx

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de um estudo de caso, realizado na Escola Agroecológica do Sítio Esperança. Foram investigadas as contribuições da presença de princípios agroecológicos no Projeto Político Pedagógico da Escola na construção de valores pelos(as) estudantes. As reflexões sobre a construção de valores foram relacionadas com a discussão de uma reflexão axiológica no sentido da fundamentação de uma ética intersubjetivamente válida na seara da discussão em torno do conceito de Desenvolvimento Sustentável. Objetivou-se, portanto, identificar os princípios agroecológicos presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola, identificar a relação entre esses princípios e os valores desenvolvidos pelos(as) estudantes e associar esses valores a uma caracterização daquilo de chamamos de sujeitos da transição para uma sociedade mais sustentável. Para isso, foram realizadas entrevistas com a comunidade escolar, além de observações e análise documental do Projeto Político Pedagógico. Os dados coletados serviram de base para o levantamento de categorias temáticas e discussões na direção dos objetivos da pesquisa. Os princípios agroecológicos identificados foram o holismo, sinergia, diversidade, valorização de saberes locais, comunicação horizontal, sustentabilidade e ética. Os valores percebidos na e pela comunidade escolar foram o cuidado, respeito, relacionamento harmônico com a Natureza e os demais seres, comunicação, paciência, consumo consciente, alimentação saudável, preservação, cooperação e amor. O Cuidado, como categoria axiológica, e a resignificação do verbo usar apresentaram-se como essenciais no debate proposto. As ressonâncias desses valores, pontuados como essencialmente humanos e desvirtuados pela evolução histórico-social, alcançam as raízes da questão socioambiental.

Palavras-chave: Agroecologia. Desenvolvimento Sustentável. Valores. Educação.

## ABSTRACT

This work is the result of a case study carried out in the Agroecological School of Esperança Ranch. The contributions given by the presence of agroecological principles of a Political Pedagogical Project in the School were investigated having in mind the development of values by the students. Reflections upon this building of values were related to the discussion of an axiological concern towards the foundation of an intersubjectively valid ethics in the core of the discussion which revolves around the concept of Sustainable Development. The objectives were, therefore, the identification of the agroecological principles present in the Pedagogical Political Project of the school, the identification of the relationship between these principles and values developed by the students and the association of these values to a characterization of what we call the subject of the transition to a more sustainable society. To this end, interviews were conducted with the school community, as well as observations and documentary analysis of the Pedagogical Political Project. The collected data were the basis for the raising of themes and discussions towards the research objectives. The identified agroecological principles were holism, synergy, diversity, appreciation of local knowledge, horizontal communication, sustainability and ethics. The values perceived in the school and community were the care, respect, harmonious relationship with nature and the other beings, communication, patience, conscious consumption, healthy eating, preservation, cooperation and love. Caring, as axiological category, and the reframing of the verb 'to use' is presented as essential in the proposed debate. The resonances of these values, scored as essentially human and distorted by social-historical evolution, reach the roots of the social and environmental issue.

Keywords: Agroecology. Sustainable Development. Values. Education.

## SUMÁRIO

|              |   |     |
|--------------|---|-----|
| <b>1</b>     | <b>UMA TRAJETÓRIA</b> .....   | 10  |
| <b>2</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| <b>3</b>     | <b>JUSTIFICATIVA</b> .....  | 21  |
| <b>4</b>     | <b>PROBLEMATIZAÇÃO</b> .....  | 25  |
| <b>5</b>     | <b>OBJETIVOS</b> .....  | 32  |
| <b>5.1</b>   | <b>Geral</b> .....  | 32  |
| <b>5.2</b>   | <b>Específicos</b> .....  | 32  |
| <b>6</b>     | <b>UM POUCO DE HISTÓRIA</b> .....                                   | 33  |
| <b>6.1</b>   | <b>A Ciência, o Capital e a Relação Ser Humano e Natureza</b> ..... | 33  |
| <b>6.2</b>   | <b>As Reflexões Axiológicas e a Teoria dos Valores</b> .....        | 43  |
| <b>7</b>     | <b>REFERENCIAL TEÓRICO – Sobre os Ombros de Gigantes</b> .....      | 51  |
| <b>7.1</b>   | <b>Questão Socioambiental</b> .....                                 | 51  |
| <b>7.2</b>   | <b>Desenvolvimento Sustentável</b> .....                            | 57  |
| <b>7.3</b>   | <b>Ecologia e Marxismo</b> .....                                    | 62  |
| <b>7.4</b>   | <b>Educação e Educação Ambiental</b> .....                          | 67  |
| <b>7.5</b>   | <b>Agroecologia</b> .....   | 75  |
| <b>7.6</b>   | <b>Valores</b> .....  | 81  |
| <b>8</b>     | <b>METODOLOGIA</b> .....  | 90  |
| <b>9</b>     | <b>DESENVOLVIMENTO E REFLEXÕES</b> .....                            | 99  |
| <b>9.1</b>   | <b>A Escola e o Projeto Político Pedagógico</b> .....               | 115 |
| <b>9.1.1</b> | <b>Holismo e Sinergia</b> .....                                     | 116 |
| <b>9.1.2</b> | <b>Diversidade</b> .....  | 118 |
| <b>9.1.3</b> | <b>Saberes Locais</b> .....   | 119 |
| <b>9.1.4</b> | <b>Comunicação Horizontal</b> .....                                 | 122 |
| <b>9.1.5</b> | <b>Sustentabilidade</b> .....                                       | 124 |
| <b>9.1.6</b> | <b>Ética</b> .....  | 126 |
| <b>9.2</b>   | <b>A Construção de Valores</b> .....                                | 129 |
| <b>9.3</b>   | <b>O Sujeito da Transição</b> .....                                 | 152 |
| <b>10</b>    | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                   | 159 |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 166 |
|              | <b>APÊNDICES</b> .....  | 171 |
|              | <b>ANEXOS</b> .....   | 173 |

## 1 UMA TRAJETÓRIA

Antes de avançar na proposta dessa pesquisa, gostaria de narrar um pouco da minha trajetória até a proposição deste trabalho. Talvez isso ajude os leitores a entenderem um pouco as minhas limitações no enfrentamento das questões sociológicas. Digo isso porque meu percurso acadêmico foi mais uma história de rupturas que de continuidade e, portanto, é de se esperar que tivéssemos dificuldades ao adentrar em uma nova área. Todavia, apesar das dificuldades, entendo que esse percurso é paralelo ao meu processo pessoal de autoconhecimento e, sendo assim, não poderia ter sido de outro modo. Se o leitor quiser evitar esse item, pode passar diretamente à introdução de nossa pesquisa.

Procurando de onde começar, julgo que duas situações são importantes: O ingresso, no ano 2000, aos 13 anos, em uma instituição religiosa e o sonho, nessa época, vindo de anos anteriores, de ser um piloto de avião de caça. Essa escolha inicial se explicará na medida em que avançarmos com essa trajetória, mas o fato é que, nessa época, eu adotava uma postura dogmática que tinha afinidades com minha pretensão militar. Em seguida, com a entrada no Ensino Médio, percebi minha afinidade com as ciências ditas exatas e, assim, o desejo de tornar-se um piloto militar transfigura-se em uma possibilidade de ser um engenheiro aeronáutico.

Para aumentar as chances de atingir o objetivo pretendido, vou a São José dos Campos – SP, no último ano do Ensino Médio, para tentar ingressar, no ano seguinte, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Mas esse é mais um plano que não vai para frente com a minha mudança de foco das ciências exatas em geral para a Matemática, especificamente. Nesse ínterim, permaneceu sempre a presença do treinamento religioso dogmático. Ingressaria no início do

ano seguinte no curso de Matemática da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ao chegar para a graduação, acontece outro fato que rompe com nossa trajetória. Ao procurar uma casa na Moradia Estudantil da Unicamp, sou recebido em uma casa conhecida por sua tradição em abrigar estudantes da Filosofia e Ciências Sociais. Na época, não estava consciente e nem hoje tenho certeza disso, mas talvez tenha sido a partir daí que comecei a ter influências dos pensamentos mais humanizados e mesmo de teorias, como a marxista. Não coincidentemente, nesse mesmo ano rompi também com minha atividade religiosa. Há, logo em seguida, um processo de negação de tudo quanto se apresentasse como metafísico e uma valorização, ironicamente religiosa, da razão.

Com isso, a Matemática cartesiana, embora um prato cheio para o treinamento da razão estrita, não me apetecia mais pela falta de humanização e contextualização no trato com objetos matemáticos. Foi aí que migrei para a Educação, associando-a à Matemática. Não precisei, para isso, iniciar uma nova graduação, mas apenas fazer um redirecionamento dentro da mesma universidade. Na Faculdade de Educação passei a discutir contribuições mais críticas, em relação ao ensino da Matemática no sentido de formar cidadãos para a ação no mundo. Esse foi o meu caminho até terminar a graduação, tendo em paralelo o meu desenvolvimento pessoal de negação das instituições religiosas.

Quando comecei a trabalhar com o ensino de Matemática, minhas ambições educativas foram sendo obstaculizadas com as diferenças entre teoria e prática, ingenuamente desconhecidas por mim. É a partir disso, e de outros fatores, como o falecimento de um irmão, que passei a repensar meus objetivos e “certezas” axiológicas. Coincidentemente, ou não, nesse período passei a ter contato com temáticas relacionadas à Bioconstrução e Agroecologia, e o contato com a Natureza resgata também a minha espiritualidade, abandonada pela crítica imatura aos religiosos. Já estamos no ano de 2013, quando nessa

nova busca pessoal e profissional, encontrei o Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, do qual este trabalho faz parte.

Será possível observar que as reflexões que trazemos aqui muito têm a ver com a trajetória que acabamos de contar. Isso ajuda a explicar nossa concordância com Santos (1995) de que todo conhecimento científico é autoconhecimento. Assim, nossa busca por tentar entender um pouco mais sobre a sociedade na qual estamos inseridos coincide com a busca pessoal de autoconhecimento e evolução. De antemão, pedimos desculpas por nossas limitações intelectuais, e falta de leituras, que nos impediram de aprofundar em questões pertinentes. Contudo, o que se apresenta a partir dessas linhas é um esforço sincero no sentido de fazer alguma contribuição na construção de conhecimentos.

## 2 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com a divulgação de relatórios<sup>1</sup> e diferentes escritos que alertam para a crescente degradação dos ecossistemas naturais, suas consequências climáticas, econômicas e na manutenção da própria humanidade, a questão ambiental vem se apresentando como discussão urgente e necessária para uma mudança global no que diz respeito à apropriação da Natureza, para atender às necessidades de parcelas da sociedade. Mais recentemente, mesmo a ideia de apropriação da Natureza tem sido repensada, uma vez que começamos a perceber que não deveria existir uma polarização entre Ser Humano e Natureza<sup>2</sup>, em que esta deve ser conhecida e dominada. O que se coloca em pauta é a importância de um equilíbrio ecológico dinâmico que garanta tanto o desenvolvimento social e cultural da humanidade, como as condições naturais do nosso planeta. Tal equilíbrio está atrelado ao conceito de coevolução, na busca de uma rota em que os sistemas naturais evoluam em resposta à organização social de uma população, ao passo que o sistema social evolui respeitando o ecossistema (GOMES, 2011).

Com isso, em 1987, por meio do Relatório Brundtland<sup>3</sup>, inicia-se a institucionalização do conceito de “Desenvolvimento Sustentável”,

---

<sup>1</sup> 1962: Publicação do livro “Primavera Silenciosa”; 1968: Criação do Clube de Roma; 1972: Conferência de Estocolmo; 1987: Publicação do relatório “Nosso Futuro Comum”; 1992: Cúpula da Terra – Rio; 2002: Rio +10; 2012: Rio +20.

<sup>2</sup> KINDEL, E. A. I. Educação ambiental nos PCN. In: LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. (Org.). **Educação ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 21-28.

<sup>3</sup> No início da década de 1980, a ONU retomou o debate das questões ambientais. Indicada pela entidade, a primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, chefiou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, para estudar o assunto. A comissão foi criada em 1983, após uma avaliação dos 10 anos da Conferência de Estocolmo, com o objetivo de promover audiências em todo o mundo e produzir um resultado formal das discussões. O documento final desses estudos chamou-se Nosso Futuro Comum ou Relatório Brundtland. NOSSO futuro

caracterizando um desenvolvimento de caráter ético que, embora procure atender às necessidades atuais, não comprometa gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades. É a partir do Relatório “Nosso Futuro Comum” que o debate político em torno da temática se intensifica. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, antes (durante e depois) dos relatórios oficiais e da institucionalização do debate, há uma luta extraoficial protagonizada pelos movimentos ambientalistas e ecológicos. Em sua história, esses movimentos sociais, muitas vezes em desacordo com a ciência, desempenharam (e desempenham) um papel de resistência, denúncia e defesa contra um sistema opressor que causa uma ruptura na coevolução social e ecológica. No Brasil, por exemplo, os movimentos ecológicos surgem na década de 1970, durante a ditadura militar, em meio a intenções diversas como o interesse do Estado em atrair, pela propaganda das condições naturais do país, investidores internacionais prontos a poluir, o movimento gaúcho contra o uso de agrotóxicos e preservação das águas no Rio Grande do Sul ou o movimento fluminense pela preservação das dunas no Rio de Janeiro (TRES, 2006).

Um parágrafo pode ser dedicado a Chico Mendes que, em 1975, funda o sindicato dos trabalhadores rurais de Brasília e, em 1977, o sindicato dos trabalhadores rurais de Xapuri, sua terra natal. Sua luta social e ecológica na Amazônia nos deixou uma herança enorme e, embora esse não seja exatamente o foco deste trabalho, a aproximação entre socialismo e ecologia, notável em sua trajetória, conversa com o que iremos discutir mais adiante. Na contramão da hegemonia, o que configura o caráter de resistência dos movimentos sociais, os inimigos de Chico eram os latifundiários, o agronegócio, as empresas madeireiras ou pecuárias, que compartilhavam uma cumplicidade com a Polícia, a Justiça e os governos. Contudo, embora às vezes ocultada a “radicalidade

social e política de seu combate”<sup>4</sup>, a voz de Chico serviu para dar eco às questões ambientais emergentes. Em 1987, mesmo ano de publicação do relatório *Nosso Futuro Comum*, Chico Mendes é convidado por organizações ambientalistas americanas para dar seu testemunho em uma reunião do Banco Interamericano de Desenvolvimento e, nessa ocasião, ele denuncia que o desmatamento da Amazônia era resultado dos projetos financiados pelos bancos internacionais (LÖWY, 2005).

O que queremos com essas ressalvas é dizer que a história da questão ambiental, ou socioambiental, não é exclusividade das instituições oficiais, suas convenções e seus relatórios. Por exemplo, “[...] a herança de Chico Mendes está presente nas lutas, nos combates de seringueiros e indígenas, na mobilização dos camponeses contra os transgênicos” (LÖWY, 2005, p. 16), enfim, continuará a inspirar novas lutas no Brasil e no mundo. A práxis dos movimentos ambientalistas e ecológicos, por seus princípios organizadores<sup>5</sup>, tem um papel fundamental como potencializadores de mudanças sociais, na perspectiva do Desenvolvimento Sustentável, como será tratado aqui.

Alguns autores defendem a paradoxalidade do conceito, pois se, por um lado, o termo “Desenvolvimento” estaria atrelado à ideia de reprodução da ordem capitalista que pretende o aumento da produção e o crescimento da economia mesmo a custos ambientais elevados, por outro, o termo Sustentabilidade estaria ligado à ecologia, ao equilíbrio Ser Humano e Natureza, buscando criar redes de cooperação com o objetivo de manter a biodiversidade, cuja preocupação central não é o produtivismo. No entanto, para além da aparente contradição e das críticas ao relatório que introduz, pelo menos

---

<sup>4</sup> LÖWY (2005, p. 7).

<sup>5</sup> Democratização do poder político, descentralização econômica, padrões de consumo afastados dos modelos urbanos e multinacionais, autogestão, valores qualitativos (qualidade de vida) e crítica à racionalidade econômica (LEFF, 2000 apud TRES, 2006, p. 71).

oficialmente, o conceito, devemos entender que o que se apresenta é o princípio para a discussão institucionalizada da mudança de um padrão de desenvolvimento.

Entre as várias abordagens em torno do Desenvolvimento Sustentável, podemos incluir o desenvolvimento de tecnologias limpas que agridam menos o meio ambiente, a reciclagem e a redução de resíduos na produção, e também a Educação Ambiental na busca de uma mudança cultural da população. Contudo, o desenvolvimento das novas tecnologias, o crescimento do setor de recicláveis e as campanhas de Educação Ambiental, contrastam com a intensificação da destruição planetária que continua a ser divulgada nos relatórios de organizações, instituições especializadas da ONU ou ONG's e movimentos sociais, que se propõem a discutir os problemas da questão ambiental. Assim, este trabalho pretende lançar um olhar crítico sobre essa temática, de modo a investigar alguma abordagem que possa contribuir positivamente na transformação à qual a sociedade vem sendo conclamada. Nosso olhar, devido às limitações de uma pesquisa deste porte, ficará restrito a uma das dimensões do Desenvolvimento Sustentável, a saber, a Educação Ambiental. Focaremos nosso olhar em uma escola que tem como motivação criar possibilidades de mudança cultural, de construção de valores, por meio da Educação.

A Escola, na qual realizamos a pesquisa, propõe uma alternativa que nos pareceu interessante e com potenciais contribuições positivas, que é a junção da Educação com a Agroecologia<sup>6</sup>, nomeando-se, assim, Escola Agroecológica. Lá, no município de Lambari, no Sul de Minas Gerais, realizamos um estudo de caso. A Escola fica no Sítio Esperança e tomamos conhecimento da sua existência, a partir de conversas com uma colega da turma de mestrado. Sua

---

<sup>6</sup> Disciplina científica (ou campo de conhecimento), que tem como objeto a aplicação de princípios ecológicos ao desenho e manejo de agrossistemas sustentáveis.

origem provém do lama budista tibetano Chagdud Tulku Rinpoche<sup>7</sup>, que, ao encontro da discussão proposta nesta pesquisa, aspirava a “estabelecer um lugar onde valores como equanimidade, compaixão, amor, paciência e alegria pudessem ser vivenciados e cultivados por meio da educação”<sup>8</sup>. A mantenedora da Escola é a Associação Sítio Esperança.

A Associação Sítio Esperança é uma organização da sociedade civil, independente, apartidária e sem fins lucrativos, estabelecida na cidade de Lambari (MG) desde julho de 2009. A sede da Associação é uma pequena fazenda de 32,4 hectares localizada na zona rural de Lambari com muita área verde, árvores nativas, jardins, pomares, hortas orgânicas e viveiro de mudas. Animais como cavalos, cachorros, galinhas e diversas espécies de pássaros e animais silvestres também compõem a paisagem. A área construída do Sítio inclui uma escola, um grande salão de eventos, cozinha, refeitório, dormitórios e duas casas que acomodam os moradores. [...] Nossa Escola oferece educação formal a crianças entre 2 e 6 anos de idade desde 2010. As atividades da Escola são pautadas na Pedagogia da Sensibilidade<sup>9</sup> e em atividades que estimulam

<sup>7</sup> “[...]Chagdud Tulku Rinpoche nasceu no leste do Tibete (Kham) em 1930. Reconhecido aos quatro anos como um tulku (encarnação de um mestre de meditação), recebeu treinamento rigoroso e aprofundou os seus estudos em retiros extensos.[...] Em 1994, Rinpoche mudou-se para o Brasil, estabeleceu o Chagdud Gonpa Brasil e começou a construção do seu centro principal, Khadro Ling, no Rio Grande do Sul. Quando morreu, em 2002, ele havia estabelecido mais de vinte centros no Brasil, Uruguai e Chile.” CHAGDUD GONPA BRASIL. **Chadduch Tulku Rimponche**. Disponível em: <<http://br.chagdud.org/s-ema-chagdud-tulku-rinpoche/>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

<sup>8</sup> SÍTIO DA ESPERANÇA. Disponível em: <<http://sitiesperanca.org/>>. Acesso em: 23 maio 2015.

<sup>9</sup> A Pedagogia da Sensibilidade, conceito desenvolvido por Marcus De Mario em seu livro *A Pedagogia da Sensibilidade*, trabalha a teoria e a prática da educação moral e formação do caráter do homem, considerando-o um ser integral. Sua base está em três princípios: educação com amor, educação com exemplo, educação com experiência própria. Estuda e desenvolve os valores humanos, promovendo a sensibilização dos sentimentos e a compreensão da vida, fazendo com que o educando tenha atitudes conscientes de valorização de si mesmo e dos outros. INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MORAL. **Pedagogia da sensibilidade**. Disponível em: <<http://www.educacaomoral.org/ibem/wp->

o florescimento de qualidades positivas (meditação, agroecologia, introdução musical, yoga, atividades lúdicas e atividades de pré-alfabetização) (SÍTIO DA ESPERANÇA, 2015, p. 1).

Em 2014, a Escola passou a contemplar o Ensino Fundamental I com turmas do 1º ao 5º anos, que, além das disciplinas da Base Nacional Comum, contemplam aulas de Ecologia Interior, Yoga, Artes Marciais, Artes, Agroecologia, Inglês e Música. Embora exista a disciplina Agroecologia separada no currículo, a Escola busca trabalhar a Agroecologia de maneira transversal em todas as disciplinas, permeando os conteúdos de Matemática, História ou Geografia. O objetivo é que, até 2017, sejam inauguradas as atividades no Ensino Fundamental II e, posteriormente, haja um curso técnico integrado ao Ensino Médio na área da Agroecologia. Atualmente, são em torno de 80 estudantes entre moradores(as) da área rural e urbana, numa distribuição equitativa, que frequentam as aulas, gratuitamente, em período integral em três dias da semana e apenas matutino nos outros dois dias. Também são oferecidos cursos de temática agroecológica para os familiares dos(as) estudantes em parceria com o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, campus Três Corações<sup>10</sup>. A equipe da Escola, além de treze professores e professoras, entre remunerados(as) e voluntários(as), conta com uma cozinheira, uma faxineira, um

---

content/uploads/2015/01/Pedagogia-da-Sensibilidade-Resumo.pdf>. Acesso em: 23 maio 2015.

10 Funcionando desde 2012, como unidade do Polo Circuito das Águas, o Campus Avançado Três Corações passou a ser assim denominado em 13 de dezembro de 2013. Na ocasião, a unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) ganhou sede própria com a aquisição do imóvel ocupado pelo antigo Colégio de Aplicação da Unincor (Universidade Vale do Rio Verde), no bairro Chácara das Rosas. INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php>>. Acesso em: 25 maio 2015.

caseiro, uma fonoaudióloga, uma psicóloga, um homeopata e um psiquiatra, que prestam serviços regularmente para toda a comunidade escolar.<sup>11</sup>

Sugerimos, portanto, uma investigação para verificar se essa proposta de transversalidade da Agroecologia no Projeto Político Pedagógico de uma escola tem contribuições positivas no caminho de transição associado ao Desenvolvimento Sustentável e se podemos contrapor tal modelo em oposição ao modelo tradicional de deseducação ambiental que vem anestesiando nossa sociedade e nos afastando de um contato direto com a Natureza. Atribuímos essa deseducação ambiental ao processo de evolução científica e dos processos produtivos de nossa sociedade, que polarizaram a relação Ser Humano e Natureza, objetificando a última em favor dos interesses do primeiro. A crise socioambiental é um indicativo de que historicamente fomos sendo deseducados ambientalmente. De certo modo, fazendo uma generalização, “nossos sentidos estão deseducados para que possamos sobreviver em uma cidade com odores de descarga de automóveis, barulhenta e aligeirada num tempo em que se precisa correr para ganhar do outro” (SILVA; SAMARCO; TEIXEIRA, 2012, p. 51).

Assim, julgamos importante lançar um olhar sobre as potencialidades e possibilidades de se incluir ao Projeto Político Pedagógico de uma escola os variados princípios do pensamento agroecológico e, com isso, contribuir com a construção de valores caros a uma sociedade que vislumbra o Desenvolvimento Sustentável. De modo mais específico, a pesquisa pretendeu avaliar de modo qualitativo, devido à subjetividade dos elementos em questão, por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental, se os *princípios agroecológicos* contemplados no *Projeto Político Pedagógico* da Escola Agroecológica do Sítio Esperança favorecem a construção de *valores*, e quais valores, nos(as) *estudantes* inseridos nesse ambiente educacional. Além disso, se

---

<sup>11</sup> Nem todos os profissionais fazem parte do quadro fixo da escola. Por exemplo, o homeopata presta serviços à comunidade escolar uma vez por mês.

esse processo de construção de valores pode contribuir na formação do que chamaremos de *sujeito da transição* para o Desenvolvimento Sustentável. Também foi fruto dessa investigação apontar algumas características desse sujeito da transição, ao qual nos referimos.

### 3 JUSTIFICATIVA

As informações acumuladas indicam a urgência da construção de um novo paradigma<sup>12</sup>, porém, enquanto não nos debruçarmos sobre o tema de modo a investigar as reais causas da questão socioambiental, entendendo-a como sintoma de um processo histórico e intrinsecamente ligada à dinâmica social, permitiremos que, em torno do discurso do Desenvolvimento Sustentável, os níveis de destruição dos ecossistemas naturais continuem se elevando e as consequências, tanto ambientais como sociais desse processo possam se tornar cada vez mais graves. Por isso, é necessário um estudo de alternativas que, de alguma maneira, busquem a Sustentabilidade rompendo com as ideias desenvolvimentistas<sup>13</sup>. Vivemos um período de transição que vislumbra uma sociedade mais sustentável, mas o projeto pode fracassar se não atentarmos para as nossas escolhas políticas e suas consequências econômicas, sociais e ambientais.

Nesse contexto, o projeto de transição<sup>14</sup> para uma sociedade mais sustentável, sob um novo paradigma de desenvolvimento, o Desenvolvimento Sustentável, é antes de tudo um projeto político. É um projeto que tem como objetivo uma nova forma de organização da sociedade global, com novos valores, dinâmicas e ambições. Assim, na crítica da promessa do Desenvolvimento Sustentável, entendemos que não podemos permitir que o

---

<sup>12</sup> Sempre que utilizamos o termo paradigma, o fazemos assim como Leff (2009), como o conjunto de princípios teóricos e processos ideológicos, juntamente com os conhecimentos científicos e tecnológicos que sustentam uma racionalidade produtiva ou, como Boff (1999), como um conjunto de princípios, ideias e valores compartilhados por uma comunidade servindo de referência e de orientação; a mudança de paradigma ocorrendo quando surgem novas visões da realidade.

<sup>13</sup> Quando dizemos desenvolvimentistas queremos nos referir a uma abordagem que considera o termo desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico.

<sup>14</sup> Entendemos que um momento de transição caracteriza-se por um embate ideológico/utópico na acepção de Löwy (2009), a partir de uma emergência de transformação da sociedade em crise.

discurso do modelo de produção dominante se aproprie do termo para manter sua reprodução. Não é, como defendem alguns, o mercado com seu horizonte limitado<sup>15</sup> a ser o responsável pela regulação das atividades humanas no caminho para a Sustentabilidade. Com sua visão limitada, esse liberalismo do mercado, fruto de desejo da economia dominante, não considera a “impossibilidade termodinâmica” desse modelo, como bem desenvolve Aktouf (2004b) e acaba por tomar decisões desastrosas. Para esclarecer essa ideia, citemos um exemplo do economista Nicolas Georgescu-Roegen, comentado por Aktouf, que se baseia na decisão de rentabilidade entre a utilização de um trator, um arado ou um boi:

Quaisquer que sejam os “rendimentos por hectare” proporcionados a curto prazo pelo trator, eles serão inexoravelmente anulados e, em seguida, tornados negativos a longo prazo em razão da degradação irreversível de uma grande quantidade de energias utilizáveis requeridas pelos processos de fabricação do trator (extração, tratamento e usinagem dos minerais necessários), pelas modalidades de utilização de combustível (petróleo), pela deterioração do meio ambiente (poluição atmosférica) e pela gestão dos resíduos (não-biodegradabilidade do trator) (AKTOUF, 2004b, p. 186).

Assim, da mesma forma como o combate à pobreza deve iniciar-se pelo pobre (DEMO, 1994), defendemos que a transição para uma sociedade mais sustentável começa com a formação do *sujeito da transição*<sup>16</sup>, numa perspectiva contrária a abordagens *top-down*<sup>17</sup>, ou como afirma Aktouf (2004a, p. 168), “a

---

<sup>15</sup> Referimos-nos aqui a uma visão de curto prazo, uma visão míope, que, calcada na busca de resultados imediatos, considera ótima uma decisão que pode ser destrutiva a longo prazo.

<sup>16</sup> Referência ao *sujeito da reforma agrária* do artigo de Grazielle Cristina Dainese de Lima.

<sup>17</sup> Uma abordagem "top-down" é aquela em que um executivo, responsável pelas decisões, ou outra pessoa ou organismo toma uma decisão. Esta abordagem é disseminada sob a sua autoridade para os níveis mais baixos da hierarquia, que são,

administração tradicional, hierárquica, compartimentada e piramidal não estava preparada, e segue não estando, nem em teoria nem na prática, para uma tal revolução, revolução que concerne às mentalidades [...]”. Com isso, queremos dizer que a Educação Ambiental deve romper os limites da simples conscientização e da ideia ingênua e individualista de que “se cada um fizer a sua parte, o mundo vai melhorar”. Colocamos, assim, a Educação Ambiental inscrita em um conceito mais amplo de Educação, em uma perspectiva emancipadora, considerando que, a partir de uma problematização crítica da realidade e das implicações da relação Ser Humano e Natureza, levando-se em conta as dinâmicas sociais constituídas historicamente, o cidadão e a cidadã podem se formar conscientes da sua condição de sujeitos, homens e mulheres, ativos(as) e participantes da transição planetária urgente. Portanto, para nós, a perspectiva crítica à qual nos colocamos e o ponto de partida sugerido por alguns autores, justificam o foco proposto neste trabalho: ser um olhar para a educação.

Nesse contexto, a Educação, como meio de formação do sujeito da transição, deve atuar de maneira transdisciplinar, de modo a garantir uma visão holística da realidade, para combater “[o]s males desta parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário[...]” (SANTOS, 1995, p. 47), e favorecer a construção dos valores caros ao Desenvolvimento Sustentável. Por exemplo, o espírito de cooperação e o reconhecimento do outro nas tomadas de decisão devem ser valorizados em detrimento de valores considerados virtuosos na lógica hegemônica, como a competitividade e a busca do “sucesso” a qualquer custo. Trata-se da valorização do coletivo em detrimento do individual. No paradigma emergente, não é aceitável que uma decisão possa ser considerada ótima se favorece poucos à custas do prejuízo de muitos. O papel da Educação

---

em maior ou menor grau, vinculados por eles. WIKIPEDIA. **Abordagem top-down e bottom-up**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Abordagem\\_top-down\\_e\\_bottom-up](http://pt.wikipedia.org/wiki/Abordagem_top-down_e_bottom-up)>. Acesso em: 25 maio 2015.

Ambiental, transversal a todo processo educativo, portanto, é o de fornecer as bases para a formação da consciência coletiva que venha a romper com um modelo de desenvolvimento notadamente e comprovadamente causador de impactos sociais, econômicos e ecológicos negativos.

#### 4 PROBLEMATIZAÇÃO

O Desenvolvimento Sustentável deve estar alicerçado em valores como a cooperação e a solidariedade. Não é uma questão puramente técnica, ou de progresso científico. Como Veiga desenvolve “[o] gênio inventivo do homem foi canalizado, nos últimos duzentos anos, para a criação técnica, o que explica sua extraordinária capacidade expansiva” (VEIGA, 2010, p. 30). Entretanto, o desenvolvimento da humanidade não pode limitar-se a ser um apêndice do sistema produtivo que emergiu com a civilização industrial. “O desenvolvimento deve ser entendido como processo de transformação da sociedade não só em relação aos meios, mas também aos fins” (VEIGA, 2010, p. 31). Precisamos de uma sociedade que favoreça a criação de valores que nos ajudarão a construir, fazer surgir, (des)envolver um modelo mais sustentável. Portanto, concomitante à luta política, em torno da estrutura e do modo de produção aos quais estamos submetidos, é necessária uma mudança de paradigma social. Voltamos a afirmar que, da mesma forma como o combate à pobreza deve iniciar-se pelo pobre (DEMO, 1994), a transição para uma sociedade sustentável começa com a formação do *sujeito da transição*. O ambiente político e a autonomia dos Estados têm sido engolidos pelo poder econômico e por uma economia global nos moldes capitalistas.

Neste sentido, insistimos que a problematização da questão socioambiental, em muitos casos, é incompleta por não tratar sua causalidade dentro da dinâmica de um determinado modelo de produção. Na abordagem acrítica da Educação Ambiental, por exemplo, transfere-se para cada indivíduo a responsabilidade sobre os efeitos da ação humana no planeta. A reciclagem, por exemplo, ainda em uma abordagem acrítica, se transforma numa mercantilização do lixo, criando problemas sociais na divisão do trabalho ao apropriar-se da força de trabalho do(a) catador(a) em uma das pontas do processo produtivo,

aumentando o lucro das empresas recicladoras na outra. De acordo com Silva (2010):

A má-remuneração e a desproteção social, além da discriminação de que são vítimas esses trabalhadores, revelam um quadro de barbárie social em contraste com os avanços científicos e tecnológicos utilizados na produção de reciclados (SILVA, 2010, p. 132).

Por último, o desenvolvimento de novas tecnologias se torna uma vertente da competição intercapitalista que visa principalmente à aquisição de um consumidor consciente e se apoia em uma fé questionável nos benefícios do avanço tecnológico (SILVA, 2010).

Desse modo, uma abordagem mais radical, no sentido de buscar a raiz do problema, deve procurar entender as causas que levaram ao surgimento da questão socioambiental, ou seja, devemos entender quais foram os momentos ou períodos históricos que contribuíram para a construção da nossa sociedade contemporânea e quais foram os caminhos tomados que causaram a polarização entre o Ser Humano e a Natureza, gerando o desequilíbrio agora denunciado e, a partir disso, vislumbrar uma Educação que possa desconstruir princípios arraigados e construir a nova sociedade, uma sociedade mais sustentável. O Desenvolvimento Sustentável, para nós, passa pela transformação do Ser Humano, homens e mulheres, uma transformação que traga novamente a consciência de sua unidade com a Natureza, numa perspectiva solidária de comunhão com todos os seres. Apontar a Educação como elemento chave para contribuições nessa tarefa não é de nenhum modo uma pretensão milagrosa, visto que o mesmo foi feito em sentido oposto, como vemos em Aktouf (2004a). As contribuições de pensadores como Adam Smith e Charles Darwin serviram para sustentar valores caros à lógica hegemônica de hoje como o individualismo e a competição (AKTOUF, 2004a). Não estamos fazendo uma afirmativa

acusatória, mas somente pontuando o potencial de influência de máximas como “a concorrência individual sempre leva ao melhor resultado coletivamente” de Smith e “a natureza sempre seleciona o mais preparado e adaptado” de Darwin (AKTOUF, 2004a, p. 147).

Antes ainda, em um momento em que o pensamento humano era revisto, na adoção de uma perspectiva antropocêntrica, a maneira de entendermos o mundo e de nos relacionarmos com a Natureza sofre grandes modificações a partir de pensadores como Francis Bacon e René Descartes (SANTOS, 1995). Podemos dizer que surge um movimento de polarização entre Ser Humano e Natureza, em que o primeiro deve conhecer, a partir de um método científico, e dominar a segunda. Essa polarização intensifica-se com o surgimento do capitalismo, na medida em que os recursos naturais deixam de servir ao Ser Humano para atender às necessidades de obtenção do lucro pelas empresas. Assim, a partir dessas motivações históricas, o Ser Humano e a Natureza vão ilusoriamente tornando-se mais e mais polarizados e, por conseguinte, tal dinâmica nos leva aos problemas denunciados pela questão socioambiental. Por isso, defendemos que, assim como escolhemos caminhos metodológicos e de estruturação da sociedade que nos trouxeram até esse ponto, podemos repensar nosso caminhar, ou nossos valores, como já dissemos, para romper com o pensamento hegemônico.

Todavia, é bastante claro que esse rompimento não se dará pela simples tomada de consciência. Uma transformação desse tipo gera diversos conflitos de interesses e a luta se configura em uma arena política. Internacionalmente, é ingênuo esperar que países desenvolvidos reduzam os seus padrões de consumo para favorecer uma diminuição do abismo entre o Norte e o Sul. A propaganda do modelo de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico ainda é muito forte e mantém a ilusão de que “qualquer um pode alcançar o *sucesso* pretendido”, porém, esconde o fato de que “qualquer um” não significa “todos”.

É por isso que o poder público se faz importante nesse processo. A esfera privada não tem vocação coletiva, favorecendo a competição individual.

Todos esses obstáculos devem ser enfrentados na constituição de um Estado verdadeiramente democrático. A participação dos *sujeitos da transição* nas tomadas de decisão é o elemento central do projeto político que vislumbra a sociedade mais sustentável, pois, dessa forma, a motivação das escolhas não é o interesse econômico, mas o bem comum. Para isso, a Educação deve estar alinhada “à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas” (DOWBOR, 2007, p. 1). “Trata-se de promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório” (JACOBI, 2003, p. 192).

Nossa proposta não se aproxima, de modo algum, da percepção moralista de valores. Como vimos, por um lado, há valores que favorecem a manutenção e reprodução do sistema capitalista e, por outro, há valores que são urgentes à mudança de paradigma em que a humanidade está sendo conclamada. O que sugerimos é que a escola, consciente de seu papel, elabore um Projeto Político Pedagógico

intencionalmente planejado para que os (as) estudantes reflitam e tenham oportunidades de interagir e realizar projeções afetivas positivas sobre valores éticos, que seriam aqueles vinculados à justiça, à cidadania, à busca de uma vida digna para todas as pessoas [...] (PÁTARO, 2013, p. 119),

A Agroecologia, como uma ciência complexa, possui grandes afinidades com a problemática apresentada. Se olharmos para a agroecologia não apenas como um modelo de manejo agrícola de resistência à agricultura convencional, esta totalmente dependente de insumos externos e causadora de graves impactos

socioambientais, mas como elemento chave na construção de uma Educação Libertadora, teremos a chance de unir forças na ruptura com a estrutura dominante de desenvolvimento tecnológico rural e, certamente, trazer elementos importantes para a transição para uma sociedade mais sustentável. Em outras palavras, se trabalhada numa perspectiva de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, a Agroecologia pode contribuir para além da esfera agropecuária. Sua contribuição pode ser no sentido de ajudar a resgatar a relação Ser Humano e Natureza.

É justamente por meio dessa ação transdisciplinar que colocamos a possibilidade de, unindo a perspectiva de uma Educação Emancipadora e a Agroecologia, alcançar a construção dos valores característicos do Desenvolvimento Sustentável. A agricultura não está separada do desenvolvimento geral da sociedade e, diante do contexto de um resgate de uma relação equilibrada entre Ser Humano e Natureza, que permitirá a construção de uma sociedade que possibilite às gerações futuras um planeta saudável, nada mais adequado do que a Agricultura Ecológica que, em seu modelo de manejo, não coisifica os recursos naturais como se fossem tão somente matérias-primas para a produção necessária dentro da nossa economia. Ao contrário, a partir de uma visão sistêmica e holística, nos ensina que somos elementos de um todo complexo, em que o equilíbrio depende da cooperação e da solidariedade entre as partes.

Deste modo, mais do que uma abordagem interdisciplinar, a Agroecologia permite uma educação transdisciplinar, servindo de pano de fundo para as disciplinas curriculares. O(A) estudante, com isso, atribui significados ao conteúdo estudado, aproximando-o de sua realidade experiencial, não permitindo que a escola sirva apenas para uma acumulação de conhecimentos técnicos fragmentados e pretensamente neutros, cuja aplicação fica limitada aos exercícios dos livros e dissociada da interpretação da realidade percebida. A

alternativa proposta é para que, em oposição à acumulação de conteúdos herdados, possamos construir valores e formar sujeitos que possam agir diante dos cenários que lhes são apresentados em sua realidade particular, ou seja, para que tenhamos uma formação socioambiental para a cidadania.

Portanto, a Educação é apontada como ponto de partida na corrida para salvar a espaçonave Terra<sup>18</sup> de um desastre eminente. Na verdade, antes de tudo, esse esforço é para garantir a preservação da própria humanidade, uma vez que o planeta seguirá seu curso no universo, com ou sem nós. No entanto, pontuamos a ressalva de que compreendemos que as esperanças não podem depositar-se somente em uma dimensão da nossa sociedade. Como já comentamos, a visão deve ser, a exemplo da Agroecologia, sistêmica. Goergen (2014) também nos alerta para esse risco e, sem receio de sermos repetitivos, insistimos que nossa abordagem crítica não pode deixar de considerar a causalidade da questão socioambiental diante do modelo de desenvolvimento predador, sob o risco de ingenuamente acreditar que os problemas socioambientais seriam facilmente resolvidos, a partir puramente de uma tomada de consciência, sem maiores aprofundamentos nesse processo de transformação. Por exemplo, o aprofundamento incluiria a transformação das técnicas e instrumentos de condução dos processos socioeconômicos e a mobilização de grupos sociais e a colocação em prática de projetos de gestão ambiental participativa (LEFF, 2009).

O que é certo é que a humanidade está, com certo nível de profundidade, em um processo de reflexão e os caminhos a serem tomados, a partir desse ponto, podem favorecer ou não a nossa permanência no planeta. Trata-se de uma mudança de comportamento e de valores que poderão nos aproximar de um

---

<sup>18</sup> A expressão “espaçonave Terra” é de autoria do engenheiro-arquiteto estadunidense Richard Buckminster Fuller, guru dos primórdios do movimento ambientalista nos anos 60, com 18 livros publicados, entre eles o “Manual de Instruções para a Nave Espacial Terra (1969).

equilíbrio dinâmico entre nós e com a Natureza, da qual somos uma parte, cuja diferença é a consciência de si ou, como diria Boff (2003), somos apenas a expressão consciente da Natureza. O esquema a seguir ilustra o que queremos dizer. Quais as contribuições que o resgate da relação equilibrada entre Ser Humano e Natureza, cujo desequilíbrio é uma das causas que implicam na questão socioambiental, poderia ser obtida pela via da Educação associada à Agroecologia? E por que essa associação, no meio de tantas incertezas e apropriações indevidas em torno do conceito de Desenvolvimento Sustentável, seria a possibilidade de um caminho que contribuiria na transição para uma sociedade mais sustentável?

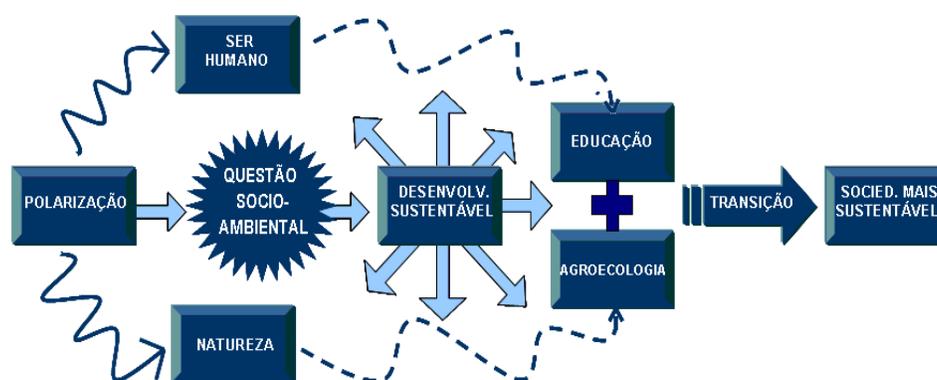


Figura 1 Esquema da contribuição da Educação somada à Agroecologia

## **5 OBJETIVOS**

### **5.1 Geral**

Investigar as contribuições dos princípios agroecológicos no Projeto Político Pedagógico da Escola do Sítio Esperança em Lambari - MG na formação do sujeito da transição para o Desenvolvimento Sustentável.

### **5.2 Específicos**

- a) Identificar os princípios agroecológicos contemplados no Projeto Político Pedagógico da Escola;
- b) Identificar as relações entre os elementos da proposta político-pedagógica e os valores desenvolvidos pelos(as) estudantes;
- c) Caracterizar quem é o sujeito da transição para a sociedade mais sustentável e quais valores estão associados a seu perfil.

## 6 UM POUCO DE HISTÓRIA

O título deste trabalho alude a um momento de transição, mas esse não é o primeiro e nem será o último período em que a humanidade passou ou passará por conflitos deste tipo. Dizemos conflitos, pois entendemos que um momento de transição caracteriza-se por um embate ideológico/utópico na acepção de Löwy (2009)<sup>19</sup>, a partir de uma emergência de transformação da sociedade em crise. A motivação atual é a denúncia, durante as últimas décadas, da questão socioambiental, o que nos impele a refletir sobre os caminhos a tomar a partir daqui para favorecer a nossa sobrevivência como espécie e para restabelecer a nossa coevolução com os ecossistemas. Mas mesmo a questão socioambiental, que discutiremos mais adiante, por sua vez, foi causada a partir de caminhos tomados em outros momentos de transição. Para os objetivos deste estudo, desenvolveremos dois momentos de transição e suas implicações, para que isso nos forneça bases para uma crítica ao paradigma atual e para que possamos nos apoiar em uma fundamentação teórica de modo a investigar se o nosso objeto de estudo tem contribuições positivas ou não na mudança desse paradigma, ou seja, nesse novo momento de transição.

### 6.1 A Ciência, o Capital e a Relação Ser Humano e Natureza

O primeiro momento que gostaríamos de trazer para a discussão proposta aqui é o período de surgimento do modelo científico moderno. Durante o Renascimento, nos séculos XVI e XVII, passamos por um processo de revolução científica que permeia toda a nossa ciência ainda hoje, que já entra no

---

<sup>19</sup> Löwy insere os conceitos de ideologia e utopia no conceito de *visão social de mundo*, estando o primeiro orientado para a reprodução da ordem estabelecida e o segundo assumindo um caráter revolucionário, pois aspira um estado não existente das relações sociais.

século XXI. Foi durante esse momento que aprendemos a fazer ciência assim como a fazemos hoje, e isso implica que esse não foi sempre o modo de conhecer o mundo e, portanto, não precisa permanecer imutável frente às problemáticas que se tornam mais e mais aparentes. A partir de trabalhos de grandes pensadores como Francis Bacon com o *Novum Organum* (BACON, 1999) ou René Descartes com o *Discurso do Método* (PESSANHA, 1999), passamos a lançar um novo olhar para compreender o mundo, tendo forte influência no surgimento de uma nova relação entre Ser Humano e Natureza, uma relação polarizada, como veremos.

O século XVI foi uma época de profundas transformações na visão de mundo do homem ocidental [...]. Era preciso achar a via – o hódos dos gregos – que levasse à meta ambiciosa: precisava-se achar o método para a ciência.

Essa é uma preocupação que se generaliza a partir do final do século XVI e vai caracterizar a investigação filosófica do século XVII. Duas grandes orientações metodológicas surgem então, abrindo as principais vertentes do pensamento moderno: de um lado, a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon (1561-1626), a preconizar uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação [...]; por outro lado, inaugurando o racionalismo moderno, Descartes busca na razão – que as matemáticas encarnavam de maneira exemplar – os recursos para a recuperação da certeza científica (PESSANHA, 1999, p. 7-10).

Na tentativa de objetificação da Natureza, por trás desses métodos apresentados para a “verdadeira” ciência, é que se faz a polarização que afirmamos. No prefácio de seu livro, Bacon conclama a seguir o seu método aqueles “mais animados e interessados, não no uso presente das descobertas já feitas, mas em ir mais além; que estejam preocupados, não com a vitória sobre os adversários por meio de argumentos, *mas na vitória sobre a natureza*, pela ação [...]” (BACON, 1999, p. 30, *grifo nosso*). Portanto, nessa visão, conhecer a

Natureza é vencê-la, dominá-la, como se ela fosse algo em oposição, separada do Ser Humano. Tal abordagem traz consigo imprecisões e consequências ao equilíbrio ambiental, pois, ao contrário do que ela propõe, somos um com o Todo e, portanto, não há Natureza a ser subjugada em benefício do Ser Humano. O método e a visão de Descartes são comentados por Capra (1982), nos seguintes termos:

A concepção de Descartes sobre organismos vivos teve uma influência decisiva no desenvolvimento das ciências humanas. A cuidadosa descrição dos mecanismos que compõem os organismos vivos tem sido a principal tarefa dos biólogos, médicos e psicólogos nos últimos trezentos anos. A abordagem cartesiana foi coroada de êxito, especialmente na biologia, mas também limitou as direções da pesquisa científica. O problema é que os cientistas, encorajados por seu êxito em tratar os organismos vivos como máquinas, passaram a acreditar que estes nada mais são que máquinas. As consequências adversas dessa falácia reducionista tornaram-se especialmente evidentes na medicina, onde a adesão ao modelo cartesiano do corpo humano como um mecanismo de relógio impediu os médicos de compreender muitas das mais importantes enfermidades da atualidade (CAPRA, 1982, p. 48).

Ciência que, hoje, produz venenos, que, em “dosagens bem definidas”, combatem as pragas em nossas plantações, mas ignora o fato de que, na prática, a exatidão matemática determinada em cálculos nunca será alcançada no mundo real e, por consequência, temos a contaminação dos nossos alimentos. Essa problemática social, econômica e ambiental intensifica-se com os desdobramentos desse processo de evolução do pensamento científico. Por exemplo, Adam Smith e Charles Darwin, comentados anteriormente neste trabalho. Nesse sentido:

Para ser breve, digamos que as razões ideológicas foram alimentadas pelas singulares interpretações sucessivamente feitas dos pensamentos de Adam Smith, de Charles Darwin e de Herbert Spencer. Estes pensadores trouxeram, no momento preciso, cada um à sua maneira e fatalmente a despeito deles mesmos, elementos para sustentar o novo individualismo (até então considerado pecado e vício social), daí em diante alçado à posição de virtude cardeal própria de uma nova estirpe de homens [...] (AKTOUF, 2004a, p. 147).

É importante reforçar que esse movimento, descrito até aqui como retroalimentador de uma ideologia na relação Ser Humano e Natureza, teve seu caráter revolucionário, utópico, durante um período de transição. O momento era de libertação da unidade entre fé e razão, com possível sobreposição da primeira em relação à segunda, presente durante a Idade Média. Todavia, como dito por Aktouf, a evolução do pensamento renascentista transmuta-se em ideologia na manutenção do individualismo gerado nesse período revolucionário. Não só o individualismo, mas, como viemos defendendo, a postura diante da Natureza. Também entendemos, e procuraremos desenvolver melhor essa questão, que a busca incessante pela objetividade na ciência moderna pode traduzir-se pela aversão a qualquer elemento valorativo (nesse momento, de caráter subjetivo), pois isso poderia indicar a reaproximação do físico com o metafísico, o que, para eles, já fora superado. No campo das ciências humanas, vemos acontecimentos análogos durante o desenvolvimento do positivismo de Comte.

Uma das premissas do positivismo é que as ciências humanas, assim como as ciências naturais, “[...] devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos” (LÖWY, 2009, p. 19). Analogamente à reflexão que fizemos acima, tal movimento surge com um caráter crítico-utópico, em relação à sociedade absolutista da época para transmutar-se, em seguida, num pensamento

conservador-ideológico de uma burguesia industrial estabelecida (LÖWY, 2009). Ora, nos chama a atenção a contradição aí presente e denunciada por Löwy (2009), quando este fala sobre o pai da sociologia positivista:

Como A. Comte, Durkheim não via nenhuma contradição, nenhuma incompatibilidade entre a tendência conservadora de seu método (que ele reconhecia) e a neutralidade ou imparcialidade científica (que ele reivindicava): é bastante sinceramente que ele acreditava na sua sociologia livre de toda “paixão” ou prenoção, porque a legitimação da ordem estabelecida lhe parece decorrer da constatação estritamente objetiva de certas “verdades elementares” (LÖWY, 2009, p. 36).

É justamente em relação a essas “verdades elementares” que deveríamos estar atentos. O que é “verdade elementar” para alguns pode não ser para outros e, portanto, estaríamos caindo no campo das reflexões valorativas, o que justamente a ciência positivista diz estar banindo do campo epistemológico. Assim, com o discurso de pretensa neutralidade, a ciência moderna, embebida de dimensões positivistas, vem servindo para justificar e legitimar ações com julgamentos de valor, mesmo que implícitos, numa perspectiva de relacionamento abusivo com a Natureza. Então, trazendo a reflexão para junto dos interesses deste trabalho, podemos entender que o pensamento originado com Comte e Durkheim serviu para amplificar a polarização da relação Ser Humano e Natureza.

Mesmo Weber, mais distante do ideal positivista comteano, por assumir a interferência dos julgamentos de valor na escolha das questões científicas, mantém intocada a objetividade neutra das respostas obtidas. Para Löwy (2009) essa dualidade é uma contradição irresolúvel na teoria weberiana. Contudo, concordamos com Weber quando este diz que uma postura conciliadora entre posicionamentos conflitantes não é mais científica que as posturas radicais.

Assim, nos sentimos confortáveis em assumir um posicionamento claro, ao longo de todo este trabalho.

Por último, nessa linha de pensamento positivista, e importante para a discussão e postura que pretendemos assumir com este trabalho, temos as contribuições de Karl Popper. Assim como Weber, ele irá reconhecer a influência inevitável dos julgamentos de valor ou pressupostos no fazer científico (LÖWY, 2009). No entanto, em sua teoria, esses pressupostos não serão discutidos do ponto de vista histórico e sociocultural. Ao contrário, ele irá combater a postura marxista do enfrentamento de classes, o que, para nós, enfraquece bastante o enfrentamento das questões por nós levantadas nesta pesquisa. Nas suas propostas de solução para a objetivação do conhecimento científico a partir das instituições, Popper esquece, por exemplo, que “O gênero de ‘verdade objetiva’ que resulta de uma instituição depende em ampla medida das forças econômicas, sociais ou políticas que a controlam ou financiam” (LÖWY, 2009, p. 63). E isso nos remete ao segundo momento de transição da sociedade que, para nós, contribuiu na ruptura da relação Ser Humano e Natureza. Faz-se oportuno comentar que, mais adiante, faremos a aproximação entre o materialismo histórico de Marx com a ecologia, posicionamento que não é unanimidade entre os defensores “Verdes”.

O outro momento de transição que colocamos como fator complicador na relação Ser Humano e Natureza e desejamos destacar aqui é a passagem para o capitalismo. A polarização Ser Humano e Natureza é intensificada com esse modelo produtivo de sociedade. Nesse sentido, nos apoiamos nos textos de Santos (2014), Leff (2009) e Foster (2014), para defender esse posicionamento. Santos esclarece que:

A partir do momento em que os meios de produção deixaram de ser propriedade do trabalhador, ocorreu uma transformação no seu relacionamento com a natureza. Ele

deixou de produzir os bens necessários para a sua sobrevivência, visto que a produção passou a ser orientada para o lucro capitalista, e começou a produzir para atender à demanda do mercado. A sociedade passou a ser conduzida pelas relações sociais de produção, as quais regulam o tipo de recurso natural a se utilizar, o espaço a se ocupar, o ritmo de transformação da natureza e o caráter renovável ou não dos recursos naturais (SANTOS, 2014, p. 65).

Nesse momento, a exploração da Natureza pelo Ser Humano passa a ser reflexo da forma de relação de exploração da burguesia sobre o proletariado. E, na medida em que a humanidade vai distanciando-se e perdendo a sensação de pertencimento à Natureza, as decisões quanto à utilização dos recursos naturais ficam cada vez menos atreladas ao atendimento das necessidades reais e substantivas da sociedade, principalmente a parcela marginalizada e desapropriada do poder, e passa a atender à lógica do “mercado”, o que contribui para o agravamento da questão socioambiental. O distanciamento relacional do Ser Humano e Natureza, no processo decisório, é bem ilustrado por Konrad Lorenz, nas palavras de Apel (1994), ao comparar o homem paleolítico com o piloto do avião que transportou a bomba lançada sobre Hiroshima: o primeiro, ao manipular o machado de mão contra seus companheiros de raça, mesmo tendo, para isso, se livrado de certas inibições congênicas em relação ao ataque ao próximo, mantinha-se sob a repressão constrangedora do contato olho no olho com o adversário e, assim, o conflito entre sua agressão e os instintos repressivos poderia configurar uma consciência moral. Para o outro, devido à configuração armamentista diferenciada, há uma preservação do contato direto com o dito inimigo, uma vez que a ação se resume ao acionamento de um botão e, portanto, não há uma vivência sensitivo-emotiva com o resultado dos atos. Desse modo, trazendo a ilustração para a nossa temática, torna-se possível que o

CEO<sup>20</sup> de uma grande corporação tome decisões socioambientalmente catastróficas a partir da racionalidade econômica, blindando-se, pela própria estrutura social, de um contato humano-afetivo com as consequências do seu processo decisório em nome da empresa.

Como resultado, na racionalidade econômica característica do capitalismo, da transformação tecnológica dos recursos naturais, que busca a obtenção e maximização dos lucros no curto prazo, os ecossistemas, entendidos como fontes de matéria-prima, são gradativamente pressionados e sua capacidade de reprodução fica comprometida. Nesse processo, os custos ambientais são, então, externalizados para a sociedade na contaminação dos rios (impossível não lembrar do recente caso de irresponsabilidade socioambiental por parte de uma empresa de mineração em Minas Gerais), perda de fertilidade dos solos, diminuição de biodiversidade, etc. Segundo Leff (2009, p. 52), “a desestabilização dos ecossistemas naturais permitiu e foi um efeito desta racionalidade econômica”.

A exploração dos recursos naturais é intensificada tendo em vista a produção cada vez maior de excedente econômico. Desse modo, o intercâmbio orgânico do homem com a natureza passa a ser orientado pela lógica produtivista mercantil, na qual as necessidades humanas são submetidas aos imperativos do capital e sua busca incessante pelo lucro (SANTOS, 2014, p. 84).

Ainda, segundo Leff (2009, p. 111) “a acumulação capitalista foi, desde a época do capitalismo mercantil, a causa fundamental da transformação das práticas de uso dos recursos nos trópicos”. Isso pode ser exemplificado com o processo motivado pela chamada Revolução Verde, quando a substituição tecnológica da produção agrícola seguiu a adoção de modelos desenvolvidos

---

<sup>20</sup> Sigla em inglês para Chief Executive Office, utilizada para designar pessoas que ocupam cargos de direção em grandes corporações.

para ecossistemas distintos dos tropicais e que foram aplicados pela pura transferência tecnológica. A substituição jogou fora técnicas de cultivo eficientes desenvolvidas pelas comunidades tradicionais e estas deram lugar ao monocultivo e a formas de utilização da terra orientadas pelo propósito de maximizar os lucros. Assim, como queremos concluir, a dinâmica produtiva capitalista tem forte dimensão de causalidade na questão socioambiental. Nas palavras de Leff (2009):

A causa predominante da “crise ambiental” não é a pressão crescente da população sobre os recursos escassos, nem sequer uma tendência “natural” do progresso histórico para um consumo crescente de energia. A sobre-exploração dos recursos e a crise de alimentos e energia são resultado de um processo econômico dirigido com o propósito de maximizar, num curto prazo, os lucros privados dos capitais investidos, associado com os padrões de consumo da sociedade opulenta ou, por fim, de maximizar os excedentes econômicos nas economias socialistas, baseadas num capitalismo de Estado (LEFF, 2009, p. 150).

Nesse ponto, é interessante notar que a fala de Leff (2009) contempla também as economias socialistas, que também estão atreladas ao propósito de maximização de excedentes econômicos, se não privados, num capitalismo de Estado, que visa à competição com os países capitalistas pelo crescimento econômico. Sobre isso Löwy (2005) fará contribuições quanto ao questionamento, não somente da apropriação privada dos meios de produção, mas também sobre os próprios meios de produção em si e a racionalidade econômica. Todavia, reservaremos essa discussão para um outro momento neste trabalho.

Voltando ao problema da apropriação da Natureza pela dinâmica capitalista, Marx já discutira isso nos termos do conceito de falha metabólica, ou seja, a falha na interação metabólica entre Ser Humano e Natureza, nas palavras de Marx entre homem e terra. Essa falha, no nosso entendimento, e como

apresentada pelo pensador alemão, é causada pelo desenvolvimento da indústria e agricultura capitalista, unindo forças para espoliar o “homem” e o “solo”. Na ausência de uma leitura na fonte, ficamos satisfeitos com as contribuições valorosas de Foster (2014) para demonstrar o que estamos dizendo.

A produção capitalista congrega a população em grandes centros e faz com que a população urbana tenha uma preponderância sempre crescente. Isto tem duas consequências. Por um lado, ela concentra a força-motivo histórica da sociedade; por outro, ela perturba a interação metabólica entre o homem e a terra, isto é, impede a devolução ao solo dos seus elementos constituintes, consumidos pelo homem sob a forma do alimento e do vestuário; portanto, ela prejudica a operação da condição natural eterna para a fertilidade duradoura do solo [...]. Mas, ao destruir as circunstâncias em torno desse metabolismo [...] ela impele a sua restauração sistemática como uma lei reguladora da produção social, e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento da raça humana [...]. [T]odo progresso na agricultura capitalista é um progresso da arte de roubar, não só do trabalhador, mas do solo; todo progresso no aumento da fertilidade do solo por um determinado tempo é um progresso em direção à ruína das fontes mais duradouras dessa fertilidade [...]. A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e o grau de combinação do processo social da produção solapando simultaneamente as fontes originais de toda riqueza – o solo e o trabalhador (MARX, 1894 apud FOSTER, 2014, p. 219).

A crítica de Marx à agricultura moderna alemã, baseada principalmente nos estudos de Justus von Liebig, que foram encomendados com o desenrolar da segunda revolução agrícola na Europa, é bastante atual e análoga ao que podemos observar nas denúncias sobre as consequências da Revolução Verde no Brasil. Isso complementa o que queríamos expor em relação às implicações da dinâmica produtiva capitalista na relação Ser Humano e Natureza. O que Marx chama de interação metabólica, nós apresentamos na introdução deste trabalho, como a coevolução entre sociedade e ecossistemas e, com tudo que foi exposto

até aqui, fica clara a ruptura dessa coevolução, a partir de uma evolução antropocêntrica da ciência moderna e uma dinâmica produtiva que busca maximizar os excedentes econômicos no curto prazo. Com isso, acreditamos ter pontuado os dois momentos de transição da sociedade que contribuíram para a polarização da relação Ser Humano e Natureza.

Contudo, antes que passemos a um novo tópico, é importante que nos posicionemos criticamente ao exposto até aqui para que nossas explicações não sejam mal interpretadas. Quando falamos de desenvolvimento antropocêntrico da ciência moderna, não queremos colocar essa perspectiva, como o fazem alguns defensores do pensamento “Verde”, em oposição a um posicionamento ecocêntrico. Faremos um esforço para sair desse dualismo e o nosso elemento chave, como já anunciamos, será a aproximação do materialismo histórico com a ecologia. Para isso, antes, teremos que entrar na discussão da Teoria dos Valores, para tentarmos trazer contribuições da reflexão axiológica no intuito de entender um pouco mais profundamente a interação metabólica ou coevolução ou relação Ser Humano e Natureza.

## **6.2 As Reflexões Axiológicas e a Teoria dos Valores**

Talvez o que mais tenha nos preocupado no desenvolvimento deste trabalho tenha sido a necessidade de abordar um tema tão desafiador como a construção de valores. O desafio configura-se, de um lado, por nos propormos a tratar de um assunto que parece, em um primeiro momento, totalmente intangível. Por outro lado, havia o receio de estarmos envolvidos com um campo de pouca credibilidade científica, no sentido de lidarmos com elementos relegados, muitas vezes, ao caráter de falácias ideológicas ou, quando muito, às

abstrações metafísicas<sup>21</sup>. Ao encarar essa dificuldade, estávamos conscientes da entrada em um labirinto de tensões dialéticas entre objetividade/subjetividade, pessoal/social, privado/público. Para o enfrentamento, buscamos fazer um percurso histórico da reflexão axiológica e, para isso, adotamos principalmente o trabalho de Sônia Aparecida Ignacio Silva, contido no livro “Valores em Educação” (SILVA, 1986).

Quando falamos de reflexão axiológica, estamos nos referindo às várias discussões teóricas sobre os valores, sobre os axiomas da vida, ao longo da história. O grande dilema de tal reflexão, como veremos, é quanto à objetividade ou subjetividade de tais “categorias axiológicas”.

Por “categoria axiológica” estamos entendendo aqui a forma de ser dos valores, a manifestação dos valores, conforme o poder de captação e tratamento que se pode ter deles, no desenvolvimento das experiências existenciais ou históricas, individuais ou coletivas. Ou ainda, “categoria axiológica” refere-se ao *valor* enquanto algo significativo, necessariamente presente à vida humana, ao mesmo tempo *determinante* e *determinado* pelo processo humano de existir. Nesse sentido, então, usaremos aqui como sinônimos os termos “categoria axiológica”, “categoria-valor” e “valor” (SILVA, 1986, p. 27, *grifo da autora*).

Segundo nos aponta Silva (1986), a Teoria dos Valores ou Axiologia surge, enquanto disciplina filosófica, em meados do século XIX. No entanto, a reflexão axiológica é bastante anterior e, nos apoiando na pesquisa feita pela autora, vamos percorrer um caminho desde o filósofo grego Sócrates até o marxista Gramsci. Perceberemos, nesse processo, a dialética que comentamos e, com isso, teremos uma base para discutir a nossa temática específica, a saber, a

---

<sup>21</sup> Isso não significa que concordávamos com essa pouca credibilidade científica ou que não julgamos importante as abstrações metafísicas. Apenas pretendemos expor as aflições que são reflexo do modelo científico que ainda vigora na contemporaneidade.

possibilidade de construção de valores pelos estudantes da Escola Agroecológica Sítio Esperança.

Nosso primeiro convidado para a caminhada, já anunciado, é Sócrates e o seu conceito de Virtude. Combatendo o relativismo e o subjetivismo, ele indica a necessidade de valores universais e absolutos. Essa virtude absoluta, o *Bem*, estaria na essência do Ser Humano e, portanto, discutir valores seria discutir o que *é* o Ser Humano e não o que ele poderia *ter* ou construir. Assim, para ele, a questão dos valores seria uma questão ontológica, ou seja, da própria natureza do ser. Platão dá continuidade a esse pensamento com a Teoria das Ideias. Para ele, os valores são seres verdadeiros e transcendentais, arquétipos universais e permanentes, cuja projeção se apresenta como realidade material e fenomênica. Nota-se, então, a partir das adjetivações utilizadas, que ambos entendem os valores objetivamente, na essência imortal das coisas.

Quando Aristóteles traz suas contribuições, o “cosmo das ideias” é substituído pelo “cosmo das formas”, ou seja, os seres transcendentais de Platão são trazidos para o mundo material. Aristóteles indica que os valores estão presentes nas próprias coisas em si, na própria realidade percebida. A partir disso, há uma mudança no sentido do olhar reflexivo, que na perspectiva socrático-platônica era para dentro, para a essência do ser, e agora, na perspectiva aristotélica passa a ser para fora, para as estruturas políticas, a política agora considerada a ciência prática suprema.

Saindo da antiguidade clássica, onde a gangorra objetividade/subjetividade já começara a oscilar, chegamos à Idade Média, onde o universo dos valores terá sempre um caráter transcendente a partir da unidade e reciprocidade entre fé e razão que caracteriza o período. Por exemplo, em Santo Agostinho, teremos como ordem universal a vontade de Deus. É a partir Dele, como princípio último, que se desenvolvem os valores e as verdades absolutas. Mesmo com Tomás de Aquino, séculos depois, com o conhecimento

(a ciência, a razão) sendo valorizado, mantém-se a subordinação à fé. Assim, na Idade Média, mais do que no período clássico, a reflexão axiológica fica restrita a uma abordagem ontológica em que a busca pelo absoluto coincide com a busca pelo soberano Deus.

É só com o Renascimento que vamos começar a perceber, como característica do próprio movimento revolucionário, um questionamento claro dos valores como entidades dadas *a priori*. É um processo de resgate do Ser Humano pelo Ser Humano, a emergência do antropocentrismo e o desenvolvimento da individualidade como valor. Nesse ínterim, aparece Maquiavel e *O Príncipe* distanciando-se da perspectiva teocêntrica e indicando a capacidade humana de atuar sobre a história. Parece-nos um resgate da ideia aristotélica de integração entre moral e política.

Nesta perspectiva, se de um lado há uma “volta ao antigo”, no sentido de recuperação do humanismo clássico, há por outro lado igualmente o aparecer de uma postura bem distinta, que marca, aliás, o próprio advento do pensar moderno (SILVA, 1986, p. 37).

Inicia-se, a partir de então, a relativização dos valores. É agora que a gangorra, há muito imóvel na característica objetivação dos valores na Idade Média, passa a pender significativamente para o campo da subjetivação. Com isso, começa a gestação de uma fundamentação axiológica no campo da reflexão sobre os valores. Entramos, portanto, numa perspectiva de valorização do conhecimento pelo Homem visando o controle da Natureza, marcada no pensamento de Francis Bacon, por exemplo. Agora, a reflexão axiológica, “da mesma maneira que se manteve vinculada à ontologia, agora se acha vinculada à epistemologia, [...]” (SILVA, 1986, p. 39).

Diante desse novo paradigma de pensamento, os valores ficariam em segundo plano, pois passaríamos por um período de ressaca da ruptura com a

ontologia tradicional e libertação dos valores absolutos. Todavia, esse processo estaria abrindo passagem para pensadores como Kant, Hegel e Rousseau. Ainda na herança do Renascimento, temos o Iluminismo reforçando a valorização do Ser Humano através de sua razão. Sobre a postura dos filósofos desse movimento, “o sonho desses intelectuais engajados é intervir nos acontecimentos, desenvolvendo uma intensa atividade pedagógica e civilizatória” (SILVA, 1986, p. 42).

Rousseau se torna crítico do Iluminismo e diz que esse processo de desenvolvimento do conhecimento humano piorou o Ser Humano. Com sua teoria do “bom selvagem”, ele indica um retorno à ideia de um estado de inocência natural. Apresenta-se aí, em nossa opinião, um novo empurrão na gangorra de nossa analogia, que, mesmo controverso, influenciou outros pensadores como Kant. Este pensador alemão busca resgatar o reconhecimento do valor da moral, da verdade e da religião. Ele reconhece a importância da ciência moderna, mas não deixa de lado o valor da metafísica e da ética no pensamento ocidental. Sobre seu pensamento, Silva (1986, p. 46) nos apresenta o seguinte:

Toda essa colocação opõe-se à ética material de Bens, de Aristóteles; ou ao Bem transcendente, como em Platão; ou a identificação entre Deus e a suprema bondade, de um Tomás, por exemplo; ou ao naturalismo rousseauiano; ou aos modernos utilitarismo e pragmatismo, bem e valor coincidindo com as necessidades empíricas, imediatas, relativas e concretas.

O que Kant faz é deslocar a fonte da valoração para o domínio pessoal da consciência. Assim, ele se opõe tanto ao subjetivismo quanto ao objetivismo dogmático, ele não quer subir na gangorra (ao final também adotaremos essa postura, mas por outros motivos) e adota, com isso, uma perspectiva

“individuocêntrica”<sup>22</sup>. Esse posicionamento amplifica a visão antropocêntrica, colocando o Ser Humano acima de todos os seres, já que este é o único capaz da percepção do Ego.

Um autor pós-kantiano, que se propõe ao balanço alternante da gangorra dialética, é Hegel. Em relação a Kant, ele representa um retorno à ontologia, mas com suas particularidades. Em Hegel, o lógico liga-se ao ontológico e, assim, a filosofia tem o papel de reconciliar o Ser Humano com o mundo, um processo de autoconhecimento e autodesenvolvimento do próprio Absoluto. Silva arrisque-se a dizer que Hegel introduz uma “teoria historicocêntrica dos valores”. “O ser humano apresenta-se como produto e ao mesmo tempo produtor do universo de valorações estéticas, éticas, religiosas, políticas, educacionais” (SILVA, 1986, p. 49).

Chegamos, com isso, por fim, à metade do século XIX, como anunciado, com o surgimento da moderna Teoria dos Valores. Apontado como pai da Filosofia do Valor, de um lado, temos Lotze, trazendo a ideia da existência independente de um mundo de valores e influenciando outros pensadores. Por outro lado, temos Nietzsche com sua radical crítica aos valores cristalizados e a gangorra continua sua oscilação. A contribuição de Nietzsche está na percepção dos valores como fundamento na construção da nossa sociedade, ciência e concepções de mundo, o que implica uma importância no questionamento das categorias axiológicas, uma vez que elas nos atingem socialmente.

Na passagem para o século XX, as contribuições de Brentano levaram ao surgimento de duas linhas: o psicologismo e a fenomenologia. Para Scheler, um fenomenologista, temos acesso aos valores, enquanto essência objetiva, pela afetividade. E por último, encerrando pelo menos por hora, com mais um movimento de alternância entre objetividade e subjetividade, o movimento pendular de nossa gangorra, temos o materialismo histórico e dialético de Marx

---

<sup>22</sup> Termo encontrado em Silva (1986, p. 47).

e Engels. O princípio que toca a nossa temática nesse pensamento é que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.<sup>23</sup>

[...] as cristalizações do pensamento podem ser examinadas em suas especificidades, componentes, estruturações, movimentos e significações internas. As categorias são peculiares e as axiológicas não escapam a essa regra geral. Não caem do céu, porém. Também não expressam qualquer absoluto-Deus, Alma, Homem Eterno, etc. Bem ao contrário, as suas próprias peculiaridades são as de categorias que refletem e apreendem a atividade humana, dialética e histórica, prático-teórica sempre (SILVA, 1986, p. 63).

Para Marx, a teoria não deve nunca ser separada da prática. Assim, como seu raciocínio está contido na práxis, não há a possibilidade de objetividade axiológica, uma vez que isso exigiria uma abstração. Nessa perspectiva, temos Gramsci, pois ele não isola jamais o *homo faber* do *homo sapiens*. Portanto, para eles, os valores surgem sempre da práxis e, a partir daí, é que vão permear nossos “[...] projetos, ideais, preferências, escolhas, espiritualidades, níveis científicos e educacionais. Os valores, enfim, são também realizações humanas dotadas de significação, no seio de amplas totalidades históricas em movimento” (SILVA, 1986, p. 64).

Após todo esse trajeto histórico, no entanto, o dilema entre objetividade e subjetividade continua. Porém, a preocupação inicial deixou de nos acompanhar. O receio de abordar temas subjetivos é, certamente, uma herança do pensamento positivista que permeia nosso fazer científico. Na nossa perspectiva, não é interessante, nem importante, que as categorias axiológicas sejam só uma ou outra coisa. Adotaremos uma abordagem, e esperamos que isso fique claro no desenvolvimento deste trabalho, marxista do ponto de vista que entendemos nossa problemática constituída histórico-socialmente, mas ao

---

<sup>23</sup> Marx e Engels (1977) apud Silva (1986, p. 62).

mesmo tempo hegeliana, ao considerarmos que o caminho a ser percorrido é um processo de autoconhecimento e reconciliação do Ser Humano com o Ser Humano e com a Natureza no sentido ontológico.

## 7 REFERENCIAL TEÓRICO – SOBRE OS OMBROS DE GIGANTES

No esquema proposto na problematização, procuramos ilustrar a relação entre os conceitos que estamos trabalhando, mas não entramos no mérito da conceitualização desses termos. Aqui procuraremos, com mais cuidado, discutir a *questão ambiental* (ou socioambiental), implicação da polarização na relação Ser Humano e Natureza, o aparentemente contraditório *Desenvolvimento Sustentável* e a *Educação Emancipadora* que, junto à perspectiva da *Agroecologia*, poderia favorecer a formação do *sujeito da transição*, nessa celeuma em torno da temática discutida até aqui. Também será nesse momento que procuraremos fazer a aproximação entre *materialismo histórico e ecologia* e, assim, delimitar nosso posicionamento teórico no enfrentamento das questões propostas pela pesquisa. Os *valores* e nossa opção no dilema objetividade/ subjetividade no campo da reflexão axiológica também serão discutidos antes de passarmos à apresentação do desenvolvimento e reflexões.

### 7.1 Questão Socioambiental

A partir de um modelo científico que coisificou a Natureza, um modelo de produção que se justifica exclusivamente para a obtenção de lucro, bem como as linhas de pensamento que incentivam o individualismo e a competição livre como caminhos para o sucesso, a relação entre Ser Humano e Natureza polarizou-se. Assim, o Ser Humano passou a entender a Natureza como instrumento a ser utilizado em benefício privado e, nesse processo de apropriação, as consequências ambientais não foram previstas. Entretanto, após alguns séculos, começamos a tomar conhecimento do que, hoje, chamamos de *questão socioambiental*.

A questão socioambiental, posta à mesa, nos impele a procurar uma nova cultura de produção e consumo. Precisamos repensar nossos princípios, colocar em questão a construção do conhecimento, aprender diferente, resgatar saberes esquecidos, reconectar-nos. O presente confirma os erros cometidos no passado e alerta para um futuro comprometido com a manutenção ou mudança da nossa dinâmica social.

Com certeza teremos que retornar à escola. Porém, antes, é importante que falemos um pouco de outros fundamentos do que estamos chamando de questão socioambiental. Podemos dizer que a tomada de consciência pela humanidade a respeito da finitude dos recursos naturais e da capacidade do planeta de absorver as agressões sofridas em nome do “progresso” da humanidade é historicamente recente, já que, “até o ano de 1962, os problemas derivados da relação do ser humano com o meio ambiente foram abordados de forma muito superficial”<sup>24</sup> (DIAS, 2009b, p. 12). Boff (2003) pontua um fato interessante nessa nova consciência em relação à finitude do planeta Terra.

No dia 12 de abril de 1961, Yuri Gagarin fez o primeiro vôo ao redor da Terra. A partir de então uma perspectiva nova entrou na consciência humana: começamos a ver a Terra de fora da Terra. Mais profunda ainda foi a imagem quando no dia 21 de julho de 1969 Neil A. Armstrong e Edwin Aldrin desceram na superfície da Lua com a nave espacial Apollo 11 (BOFF, 2003, p. 50).

Portanto, apenas após a metade do século XX é que, em escala global, começamos a questionar a preservação do ambiente em que vivemos.

A exploração industrial do meio ambiente manteve-se sem contestação durante todo o século XIX e a maior parte do

---

<sup>24</sup> Em 1962 é publicado o livro *Silent Spring* (Primavera Silenciosa) de Rachel Carson, denunciando os problemas ambientais da utilização de pesticidas.

século XX. A visão equivocada de que os recursos naturais eram ilimitados e estavam à disposição do homem somente começou a ser questionada e exigiu maior reflexão da humanidade na década dos anos 70 (embora desde os anos 50 e 60 existissem algumas ações pontuais nesse sentido), quando os processos de deterioração ambiental e a possibilidade de esgotamento de determinados recursos naturais se tornaram evidentes (DIAS, 2009a, p. 7).

Carlos Frederico B. Loureiro traz um pouco dos movimentos sociais nesse processo:

É interessante observar que os questionamentos mais contundentes à civilização moderna surgem de atores sociais novos que ganham espaço no debate público na década de 1960 (movimentos estudantis, pacifistas, antinuclear, grupos contracultura, de defesa dos direitos humanos, movimentos feministas, etc.), [...]. O ambientalismo é um movimento intrinsecamente plural, com finalidades de mudança social (absoluta ou não), composto por atores sociais individuais e coletivos que se identificam pelo modo como compreendem e atuam na “questão ambiental”, [...] (LOUREIRO, 2012, p. 71-72).

Durante esse período, chegando até os dias de hoje, várias organizações, da sociedade civil ou ligadas às diversas nações, bem como à própria Organização das Nações Unidas - ONU, se dedicaram a estudar os danos causados ao meio ambiente, a produzir relatórios e a traçar estratégias de enfrentamento a essa questão ambiental.

Outro documento internacional ficou conhecido como “Vivendo além dos nossos meios: o capital natural e o bem-estar humano”. Este documento foi publicado em 2005, a partir de uma pesquisa de quatro anos solicitada pela ONU, envolvendo 1350 especialistas de 95 países e foi considerado um diagnóstico importante da saúde do nosso planeta até então. O relatório conclui:

O cerne desta avaliação constitui um aviso simples, mas primordial: as atividades humanas estão exaurindo as funções naturais da Terra de tal modo que a capacidade dos ecossistemas do planeta de sustentar as gerações futuras já não é mais uma certeza. [...] Neste período de consumo sem precedentes das provisões gentilmente oferecidas por nosso planeta, chegou a hora de verificar as contas e é isso que esta avaliação fez. Ela constitui um balanço que, sobriamente, aponta muito mais números em vermelho no final das contas. [...] Quase dois terços dos serviços oferecidos pela natureza à humanidade estão em rápido declínio em todo o mundo. [...] Em muitos casos, estamos literalmente vivendo uma ‘prorrogação de jogo’. [...] Os custos disso já se fazem sentir, geralmente por aqueles que estão longe de se beneficiar desses serviços naturais. [...] Se não nos conscientizarmos de nossa dívida e evitarmos que ela aumente, colocaremos em perigo os sonhos de cidadãos em todo o mundo de acabar com a fome, pobreza extrema e doenças (ONU, 2005, p. 3)<sup>25</sup>.

Buscando deixar mais claro, neste trabalho, “questão ambiental” pode ser posta da seguinte maneira: há uma percepção, em escala global, de que a capacidade do planeta Terra em suprir as nossas necessidades, ou as das gerações futuras, como afirma o Relatório Brundtland, vem sendo comprometida por conta das atividades humanas, comprovadamente prejudiciais ao meio ambiente. A questão ambiental surge na transição de um pensamento pautado na ilusão de um planeta com recursos naturais ilimitados para um pensamento que considera o mundo finito e dependente de um equilíbrio ecológico dinâmico. Essa transição implica no reconhecimento de que as ações de produção e consumo que a humanidade vem desempenhando podem causar um desgaste irreversível das condições básicas que garantem a nossa existência, irreversíveis pelo menos enquanto por aqui estivermos. Para uma definição mais precisa, recorreremos a Silva (2010, p. 67):

---

<sup>25</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Vivendo além dos nossos meios:** o capital natural e o bem-estar humano. New York, 2005. 13 p. Disponível em: <[http://www.biodiversidade.rs.gov.br/arquivos/1161804167A\\_Avaliacao\\_Ecossistema\\_do\\_Milenio.pdf](http://www.biodiversidade.rs.gov.br/arquivos/1161804167A_Avaliacao_Ecossistema_do_Milenio.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

Este fenômeno, aqui tratado como “questão ambiental”, refere-se a um conjunto de deficiências na reprodução do sistema, o qual se origina na indisponibilidade ou escassez de elementos do processo produtivo advindos da natureza, tais como matérias-primas e energia e seus desdobramentos ideopolíticos. Em outras palavras, trata-se da incapacidade do planeta de prover, indefinidamente, os recursos necessários à reprodução da vida, em condições históricas e sociais balizadas pelo alto nível de produção e consumo.

Contudo, uma advertência deve ser feita quanto à definição acima, e a própria autora a defende. Embora a questão ambiental se origine “na indisponibilidade ou escassez de elementos do processo produtivo”, e a sua percepção se dê justamente com a comprovação da escassez notória ou prognóstica, não devemos deixar escapar o fato de que a sua causalidade está associada ao próprio modo de produção. O capitalismo não possui vocação ambiental, a obtenção de lucro não combina com a preservação da Natureza, o chamado capitalismo verde, para nós, não passa de um discurso ideológico que não atinge a raiz do problema. Assim, a questão ambiental não pode ser tratada simplesmente pelo viés ambiental, pois existe na problemática ambiental uma causalidade e consequências inscritas na estruturação social. Portanto, quando falamos da questão ambiental, preferimos a utilização do termo “*questão socioambiental*”.

Isso exposto, precisamos enfrentar uma discussão adiada. É importante ressaltar que essa não compatibilidade do capitalismo com o equilíbrio socioambiental não está tão somente atrelada à apropriação não coletiva dos meios de produção, mas também pelos próprios meios de produção em si. Esse cuidado antecipa argumentos que lembram experiências fracassadas do socialismo. Talvez, como afirma Löwy (2005), Marx poderia ter sido mais severo ao considerar o aparato produtivo do capital e não considerar que “haveria então um tipo de continuidade substancial entre o aparelho produtivo capitalista e o socialista, a aposta socialista sendo antes de tudo a gestão

planificada e racional desta civilização material criada pelo capital” (LÖWY, 2005, p. 33). Silva (2010) também traz reflexões nesse sentido:

Mas a história do século XX revela que não é apenas o modo de produção capitalista que se desenvolve mediante uma contradição imediata com a natureza. Embora alguns estudiosos encontrem avanços na legislação ambiental nos países do *socialismo real*, a mídia demonstrou que a destrutividade constituiu importante mediação na relação com a natureza naqueles países, sendo o acidente da usina nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, em 1986, um caso exemplar dessa dinâmica. Em se tratando de uma experiência histórica de economia planificada, estas sociedades deveriam estabelecer bases de apropriação da natureza negadoras da alienação, tanto no nível das relações de trabalho quanto das formas de utilização dos recursos naturais. No entanto, a subordinação dos países de *socialismo real* às regras do mercado internacional impunha àqueles as exigências da competitividade e da eficiência econômica, próprias do mundo capitalista. Neste campo se inseriram as tecnologias utilizadas nos processos produtivos, herdeiras do paradigma produtivista, degradantes em si mesmas (SILVA, 2010, p. 63).

Por exemplo, quando falamos de capitalismo verde o que se apresenta é uma fé no desenvolvimento tecnológico, que poderia, a partir de tecnologias limpas, progressivamente eliminar os efeitos nocivos da evolução industrial. Contudo, diante da racionalidade econômica, característica do modelo capitalista, ou de países socialistas subordinados a essa lógica, a utilização de uma tecnologia que, por exemplo, tenha uma maior eficiência energética não serviria para amenizar a pressão sobre os ecossistemas, fontes de matérias primas. Ao contrário, a tecnologia “verde” poderia atender ao propósito de fazer mais com menos, aumentando a produção e mantendo a pressão gradativa sobre a Natureza. Outra abordagem que, para nós, muitas vezes é insuficiente e pode servir a interesses ideológicos, para citar outro exemplo, é a que diz respeito à energia solar. Ora, se a questão ambiental nasce da percepção da finitude dos

recursos, é perigoso olhar para o Sol como fonte inesgotável de energia. Isso não questiona a nossa dinâmica produtiva na gestão dos recursos disponíveis. Portanto, a questão socioambiental, seja em países capitalistas ou socialistas, deveria fazer uma abordagem mais profunda sobre seus meios de produção e a racionalidade econômica por trás dessa dinâmica.

Como já afirmamos, o mercado, com seu horizonte temporal limitado, é míope e, portanto, as diretrizes apontadas por ele podem ser catastróficas a longo prazo. Não há nenhum exagero quando falamos de “capitalismo predador” e, se estamos a pensar em superação da questão socioambiental, seria ingênuo apontar qualquer estratégia de enfrentamento sem questionar a sua causalidade, diante da dinâmica hegemônica do capital em nossa sociedade. Não estamos, com isso, tirando a importância das ações que se propõem a superar a problemática socioambiental como a reciclagem e o desenvolvimento de fontes limpas de energia. Nossa preocupação é no sentido da profundidade da discussão. Como afirma Silva (2010) em sua definição, a questão ambiental é também o seu desdobramento ideopolítico, e é atentando para isso que poderemos falar da conceitualização do que viria a ser o Desenvolvimento Sustentável.

## **7.2 Desenvolvimento Sustentável**

A expressão “Desenvolvimento Sustentável” foi, pela primeira vez, empregada publicamente por W. Burger no texto intitulado *A busca de padrões sustentáveis de desenvolvimento*, no Simpósio das Nações Unidas sobre as Inter-relações entre Recursos, Ambiente e Desenvolvimento, realizado em Estocolmo em agosto de 1979 (VEIGA, 2010, p. 190). A partir do seu processo de institucionalização, iniciado por meio do Relatório Brundtland, como comentamos na introdução, ocorreu também um processo de banalização do termo. Sendo assim, é importante que façamos um esforço para nos

posicionarmos conceitualmente, diante da ausência de suporte ao simplesmente adotarmos o termo. A banalidade é tão grande que, atualmente, o termo “Desenvolvimento Sustentável” tem servido a linhas completamente antagônicas.

Ao se configurar como uma pseudounanimidade, em uma sociedade marcada por fortes antagonismos, o termo Desenvolvimento Sustentável suscita uma série de inquietações quanto à sua efetividade, o seu alcance ou mesmo quanto a sua capacidade de fugir aos modismos próprios do tempo presente (SILVA, 2010, p. 29).

Sendo assim, a atenção quanto a esse conceito é fundamental. Em primeiro lugar, para fugir à crítica da impossibilidade do termo, ou da paradoxalidade dos termos Desenvolvimento e Sustentabilidade, é necessário que se diga que não compartilhamos da definição de Desenvolvimento como sinônimo de Crescimento Econômico. Se assim fosse, seria mesmo impossível obter-se um crescimento permanente, uma vez que nosso planeta e seus recursos são finitos. Segundo, o termo Sustentabilidade não é, em nossa conceitualização, apenas um adjetivo que atribui o caráter de permanente. No exercício de precisar nossa posição, recorreremos a Veiga (2010) que, por sua vez, recorre a outros autores.

Ignacy Sachs está cada vez mais convicto que o desenvolvimento pode permitir que cada indivíduo revele suas capacidades, seus talentos e sua imaginação na busca da auto-realização e da felicidade, mediante esforços coletivos e individuais, combinação de trabalho autônomo e heterônomo e de tempo gasto em atividades não econômicas. E enfatiza que *os aspectos qualitativos são essenciais*. Maneiras viáveis de produzir meios de vida não podem depender de esforços extenuantes por parte de seus produtores, de empregos mal remunerados exercidos em condições insalubres, da prestação inadequada de serviços

públicos e de padrões subumanos de moradia (VEIGA, 2010, p. 80, *grifo nosso*).

O destaque que fazemos na definição acima mostra o seu distanciamento da ideia de crescimento econômico, uma perspectiva totalmente quantitativa. Também, essa definição vai ao encontro da nossa crítica à reciclagem e a sua divisão social do trabalho, ao restringir as maneiras viáveis de produzir meios de vida. Continuando a leitura de Veiga,

O desenvolvimento tem a ver, primeiro e acima de tudo, com a possibilidade de as pessoas viverem o tipo de vida que escolheram, e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem as suas escolhas. E, ultimamente, o Relatório do Desenvolvimento Humano tem insistido que essa é uma ideia tão política quanto econômica. Vai desde a proteção dos direitos humanos até o aprofundamento da democracia. A menos que as pessoas pobres e marginalizadas possam influenciar ações políticas de âmbitos local e nacional, não é provável que obtenham acesso equitativo ao emprego, escolas, hospitais, justiça, segurança e a outros serviços básicos [...] (VEIGA, 2010, p. 81).

Mais uma vez percebemos que o que consideramos como Desenvolvimento é algo bem mais amplo que a ideia de Crescimento Econômico. Ao contrário das promessas de sucesso para os mais preparados, feitas pelos defensores da meritocracia, o que se propõe é uma sociedade desenvolvida a ponto de, com o aprofundamento da democracia, termos oportunidades para todos fazerem suas escolhas. O aprofundamento da democracia é um processo complexo que foge ao nosso alcance com este trabalho, mas passa por uma ampliação da cultura política e participação efetiva da população, para além da representatividade não representativa em que vivemos no Brasil, nos processos decisórios. Enfim, essa abordagem de Desenvolvimento passa por todas as questões de opressão, seja por gênero,

sexualidade, raça ou etnia. Mas, segundo Veiga, a melhor definição foi dada por Celso Furtado.

[...] o *desenvolvimento* se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (FURTADO, 2004 apud VEIGA, 2010, p. 81, *grifo do autor*).

Vemos, portanto, as dimensões social e econômica serem muito bem contempladas nas definições citadas. Quando a essas dimensões acrescentamos a dimensão ambiental, no sentido de considerar a capacidade de regeneração do planeta, uma vez que não há como não gerarmos impactos, de modo a garantir às gerações futuras a liberdade de escolha quanto às suas necessidades, estamos falando de Desenvolvimento Sustentável. Então, é sustentável não porque é permanente, duradouro, já que nossa extinção, por exemplo, seria igualmente permanente, mas porque sustenta a manutenção das condições planetárias que serão passadas às gerações futuras. Assim, o Desenvolvimento Sustentável é um desenvolvimento de caráter ético, não material.

No que se refere às dimensões ecológicas e ambientais, os objetivos de sustentabilidade formam um verdadeiro tripé: 1) preservação do potencial da natureza para a produção de recursos renováveis; 2) limitação do uso de recursos não renováveis; 3) respeito e realce para a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais.

A sustentabilidade ambiental é baseada no duplo imperativo ético de solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras. Ela compele a trabalhar com escalas múltiplas de tempo e espaço, o que desarruma a caixa de ferramentas do economista convencional. Ele impele ainda a buscar

soluções triplamente vencedoras (Isto é, em termos sociais, econômicos e ecológicos), eliminando o crescimento selvagem obtido ao custo de elevadas externalidades negativas, tanto sociais quanto ambientais. Outras estratégias, de curto prazo, levam ao crescimento ambientalmente destrutivo, mas socialmente benéfico, ou ao crescimento ambientalmente benéfico, mas socialmente destrutivo (VEIGA, 2010, p. 171).

O caráter ético ou o imperativo ético, nas palavras de Veiga é muito importante para o nosso trabalho, uma vez que falaremos de construção de valores e, portanto, chamamos a atenção para esse aspecto na conceitualização do Desenvolvimento Sustentável. O valor exposto por Veiga é o de solidariedade, tanto sincrônica quanto diacrônica. Isso também aparece em Sachs (2002) quando ele diz, com um significativo acréscimo, que à “[...] ética imperativa da solidariedade sincrônica com a geração atual somou-se a solidariedade diacrônica com as gerações futuras e, para alguns, o postulado ético de responsabilidade para com o futuro de todas as espécies vivas na Terra” (SACHS, 2002, p. 49). Por trás disso está a superação da máxima do amor ao próximo. Agora a solidariedade, ou o amor, devem ser estendidos aos mais distantes também, mesmo que a distância seja inclusive temporal. E em Sachs vemos a amplificação disso na inclusão de todos os seres.

Entendemos que o Desenvolvimento Sustentável não é uma meta, ou um objetivo a ser atingido, principalmente se essa meta for o acúmulo material. É, contudo, um processo, de caráter ético, no qual as garantias, não apenas de atendimento às necessidades, mas de liberdade de escolha, a partir do acesso a oportunidades, são dadas ao conjunto total da população e incluindo também todos os seres vivos sobre a face da Terra. Um desenvolvimento desse tipo exige uma transformação da sociedade em relação aos meios e aos fins (VEIGA, 2010), sendo o segundo o maior interesse desta pesquisa. Sobre isso, Veiga comentava os dois eixos em torno dos quais ocorre a invenção cultural:

racionalidade instrumental (meios) e racionalidade substantiva (fins). Lembrando que, como as garantias devem se estender tanto à geração atual como às gerações futuras, além das dimensões sociais e econômicas, devemos incluir as dimensões ambientais e ecológicas. Portanto, é com base nesse entendimento que falamos, ao longo deste texto, sobre Desenvolvimento Sustentável.

### 7.3 Ecologia e Marxismo

Agora, para abordar a problemática apresentada, precisávamos escolher alguma abordagem do campo da construção do conhecimento. E, no nosso entendimento, apenas o materialismo histórico do marxismo seria capaz de abarcar toda a causalidade histórica e da dinâmica social, assim como a crítica ao capitalismo, tal como já expomos. No entanto, essa escolha não se faz simples, uma vez que o materialismo é bastante criticado por ecologistas, que veem nessa lente teórica uma postura ainda antropocêntrica e incapaz de lidar com as questões ambientais. Assim, nosso primeiro esforço será o de aproximar o materialismo histórico da ecologia. Depois, ainda precisaremos levantar as limitações do materialismo, de acordo com nosso posicionamento, no campo das reflexões axiológicas.

Para Foster (2014, p. 194), os críticos de Marx nesse sentido utilizam seis tipos de argumentos:

1. As afirmações ecológicas de Marx são pontuais, sem relação com o corpo principal de sua obra;
2. Esses *insights* ecológicos são desproporcionais à sua crítica inicial da alienação;
3. Marx não teria dado conta de lidar com a exploração da Natureza, ao não incorporá-la na sua teoria de valor;
4. A visão pró-tecnológica de Marx levaria a uma ideia de que a tecnologia capitalista e o desenvolvimento

econômico haviam resolvido todos os problemas dos limites ecológicos;

5. Marx teria pouco interesse pela ciência ou pelos efeitos da tecnologia sobre o meio ambiente;

6. Diz-se que Marx seria “especiecista”, dissociando radicalmente os seres humanos dos animais e tomando o partido dos primeiros.

Nossas limitações neste trabalho não nos permitirão discutir e contrapor a todos esses argumentos, como o faz Foster (2014) no livro “a ecologia de Marx”. Mas, em linhas gerais, tentaremos mostrar que a teoria de Marx pode sim servir de apoio no enfrentamento da questão socioambiental, principalmente porque isso exige uma mudança estrutural da nossa sociedade e na relação Ser Humano e Natureza. Já comentamos anteriormente que, hoje, a exploração do Ser Humano sobre a Natureza é um reflexo da exploração da burguesia sobre o proletariado e, para Foster (2014), nosso apoio nessa parte, desde o princípio “[...] a noção de Marx da alienação do trabalho humano esteve conectada a uma compreensão da alienação dos seres humanos em relação à natureza. Era esta alienação bilateral que, acima de tudo, era preciso explicar historicamente” (FOSTER, 2014, p. 23).

Outro autor que nos traz contribuições para essa junção é Löwy (2005). Ele começa sua exploração sobre essa possibilidade perguntando em que medida o pensamento de Marx e Engels é compatível com a ecologia moderna. Porém, menos enfático que Foster (2014), ele parte de três premissas:

1. Os temas ecológicos não ocupam um lugar central no dispositivo teórico marxiano;
2. os escritos de Marx e Engels sobre a relação entre as sociedades humanas e a natureza estão longe de serem unívocos, e podem portanto ser objeto de interpretações diferentes;
3. a crítica do capitalismo de Marx e Engels é o fundamento indispensável de uma perspectiva ecológica radical (LÖWY, 2005, p. 19).

As duas primeiras premissas de Löwy são contempladas por Foster nas possibilidades de críticas ao materialismo histórico e a terceira, para nós, é o elemento chave para a aproximação entre ecologia e o pensamento fundado por Marx e Engels, já que dedicamos um tópico para mostrar como a transição para o capitalismo causou uma ruptura na relação Ser Humano e Natureza. Ao longo deste trabalho viemos afirmando e reafirmando que uma abordagem crítica do Desenvolvimento Sustentável só pode ser feita com base no questionamento do modelo produtivo e econômico hegemônicos. Portanto, a contribuição marxista para a ecologia é justamente trazer o viés sociohistórico. Apesar de todas as críticas, tanto para Foster quanto para Löwy, Marx deixou pistas para uma ecologia de inspiração marxista. Não podemos deixar de citar as palavras de Foster, quanto a essa nossa perspectiva ecológica.

[...] a meta é entender e desenvolver uma visão ecológica revolucionária de suma importância para nós hoje: a que associa a transformação social com a transformação da relação humana com a natureza de modos que agora consideramos ecológico (FOSTER, 2014, p. 13).

Talvez o que traga mais problemas nessa aproximação é justamente enxergar o materialismo em oposição ao naturalismo, dualismo que também vai nos trazer problemas no campo da reflexão axiológica. Essa dicotomização nos leva a um embate antropocêntrico *versus* ecocêntrico e mantém, portanto, a polarização Ser Humano e Natureza. O problema parece residir no conceito de “dominação da natureza” como nós mesmos expomos, quando falamos do pensamento baconiano no desenvolvimento da ciência moderna. Mas, se entendermos esse conceito de maneira complexa, e levando em conta alguns elementos, poderemos perceber em Marx um “naturalismo patente”, como disse Löwy (2005, p. 20). De acordo com Löwy, Marx certamente “[...] reivindica

para si o humanismo, mas ele define o comunismo como um humanismo que é, ao mesmo tempo, um ‘naturalismo acabado’[...]” (LÖWY, 2005, p. 21). Vejamos agora duas passagens em Marx e Engels a respeito do domínio sobre a Natureza.

A liberdade nesta esfera [o campo da necessidade natural] só pode consistir nisto, que o homem socializado, os produtores associados, governem o metabolismo humano com a natureza de modo racional, submetendo-o ao seu próprio controle coletivo em vez de ser dominado por ele como um poder cego; realizando-o com o mínimo gasto de energia e em condições mais dignas e apropriadas à sua natureza humana (MARX, 1894 apud FOSTER, 2014, p. 224).

Agora Engels:

Os fatos nos lembram a todo instante que nós não reinamos sobre a natureza do mesmo modo que um colonizador reina sobre um povo estrangeiro, como alguém que está fora da natureza, mas que nós lhe pertencemos com nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro, que nós estamos em seu seio e que toda a nossa dominação sobre ela reside na vantagem que levamos sobre o conjunto das outras criaturas por conhecer suas leis [...] (ENGELS, 1968 apud LÖWY, 2005, p. 22).

Podemos perceber, portanto, que, se o conceito de “dominação da natureza” está presente no pensamento do materialismo histórico, ele aparece de modo mais complexo, numa proximidade ao conceito de interação metabólica de Marx, que já comparamos com o conceito de coevolução. Devemos ter em mente que seria ingênua uma ecologia romântica que acreditasse no mito da Natureza intocada. Ainda teremos de discutir as limitações do materialismo, mas certamente o idealismo ingênuo não é o caminho, ingenuidade que atribuímos ao fato de desconsiderar as interações sociais. “Isto é, precisamos entender como as

concepções espirituais, inclusive as nossas conexões espirituais com a terra, relacionam-se com as nossas condições terrenas, materiais” (FOSTER, 2014, p. 25).

Entendido isso, podemos dizer que o aparato teórico de Marx e Engels é o que mais nos ampara na busca pelo conhecimento, no enfrentamento da problemática exposta neste trabalho. Por último, trazemos dois outros autores que reforçam nossa escolha. Um falando sobre racionalidade ambiental e outro sobre Educação Ambiental, ambas temáticas diretamente relacionadas com nossa pesquisa. São eles, respectivamente, Leff (2009) e Loureiro (2012). Para Leff :

A importância do materialismo histórico na reconstrução dos processos culturais surge do fato de que as culturas “primitivas” ou “tradicionais” que sobrevivem até a atualidade, não seguiram um processo evolutivo meramente “etnológico”, mas são influenciadas e condicionadas pelo modo de produção capitalista em sua expansão internacional (LEFF, 2009, p. 110).

Para Loureiro,

[...] como ponto de partida, poucas são as tradições filosóficas que fornecem elementos tão consistentes para a complexidade ambiental quanto o método dialético consolidado no pensamento marxista [...]. Um método que parte da premissa de que somos natureza com singularidades que nos diferem das demais espécies, sem que isso signifique pensar o humano fora da natureza ou, ao contrário, pensá-lo como um organismo biológico diluído no plano natural (LOUREIRO, 2012, p. 109-110).

Essa última passagem é muito significativa para nosso posicionamento, pois buscamos justamente fugir da polarização antropocêntrico *versus* ecocêntrico. O que caracteriza nossa escolha é um pensamento ecológico crítico, no sentido de que temos consciência de que não estamos nem “fora da” nem

“diluídos na” Natureza, temos singularidades que nos diferenciam das demais espécies e, principalmente, somos influenciados e condicionados pelo modelo de produção hegemônico. Essa postura, talvez a mais fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, permeia toda a conceitualização e não será diferente no caso da Educação.

#### **7.4 Educação e Educação Ambiental**

Antes de entrarmos na discussão do nosso posicionamento frente aos conceitos de Educação e Educação Ambiental, achamos oportuno discutir um pouco o conceito de *sujeito da transição*, que trazemos no título deste trabalho. Nos moldes em que tratamos o Desenvolvimento Sustentável até aqui, buscar esse processo trata, de certo modo, de libertar a sociedade de uma alienação, de um sistema que a *envolve* e provoca danos ambientais, sociais e econômicos. Assim, é bastante conveniente a inclusão do prefixo de negação “des” antes da palavra envolvimento, pois, com isso, desenvolver-se passa a ter o sentido de sair de um envolvimento causador de impactos negativos. É um processo de libertação, um processo emancipatório. Neste sentido, tomaremos como base o que nos apresenta Demo (1994).

O processo de emancipação histórica conhece sobretudo duas vias mais típicas: a via econômica, traduzida pelo trabalho e pela produção, que pode garantir auto-sustentação; e a via política, traduzida pela formação da cidadania organizada, que pode garantir a autogestão (DEMO, 1994, p. 26).

Assim, a expectativa neste trabalho é a via política, ou seja, entendemos que o resgate da relação entre Ser Humano e Natureza, com objetivo de superação da questão socioambiental, seria o caminho para um Desenvolvimento Sustentável. Mas isso passa pela formação da cidadania organizada, pela

formação dos *sujeitos* de seus próprios destinos. Ainda segundo Demo (1994, p. 37), “não se pode ter um Estado ‘melhor’ do que a sociedade civil que o cria e mantém”. Portanto, como já adiantamos na justificativa, a formação de uma nova sociedade começa com a formação das pessoas que integram essa sociedade. Faz-se necessário nesse ponto, lembrar que não estamos apontando a solução substantiva, mas apenas apontando e se debruçando por sobre um elemento específico do processo de transformação almejado. Seria contraditório, justamente por nossas escolhas teóricas, acreditar que a formação de indivíduos conscientes seria, por si só, a solução para os problemas apresentados. Contudo, devido às diversas limitações de alcance e profundidade deste trabalho, não será nosso objetivo tentar explicar todos os aprofundamentos necessários para além da simples formação de pessoas em uma determinada sociedade. Feita essa ressalva, retornando à questão da via política que adotamos, Demo, focado em outras questões, comenta:

Trata-se de iniciativas voltadas ao enfrentamento da pobreza política da população, dentro do reconhecimento de que *não se pode enfrentar a pobreza sem o pobre*. Política social tem nos pobres não seu alvo, objeto, paciente, mas seu sujeito propriamente, entrando o Estado, ou qualquer outra instância, como instrumentação, apoio, motivação. Nesse espaço, emerge a oportunidade ineludível de *formação do sujeito social*, consciente e organizado, capaz de definir seu destino e de compreender a pobreza como injustiça social (DEMO, 1994, p. 37, *grifo nosso*).

Assim como não se pode enfrentar a pobreza sem o pobre (entendamos nesse ponto a pobreza num sentido amplo e não só econômico), não podemos falar de transição para o Desenvolvimento Sustentável sem discutir a formação do “sujeito da transição”, termo que, para nós, passa a representar o “sujeito social” destacado por Demo, aqui adequado ao contexto da problemática tratada neste trabalho. Nosso exercício nominativo desses sujeitos vai, por analogia, ao

trabalho de Lima (2008), quando discutiu o “*sujeito da reforma agrária*” e a *constituição de mediadores*. Em seus termos, temos:

Para os *sem terras*, a categoria “sujeito da reforma agrária” se refere ao indivíduo que passa por um processo de mudanças de percepções de mundo e comportamento social durante o período que fica acampado. Toda vez que se referem a esta mudança, os acampados a caracterizam como um processo de “tomada de consciência”, pois é durante este período que reconhecem o seu novo lugar na sociedade, bem como o papel que lhes cabe: lutar por um pedaço de terra, única forma de assegurar a própria sobrevivência (LIMA, 2008, p. 133, *grifo da autora*).

A formação do “sujeito da transição” se dá, assim como a do “sujeito da reforma agrária” ou simplesmente a do “sujeito social”, por um processo educativo, que catalisa a formação de valores significativos para um (des)envolvimento do sujeito, que tem implicações no meio social em que vive. É a partir da Educação, numa perspectiva de políticas participativas (DEMO, 1994), que podemos vislumbrar a formação desses sujeitos, que serão capazes de realizar o processo de transição para uma sociedade mais sustentável. Novamente, não estamos afirmando que eles vão, a partir da tomada de consciência, transformar o mundo a despeito de qualquer obstáculo. Mas que, como não podemos ter uma sociedade melhor do que as pessoas que a constituem, os sujeitos que formarão essa sociedade serão, por sua vez, formados a partir da Educação. Serão esses cidadãos e cidadãs que, a partir da participação política, construirão o Desenvolvimento Sustentável como processo. Construção essa que se dará, embora não somente, pela construção de valores e pela participação, ficando apenas o primeiro como foco deste trabalho. Lima (2008) e Demo (1994) reforçam nossas afirmativas. Para Lima:

Logo, quando estão no acampamento, as pessoas não se inserem apenas no universo da participação política. O tempo do acampamento não é marcado apenas por estudos e organização, mas também pela tentativa de se criar novos valores. Ou seja, para os *sem terras*, trata-se de ritualizar uma ruptura ou uma conversão: de uma vida individualista para a experiência da solidariedade e do companheirismo entre todos (LIMA, 2008, p. 135, *grifo da autora*).

E para Demo:

Emancipação social é, em seu âmago, descobrir-se capaz de realizar o processo emancipatório por si mesmo, dentro de circunstâncias dadas. Por isso, participação é a alma da educação, compreendida como processo de desdobramento criativo do sujeito social. Porque educar de verdade é motivar o novo mestre, não repetir discípulos (DEMO, 1994, p. 41)

A via política que estamos defendendo passa, portanto, pela Educação, mas uma Educação Emancipadora. É preciso que se tenha em mente que, assim como podemos entender a pobreza como injustiça social, é possível, pela Educação, compreender que a questão socioambiental também não é natural, mas historicamente construída. E, a partir dessa tomada de consciência, podemos então agir no mundo. Por isso, entendemos que há uma Educação Emancipadora, não conservadora, mas conservacionista, que pode contribuir para a formação do sujeito da transição ecológica. Neste sentido, nos apoiamos em Paulo Freire.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma

ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 98, *grifo do autor*).

Sendo assim, a Educação poderia servir tanto à manutenção do sistema hegemônico e ao reforço da polarização entre Ser Humano e Natureza, reforçando o discurso ideológico conservador<sup>26</sup>, como vimos que já foi feito, como ao processo de emancipação, de (des)envolvimento, que propomos até aqui. Em vista disso, chamamos, nesse contexto, de Educação Emancipadora uma educação que trará ao debate um resgate da relação equilibrada entre Ser Humano e Natureza, denunciando os males da polarização entre os elementos pertencentes a um todo, e contribuirá na construção de valores na formação do sujeito da transição para o Desenvolvimento Sustentável. Nessa perspectiva de educação que defendemos, é partindo do princípio de que “[...] mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...]” (FREIRE, 1996, p. 79).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (FREIRE, 1996, p. 77).

Mais do que no conceito de Educação, agora qualificada como Emancipadora, temos que nos preocupar com a qualificação da Educação Ambiental. Layrargues, no prefácio do livro “Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental” de Loureiro (2012), nos afirma que hoje não é mais possível falar de uma Educação Ambiental genérica, é preciso qualificá-la. Em

---

<sup>26</sup> “Ideológico conservador” representa uma redundância devido à significação do termo ideológico que adotamos em oposição a utópico/revolucionário.

outras palavras, como estamos fazendo ao longo desse referencial teórico, é preciso nos posicionarmos. Ainda segundo Layrargues, há três possibilidades para esse posicionamento: defender a superação da questão socioambiental a partir da mudança cultural associada à estabilidade social, a partir da mudança social associada à estabilidade cultural e, por fim, a partir da mudança cultural concomitante à mudança social. Para nós, as duas primeiras mantêm a queda de braço entre antropocentrismo e ecocentrismo e, por isso, teriam um alcance reduzido. Assim, fica evidente, até por nossa escolha teórica pelo materialismo histórico, que, embora o foco deste trabalho seja a construção de valores na formação de sujeitos, não caímos na corrente moralista e idealista, “[...] como se os humanos fossem seres passivos e totalmente sobredeterminados pela esfera ideal, subdimensionando ou ignorando a ação humana no tecido social, [...]” (LOUREIRO, 2012, p. 15). A nossa busca será por um equilíbrio, por um “caminho do meio”, se lembrarmos da inspiração budista da Escola. Para Loureiro:

[...] não há mudança ética possível quando se ignora a sociedade em que se move, porque os valores não são um simples reflexo da estrutura econômica, mas são definidos a partir de condições históricas específicas, inseridas num movimento dialético de mútua constituição entre objetividade e subjetividade (LOUREIRO, 2012, p. 15).

Compreendemos, então, a Educação Ambiental com seu poder educativo e transformador, não simplesmente um fazer pedagógico de ecologização do pensamento. Embora, como ainda tentaremos discutir, nossas reflexões tragam um caráter ontológico nas categorias axiológicas, nossa busca será por reduzir a dicotomia social/natural, buscando sempre a dimensão histórica do processo. Trazendo outros autores para legitimar nossas definições e interesses, temos as palavras de Jacobi e Pátaro, quando esses comentam que:

Assim a educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relacione o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem. Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes (JACOBI, 2003, p. 197).

Faríamos apenas uma pequena ressalva nas palavras de Jacobi, quando ele fala que “o principal responsável pela sua degradação é o homem”. É possível que isso leve a uma interpretação naturalista da problemática, levando à uma resolução pura e simples, a partir da mudança consciente do “homem”. Todavia ele mesmo fala sobre a via de mão dupla que, por um lado tem o resgate de valores e por outro uma visão global e crítica. Quanto aos valores, temos o reforço de Pátaro:

Em nossa proposta de educação em valores, partimos do pressuposto de que os valores são construídos a partir de complexas relações que as pessoas estabelecem entre si e com a sociedade ao longo da vida. Sendo assim, os valores não são inatos, nem herdados geneticamente ou simplesmente transmitidos pela cultura. Ao contrário, vários são os fatores que influenciam no processo de construção de valores, todos em interação e fornecendo elementos que ajudam a compor um sistema de valores que se incorpora à identidade de cada um. Essa definição, a nosso ver, abre espaço para que várias instâncias da sociedade – e em nosso caso específico a escola – atuem intencionalmente na construção de valores éticos (PÁTARO, 2013, p. 119).

Procurando organizar nosso posicionamento, até para que fique fácil resgatar os princípios sobre os quais estamos nos apoiando, tomaremos a

conveniente contribuição de Loureiro (2012), ao analisar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. A partir desse texto, Loureiro aponta, por definição, a Educação Ambiental como “[...] portadora de processos individuais e coletivos que contribuem com” (LOUREIRO, 2012, p. 36):

1. A redefinição do ser humano como ser da natureza, sem que este perca o senso de identidade e pertencimento a uma espécie que possui especificidade histórica;
2. o estabelecimento, pela práxis, de uma ética que repense o sentido da vida e da existência humana;
3. a potencialização das ações que resultem em patamares distintos de consciência e de atuação política, buscando superar e romper com o capitalismo globalizado;
4. a reorganização das estruturas escolares e dos currículos em todos os níveis do ensino formal;
5. a vinculação das ações educativas formais, não formais e informais em processos permanentes de aprendizagem, atuação e construção de conhecimentos adequados à compreensão do ambiente e problemas associados.

Nessa perspectiva, falaremos, portanto de uma Educação Ambiental também Emancipadora. Qualificação que vem ao encontro da nossa proposta de (des)envolvimento. É uma proposta de Educação que se propõe a formar sujeitos dotados de consciência individual e coletiva, sabedores de sua condição de agentes transformadores, e não reprodutores de ideologias ou mesmo utopias acríticas. “Emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária [...]” (LOUREIRO, 2012, p. 37). Desgeneralizando, portanto, o conceito de Educação Ambiental, fugindo das simplificações moralistas e vazias de sentido, adotaremos, assim como Loureiro (2012), e em acordo com nosso conceito anterior de Educação Emancipadora em Paulo Freire, o conceito de Educação Ambiental Emancipadora. Recorremos novamente a Loureiro (2012), para nos explicar.

A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo, pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar” ocupado pelo sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação consciente e política, propicia a construção de sua dinâmica (LOUREIRO, 2012, p. 37).

Concluimos, assim, a nossa demarcação diante da Educação, sem nenhum adjetivo, e da Educação Ambiental, ambas ganhando maior significância com a inclusão de novo adjetivo: Emancipadoras. Talvez, apenas o conceito de Educação Emancipadora já abarcasse a Educação Ambiental Emancipadora, mas, neste trabalho, a dimensão ambiental é fundamentalmente importante e é bom que se explicita sua presença. Ao longo do referencial teórico procuramos mostrar a importância do materialismo histórico para entender e superar a problemática apresentada, mas, conscientes do risco de sair de um extremo e ir a outro, sabemos que o momento de transição pelo qual estamos passando trata-se de um movimento ético e material e, por enquanto, temos adiado a discussão dialética entre idealismo e materialismo. Por hora, continuaremos em nossas conceitualizações.

### **7.5 Agroecologia**

A agroecologia é elemento integrante do nosso “objeto” de estudo e, portanto, faz-se importante também nos inteirar sobre esse conceito, uma vez que nos propomos a identificar os princípios agroecológicos presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola. Em outras palavras, é necessário que apresentemos aqui o que entendemos por Agroecologia e quais autores fundamentam nossas escolhas. Nesse caso, os ombros de gigantes sobre os quais iremos nos apoiar são os de Altieri (2004), Caporal, Cosyabeber e Paulus

(2011), Gliessman (2008a, 2008b) e Gomes (2011). Para começar pelo começo, traçando um pequeno histórico, vamos, com a ajuda de Gliessman, remontar às origens da Agroecologia.

Durante o século XX, lembrando-nos o comentado embate antropocêntrico, a ecologia e a agronomia “tiveram um relacionamento tenso” (GLIESSMAN, 2008b, p. 57). De um lado a ciência pura e a natureza e de outro a ciência aplicada e o esforço humano. Gliessman nos aponta a primeira aproximação entre essas duas frentes, na década de 1920, com o desenvolvimento da ecologia de cultivos e, daí, já na década de 1930, é cunhado o termo agroecologia como a ecologia aplicada à agricultura. No entanto, essa aproximação não se consolida e, após a Segunda Guerra Mundial, estando a ecologia caminhando no sentido das ciências puras enquanto a agronomia orientada por resultados, a lacuna entre as duas disciplinas continuou a imperar.

Na década de 1950, o que contribui para uma nova aproximação é o amadurecimento do conceito de ecossistema, mas é só nas décadas de 1960 e 1970 que a ideia de aplicar a ecologia à agronomia ganha força, coincidindo com o movimento de nascimento da consciência socioambiental. Segundo, Gliessman, “[um sinal importante deste interesse [...] ocorreu em 1974, no primeiro Congresso Internacional de Ecologia, quando um grupo de trabalho desenvolveu um relatório intitulado ‘Análise de Agroecossistemas’” (GLIESSMAN, 2008b, p. 58).

A partir disso, o conceito de Agroecologia segue amadurecendo e ganhando corpo até que, “pelo início dos anos 80, a agroecologia tinha emergido como uma metodologia e uma estrutura básica conceitual distintas para o estudo de agroecossistemas” (GLIESSMAN, 2008b, p. 58). Com isso, a Agroecologia torna-se fundamental na discussão da sustentabilidade na agricultura. Numa via de mão dupla, enquanto a Sustentabilidade se apresentava como sentido na busca de conhecimento agroecológico, a agroecologia fornecia uma base teórica

consistente para a Sustentabilidade. Assim, a Agroecologia consolida-se e apresenta-se como alternativa às mudanças emergentes em nossa sociedade.

Hoje a agroecologia continua a fazer conexão entre as fronteiras estabelecidas. Por um lado, a agroecologia é o estudo de processos econômicos e de agroecossistemas, por outro, é um agente para mudanças sociais e ecológicas complexas que tenham necessidade de ocorrer no futuro a fim de levar a agricultura para uma base verdadeiramente sustentável (GLIESSMAN, 2008b, p. 58).

Se quiséssemos uma definição pura e simples do que vem a ser Agroecologia, poderíamos recorrer novamente a Gliessman (2008b), que nos traz que “esta abordagem é configurada na ciência da agroecologia, que é definida como *a aplicação de conceitos e princípios ecológicos no desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis*” (GLIESSMAN, 2008b, p. 56, *grifo do autor*). Mas isso não alcança nossas reflexões, neste trabalho.

Como disse Altieri (2004, p. 20), com o debate do Desenvolvimento Sustentável, “[a] produção agrícola deixou de ser uma questão puramente técnica, passando a ser vista como um processo condicionado por dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas”. A Agroecologia, com sua base epistemológica, é capaz de abarcar essa complexidade. Isso faz dela, como veremos a seguir, uma ciência complexa. Como muito bem exposto por Gomes (2011), a Agroecologia afasta-se das concepções limitadas do desenvolvimento da ciência moderna, que já expusemos anteriormente.

Na construção das bases epistemológicas da Agroecologia, Gomes nos coloca a par dos “debates contemporâneos” sobre a ciência. Nessa caminhada, passaremos por diversas reflexões: a pluralidade da ciência; a Nova Aliança entre homem e natureza, proposta por Prigogine & Stengers, em substituição ao cientificismo; as buscas por novos paradigmas na ciência, como a transição para uma ciência pós-moderna de Boaventura Souza e Santos e o paradigma

ecológico de Capra; a articulação entre saber científico e cotidiano; o conceito de coevolução, já citado por nós em, pelo menos, duas oportunidades; o conceito de ciência pós-normal, trazendo mais uma crítica à pretensa neutralidade ética e, por fim, a inclusão da participação dos atores sociais implicados no conhecimento científico (GOMES, 2011). Sem qualquer aprofundamento em cada uma dessas contribuições das quais a Agroecologia vem nutrindo-se na sua evolução e fundamentação, o importante para nossos interesses é que a Agroecologia se apresenta com a proposta de um pluralismo metodológico que se opõe às concepções por nós criticadas, como o antropocentrismo, que entende o Ser Humano como à parte da Natureza; o reducionismo, que ignora a interação sistêmica das diversas partes de um todo e a falácia da neutralidade defendida pelos adeptos de uma ciência positiva. Nesse sentido, Caporal, Costabeber e Paulus (2011) acrescenta:

a “Agroecologia é uma ciência para o futuro sustentável”. Isto porque, ao contrário das formas compartimentadas de ver e estudar a realidade, ou dos modos isolacionistas das ciências convencionais, baseadas no paradigma cartesiano, a Agroecologia integra e articula conhecimentos de diferentes ciências, assim como o saber popular, permitindo tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura industrial, como o desenho de novas estratégias para o desenvolvimento rural e de estilos de agriculturas sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar e holística (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 51).

É a partir disso, com base nessa base epistemológica e pluralismo metodológico característicos da Agroecologia que, acompanhando o pensamento de Capora, Coatabeber e Paulus (2011), vamos adotar a Agroecologia como uma ciência complexa. Para ele, os elementos centrais da Agroecologia se agrupam em três dimensões: “a) ecológica e técnico-agronômica; b) socioeconômica e cultural; e c) socio-política” (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p.

52). Mas o ponto fundamental é que tais dimensões não são, na realidade, independentes e, portanto, para seu entendimento, há a necessidade de um pensamento complexo, caracterizando, assim, a Agroecologia como ciência complexa. Sobre o pensamento complexo, Caporal, Coatabeber e Paulus (2011) recorrem a Edgar Morin:

O pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”. Logo, a Agroecologia não se enquadra no paradigma convencional, cartesiano e reducionista, conhecido como o paradigma da simplificação (disjunção ou redução), pois, como ensina o mesmo autor, esse não consegue reconhecer a existência do problema da complexidade (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 52).

Dito isso, passamos a outra questão. Quanto às três dimensões indicadas por Caporal, nosso trabalho, e isso ficará claro no desenvolvimento, praticamente não se ocupa da dimensão ecológica e técnico-agronômica. E isso explica a nossa preferência por Caporal, Coatabeber e Paulus (2011) e Gomes (2011), em detrimento de Altieri (2004) e Gliessman (2008a, 2008b). Por isso a nossa preocupação mais em definir a Agroecologia enquanto ciência que abordá-la enquanto um conjunto de técnicas. Neste trabalho, estaremos preocupados com os princípios epistemológicos e metodológicos da Agroecologia enquanto fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, Caporal Coatabeber e Paulus (2011) dirá que “quando se adota, de fato, os princípios da Agroecologia, o que deve ser generalizável são os princípios, e não os formatos tecnológicos” (CAPORAL, COATABEBER; PAULUS, 2011, p. 75).

Trazendo a discussão cada vez mais próxima do que estamos nos propondo a discutir com este trabalho, “a perspectiva agroecológica possui em seus princípios a preocupação e a defesa de uma nova ética ambiental” (CAPORAL, COATABEBER; PAULUS, 2011, p. 47). É a partir disso que

vamos aproximar a nossa reflexão axiológica da Agroecologia. Outro aspecto é a aproximação da Agroecologia e o nosso conceito de Educação. Segundo Caporal, Coatabeber e Paulus (2011, p. 66), “os agroecólogos entendem, como Paulo Freire, que ‘educação e comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados’”. É desse modo que a Agroecologia vai fazer-se presente no nosso trabalho.

Então, quando se faz referência à Agroecologia está se tratando de uma orientação cujas contribuições vão mais além de aspectos meramente tecnológicos ou agrônômicos da produção, incorporando dimensões mais amplas e complexas que aquelas das ciências agrárias “puras”, pois incluem tanto variáveis econômicas, sociais e ambientais, como variáveis culturais, políticas e éticas da sustentabilidade (CAPORAL; COATABEBER; PAULUS, 2011, p. 94).

Assim, fica definido, então, o olhar que lançamos sobre a Agroecologia, considerada mais que um conjunto de técnicas, uma ciência complexa, no sentido que apresentamos. Sendo assim, seu alcance rompe as fronteiras do manejo agrícola e tange, citando o exemplo que, para nós, é importante nesse momento, inclusive a emergência de uma nova ética planetária. É compatível inclusive com nossa perspectiva de Educação Emancipadora, pois suas bases surgem como alternativa para o enfrentamento às problemáticas causadas pela agricultura convencional, fortemente ligada ao modelo de produção hegemônico. Então, com o pensamento complexo e a preocupação ética da Agroecologia poderíamos “[...] ir estabelecendo e avaliando aspectos críticos do comportamento humano que podem estar afetando [...] as condições ambientais desejáveis para a manutenção da vida sobre o Planeta” (CAPORAL; COATABEBER; PAULUS, 2011, p. 49).

Agora, a problematização sobre essa ética ambiental ou ética planetária não é simples. Como já tentamos discutir um pouco, há uma dificuldade em se falar de valores. Portanto, antes de passar ao desenvolvimento deste trabalho, resta uma última conceitualização, agora acerca dos valores. É nesse momento que procuraremos enfrentar a discussão, há tanto adiada, sobre as limitações do materialismo na nossa análise. Se formos competentes, conseguiremos mostrar que há na reflexão axiológica uma pitada de idealismo que, de todo modo, não atrapalharia a perspectiva materialista histórica da realidade.

## 7.6 Valores

Para iniciar nossa reflexão, é importante que, primeiro, explicitemos o que estamos chamando de valores. Depois será necessário enfrentar o dilema da objetividade/subjectividade dessas categorias axiológicas (os valores). Iniciamos, portanto, procurando afastar a ideia de moralidade deste trabalho. Devemos perceber que, “[...] do ponto de vista psicológico, é possível o ser humano construir valores que não são morais” (ARAÚJO, 2007, p. 22). Os exemplos são diversos: um(a) adolescente pode ter uma projeção afetiva positiva para com um(a) traficante; a violência em defesa do “cidadão de bem” pode constituir-se um valor para alguns; a mídia, através de sua linguagem acrítica, pode construir valores estéticos que, na realidade, não são nada positivos; etc. Sobre isso, Araújo (2007) traz uma contribuição muito útil para nós:

Todos nós temos nosso sistema de valores, que é constituído por valores morais e não-morais. É importante, no entanto, diferenciar o valor moral do valor psíquico. Enquanto o segundo é inerente à natureza humana e todos os seres humanos constroem seu próprio sistema de valores com base nas interações no mundo, desde o nascimento, o valor moral depende de uma certa qualidade nas interações e não

é, necessariamente, construído pelas pessoas (ARAÚJO, 2007, p. 28).

Por isso, faz sentido falarmos em construção de valores no título e no corpo deste trabalho. Pois há valores psíquicos, que são construídos pelos sujeitos de seu próprio destino. Todavia, acreditamos que é necessário fazer alguns comentários sobre o dito por Araújo para aproximá-lo mais da nossa perspectiva. Sendo os valores psíquicos construídos, o que é inerente à natureza humana é o processo de construção e não os valores em si. Além disso, essa construção estaria também condicionada à dinâmica social e, portanto, não dariam tanta independência ao indivíduo, embora ele não seja totalmente influenciado pela estrutura. Do outro lado, teríamos os valores morais, que não são “necessariamente” construídos pelas pessoas. Ora, a expressão “não necessariamente”, para nós, deixa em aberto o dilema objetividade/subjetividade na reflexão axiológica.

Assim, conscientes de que quando falamos de valores não estamos falando de um conjunto de regras de “boa” conduta, falaremos da construção de valores. No entanto, falaremos de uma construção positiva no sentido de caminhar para a construção de uma ética planetária. Portanto, ao falar do processo de construção dos valores pelos(as) estudantes, estaremos falando dos valores psíquicos apresentados por Araújo (2007), mas nossa investigação busca observar a aproximação desses valores construídos aos valores morais de uma ética planetária e, assim, quando tratarmos desses, estaremos falando das categorias axiológicas.

Quanto aos valores psíquicos, vamos acompanhar as contribuições de Silva (1986). Se eles se constroem a partir de uma relação afetiva entre o sujeito e o objeto valorado, diremos que os valores “aparecem no esforço humano de valoração” (SILVA, 1986, p. 20). Em relação a esse processo de valoração a Silva (1986, p. 21) nos apresenta o seguinte:

1. a valoração é sempre uma experiência concreta, referindo-se a uma dada situação;
2. a valoração é sempre uma experiência vivenciada por um sujeito: indica uma relação de envolvimento de um sujeito com as “testemunhas” ou “intermediários” dos valores;
3. a valoração é uma experiência muitas vezes anterior ao próprio ato reflexivo e mesmo à tomada de consciência dos valores enquanto tais: representa, portanto, a possibilidade de “descoberta de valores”, no sentido de apreensão ou doação de significações;
4. a experiência axiológica não “acaba” com a descoberta dos valores (no sentido da tomada de consciência, por parte do homem, das significações dos seres que não lhe são indiferentes), mas representa uma abertura, um apelo para novas ações e criações.

A Educação pode contribuir na construção de valores, no processo de valoração, a Educação Emancipadora na construção de valores caros a essa ética planetária que comentaremos; mas as categorias axiológicas, os valores éticos, estes precisam, antes de serem apresentados, passar pela discussão em torno da objetividade ou subjetividade da sua conformação.

É nesse ponto que começamos a falar da limitação da lente teórica, por nós escolhida, e procuraremos trazer algum auxílio para essa dificuldade. Para nós, a visualização de uma ética planetária foge ao campo visual do materialismo histórico, embora esse seja importante para a discussão em torno disso. Vejamos uma passagem em que Foster (2014) fala de Epicuro, para ele uma das fontes do pensamento de Marx:

O materialismo epicurista enfatizava a mortalidade do mundo, o caráter transitório de toda a vida e existência. Os seus princípios mais fundamentais eram de que nada vem do nada e nada sendo destruído pode ser reduzido ao nada. Toda a existência material era interdependente, emanando dos átomos (e revertendo a eles) – organizada em padrões infundáveis para produzir novas realidades (FOSTER, 2014, p. 19).

Agora, comparemos com uma passagem de Leonardo Boff, sobre suas considerações sobre a insuficiência do realismo materialista:

Esta filosofia se entende *materialista*, no sentido antigo, porque pressupõe que a matéria (átomos, partículas elementares, vácuo quântico, etc.) constitui a única realidade consistente; os demais fenômenos são derivações secundárias dela. Não assimilou o fato de que a matéria não é simplesmente “material” mas é energia estabilizada, cheia de interações complexas. A matéria, como a filologia da palavra sugere, é mãe de todas as coisas, até da vida que é a auto-organização da matéria. Ainda não se criou a consciência de que o visível é parte do invisível (BOFF, 1999, p. 24, *grifo do autor*).

Se lembrarmos do nosso percurso histórico sobre as reflexões axiológicas, que terminaram com as contribuições de Marx e Gramsci, veremos que, para esse pensamento, é difícil fazer uma abstração da realidade para o “não visível”. A realidade, sob esse ponto de vista, fica restrita ao campo das experiências sensoriais, o pensamento fica, portanto, refém da práxis. Não haveria, assim, um pensamento para além da realidade percebida ou “visível”, “[...] para Marx, esta tentativa de subordinar realidade/existência material ao pensamento, [...] levava precisamente a uma visão de mundo religiosa e à negação do humanismo com o materialismo” (FOSTER, 2014, p. 18).

Acreditamos que a oposição *a priori* de qualquer visão que possa parecer “religiosa” traga consigo uma imagem de uma Idade Média obscurizada pela “ignorante” junção entre fé e razão e que, desse modo, qualquer tentativa de reaproximação entre tais elementos “mutuamente excludentes” seria um retrocesso científico. Todavia, o que estamos sugerindo, em acordo com outros autores (BOFF 2003,1999, CAPRA 1989, D’AMBROSIO 1999), não é uma visão religiosa, mas espiritualizada. Quanto a isso, Boff afirma:

Quando nos referimos aqui à espiritualidade entendemos o termo num sentido antropológico e menos num significado especificamente religioso. Significa a capacidade que o ser humano, homem e mulher, tem de dialogar com o seu profundo e entrar em harmonia com os apelos que vêm de sua interioridade. Essa compreensão pode ser realizada por professantes de algum credo religioso como por agnósticos e descrentes (BOFF, 2003, p. 44).

É nisso que, a despeito da escolha teórica pelo materialismo histórico, consiste nosso posicionamento. É, pois, assim, que, contrariando Marx e sua crítica ao pensamento hegeliano, aproximamos-nos de Hegel ao considerar que “[...] a objetificação e alienação que [separam] os seres humanos do mundo exterior, suscitando assim problemas de cognição, estão em processo de ser superadas através do desenvolvimento do espírito na história” (FOSTER, 2014, p. 17). Esse desenvolvimento, uma vez que somos a expressão da consciência da Natureza (BOFF, 2003), passa pelo desenvolvimento de uma racionalidade ambiental (LEFF, 2006), que por sua vez implica a formação de uma cultura ecológica. Essa cultura ecológica, para além de uma simples tomada de consciência, no seu conceito mais amplo segundo Leff (2009, p. 281), envolve três eixos:

1. O estabelecimento dos parâmetros axiológicos de uma ética ambiental, no qual se forjam os princípios morais que legitimam as condutas individuais e o comportamento social perante a natureza, o ambiente e o uso dos recursos naturais.
2. A construção de uma teoria ambiental por meio da transformação dos conceitos, técnicas e instrumentos com o fim de conduzir os processos socioeconômicos para estilos de desenvolvimento sustentáveis.
3. A mobilização de diferentes grupos sociais e a colocação em prática de projetos de gestão ambiental participativa baseados nos princípios de uma racionalidade ambiental e nos objetivos da sustentabilidade.

Nota-se, portanto, que o foco do nosso trabalho resume-se a apenas um dos eixos (o primeiro), o que não significa o desconhecimento ou negligência dos outros. Verificamos também que o problema do “estabelecimento dos parâmetros axiológicos” exigiu um reforço em nossa escolha teórica trazendo para junto dela, ou tentando conciliar com ela, uma visão mais idealista, visto que queremos falar de uma ética planetária, de um resgate do pertencimento do Ser Humano a um universo absoluto. Arriscamos falar, apesar da contradição óbvia, de um materialismo idealista. Mas Löwy (2005, p. 21), também brinca com essas contradições ao comentar que no “naturalismo acabado” de Marx a sociedade humana se tornaria “[...] a realização da unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo completo do homem e o humanismo completo da natureza”. Lembrando, claro, que na nossa perspectiva a Natureza é mais do que a nossa capacidade sensorial pode nos contar.

Continuando a discussão da possibilidade do “estabelecimento dos parâmetros axiológicos” de uma ética planetária, vamos nos colocar diante de uma incômoda premissa básica da lógica, que diz, nas palavras de Weber, que “[não existe absolutamente nenhum ponto que conduza da verdade puramente ‘empírica’ da realidade dada pelos meios de explicação causal, à afirmação ou contestação da ‘validade’ de não importa qual julgamento de valor [...]” (WEBER, 1905 apud LÖWY, 2009, p. 46). Em poucas palavras, essa premissa diz que não é possível deduzir valores de fatos. Ora, Löwy vai se opor a Weber dizendo que não há uma relação lógica, mas sociológica entre valores e fatos e, mesmo que isso seja suficiente para o materialismo histórico, na nossa perspectiva mesmo a questão lógica deveria ser enfrentada. Como não temos condições de fazê-lo, recorreremos ao pensador alemão Karl-Otto Apel.

Na busca por uma fundamentação de normas éticas, pois o autor vê-se no dilema, causado pela crise do nosso tempo, em relação à possibilidade de

“fundamentar algo como uma ética de responsabilidade solidária”, Apel enfrenta uma paradoxalidade: de um lado a urgência de uma ética planetária e de outro a impossibilidade de uma fundamentação racional de uma ética, “[...] uma vez que a ciência moderna (science) pré-ocupou o conceito de fundamentação racional [...] no sentido da neutralidade valorativa” (APEL, 1994, p. 160). Assim, para ele, adotando-se os recursos da filosofia analítica do Ocidente, para uma fundamentação racional de normas éticas intersubjetivamente válidas, apresentam-se três premissas axiológicas:

1. Fundamentação racional tem o mesmo significado que dedução lógico-formal de sentenças a partir de sentenças, num sistema de sentenças sintático-semânticas axiomatizadas.
2. Validade intersubjetiva de sentenças tem o mesmo significado que validade objetiva, no sentido de constatação neutra de fatos ou conclusão lógico-formal.
3. De constatações factuais não é possível deduzir, através de conclusões lógicas, nenhum juízo de valor ou asserção normativa (APEL, 1994, p. 169).

O que nos cabe, limitados pelo alcance deste trabalho, é notar que entre os três axiomas apresentados há aquele que já comentamos, da não ligação lógica entre fatos e valores. Axioma esse que, para o materialismo histórico, é superado pela substituição da relação lógica pela sociológica, uma vez que a possibilidade ou impossibilidade lógica torna-se um problema abstrato e não da práxis. Mas, como adotamos uma ruptura com o materialismo nesse ponto, esse problema ganha centralidade na nossa perspectiva e deve ser solucionado.

A resposta de Apel (1994) a esse problema é uma escapada muito elegante. Na verdade, ele afirma que é muito comum que, na busca de uma fundamentação racional da ética intersubjetivamente válida é muito frequente a tentativa de mostrar a invalidade da terceira premissa axiológica, o que ele considera um caminho inviável. Então, o que ele propõe, e diz-se apto a fazer, é

demonstrar que não há uma equiparação entre fundamentação racional e dedução lógico-formal (negação da primeira premissa) e também que as condições de validade intersubjetiva não estariam atreladas à validade objetiva de conclusões isentas de valor (negação da segunda premissa). Resumindo a proposta de Apel, ele afirma que a fundamentação filosófica última estaria associada à “[...] reflexão sobre as condições subjetivo-intersubjetivas de possibilidade de argumentação intersubjetivamente válida” (APEL, 1994, p. 180). Nesse caso, a dedução lógico-formal é substituída por um “[...] princípio de ética indiscutível para todos que se dispuserem para a argumentação” (APEL, 1994, p. 181). Procurando simplificar essa proposta, o cientificismo lógico-dedutivo poderia ser substituído pela “argumentação sincera”<sup>27</sup>.

Portanto, acreditamos na possibilidade da fundamentação racional de uma ética planetária, necessária à transição pela qual passamos. Sabendo que, para isso, precisamos questionar o nosso modelo de ciência moderna e as limitações de um olhar materialista, embora reconheçamos a importância que ainda possui o materialismo histórico em nossas análises. Essa fundamentação possível é parte de um processo de autoconhecimento, de re-ligação com o universo, pelo qual nós, enquanto expressão consciente da Terra, precisamos passar para superar os problemas de cognição resultantes de nossa alienação patente. É assim que, em conjunto com a mudança social necessária, colocamos a importância de uma educação em valores capaz de contribuir com a valoração, a construção de valores, no sentido de nos aproximar de nossa essência. Além disso, acreditamos também que, como foi apresentado no quarto item sobre a valoração: “a experiência axiológica não ‘acaba’ com a descoberta dos valores (no sentido da tomada de consciência [...]), mas representa uma abertura, um apelo para novas ações e criações” (SILVA, 1986, p. 21). Então, nos propomos a concentrar nossos esforços em um estudo de caso que possa nos exemplificar

---

<sup>27</sup> Apel (1994, p. 182) fala de uma ética da argumentação correta.

como se daria a construção de valores na formação de sujeitos para agir no mundo no sentido do Desenvolvimento Sustentável.

## 8 METODOLOGIA

Em um primeiro momento, foi importante dar continuidade à revisão bibliográfica acerca do tema, procurando identificar algumas discussões já desenvolvidas sobre o assunto. Essa revisão também conteve um aprofundamento nos termos e conceitos utilizados na pesquisa para dar reforço teórico às análises que serão realizadas.

Em seguida, empreendemos um estudo de caso na *Escola Agroecológica do Sítio Esperança*, já caracterizada na introdução. Todavia, como nos alerta Gonçalves (2006, p. 22), é importante que detalhemos como se deu esse estudo de caso, já que “anunciar que se está investigando na modalidade ‘estudo de caso’ nada diz sobre os pressupostos epistemológicos, antropológicos e éticos que estão na base da relação sujeito-objeto no processo de pesquisa [...]”. Acreditamos que não é necessário um rigor excessivo em adequar-se estritamente a uma vertente específica de metodologia, pois o contexto particular, objeto de pesquisa, exige uma saudável mistura de abordagens e de técnicas de coleta e análise de dados. Contudo, isso não nos isenta de prestar os devidos esclarecimentos sobre as nossas escolhas metodológicas. Para dar início a essa conversa, poderíamos dizer que caminharemos metodologicamente entre extremos, com uma inclinação mais forte a um dos lados, ou seja, trabalharemos dentro de um paradigma mais interpretativo<sup>28</sup> que objetivante<sup>29</sup>, mais de compreensão que de observação, mais qualitativo que quantitativo.

---

<sup>28</sup> Na perspectiva do paradigma interpretativo, que tem por base uma concepção fenomenológico-hermenêutica do real, nada é percebido em sua objetividade, mas, sim, através do sentido. [...] a relação de conhecimento se dá sempre em uma época histórica, dentro de um determinado horizonte de compreensão, que emerge de um todo, que atua sobre o sujeito e sobre o objeto (GONÇALVES, 2006, p. 20-21).

<sup>29</sup> O paradigma objetivante tem como base uma concepção de conhecimento, segundo a qual podemos conhecer o real em sua objetividade, isto é, tal como se apresenta aos nossos sentidos, que o captam em sua realidade mesma (GONÇALVES, 2006, p. 20-21).

A pesquisa pretendeu analisar as variáveis: Projeto Político Pedagógico, valores e estudantes, de modo a inferir como os *princípios agroecológicos* contemplados no *Projeto Político Pedagógico* da Escola favorecem a construção de *valores* nos(as) *estudantes*. Sobre variáveis, Gunther (2006) esclarece que:

Ao se considerar como objeto de estudo do cientista social a variabilidade do comportamento e dos estados subjetivos, i.é, pensamentos, sentimentos, atitudes, segue-se a pergunta: a que atribuir esta variabilidade? Sob a ótica das ciências sociais empíricas existem três aproximações principais para compreender o comportamento e os estados subjetivos: a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento diante das tarefas definidas para essas situações; c) perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que, por exemplo, pensam e pensaram (GUNTHER, 2006, p. 201).

Começamos, portanto, a justificar nossas escolhas. O caráter dessas aproximações para a compreensão é notadamente qualitativo. A utilização dos números, das ferramentas matemáticas, pela pesquisa quantitativa, ao mesmo tempo em que garante a pretensa credibilidade sob a máxima de que “os números não mentem”, não permite que a complexidade do mundo real seja abarcada. A matemática, conhecida como ciência pura, provando a coerência entre seus objetos por A mais B, não possui, em princípio, compromisso com a realidade, pois trabalha fundamentada em condições ideais. É sim uma ferramenta louvável, mas com limitações para perceber as subjetividades do nosso objeto de estudo. Como o próprio Descartes percebeu:

[...] apesar de apresentarem solidez e perfeito encadeamento, as matemáticas serviam então de base para um campo bastante limitado de aplicações (o das artes mecânicas); por outro lado, embora dotadas de tão grande riqueza racional, elas não ensinavam nada de fundamental para os problemas

da vida, que permaneciam objetos de especulações vagas (PESSANHA, 1999, p. 14).

Assim, cedemos nossa preferência para a análise qualitativa em nossa pesquisa e, com um eventual momento de quantificação, procuramos “extrair o máximo de informações sobre a realidade e chegar a conclusões mais firmemente fundamentadas” (CORTES, 1998, p. 14). Das três aproximações citadas acima, nos envolvemos com a primeira e a última. Essa já citada saudável mistura de abordagens e de técnicas de coleta de dados encontra fundamento na ideia de triangulação, ou seja “a prática de confrontar variadas evidências sobre o mesmo fenômeno” (CORTES, 1998, p. 45).

Nossa pesquisa não parte de hipóteses estabelecidas. Ao nos propormos a identificar como os *princípios agroecológicos* contempladas no *Projeto Político Pedagógico* da Escola favorecem a construção de *valores* nos(as) *estudantes*, só poderíamos dizer algo a respeito após a coleta de dados e, por isso, não conjecturamos a resposta a esse problema. Isso mais uma vez justifica a nossa escolha por uma abordagem mais qualitativa, em que, através da exploração do estudo de caso, buscamos informações que nos levaram a alguma conclusão a respeito da questão proposta.

[...] a investigação utiliza principalmente técnicas qualitativas de análise. Isto ocorre em três situações básicas. Na primeira delas a literatura sobre determinado tema ou fenômeno é escassa e a pesquisa tem caráter exploratório. Não havendo hipóteses preliminares, a observação, a coleta de documentos e a realização de entrevistas são as principais técnicas de obtenção de informações (CORTES, 1998, p. 16).

Assim, nossa coleta de dados se deu a partir de observações do ambiente escolar e da realização de entrevistas, além de consulta a documentos registrados pela Escola ou material produzido pelos(as) estudantes. A diversidade de fontes

de dados teve como objetivo fomentar com maior riqueza a identificação que desejamos fazer, a partir da análise dos dados obtidos.

Em conjunção com questões trazidas pela literatura e teorias, essa análise preliminar possibilitaria a formulação do problema de pesquisa e de hipóteses que viriam a orientar a investigação posterior que utilizaria os tipos de informações e técnicas de tratamentos de dados necessárias para a sua solução e testagem (CORTES, 1998, p. 17).

Porém, antes que comecemos a falar da análise dos dados, é importante que detalhemos um pouco cada uma das estratégias de coleta de dados escolhida. Para as entrevistas, escolhemos o modelo de semiestruturação, pois, por um lado, como partimos de um ponto onde não há hipóteses estabelecidas, a utilização de um questionário não seria apropriada, tendo em vista o caráter fechado e, portanto, mais objetivo desse modelo. Por outro lado, uma entrevista aberta exigiria uma habilidade maior do entrevistador para conduzir o diálogo, de modo a aprofundar questões pertinentes. Assim, a entrevista semiestruturada se apresentou como a ferramenta mais adequada para os nossos objetivos, já que está aberta para a subjetividade contida na conversa, já que permite ao entrevistador modificar o rumo da conversa ou fazer aprofundamentos em questões notadamente importantes de acordo com a situação particular de cada entrevista, ao mesmo tempo em que possibilita o encaminhamento proveitoso do diálogo, a partir de sua estrutura previamente preparada.

Para além da escolha da técnica de entrevista, atentamos para garantir que as informações assim coletadas tivessem sua validação maximizada. Nesse aspecto, cuidamos para minimizar a desigualdade entre entrevistador e entrevistados(as), mas não a ponto de comprometer o equilíbrio entre afetividade e comparabilidade das entrevistas.

A entrevista de pesquisa, portanto, para ter sucesso, deve tender a assumir a forma de uma conversa sociável, na qual o entrevistado recebe pistas e indicações que o levam a se adaptar a situação particular desse encontro. Desse modo, a comunicação entre os participantes vai se aproximar daquela que tem lugar entre iguais. Nesse caso, pode-se presumir que a informação foi oferecida livre de coação, como acontece quando se está falando com um amigo (BENNEY; HUGES, 1984 apud CORTES, 1998, p. 21).

O cuidado aqui foi para que, no intuito de tornar a entrevista uma conversa mais horizontalizada e afetiva possível, não comprometêssemos a possibilidade de comparar, em nossa análise, as entrevistas dos diversos atores do ambiente em questão, uma vez que cada indivíduo é único, ou seja, para podermos comparar as palavras obtidas de diversos(as) entrevistados(as), os elementos de particularidade deveriam ser eliminados. Portanto, há um conflito, na busca da entrevista ideal, entre afetividade e comparabilidade, o que reforçou a nossa escolha por uma entrevista semiestruturada, já que este modelo nos permite uma busca pelo equilíbrio, tendo em vista que “quanto mais estruturada a entrevista, maior será a comparabilidade e menor a troca afetiva[...]” (CORTES, 1998, p. 22) e vice-versa.

A observação, por sua vez, sofreria com o conflito entre objetividade e acesso interior. A objetividade já é comprometida por não haver neutralidade no nosso olhar de pesquisador, mas há uma busca de objetividade ao tentar distanciar-se do objeto de observação. No entanto, esse distanciamento tende a comprometer o acesso interior, ou seja, o acesso a informações e subjetividades negadas a quem é externo ao ambiente. Quanto a esse conflito, procuramos o equilíbrio com a consciência de um olhar não neutro, mas com uma revisão crítica das lentes que limitam esse olhar, bem como com uma atenção quanto a uma aproximação com a comunidade, de modo a não ser tão somente um observador externo e não participante do cotidiano da escola.

Para complementar esse trabalho, recorreremos à coleta documental procurando registros escritos ou de imagens que pudessem acrescentar algo às informações obtidas com as outras duas estratégias. Comparativamente à entrevista e à observação, a coleta de documentos possui a vantagem desses elementos não terem sido produzidos sob a influência do pesquisador, no entanto, isso não exclui a possibilidade de imprecisões ou interpretações equivocadas por nossa análise e, sendo assim, todo cuidado é sempre necessário. Recorreremos, nessa busca documental, a registros de avaliações, Projeto Político Pedagógico, registros dos(das) estudantes, etc.

Tudo isso, embora, com exceção do Projeto Político Pedagógico, não tenhamos encontrado muita coisa, foi acrescentado ao levantamento de dados feito através das entrevistas semiestruturadas com os diversos atores envolvidos no processo educacional. São eles/elas professores(as), colaboradores(as) diversos no funcionamento da escola, diretora e mães dos(as) estudantes. A inclusão das mães, embora possa sugerir uma fuga do foco de pesquisa, serviu para analisarmos como as contribuições da escola na formação dos estudantes ressoam ou são percebidas fora do ambiente escolar. Em outras palavras, essas entrevistas puderam nos ajudar a identificar se o Projeto Político Pedagógico possui algum poder transformador no cotidiano das famílias às quais pertencem os(as) estudantes. De posse desses dados, fizemos novo mergulho teórico, buscando analisar e responder às perguntas propostas a partir dos dados coletados.

Durante esse processo, e, após uma primeira exploração dos dados obtidos, as hipóteses que, inicialmente, não estavam estabelecidas começaram a ser construídas juntamente com a definição de algumas categorias temáticas. Ora, mesmo durante o processo de coleta dos dados já começamos a levantar possíveis respostas às nossas questões e a perceber conexões entre alguns elementos.

Não se deve correr o risco de definir muito cedo as hipóteses e categorias. O período de exploração é fundamental para testar as hipóteses preliminares e para construir categorias provisórias que, postas a prova, podem ser redefinidas ou aprimoradas (CORTES, 1998, p. 34).

A partir desse momento lançamos mão da técnica de análise de conteúdo, para analisar os documentos e as transcrições das entrevistas realizadas.

O mérito indiscutível da análise de conteúdo é constituir-se em um modo criativo e ao mesmo tempo rigoroso de leitura sistemática de primeiro plano do material empírico, visando atingir uma interpretação que ultrapassa os significados manifestos. Ela substitui o impressionismo dependente apenas das qualidades pessoais do observador por procedimentos mais padronizados, que tendem, as vezes, a quantificar, e sempre a converter o material em dados que podem ser tratados de modo científico (GRAWITZ, 1973 apud CORTES, 1998, p. 30).

De acordo com Cortes (1998), há diferentes técnicas de análise de conteúdo e, procurando atender às características da nossa pesquisa, bem como nossa perspectiva mais qualitativa, a partir da criação das categorias temáticas, como já comentamos, aplicamos a análise de temática. “A partir da teoria e de um conhecimento prévio exploratório do material a ser analisado elabora-se um sistema de categorias temáticas, através do qual se classifica de forma exaustiva o material analisado” (CORTES, 1998, p. 33). Essa análise, por fim, foi validada a partir da triangulação com as informações obtidas a partir da observação e, assim, concluindo nossa estratégia metodológica.

[...] a análise temática é a mais disseminada nas diversas ciências sociais. A forte carga interpretativa e subjetiva implícita neste tipo de análise, implica em que ela seja empregada de maneira combinada a outras técnicas analíticas quantitativas e qualitativas. Nesse caso, o recurso

à triangulação se faz particularmente necessário para a validação dos resultados alcançados (CORTES, 1998, p. 33).

Por último, é importante que se diga que, no caso das entrevistas, deveríamos selecionar algumas pessoas para coletarmos esse tipo de dados, uma vez que não teríamos possibilidades práticas de fazê-lo com exatamente todos os membros da comunidade escolar em que trabalhamos. No entanto, durante a semana que passamos em campo, frequentando e vivenciado o dia a dia do ambiente escolar da Escola Agroecológica do Sítio Esperança, percebemos que teríamos condições de entrevistar todas as pessoas presentes na Escola, ao longo daquela semana. Essas pessoas não representam a totalidade da comunidade escolar, uma vez que alguns voluntários prestam serviços mensalmente e essa participação não coincidiu com nossa presença, mas entrevistamos todos(as) com os(as) quais tivemos contato. Em relação às famílias, percebemos que uma dificuldade seria o fato de a Escola situar-se a 4km do perímetro urbano e as crianças chegarem para as aulas através do transporte escolar e desacompanhadas dos pais e mães ou responsáveis. Quanto a isso, entrevistamos todas as mães que foram à Escola durante essa semana em que estivemos presentes.

Assim, nossa amostra para a coleta dos dados foi composta de dezoito pessoas. Entre elas estão: onze professores e professoras, três mães de estudantes, uma fonoaudióloga, uma psicóloga, uma auxiliar e a diretora. Entre os professores e professoras, além das(os) responsáveis pelas turmas, estão professores e professoras complementares de Yoga, Música, Agroecologia, Música, Educação Física e Ecologia Interior. Contamos cada pessoa apenas uma vez, mas, por exemplo, a diretora é ao mesmo tempo a professora de Ecologia Interior, alguns professores e professoras possuem filhos ou neta estudando na Escola. Consideramos, portanto, que nossa amostra foi bastante representativa,

pois incluiu diversos sujeitos desse ambiente escolar: remunerados, voluntários, que trabalham diariamente, que visitam a escola uma vez ao mês, que conhecem a Agroecologia conceitualmente ou que nunca tinham ouvido falar esse termo antes de conhecer a Escola. A transcrição de todas as entrevistas nos forneceu um conjunto de oitenta e quatro laudas de conteúdo a ser analisado.

## 9 DESENVOLVIMENTO E REFLEXÕES

É a partir deste ponto que, apoiados em todo o esforço teórico que tivemos até aqui ou, como diria Newton<sup>30</sup>, apoiando-nos nos ombros de gigantes, tentamos lançar um olhar até onde seja possível enxergar. Fica claro com essa passagem que somos conscientes da nossa limitação visual. Certamente, há muito mais além do horizonte percebido por nós. No entanto, deste ponto, esperamos poder comunicar o que se apresenta aos nossos olhos e com isso fazer contribuições significativas para quem nos acompanha. Esperamos também que tenha ficado claro quais são as lentes que auxiliam (e certamente também ofuscam) a nossa visão.

Começaremos, então, apresentando o ambiente escolar que foi “objeto” de nossa análise. Realizamos nosso estudo de caso em uma escola em particular e é necessário que nos inteiremos de suas peculiaridades. A Escola Agroecológica do Sítio Esperança, está localizada na zona rural, a 4km do perímetro urbano, do município de Lambari da macrorregião Sul do estado de Minas Gerais. Seu espaço físico consiste em um sítio de 32,4 hectares que, além de uma produção agrícola certificada<sup>31</sup> como orgânica, possui pelo menos oito salas de aula e outros espaços pedagógicos em quatro edificações independentes, um salão de eventos, refeitório com cozinha e três casas que abrigam os moradores e moradoras do Sítio. Também conta com um pequeno campo de futebol, parquinho, casa na árvore e um riacho que corta o terreno da Escola. É um ambiente muito agradável, com bastante área livre e muitas árvores.

---

<sup>30</sup> “If I have seen further it is by standing on the shoulders of Giants.” Carta de Newton para Robert Hooke, 5 de Fevereiro de 1676; Inspirada numa famosa metáfora (em Latim: *nanos Gigantum humeris insidentes*) atribuída por John de Salisbury à Bernard de Chartres. WILIQOTE. **Isaac Newton**. Disponível em: <pt.wikiquote.org/wiki/Isaac\_Newton>. Acesso em: 15 mar 2016.

<sup>31</sup> A certificação da produção do sítio é através do processo de certificação participativa organizado pelo OPAC Orgânicos Sul de Minas.

Diferente de escolas tradicionais, as salas de aulas são independentes e o deslocamento dos(as) estudantes não é direcionado por corredores. O trânsito de pessoas é livre por toda a área verde. A figura a seguir contribui na visualização.



Figura 2 Salas de aula

A Figura 3 traz uma imagem aérea, que dá uma ideia mais geral da Escola, embora esteja desatualizada. As três salas de aula que vemos na Figura 2 deveriam ser vistas no lado direito da Figura 3, porém, só vemos uma delas. As outras duas são construções mais recentes. Do lado esquerdo, vemos o salão de eventos, que fica junto a duas salas de aula, e uma terceira sala de aula à sua esquerda. Mais acima do salão é possível ver a cozinha, com o refeitório. Na extrema esquerda, é possível ver uma das casas e no canto inferior direito podemos visualizar parte da área produtiva do Sítio.



Figura 3 Vista aérea da Escola

As atividades são em período integral, em três dias da semana e apenas no período da tarde nos outros dois dias. Para chegar à escola, as crianças são transportadas por vans e chegam praticamente todas juntas. Nesse momento, as professoras e professores já as estão aguardando para o início das atividades. Tudo começa com uma prática de alongamento e minuto de silêncio com inspiração nas práticas de meditação. No fim das atividades todos(as) fazem o que chamam de dedicação dos méritos, dinâmica em que dedicam as boas ações que realizaram para a felicidade de todos os seres. Esses rituais são diariamente realizados. As turmas são pequenas com, em média, dez a quinze estudantes por sala, o que permite uma avaliação processual dos(as) estudantes.

Em conversa com a diretora da Escola, procuramos fazer um pequeno histórico das atividades, desde o surgimento até hoje. A história começa no final de 2002, quando as terras do Sítio são doadas para o lama budista Chagdud Tulku Rinpoche, um mês antes de seu falecimento. Antes de falecer, diferentemente do se esperava, pois se imaginava que a área poderia ser utilizada para a criação de um templo, o Rinpoche externaliza que seu desejo era utilizar o local para realizar um trabalho educativo que favorecesse a construção de

valores positivos. Após isso, as pessoas ligadas ao lama budista passaram um período de quatro anos amadurecendo a ideia e buscando compreender exatamente quais eram as aspirações do Rinpoche.

Assim, em 2006 aconteceu o primeiro encontro que reuniu pessoas internamente ligadas ao processo para que fosse decidido o que iria ser feito. Isso culminou na vinda da atual diretora, que até então morava no templo em São Paulo, para tentar organizar informações e criar um projeto. Surge, a partir disso, o Projeto Florescer, que promovia algumas atividades para as pessoas da região, e, com isso, a germinação do projeto da Escola propriamente dita. Nas palavras da atual diretora:

A gente começou em 2007 o programa Florescer, que na verdade começou muito pequeno com algumas crianças fazendo uma horta orgânica, vinham crianças de outras escolas e devagarzinho foi começando um projeto com música. Aí, depois veio a capoeira, mas enfim, não era uma escola ainda. Isso em 2007, 2008. Em 2009 a gente já tinha decidido que faria uma escola e 2009 foi o tempo que a gente teve para amadurecer, pra fazer toda a burocracia (DIRETORA, 2015).

Então, em 2009, cria-se a Associação Sítio Esperança (a mantenedora da escola), desassociando assim a Escola da relação direta com a instituição de budismo tibetano Chagdud Gonpa Brasil, fundada pelo Rinpoche Chagdud Tulku. É essa Associação que possibilita a gestão estrutural das condições de manutenção do projeto da Escola. Com isso, em 2010 é inaugurado o Ensino Infantil na Escola Agroecológica do Sítio Esperança. A história da Escola é, portanto, bastante recente. O início do Ensino Fundamental I ocorreu somente em 2014 e a pretensão é que, em 2017, a escola consiga iniciar os trabalhos com o Ensino Fundamental II. Podemos, então, resumir o histórico da escola da seguinte forma:

1. Doação das terras: 2002;
2. Primeiro encontro de pessoas ligadas ao Rinpoche: 2006;
3. Criação do Projeto Florescer: 2007;
4. Criação da Associação Sítio Esperança: 2009;
5. Início da Educação Infantil: 2010;
6. Início do Ensino Fundamental I: 2014;
7. Ampliação para o Ensino Fundamental II: possivelmente 2017.

Durante os dois anos (2014 e 2015) em que a Escola trabalhou com o Ensino Fundamental I, a estrutura escolhida foi a multisseriada, o que a Escola chama de agrupamento. Nesse formato, os cinco anos do Ensino Fundamental I ficam divididos em apenas três turmas. Os agrupamentos ocorrem da seguinte forma: uma turma, chamada de ciclo complementar, para 4º e 5º anos; uma turma, chamada de ciclo básico, para 2º e 3º anos; e uma turma, chamada de ciclo inicial de alfabetização, para o 1º ano. O Ensino Infantil também trabalha com três turmas: uma turma para crianças de 2 a 4 anos, uma turma para crianças de 4 a 5 anos e uma turma para crianças de 5 a 6 anos. A proposta para 2016 é não mais trabalhar com os agrupamentos e abrir as cinco turmas do Ensino Fundamental I, normalmente. Essa decisão ocorreu em conjunto com a comunidade escolar, através de reuniões pedagógicas, e teve como motivação a grande procura por vagas na Escola. Assim, as opções eram abrir mais turmas multisseriadas ou desagrupar as turmas. No entanto, o caráter multisseriado irá manter-se em determinadas situações. Sobre isso, temos a fala da própria diretora da Escola.

Na verdade, a gente começou o fundamental I ano passado no sistema multisseriado. Então, a gente tem uma turma que é o primeiro ano, uma turma que é segundo e terceiro e uma turma que é quarto e quinto. Funciona como uma escola multisseriada, não aquela que divide o quadro no meio, não é assim tão tradicional como uma escola multisseriada comum, mas são duas turmas numa sala. [...] E, depois de

muitas reuniões de professores, reunião pedagógica, a gente optou por separar. Então, a partir do ano que vem, a gente vai ter todas as turmas separadas. Primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto. Então, eles vão ficar separados no turno da manhã, que a partir do ano que vem a escola vai ser de período integral, ficar separados cada um na sua série no período da manhã, pra ter as aulas normais, e no período da tarde, quando eles têm as aulas que são, enfim, outras aulas, ciências, agroecologia e aulas que tem mais integração, aí, eles se juntam de novo no multisseriado (DIRETORA, 2105).

Como dissemos, a Escola é mantida pela Associação Sítio Esperança. A associação não possui fins lucrativos e funciona a partir de doações de pessoas físicas (alguns(umas) pais e mães de estudantes) e o patrocínio de duas empresas. Não há apoio do poder público local e a única contribuição nesse sentido vem do governo federal a partir do PNAE. A questão sobre o patrocínio de empresas em um projeto educacional será problematizada brevemente em nossas considerações finais. As crianças não precisam pagar para estudar na Escola e inclusive têm a alimentação também gratuita. Os professores e demais colaboradores dividem-se entre remunerados e voluntários. O público é bastante heterogêneo em alguns sentidos e isso já começa a trazer elementos interessantes para nosso trabalho.

No início, a Escola era vista sob uma perspectiva assistencialista, como se sua função fosse de auxílio aos carentes, como se seu trabalho fosse dedicado apenas a pessoas em vulnerabilidade social. Mas, com o tempo, essa visão foi sendo superada e, com isso, o público da Escola foi tornando-se gradativamente heterogêneo. Percebemos isso em algumas falas coletadas em entrevistas.

Hoje, a escola vive um momento acho que um dos melhores momentos além da expectativa. Porque até então, a gente era visto como um projeto de crianças carentes, vocês só trabalham com crianças carentes, uma prestação de serviço, aquela coisa de caridade, que as pessoas têm. [...] [E], hoje, na escola a gente tem crianças da zona rural, tem crianças da

cidade, tem crianças que têm uma família super estruturada, que os pais estão preocupados com os meninos, estão preocupados com a escola, mas também tem crianças que são de classe social bem difícil. Tem família desestruturada, tem problema de alcoolismo, problema de violência em casa, que estudam todos juntos. A gente tem desde filhos de desempregados a filha de médico estudando junto. [...] A gente tem uma escola heterogênea (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

A heterogeneidade é percebida tanto em relação à origem espacial dos(as) estudantes (zona rural ou urbana), quanto em relação à situação social e econômica. E isso é visto com bons olhos pela comunidade escolar, pois parece que há um sentimento de anseio pela superação da sociedade de classe em que vivemos: “a sociedade em que a gente vive, a sociedade em que a gente espera viver, não é arranha céu de um lado e favela do outro. O que a gente quer viver é uma sociedade mais justa” (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015). Na fala do professor, essa mistura poderia internalizar o sentimento de respeito e de complementaridade das diversas funções em uma sociedade, assim como acontece em um ecossistema.

Acho que, como na natureza, onde tem que cada animal exerce o seu papel, alguns no topo da cadeia e outros embaixo da cadeia, a escola também pode exercer o papel dela na formação desse cidadão. Não é porque no futuro uma criança cresça e ela vai ser um doutor, vai ter várias doutorados, ser um médico, um advogado, e outro cara ser um gari, que ela vai passar perto do cara e nem vai olhar pro cara. Se ela estudou com esse cara quando era criança, se ela aprendeu, se ela brincou junto, se ela ajudou encher um carrinho de composto, se ela ajudou ele em algum trabalho na escola, se ela passou esse momento junto com ele, essa relação vai ser diferente. [...] Vai ter uma relação de respeito (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

Essa perspectiva ecológica de complementaridade não é análoga, e é fácil notar isso nas falas, até porque parte de um vislumbre para uma sociedade

mais justa, com as ideias organicistas ou darwinistas do pensamento de Durkheim, que pressupõe privilégios. Comparemos a fala do professor com um trecho onde Löwy (2009) comenta o pensamento durkheimiano:

[...] de acordo com Durkheim, a sociedade é, da mesma forma que um ser vivo, “um sistema de órgãos diferentes no qual cada um tem um papel particular”; certos órgãos sociais têm “uma situação especial e, se se quer, privilegiada”; situação evidentemente natural, funcional e inevitável: “Ela se deve à natureza do papel que ela cumpre e não a qualquer causa estranha a suas funções. Este privilégio é, portanto, um fenômeno absolutamente normal que se encontra em todo organismo [...]” (LÖWY, 2009, p. 31).

Queremos ressaltar que, apesar das semelhanças, temos dois pensamentos distintos. Enquanto um imagina uma sociedade mais justa, o outro afirma que as condições injustas de privilégio são naturais. Assim, vemos que a heterogeneidade na Escola é vista como uma resignificação do papel social, mas alertamos que isso só seria possível, na medida em que a etapa da sociedade de classes for sendo superada, ou seja, quando as classes sociais desaparecerem. Vemos abaixo mais comentários sobre a heterogeneidade:

[...] eu tenho visto que as crianças são muito mais dóceis, mais respeitadas, e essa coisa também que eu acho muito legal, a proposta de colocar tanto criança... de misturar as classes. Tem crianças de uma classe mais inferior, outra classe mais alta... Então, isso é muito legal, porque os valores ficam mais homogêneos. [...] Aqui na escola isso está meio misturando (PROFESSORA DE YOGA, 2015).

Olha, o que eu mais gostei, apesar de ser uma escola agroecológica, de ser voltada pra isso, foi a questão da humanização. As crianças estarem voltadas para conviver umas com as outras e, assim, de uma forma interativa, de uma forma com inclusão. Isso eu achei muito bacana (MÃE DE ESTUDANTE, 2015).

A escola teve dois momentos. No primeiro momento a escola era procurada por pais de crianças carentes. A escola teve um momento que era um projeto puramente social. A gente tinha, sei lá, 95% eram crianças num caso de alta vulnerabilidade mesmo. Hoje, nós estamos num segundo momento em que os pais têm um pouco mais de consciência do que a escola está realmente oferecendo, além de uma boa alimentação, de um lugar para as crianças ficarem. Então, hoje, por exemplo, nós recebemos não necessariamente pais que vem de uma condição financeira muito melhor, mas parece que tem um pouco mais de consciência daquilo que estão escolhendo para os filhos (DIRETORA, 2015).

Um elemento da fala de uma professora é muito interessante. Ela fala de uma homogeneização dos valores. Ora, sabemos que os valores psíquicos são construídos a partir da experiência com o mundo, “a valoração é sempre uma experiência vivenciada por um sujeito” (item 1 sobre valoração). Assim, o que a fala sugere é que, em um ambiente heterogêneo, diminuídas as diferenças de classe, os valores que serão construídos, ou as valorações que serão experimentadas, não partiriam de uma perspectiva de classe e, por isso, se homogeneizariam diante de um outro imperativo. Talvez esse imperativo pudesse ser o imperativo ético planetário, mas devemos estar atentos às limitações do ambiente escolar. Quando o(a) estudante volta para casa, fora dos portões (da porteira melhor dizendo) da Escola, o que o(a) espera ainda é uma sociedade classista. Portanto, falar de uma homogeneização de valores ainda é perigoso, tendo-se em vista a fase do nosso desenvolvimento social. Essa perspectiva exige uma sociedade ideal do ponto de vista das relações sociais. Embora a Escola apresente essa vivência diferenciada para seus(suas) estudantes, e isso nos mostre interessantes indicações sobre a construção de valores, não podemos deixar escapar também, que, na nossa perspectiva, a luta em torno da questão socioambiental ainda é uma luta de classe. Leff (2002, 2009) reforça o que estamos dizendo: “o objetivo do ecodesenvolvimento, [...] é um processo social inserido dentro das lutas de cada comunidade pela

apropriação de seu patrimônio de recursos naturais e culturais” (LEFF, 2009, p. 222).

A degradação sócio-ambiental está exigindo a impostergável necessidade de transformar os princípios da racionalidade econômica, de seu caráter desigual e depredador, para construir uma racionalidade produtiva capaz de gerar um desenvolvimento equitativo, sustentável e duradouro. Este debate teórico e político gerou um amplo movimento social, através do qual os princípios do desenvolvimento sustentável se vão arraigando nas lutas populares e nas organizações das comunidades rurais, em defesa da autogestão de suas terras e de seus recursos naturais. [...] O movimento para um desenvolvimento sustentável é parte de novas lutas pela democracia direta e participativa e pela autonomia dos povos indígenas e camponeses, abrindo perspectivas para uma nova ordem econômica e política mundial (LEFF, 2002, p. 46-47).

Mas, apesar das limitações, com as quais devemos tomar cuidado, será que percebemos na Escola uma contribuição na construção de valores e formação de sujeitos que serão capazes de agir em favor de um mundo que exige uma mudança no sentido da superação dos problemas socioambientais? E, nesse sentido, o que podemos verificar de como a Escola se serve da Agroecologia para esse processo de valoração? Antes de passarmos às reflexões desenvolvidas para essas questões, vamos nos debruçar um pouco sobre o conceito agroecológico que a Escola carrega. Em outras palavras, vamos tentar comentar, através dos dados obtidos na pesquisa, como podemos entender a proposta agroecológica da Escola.

Quando ouvimos falar em uma Escola Agroecológica, talvez, a primeira imagem que nos vem à mente é a de uma escola que ensina o manejo agroecológico a suas(seus) estudantes. Embora isso aconteça, de certo modo, no Sítio Esperança essa não é a interpretação correta que devemos fazer de sua proposta agroecológica. Em primeiro lugar, é prudente lembrar que se trata de

uma escola de Ensino Infantil e Fundamental I e que esperar um ensino especificamente técnico seria incoerente. O que nos parece ser a interpretação correta é que a Agroecologia, em sua multidimensionalidade, permeia todo o ambiente escolar do Sítio Esperança. Já discutimos que Agroecologia é bem mais que um conjunto de técnicas. Ela, enquanto ciência complexa, abarca uma complexidade visível e invisível que exige um olhar e percepção mais atenciosos. Vejamos o que respondem os próprios integrantes da comunidade escolar sobre a proposta agroecológica da Escola:

A agroecologia aqui dentro da escola ela é o melhor meio hábil que a gente encontrou pra trabalhar os valores (DIRETORA, 2015).

Eu acho que o contato com o ambiente, com a terra, com aquilo que o trabalho com a terra pode trazer, é uma coisa muito construtiva para os relacionamentos que não são da terra. Eu acho que é um instrumento maravilhoso. Faz parte de um processo que agrega a educação, agrega a filosofia, a ideia, os princípios, e facilita. É um processo facilitador (FONOAUDIÓLOGA, 2015).

E, na verdade, a gente está num projeto... a escola está em constante desenvolvimento de um projeto mais sólido, dentro da proposta de agroecologia, [...] E eu acho que, assim, está se usando agroecologia como ferramenta pedagógica (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015).

[...] a gente não espera que os alunos saiam daqui como agricultores que vão mexer na terra, a gente só utiliza a agroecologia como meio hábil de passar as coisas, de valores. Tanto coisas práticas, em questões de conhecimentos, como os valores também. Porque através do contato, através dos exemplos da natureza a gente acredita que as crianças assimilam mais do que se você ficar dentro da sala falando, passando no quadro e copiando. Então, a agroecologia abre uma sala de aula sem paredes (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

Eu diria que é uma escola que além de trazer a importância de estar trabalhando com a terra, tendo acesso à terra,

utilizando a natureza para o processo de aprendizagem, ainda trabalha os valores, a integração, a cooperação, é o modo de ensinar diferente, a liberdade do processo de ensino/aprendizagem (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015)

Percebemos que a Agroecologia, dominada ou não conceitualmente pelos atores do ambiente escolar, aparece como “ferramenta pedagógica”, como meio “facilitador”, “meio hábil”, enfim, como pano de fundo para o fazer pedagógico da Escola. Não há, portanto, uma preocupação imediata de se formar agroecólogos ou de mudar simplesmente a perspectiva agrícola. A Agroecologia, na Escola do Sítio Esperança, está fortemente associada à motivação inicial de seu idealizador: a construção de valores. Todavia, ouvimos várias ressalvas quanto à solidificação dessa proposta agroecológica. Como vimos, a história da Escola é muito recente e ela está em um processo, que talvez não tenha fim, de autoconhecimento. Esperamos inclusive que nossa pesquisa possa fomentar essa discussão e contribuir nesse processo. A própria diretora, sobre isso, diz “[...] que ainda é uma coisa que tem sido trabalhada. Eu acho assim, o contexto da escola ainda tem muito a caminhar pra chegar no ponto de, tipo assim, nós somos uma escola agroecológica [...]” (DIRETORA, 2015). Então, para além dessa percepção da Agroecologia como pano de fundo para se trabalhar com a construção de valores, há uma preocupação com a formalização dessa proposta agroecológica. Um professor diz o seguinte a esse respeito:

Agora, o desafio agora, dessa próxima parte, é efetivamente realizar essa parte agroecológica no ensino. Como? Através dos projetos. A principal estratégia agora é estruturar os projetos anuais, bianuais, trianuais, e fazer o treinamento com os professores e a criação de todo um material em volta dos temas agroecológicos para que, por exemplo, você consiga escrever, sei lá, ter dez textos relacionados à agroecologia, à horta, à produção de mudas, vários temas que você possa trabalhar português, geografia, gramática,

tudo. Então, esse é o desafio agora (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015).

Então há uma proposta de transversalidade temática com a Agroecologia, que ainda está em formação. As primeiras experiências dessa proposta começaram assim que a Escola passou a ter o Ensino Fundamental I. E um professor nos conta como tem sido esse processo.

A questão dos projetos... [...] todas atividades não adianta eu impor para as crianças que elas vão achar um saco fazer aquilo. Então, o que [...] a gente procura fazer, é que as crianças antes de fazer uma atividade que elas se interessem pela atividade. E pra isso acontecer elas têm que tomar as decisões do que vai acontecer naquele projeto, o que é que elas vão querer fazer, o que de fato vai beneficiar elas, pra que isso possa não se tornar uma coisa maçante, uma coisa que um fala e o resto abaixa a orelha, escuta, faz e escreve. Não, a gente quer fazer com que as crianças se tornem parte do projeto (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

Antes de continuarmos com o relato do professor, é importante notar os elementos da Educação Emancipadora, no processo de elaboração dos projetos. Há uma preocupação explícita com a dialogicidade e a troca de mão dupla entre educador e educando. Continuando:

Então, [...] A gente aborda um tema e nesse tema nasce o projeto, nesse tema aparece algum problema que está acontecendo na escola. Questão de água, questão de alimento, questão de lixo, várias possibilidades. E alguma criança aborda alguma coisa do tipo, algum problema que está acontecendo na escola, como se fizesse uma auditoria pela escola. Em cima desse problema, [...] a gente procura soluções para este problema. Quais seriam as soluções? E as crianças começam a escrever quais as soluções poderiam ser feitas pra solucionar os problemas. E daí a gente entra como mediador, é onde a gente começa a conversa com as crianças de como que a gente vai começar, como que a gente vai agir e como que a gente vai executar e finalizar

essa solução de forma prática (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

Continua, então, o processo dialógico que culmina na proposta de uma solução, que será abordada dentro dos princípios agroecológicos, durante um período do ano letivo. As aulas de Agroecologia acontecem duas vezes por semana com cada turma, mas nos demais dias os projetos continuam a ser desenvolvidos e, com isso, a Agroecologia passa a ter um caráter de transversalidade.

[...] nos outros dias as atividades relacionadas ao que a gente está fazendo na agroecologia são levadas pra sala de aula em questões de história, nas questões de geografia, nas questões de matemática, português. Por exemplo, a gente vai fazer uma horta. Então, o que a gente vai usar na horta? Como vai ser dividida a horta? Então, já entra questão de matemática, questão de geografia. Como é que vai ser o espaçamento? Como é que vai ser o caminho que a gente vai passar? Vai ter placa ou não vai ter placa? Como que seus pais plantavam em casa? Eles já plantavam? Seus avós plantavam? Seu bisavô plantava? Já entra a questão da história local, a questão do português de como que se escreve alface. Vamos fazer um texto sobre os benefícios das verduras na nossa vida. E como é que uma coisa que elas estão colocando a mão na massa, a gente sente que pra elas relataram essa atividade no papel faz mais sentido (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

Essa última fala é extremamente rica. É impressionante notar como que a “simples” (simples se estivéssemos olhando sob uma perspectiva cartesiana reducionista, mas a base epistemológica é a da Agroecologia, uma ciência complexa) confecção de um canteiro pode mobilizar conteúdos da Matemática à História. A proposta da transversalidade da Agroecologia, embora ainda esteja sendo gestada na Escola, parece já trazer uma riqueza de elementos, não só para carregar de significados os conteúdos ministrados, mas também para fortalecer a motivação base da Escola que é a construção de valores. Essa perspectiva, como

vemos a seguir, na continuação do discurso do professor, está intimamente associada aos nossos conceitos de Educação e Educação Ambiental Emancipadoras.

E a gente espera que essa semente que está mais hibernada possa abrir no futuro. E aí, como ela já teve experiência da vivência, a gente acredita que ela possa ser um cidadão, uma pessoa adulta, mais atuante, mais responsável, uma pessoa mais altruísta, uma pessoa que pensa realmente no benefício coletivo, não só no benefício individual. Eu acho que esse é um dos males do século XXI. Essa questão do individualismo, a questão de você fazer tudo sozinho, essa competição e não cooperação (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2105).

Essa analogia com a semente é recorrente nos discursos dos atores da comunidade escolar do Sítio Esperança e, para nós, ela está associada ao terceiro princípio da valoração, que resgatamos aqui:

3. a valoração é uma experiência muitas vezes anterior ao próprio ato reflexivo e mesmo à tomada de consciência dos valores enquanto tais: representa, portanto, a possibilidade de “descoberta de valores”, no sentido de apreensão ou doação de significações.

Portanto, a construção dos valores durante as vivências não é necessariamente percebida, através do ato reflexivo, pelas crianças. Mas, utilizando-se a analogia marcante na Escola, uma semente está sendo plantada. Discutiremos mais essa questão e afastamos de antemão a interpretação equivocada de que estamos falando da possibilidade de transferir valores “semeando” o que nos convém. A valoração, como já discutido, pressupõe uma experimentação pelo sujeito. Encerramos, por hora, esse assunto com a fala de uma professora:

a agroecologia, começa nos valores. Aquilo que está plantando dentro do coração das pessoas, dos alunos aqui no caso, da gente como professor, como pessoa inserido aqui dentro e dos alunos. Eu acho assim, que a agroecologia, eu vejo, que começa dentro do coração, que é a semente que a gente planta primeiro dentro do coração (PROFESSORA DO FUNDAMENTAL, 2015).

Por fim, nosso entendimento é de que, mais que um enfoque interdisciplinar, um enfoque transdisciplinar, que resgate os valores e saberes caros ao processo de transição para o Desenvolvimento Sustentável, pode ser promovido a partir da inserção transversal da Agroecologia em um Projeto Político Pedagógico. Embora em uma temática relacionada à agricultura, os benefícios da Agroecologia não são restritos à produção de alimentos ou outros produtos agropecuários. Os princípios agroecológicos podem ser estendidos a um contexto muito mais amplo, pois, trabalham justamente favorecendo a construção de valores e saberes ao promoverem uma visão holística da realidade e um resgate da relação do Ser Humano com a Natureza, elementos fundamentais, segundo Jacobi (2003), para uma educação ambiental que visa ao Desenvolvimento Sustentável.

A agroecologia fornece uma estrutura metodológica de trabalho para a compreensão mais profunda tanto da natureza dos agrossistemas como dos princípios segundo os quais eles funcionam. Trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo (ALTIERI, 2004, p. 23).

Hoje, a agroecologia continua a fazer conexão entre fronteiras estabelecidas. Por um lado, a agroecologia é o estudo de processos econômicos e agrossistemas, por outro, é um grande agente para as mudanças sociais e ecológicas complexas que tenham necessidade de ocorrer no futuro a fim de levar a agricultura para uma base verdadeiramente sustentável (GLIESSMAN, 2008b, p. 58).

Uma perspectiva agroecológica é mais do que somente a ecologia aplicada à agricultura. Ela precisa assumir uma perspectiva cultural, à medida que se amplia no sentido de incluir os seres humanos e seus sobre ambientes agrícolas (GLIESSMAN, 2008a, p. 592).

Isto posto, como nossa proposta é a investigação das contribuições que a presença da Agroecologia em um Projeto Político Pedagógico pode fomentar, na perspectiva de uma Educação Emancipadora, no sentido de favorecer a formação do “sujeito da transição” para o Desenvolvimento Sustentável, a partir da construção de valores caros a esse processo, passaremos a uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Agroecológica do Sítio Esperança em si, com o objetivo de identificar quais são os princípios da Agroecologia que permeiam esse Projeto Político Pedagógico.

### **9.1 A Escola e o Projeto Político Pedagógico**

A partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola, procuramos identificar a presença de princípios agroecológicos no documento, sempre relacionando-os com nosso referencial teórico. Essa parte do trabalho possui um caráter menos problematizador, já que se propõe a identificar e não a analisar a presença de tais princípios. Será no próximo tópico que faremos a reflexão da interação entre a presença da Agroecologia no PPP, com a construção de valores pelos(as) estudantes. Para ilustrar nossos apontamentos, vamos trazer fragmentos do PPP e, por ventura, algum fragmento das entrevistas.

Cabe ressaltar que, em se tratando, nesse caso, de uma análise documental, provavelmente ela está incompleta, já que o Projeto Político Pedagógico não se resume ao documento físico que trazemos aqui. E, principalmente, quando estamos trabalhando com princípios agroecológicos,

tendo em vista que a proposta agroecológica da Escola está em construção, é esperado que alguns elementos, que poderíamos dizer agroecológicos, não estejam explicitados na linguagem escrita do documento que representa o PPP. Outra imprecisão que podemos levantar, quanto ao que faremos a seguir, é que muitas vezes o PPP, como documento oficial, não representa efetivamente a vivência educativa da Escola que o apresenta, já que serve também para atender às exigências burocráticas.

Feitas as ressalvas, passamos às nossas reflexões. Vamos dividir a apresentação, em relação aos princípios identificados, que são: Holismo e Sinergia; Diversidade; Saberes Locais; Comunicação Horizontal; Sustentabilidade e Ética.

### **9.1.1 Holismo e Sinergia**

Ao contrário da agricultura moderna, a Agroecologia valoriza a interação entre os diversos componentes de um agroecossistema. Partindo de uma visão complexa, como dissemos, a Agroecologia é consciente de que a soma das partes é maior do que o todo, pensamento incompatível com reflexões cartesianas. Em outras palavras, é impossível prever o resultado de um sistema apenas observando, independentemente, suas partes componentes. O pensamento sinérgico interessa-se pelo resultado obtido da interação sistêmica do todo, o que é impossível de ser detectado, a partir da fragmentação do sistema. É como se em uma equação pudéssemos ter o resultado total maior que a soma das parcelas tal como  $2 + 2 = 5$ . A sinergia, o resultado de incremento a partir das conexões entre as partes, só pode ser percebida por uma visão holística.

Se buscarmos nos textos que formam o nosso referencial teórico, vamos observar que a Agroecologia trabalha nessa perspectiva. Por exemplo, temos a fala de Altieri:

O objetivo é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade [...] (ALTIERI, 2004, p. 23).

A aproximação da Agronomia com a Ecologia implica na potencialização ou criação de sinergias (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011). Isso se faz presente na Agroecologia porque ela “constitui-se em um campo do conhecimento científico que, [parte] de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica [...]” (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 47) da realidade. Dito de outra forma, “[...] a Agroecologia se apresenta como uma matriz disciplinar integradora, totalizante, holística [...]” (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 45).

No PPP da Escola Agroecológica do Sítio Esperança, podemos perceber a presença desses princípios:

[...] acreditamos também que crianças que crescem perto da terra e em contato com a natureza têm uma visão de mundo naturalmente mais abrangente e se sabem parte de um todo interdependente de forma integral, [...] (PPP, *grifo nosso*).

A diretoria e a coordenação pedagógica em conjunto deverão:

- Promover a conscientização do professor quanto à importância de uma abordagem holística da aprendizagem;
- [...] (PPP, *grifo nosso*).

Pudemos notar essa preocupação na transversalidade temática da Agroecologia, em relação aos projetos desenvolvidos na Escola. Mais que isso, ficou notável nas falas coletadas que existe a sensação dessa sinergia acontecendo. Para a diretora, “o fortalecimento da equipe, o aumento da área de cultivo, a certificação orgânica, são coisas que estão vindo todas juntas. Então, eu acho que o crescimento conjunto é todo orgânico nesse sentido.” A sinergia aparece até como um resultado mágico. Na fala de um professor, é impressionante como as conexões e sobreposições dos conteúdos discutidos são feitas até inconscientemente: “e acaba sendo muito parecido (essa escola é meio mística com essa coisa budista), acaba sem querer querendo sobrepondo às coisas do” (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

### **9.1.2 Diversidade**

A diversidade é outra riqueza na perspectiva agroecológica. Temos cada vez mais consciência da importância da diversidade na Natureza. A diversificação é um princípio natural de defesa e é reproduzido em sistemas de cultivos tradicionais. “A grande diversidade de espécies desenvolvendo-se simultaneamente em policultivos, ajuda na prevenção de pragas evitando sua proliferação entre indivíduos da mesma espécie, [...]” (ALTIERI, 2004, p. 32). E não precisamos nos restringir à biodiversidade, igual importância possui a diversidade cultural. Busquemos confirmação nas palavras de Leff (2002, p. 45, *grifo nosso*):

Os princípios da Agroecologia e o manejo integrado de recursos suscitam a possibilidade de construir uma economia mais equilibrada, justa e produtiva, fundada na diversidade biológica da natureza e na riqueza cultural dos povos da América Latina.

Na perspectiva agroecológica, portanto, a heterogeneidade é vista como positiva em detrimento da homogeneização. Já discutimos uma vertente desse aspecto na Escola. Mas vejamos como isso se apresenta no PPP:

Não há equilíbrio sem biodiversidade – na natureza tudo e todos têm o seu papel. Na Escola, também não há como haver uma educação de qualidade sem que a individualidade dos alunos seja respeitada e sem que a diversidade seja incluída como riqueza (PPP).

[...] proporcionando um ambiente educativo motivador que estimula cada estudante a superar-se a si mesmo, e não superar aos outros, promovendo a solidariedade, valorizando a diversidade [...] (PPP).

Assim, a Escola acredita que uma educação de qualidade só é possível se fundada na inclusão da diversidade enquanto riqueza. Com isso, pretende-se fortalecer o coletivo com o respeito às individualidades. É uma questão que passa ainda pelo conceito de sinergia, passa também pela perspectiva do respeito em relação ao outro, enfim, de fato essa valorização é proveitosa. Nas palavras do professor: “a gente acredita que os pilares [da agroecologia]: o respeito à biodiversidade, a viabilidade econômica das ações, a sustentabilidade, todos esses pilares, desde pequenininhos, as crianças vão tirando proveito disso”.

### **9.1.3 Saberes Locais**

Inegável é a valorização dos saberes locais e tradicionais como princípio do pensamento agroecológico. É sabido que muitos conhecimentos das comunidades tradicionais se perdem na expansão da agricultura moderna. Conhecimentos esses, que foram desenvolvidos durante um longo período de experimentações e seleção de técnicas mais apropriadas localmente. Desse modo, a perspectiva agroecológica, no desenvolvimento do seu conjunto de

técnicas, busca fazer um resgate desses saberes perdidos ou simplesmente ignorados. “O conhecimento local dos agricultores sobre o ambiente, plantas, solos e processos ecológicos possui uma grande importância nesse novo paradigma agroecológico” (ALTIERI, 2004, p. 41).

Os autores que escolhemos para nosso referencial teórico são unânimes quanto a isso. Gliessman (2008b, p. 56) diz que a Agroecologia “[v]aloriza o conhecimento local e empírico dos agricultores, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade.” Já Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p. 46) desenvolve que a Agroecologia, como ciência integradora, “reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências [...] dos atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o potencial endógeno, isto é, presente no ‘local’”. Para Altieri (2004, p. 27), a “[...] agroecologia fornece as ferramentas metodológicas necessárias para que a participação da comunidade venha a se tornar a força geradora dos objetivos”.

Esse aspecto, ou esse princípio agroecológico, é muito presente na Escola. Mas primeiro, vamos observar como ele aparece no PPP:

A Escola [...] oferece formação gratuita aos seus alunos através de uma educação de qualidade integrada aos saberes do campo, ao conhecimento e às tradições locais [...] (PPP).

A questão ambiental contemporânea será abordada partindo da realidade local, [...] (PPP).

Para possibilitar a integração com os saberes locais a Escola busca a aproximação dos pais, mães ou responsáveis dos(as) estudantes à vivência escolar, que com certeza não é restrita às aulas. “Além desse trabalho com a educação, tem um trabalho social na comunidade que é o envolvimento dos pais na questão da agroecologia” (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA,

2015). São realizados mutirões, por exemplo, para aparar a vegetação da Escola e, assim, os pais e mães são diversas vezes convidados(as) a se inserirem no espaço escolar. “Então, o bom nessa escola é que você vê que os pais caminham juntos com os professores, com a escola, com seu filho, [...] em outras escolas [...] é difícil” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015).

Mas, para além da participação dos pais e mães dos(as) educandos(as) que trazem seus saberes para o ambiente escolar, é notável como a Escola valoriza a participação dos atores locais na formação da comunidade escolar. Das seis professoras e um professor regulares, que entrevistamos, quatro delas(es) são do e/ou moram no bairro rural, onde a escola está localizada. Há uma valorização dos saberes que esses atores trazem consigo. Segundo diz uma professora, chama a atenção a Escola dar “preferência para quem não tem experiência nenhuma em outra escola pra que como se fosse uma criança que estivesse começando tudo aqui” (PROFESSORA DO FUNDAMENTAL, 2015). Algumas dessas pessoas, inclusive, voltaram a estudar motivadas pela atuação nos projetos e na Escola. Vejamos o relato de uma auxiliar:

Eu sou aqui mesmo da região. Eu participava do projeto e depois que acabou o projeto eu comecei na escolinha. Aí, eu comecei de babá, para olhar o filho da [diretora] e depois que ele foi crescendo, ele entrou na escolinha e eu continuei participando da escola. [...] [E]stou fazendo o curso de pedagogia, mas antes eu não tinha nada disso não. Aí, como eu gostei, me interessei pela área de educação, aí, eu vi que era, assim, meu gosto mesmo, eu vou continuar e pretendo cada vez mais ir me formando, pra eu poder ir modificando, ajudando, poder criar seres melhores para o mundo (AUXILIAR DO INFANTIL, 2015).

Isso indica a contribuição da Escola no desenvolvimento local. Assim, o resgate e fortalecimento da comunidade local, princípio caro ao pensamento

agroecológico, acontece de diversas maneiras, desde um mutirão em particular a uma oficina de Agroecologia, passando pelo incentivo à qualificação pessoal, tendo em vista o contato com o processo educativo. Inclusive a cada início de ano, há uma cerimônia para a bênção das sementes que serão plantadas durante o ano em que toda a família é convidada a participar. “Então, existem esses cerimoniais [e outras atividades] que fazem com que os pais se aproximem da escola e entendam a escola como um espaço especial, e não só para aprendizado, mas pra vivência deles [...]” (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015). Tudo isso contribui para o compartilhar de saberes entre a Escola e a comunidade local.

#### **9.1.4 Comunicação Horizontal**

Em relação à valorização dos saberes locais e fortalecimento da comunidade local e escolar, não é suficiente apenas reconhecer a pertinência de tais conhecimentos. É preciso que a comunicação na troca de saberes seja horizontalizada. Em certa medida, é preciso reconhecer a presença de saberes diferentes e não saberes melhores e piores. Essa perspectiva do pensamento agroecológico está certamente associada ao conceito de dialogicidade em Paulo Freire: “[A] comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado” (FREIRE, 2011, p. 92). A adoção dessa abordagem é confirmada por Caporal, Costabeber e Paulus, (2011, p. 66, *grifo nosso*).

A Agroecologia adota, como orientação básica, enfoques pedagógicos construtivistas e de comunicação horizontal, por entender que estratégias de desenvolvimento rural sustentável e estilos de agriculturas sustentáveis requerem que se parta de uma problematização sobre o real.

Esse princípio, novamente, foi percebido tanto explicitamente no PPP, como nas relações observadas na Escola e nas entrevistas coletadas. No PPP podemos observar o seguinte:

Em grupos, conseguimos também trabalhar [...] habilidades de comunicação [...] proporcionando um ambiente educativo motivador que estimula cada estudante a superar-se a si mesmo, e não superar aos outros, [...] (PPP).

Mecanismos de Acompanhamento, Controle e Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem:

- Diálogo horizontal (PPP).

Processos que Asseguram a Integração dos Profissionais da Escola:

- Gestão e Comunicação horizontal e participativa (PPP).

Estabelecer uma relação democrática onde haja abertura e disponibilidade para educadores e educandos realizarem juntos a tarefa de se educarem mutuamente (PPP).

A comunicação, como veremos mais adiante, aparece inclusive como valor na vivência da Escola. A presença desse princípio contribui na construção da comunicação enquanto valor em si. Mas, além disso, percebemos que a presença desse princípio é percebida pela comunidade escolar. Vamos colocar, na íntegra, um relato interessante a esse respeito.

Eu lembro de um episódio em que as crianças estavam balançando na porteira e a porteira quebrou e ficou todo mundo apavorado porque ia ser castigado. “Ai, meu Deus, agora sobrou pra mim. Deu problema!” e aí a [diretora] chamou as crianças e falou assim: “Como é que nós vamos resolver isso? Nós temos um problema.” Sem dar bronca, sem dar castigo, sem colocar com um chapéu de burro atrás da porta, sem mandar bilhete para os pais ou advertência, tentando utilizar menos desse tipo de recurso para poder resolver as coisas. E o que aconteceu foi que eles, se eu não

me engano, conversaram com os pais e alguns pais ajudaram a consertar a porteira, eles consertaram a porteira e ficaram super aplaudidos dentro da sala de aula com o reconhecimento da resolução de problemas que eles tinham feito [...] (PSICÓLOGA, 2015).

A comunicação horizontal ocorre, não apenas entre educadores e educandos, como vimos acima, mas também entre a administração da Escola e os educadores. Nas palavras de uma professora: “aqui tem uma liberdade, uma certa liberdade de pensamento. Eu quero trabalhar com eles hoje algo que eu vi lá fora, que eu possa transformar aqui dentro, é aberto [...]”. Entre os educandos, há um trabalho de “resolução não violenta de conflitos” que busca também refletir essa questão da comunicação.

### **9.1.5 Sustentabilidade**

Não seria possível falar de Agroecologia sem falar de Sustentabilidade. A discussão em torno dessa ciência não pode mais ser dissociada do debate sobre a Sustentabilidade. Como dissemos, numa via de mão dupla, enquanto a sustentabilidade se apresentou como sentido, na busca de conhecimento agroecológico, a Agroecologia fornece uma base teórica consistente para a Sustentabilidade. Nas palavras de Gliessman (2008b, p. 56):

Em última instância, o conhecimento ecológico da sustentabilidade dos agroecossistemas deve dar nova forma à perspectiva que a humanidade tem da produção vegetal e animal, a fim de que seja alcançada, em nível mundial, a produção sustentável de alimentos.

Agora, ao mesmo tempo, observar a Sustentabilidade enquanto princípio no PPP é tarefa difícil, uma vez que esse termo, de tão corrente, esvaziou-se de significado. Nós fizemos um esforço de significação, de conceitualização, no

nosso referencial teórico, mas isso não significa que a Escola compartilha das nossas definições. Para um professor, isso é inclusive um desafio importante para a Escola, o de conceitualizar, por exemplo, o que é Sustentabilidade para eles. As reflexões do professor, nesse sentido, são as seguintes:

Por exemplo, eu cheguei pra uma série e perguntei: “O que é sustentabilidade?”, “O que é coisa sustentável?” Não sabiam. “Ah, sustentável é a minha vó fazer bolo.” Não tinha um conceito envolvido. Aí eu cheguei e falei: “Cara, não pode. A escola agroecológica não saber o que é coisa sustentável?!” É um dos pilares. Tem que sistematizar. Veja bem, é interessante isso porque intuitivamente, com as aulas de agroecologia, os alunos eles tinham bastante valor ecológico inserido, intuitivamente, só pelas aulas do [professor de Agroecologia], mas conceitualmente não tinha. E eu acho que essa parte conceitual, de uma certa maneira, você precisa ter, justamente pra tornar aquilo ferramenta. Primeiro pra você e, depois, pra você poder passar isso (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015).

Esse é um ponto com o qual concordamos. A conceitualização, em alguns momentos, é importante para não permitir o esvaziamento de significado dos conceitos. E para além da significação, essa sistematização é importante para que aquilo se torne, como disse o professor, uma ferramenta, ou seja, para que possamos utilizar o conceito em uma ação, para que possamos agir no mundo, a partir do conceito. Quando isso não é feito, quando a ferramenta não está bem definida, pode ocorrer uma apropriação indevida ou desviada de um direcionamento que julgamos adequado. Todavia, deixando de lado, pelo menos para esse item, essa reflexão crítica, vamos identificar como o conceito aparece no PPP da Escola.

A Escola [...] oferece formação gratuita [...] além de estar engajada na união e no empoderamento comunitário e no desenvolvimento local sustentável (PPP).

[...] oferecendo um projeto educativo que valoriza [...] o empreendedorismo sustentável. [...] [E]ntendemos [...] como sustentável algo que pressupõe solidariedade e uma forte consciência do coletivo [...] (PPP).

Assim, promovemos a construção de uma sociedade sustentável, mais inclusiva e equitativa, por meio da educação, [...] (PPP).

Parece, ao menos no que lemos no PPP, que, assim como nós, a Escola identifica a Sustentabilidade em sua perspectiva mais qualitativa, associada a princípios de solidariedade, inclusão e igualdade. Estamos em acordo com Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p.75), quando ele diz que a sustentabilidade deve ser “considerada em suas múltiplas dimensões: social, ambiental, econômica, cultural, política e ética”. A ética é, coincidentemente, nosso próximo item.

#### **9.1.6 Ética**

A questão ética possui centralidade em nosso trabalho. Apesar das inseguranças comentadas, nos propusemos a discutir a construção de valores numa perspectiva de ética ambiental planetária. Agora, não é nenhuma surpresa que queiramos relacionar esse assunto com a temática da Agroecologia. Mais sentido ainda vimos em nosso trabalho quando conhecemos a Escola, sua motivação inicial e vivência cotidiana. A questão da reflexão axiológica apareceu o tempo todo em nossa observação (direcionada, é claro) e nas entrevistas coletadas, mesmo quando em nenhum momento, enquanto pesquisadores, tocamos no termo valores. A própria idealização embrionária da Escola, cujo idealizador não pôde ver concretizada, está associada às categorias axiológicas.

A Escola [...] nasceu da aspiração do lama budista tibetano Chagdud Tulku Rinponche de estabelecer um lugar onde valores como equanimidade, compaixão, amor, paciência e alegria pudessem ser vivenciados e cultivados por meio da educação (PPP).

Missão - Exemplificar e difundir uma cultura de paz que valoriza:

- o cuidado com todos os seres;
- o cuidado com o corpo, a mente e a espiritualidade;
- a preservação ambiental;
- o consumo consciente;
- a prática da diligência alegre, da tolerância, da solidariedade, do diálogo, da solução pacífica de conflitos e do respeito por todas as diferenças (PPP).

Está, pois, no objetivo da Escola uma intenção valorativa. Dentro de nossa referência em relação aos valores, e podemos notar esse mesmo entendimento no texto do PPP, isso se daria a partir da criação de vivências construtivas. Mas, nesse momento, precisamos discutir se isso é a indicação de mais um princípio agroecológico no Projeto Político Pedagógico da Escola. Ora, mesmo que não fosse, o imperativo ético que a Escola apresenta como missão já engloba os outros princípios que enumeramos até aqui. Existe um holismo implícito no cuidado com o corpo, mente e espiritualidade; a diversidade se apresenta no cuidado com todos os seres, o respeito por todas as diferenças e a preservação ambiental; a comunicação horizontal está representada pela prática do diálogo e a sustentabilidade é tangenciada pela prática da solidariedade, pelo consumo consciente e preservação ambiental.

Mesmo assim, queremos ir um pouco além. Utilizando as palavras de Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p. 47), “[a]inda que possa parecer demasiado filosófico, nunca é demais enfatizar que a Agroecologia tem como um de seus princípios a questão da ética”. Segundo o autor, tanto em um sentido estrito de relação entre os seres humanos como em um sentido amplo, que é o foco de nosso trabalho, de relação do Ser Humano com a Natureza. O

imperativo ético do momento de transição pelo qual passamos é o imperativo de uma ética ambiental, que possa restabelecer a dinâmica de coevolução ecossocial. Mais uma vez utilizando Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p. 47), “é preciso demarcar que a perspectiva agroecológica possui em seus princípios a preocupação e a defesa de uma nova ética ambiental”. Essa ética ambiental e o princípio de coevolução podem também ser identificados nas palavras de Altieri (2004, p. 27): “uma organização social que proteja a integridade dos recursos naturais e estimule a interação harmônica entre os seres humanos, o agroecossistema e o ambiente”.

Portanto, a questão ética é um princípio fundamental do pensamento agroecológico e, em nosso trabalho, assim como na Escola, esse é o princípio da Agroecologia que assume a centralidade das discussões. Vejamos mais alguns elementos desse princípio no PPP da Escola:

[...] entendemos [...] como sustentável algo que pressupõe solidariedade e uma forte consciência do coletivo e da ética no seu sentido mais amplo que leva à busca do bem comum (PPP).

Em grupos, conseguimos também trabalhar o desenvolvimento de valores humanos [...] (PPP).

Sabemos, no entanto, que identificarmos o princípio ético da Agroecologia, bem como os outros princípios enumerados, no PPP da Escola, não implica na sua presença na práxis da vivência escolar promovida por ela. Quanto à ética, uma estratégia da Escola foi a criação de uma disciplina chamada Ecologia Interior, baseada em um livro do Chagdud Tulku Rinpoche, da qual ainda iremos falar, mas esse não é o momento para essa discussão. Nosso objetivo até aqui foi apenas o de identificar a presença de alguns princípios agroecológicos no texto do Projeto Político Pedagógico da Escola, embora não tenhamos nos privado de algumas pequenas reflexões. O

enfrentamento das implicações da presença de princípios agroecológicos no PPP na construção de valores pelos(as) estudantes será o assunto do próximo tópico.

## 9.2 A Construção de Valores

A centralidade do nosso trabalho é ocupada pela reflexão axiológica, no sentido da construção de valores. Esses valores, pelo menos aqueles sobre os quais vamos dedicar uma atenção especial, estão associados a uma perspectiva de Desenvolvimento Sustentável e, suas construções, no nosso estudo de caso, estariam sendo favorecidas pela interseção entre Agroecologia e Educação. A importância desse debate tem como pano de fundo a crise socioambiental que se apresenta. Procurando relacionar os elementos com os quais estamos lidando e ilustrar o nosso foco de estudo, geramos a Figura 4.



Figura 4 Centralidade da questão ética no debate da crise socioambiental e demais elementos relacionados

Ao enfrentar essa reflexão, procuraremos enumerar valores e outros elementos que, em nossa interpretação, podem contribuir na transição para uma sociedade mais sustentável. Com isso, esperamos poder sugerir um conjunto de características que poderão compor um perfil compatível com o que chamamos

de *sujeito da transição*. Todavia, precisamos explicar, talvez por uma limitação linguística nossa em nos expressar, que essa sugestão não tem a pretensão de caracterizar-se como “o” perfil do sujeito da transição. Não queremos dizer que existe “o” caminho, mas apenas sugerir elementos que seriam favoráveis na formação de sujeitos para agir na transformação do mundo. Inclusive, por nossa escolha teórica, sabemos que a realidade é transitória, temporal e histórica e, portanto, nossas contribuições não podem almejar uma posição positiva e absoluta.

Nosso primeiro levantamento foi um levantamento quantitativo por meio dos dados coletados por entrevista. Mais aptas que nós para perceber a construção de valores na vivência escolar estão as pessoas que, de fato, vivenciam isso diariamente, como as professoras, professores, colaboradoras e mães de estudantes. O gráfico que apresentaremos a seguir é apenas um ponto de partida para a nossa discussão. Ele apresenta a frequência absoluta da percepção de diversos valores durante as entrevistas. Em outras palavras, ele nos mostra quantas vezes percebemos que, no discurso de um(a) entrevistado(a), um determinado valor se apresentava.

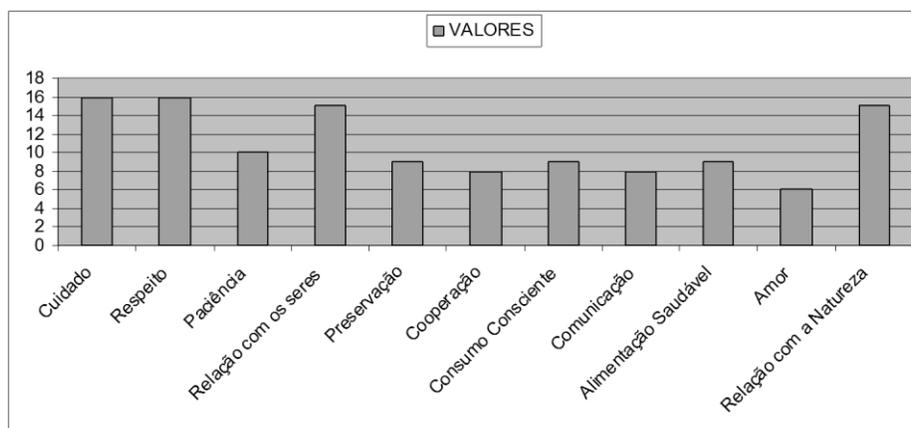


Gráfico 1 Frequência absoluta dos valores nos dados coletados

Quando colocamos “Relação com a Natureza” ou “Relação com os seres”, percebidos com uma frequência alta, queremos dizer que, no discurso da pessoa entrevistada foi percebida por ela uma mudança no modo como a criança se relaciona com a Natureza ou com os demais seres. Há uma mudança de valoração, em relação à Natureza e demais seres. Vamos discutir e exemplificar isso com mais cuidado mais à frente. O valor “Paciência”, por exemplo, não foi dito exatamente com essas palavras. O que classificamos como paciência foram discursos que declararam perceber que crianças ficaram mais calmas, mais tranquilas ou mesmo mais pacientes, após vivenciarem o ambiente da Escola. Portanto, o levantamento das categorias de análise não foi realizado tendo em vista exatamente as palavras ditas explicitamente, ou seja, não recorremos a categorias nativas, mas àquilo que considerávamos associado a uma categoria criada por nós.

Começamos então nossas reflexões, a partir dos campeões em frequência absoluta: o Cuidado e o Respeito. Parecem, à primeira vista, termos genéricos demais, mas não poderíamos deixar de investigá-los um pouco mais a fundo, devido à sua constante presença nos diversos discursos coletados. Encontramos fundamento quanto a isso em Boff (1999). Ele traz a perspectiva ontológica que anunciamos como reforço à nossa perspectiva materialista histórica. Nas palavras de Boff (1999, p. 34, *grifo do autor*):

[...] o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ele sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um *modo-de-ser* essencial, sempre presente e irredutível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada.

Se é impossível, segundo o autor, ser totalmente desvirtuada, pelo menos a dimensão do *modo-de-ser cuidado* pode adular-se. Nesse sentido, é

que colocamos a importância do materialismo histórico, pois a adulteração dessa dimensão da nossa essência humana configura-se, a partir da caminhada histórica da nossa sociedade e dinâmica produtiva. Assim, seguimos não vendo contradição em nossa visão idealista e materialista ao mesmo tempo, pois, se há alguma essência, algum valor absoluto, esse pode ser adulterado diante das condições estruturais. No entanto, a adulteração, como nos disse Boff, não pode ser completa e, portanto, vislumbra-se a possibilidade de um movimento de reaproximação com a essência. É assim que aparece a perspectiva hegeliana de evolução do espírito na história. No caso da Escola, a reaproximação com o *modo-de-ser cuidado* se dá através da vivência agroecológica, que, segundo Leff (2006, p. 41), recupera o sentido do verbo usar.

As práticas agroecológicas recuperam também o sentido do valor de uso (ecológico) da terra e seus recursos, e o devolvem a seu verdadeiro ser. Pois, se entendemos o verbo usar no sentido heideggeriano de "deixar uma coisa ser o que é e como é", o que "requer que a coisa usada seja tratada em sua natureza essencial [...]

Heidegger foi, para Leonardo Boff, o filósofo que melhor viu a importância essencial do cuidado. "Nas palavras de Martin Heidegger: 'cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico'. Traduzindo: um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana" (BOFF, 1999, p. 34). Portanto, a partir da vivência agroecológica, a Escola recupera o sentido cuidadoso do uso. Vejamos um relato sobre a Escola:

Porque aqui a gente trabalha o que a gente chama de Ecologia Interior também. Então, agregando valores que você não precisa de tudo pra ser feliz, que você pode ser feliz com aquilo que você tem e usando a natureza, usando entre aspas né, compartilhando com a natureza e fazendo uma troca, pegando o que a gente precisa e ajudando ela no

que ela está deficiente (PROFESSORA DOS 2º e 3º ANOS, 2015).

O verbo usar, resignificado, passa a ser dito como “usar entre aspas”. É importante notar isso, pois a significação do verbo usar pode ser um reflexo da desvirtuação do *modo-de-ser cuidado* e isso, por sua vez, reflete na nossa relação com a Natureza. Isso porque o modo como “usamos” a Natureza está intimamente ligado aos dois *modos-de-ser-no-mundo*. “Fundamentalmente, há dois modos básicos de ser-no-mundo: o trabalho e o cuidado. Aí emerge o processo de construção da realidade humana” (BOFF, 1999, p. 92). Em nossa perspectiva, esses dois modos de ser estão associados, respectivamente, a uma abordagem materialista e idealista. Acontece que o nível da evolução social do trabalho interfere no ideal de cuidado. Como apontamos, a dinâmica produtiva do capital, de exploração do trabalho alheio, polarizou a relação Ser Humano e Natureza, ou seja, uma interferência no *modo-de-ser-trabalho* desvirtuou o nosso *modo-de-ser-cuidado*. Nesse sentido, Boff (1999, p. 98) afirma:

A ditadura do modo-de-ser-trabalho-dominação está atualmente conduzindo a humanidade a um impasse crucial: ou pomos limites à voracidade produtivista associando trabalho e cuidado, ou vamos ao encontro do pior. Pela exasperação do trabalho produtivo se exauriram recursos não renováveis da natureza e se quebraram os equilíbrios físico-químicos da Terra. A sociabilidade entre os humanos se rompeu pela dominação de povos sobre outros e pela luta renhida de classes. Não se vê outra coisa no ser humano senão sua força de trabalho a ser vendida e explorada ou sua capacidade de produção e consumo.

Essa passagem é, praticamente, um resumo do que discutimos até aqui. Há um processo histórico de modificação do modo-de-ser-trabalho, entendido o trabalho como modo de interação do Ser Humano com a Natureza e, portanto, refletido tanto na configuração da ciência como na dinâmica produtiva,

transformando-o em um modo-de-ser-trabalho-dominação (dominação do Ser Humano sobre a Natureza e do Ser Humano sobre o Ser Humano), que desvirtua o nosso modo-de-ser-cuidado a ponto de emergir uma crise socioambiental. A superação da crise exige uma superação do capitalismo, mas isso exige, por sua vez, a associação do trabalho com o cuidado. É isso que percebemos: a Escola estar contribuindo quando o valor Cuidado obteve a maior frequência absoluta em nossa análise. Vejamos algumas passagens em que essa percepção surge:

Eu acho que tem um outro lado também que não tem só a ver com o conteúdo escola, com o currículo, mas com a formação de um ser humano que está preocupado com o próprio lugar onde vive, com de onde vem a comida que está comendo, com como é que ele está se relacionando com os colegas, se isso vai trazer mais benefícios ou não pro ambiente em que ele está, pro cuidado que ele tem com o espaço da escola. Então, eu acho que a agroecologia ela vem junto com essa ideia de cuidado com a natureza, o ser humano faz parte da natureza, então  vamos cuidar um dos outros também. Engloba um pouco todo o funcionamento da escola, como agente está trabalhando aqui (PSICÓLOGA, 2015).

E quando eles plantam e levam semente pra casa, teve um dia que uma mãe falou assim: “Meu filho chegou com feijão, plantou feijão, agora está um cuidado com esse feijão.” e o cuidado que ele estava tendo com aquilo e ele mora na cidade, ele estava plantando o feijão no jardim da mãe (PROFESSORA DO INFANTIL, 2015).

Antes a gente... sempre trabalhei na roça, mas nunca tive aquele cuidado com a natureza de: “Nossa, vou jogar um veneno ali, mas tudo bem, não vai fazer mal...” Hoje eu sei que se eu estou agredindo a natureza, depois outra pessoa vai comer aquele alimento, aquilo não vai fazer mal só pra mim, mas pra outras pessoas (PROFESSOR DO INFANTIL, 2015).

O valor do cuidado. Eles poderem perceber que a natureza é tão rica que ela dá frutos pra gente comer. Pensar muito na

questão do cuidado, porque se ela pensa: “Se eu não cuidar da plantinha ela pode morrer e eu não posso ter fruto pra eu comer e para outros seres também comer.” É isso. Do carinho, do respeito (AUXILIAR DO INFANTIL, 2105).

Aqui não. Aqui, além das notas, além das matérias que você tem a necessidade de aprender, você aprende outros valores, você aprende valores positivos pro cuidado com o planeta, você aprende valores positivos pro cuidado com a vida, cuidado com o outro ser, o respeito com o outro ser (MÃE DE ESTUDANTE, 2015).

Talvez tenhamos nos excedido com o número de exemplificações, mas elas são um tanto quanto ricas para serem deixadas de fora. Cada uma traz um elemento diferente, dita por um ator diferente. Percebemos, então, que as vivências proporcionadas pela Agroecologia e processos educativos no ambiente da Escola contribuem para a construção do valor do cuidado. Se pensarmos na perspectiva de Boff e lembrarmos do pensamento hegeliano, o que a Escola está promovendo é um processo de autoconhecimento em que cada criança se reconecta com sua essência do modo-de-ser-cuidado. E as contribuições disso no caminho para uma sociedade mais sustentável são evidentes no momento em que percebemos que esse processo implica em uma reaproximação com a Natureza. A partir da perspectiva do cuidado não olhamos mais para a Natureza a partir de uma postura de dominação unilateral e isso certamente implicará em mudanças no modo-de-ser-trabalho, como vimos na fala do professor do maternal. Assim, essa contribuição na construção do valor Cuidado tangencia algumas das causalidades que obstaculizam o Desenvolvimento Sustentável, resgatando a relação equilibrada entre Ser Humano e Natureza. Nesse sentido:

O cuidado não se opõe ao trabalho mas lhe confere uma tonalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma

Realidade fontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se ao pé das coisas, junto delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio sobre, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão (BOFF, 1999, p. 95).

Para nós, o Cuidado, para além de uma valoração psíquica, passa a ser considerado uma categoria axiológica fundamental. Mas na Escola, resgatando uma fala que já trouxemos ao debate, a reflexão axiológica pode ser pontualmente identificada com a existência de uma disciplina chamada Ecologia Interior. A ideia de criação da disciplina surge a partir da prática de meditação com as crianças, uma prática que hoje é diária antes de cada dia letivo. A Diretora (2015) explica um pouco sobre essa disciplina:

[...] na verdade, a gente trabalha com um livro que chama “Para Abrir o Coração”, que foi escrito pelo Rinpoche, que na verdade é uma tentativa. O que eu estou tentando fazer é adaptar esse livro para uma linguagem das crianças e colocar várias atividades para que isso possa ser trabalhado de uma forma mais lúdica.

O livro citado se apresenta no subtítulo como um “treinamento para a paz” e, na verdade, trata-se de uma compilação de transcrições dos treinamentos ministrados em várias situações pelo Rinpoche feita pela Lama Shenpen Drolma. Com certeza trata-se de uma bela leitura, que nos traz reflexões muito profundas sobre compaixão e a universalização do amor a todos os seres. Ensinamentos que certamente estão em sintonia com o imperativo ético em pauta. Sobre isso, Apel (1994, p. 162, *grifo do autor*) diz que:

[...] a ética requerida já é direcionada para um *fundamento racional* e, em todo o caso, também para a mobilização de uma *fantasia especificamente moral*, que deve estar em condições de universalizar o amor ao próximo, no sentido do amor aos mais distantes.

Essa universalização do amor aos mais distantes, superando a máxima do amor ao próximo, como já comentamos, além da sua identificação com a definição de Desenvolvimento Sustentável que estende às gerações futuras a preocupação com as garantias de atendimento às necessidades, está associado também com o princípio de diversidade da Agroecologia. Foi notável a presença da construção de valores relacionados à relação com os seres. Falando da disciplina Ecologia Interior, tivemos a oportunidade de observar o projeto “Salva Vidas” na Escola.

[...] a história do projeto salva vidas surgiu disso, surgiu da ideia de que todas as vidas têm a mesma importância, partiu desse primeiro ponto, quer dizer, a nossa vida e a vida da formiga, e a vida da barata, e a vida de todos os seres, tem importância igual e que, se a gente salvasse vidas a gente poderia ter méritos pra dedicar pra que a vida da [estudante com problemas de saúde] tivesse uma duração maior, que ela passasse por esse momento de uma forma mais positiva. Então foi um projeto que escola abraçou e as crianças entraram no negócio (DIRETORA, 2015).

Nesse projeto, a comunidade escolar, principalmente os(as) estudantes, são incentivados(as) a salvar vidas, por exemplo, tirando um inseto do caminho e o colocando em local mais seguro. A partir disso gera-se a oportunidade de que a criança experiencie uma relação de carga afetiva e, conseqüentemente, de valoração em relação à vida de todos os seres. É a oportunidade de criar valores a partir de uma vivência que pode estar permeada pelo princípio da diversidade da Agroecologia. Uma professora nos conta sobre essa mudança de valoração ao longo do ano:

Quando eles chegam na escola e eles não têm esse contato com a natureza, que tudo pra eles é novidade, se eles virem um bichinho, eles vão lá e pisam. Se vê um galho de árvore, quebra o galho de árvore, eles não tem cuidado. E com o passar do tempo, a gente vai falando, vai conversando, e a hora que chega no final do ano a gente vê que, se eles vêm um bichinho no chão, primeiro eles chamam, pega o bichinho, vão colocar o bichinho em outro lugar (AUXILIAR DO INFANTIL, 2015).

E como dissemos, não é só a disciplina Ecologia Interior que promove essa oportunidade de valoração, através de uma interação afetiva. Tivemos a oportunidade de acompanhar uma atividade realizada durante uma aula de Agroecologia na turma do maternal que foi bastante ilustrativa nesse sentido. A aula consistia em apresentar às crianças uma técnica para atrair abelhas para uma “armadilha” de garrafa PET. No começo da aula o professor pergunta aos(as) estudantes se eles(as) gostavam de abelha. A resposta foi um sonoro “não!”. As abelhas estavam associadas a uma carga afetiva negativa por contas das possíveis ferroadas. Mas durante a mediação do professor, perguntando se as crianças gostavam de mel, se sabiam que as abelhas tinham um importante papel na polinização das plantas e, portanto, na produção de frutas, a explanação foi interrompida com um “Eu gosto de abelha!” acompanhado de diversos “Eu também!”. Foi muito interessante perceber como uma pequena atividade proporcionou um exercício de valoração e de mudança de carga afetiva em relação, nesse caso, às abelhas. As vivências agroecológicas, proporcionam como veremos nos fragmentos a seguir, uma mudança de comportamento em relação aos animais.

[...] respeito em relação à vida, aos animais. Até o inseto. Por exemplo, quando uma criança ou até uma pessoa qualquer vê uma formiga ou uma abelha, é matar. Aqui é o contrário, não matar. É uma vida. Isso é primordial, que a gente percebe logo de cara. A educação de respeito à vida,

respeito ao meio ambiente (PROFESSOR DE MÚSICA, 2015).

A gente foi criado que se você visse um bicho você ia matar e, hoje, eles não. Eles sabem o valor de cada ser na natureza e passa isso pra gente também porque hoje eu penso diferente, muda o pensamento, a visão, porque é diferente. Se eu visse uma cobra eu ia matar, mas não, por que você vai matar ela? Ela vai passar ali, ela vai pro seu cantinho e não vai fazer mal pra ninguém. E a gente não foi criado assim, por mais que a gente sempre morasse na roça (MÃE DE ESTUDANTE, 2015).

Hoje ele observa muito mais as coisas que ele não observava antes. Ele trata animal diferente, onde ele passa, ele ver flor, ele sabe nome de flor, passarinho. Ele repara em tudo (MÃE DE ESTUDANTE, 2015).

Há uma relação, portanto, entre cuidado e respeito. A reflexão axiológica proporcionada tanto pela disciplina de Ecologia Interior quanto pela Agroecologia permeando as vivências escolares contribui no resgate do valor essencial Cuidado e isso gera atitudes respeitadas em relação à vida dos seres e em relação ao outro. Nossa crise socioambiental, hoje, mais do que uma perspectiva antropocêntrica, apóia-se também em uma perspectiva egocêntrica. A dinâmica social à qual estamos submetidos impele para uma individualização gradativa e perda de contato com o outro. As consequências disso são degradantes. Lembremos do exemplo comparativo entre o Ser Humano paleolítico e o piloto de caça. O imperativo da ética solidária deve passar então por um processo de supressão do Ego e uma re-conexão com o outro e com a Natureza. Sobre as contribuições da Agroecologia nesse sentido, temos as palavras da Diretora (2015):

[...] uma criança que é capaz de olhar para um canteiro e ver se o canteiro está precisando de capina, se está precisando de água, é uma criança que consegue olhar pro outro e ver o

que o outro está precisando, se colocar no lugar do outro. Isso eu acho uma coisa importante.

A importância desse olhar está na reconexão com tudo que está a nossa volta. É o primeiro passo para a expansão do nosso cuidado. Passamos do cuidado ao Ego ao cuidado ao próximo e, a partir daí, podemos levar o cuidado aos mais distantes, como exige a ética da Sustentabilidade. É também o resgate da percepção da interdependência que temos entre nós e com a Natureza. A Diretora (2015) continua:

Então, eu acho que, disso tudo, a grande coisa que eu consigo observar é, assim, os grandes problemas que eu vejo hoje no mundo, pra mim, são retratos da desconexão que existe do homem com a natureza. Porque, pra mim, não existe outra explicação. Porque se você desconecta essa interdependência passa a ser, por exemplo, você deixa de perceber isso de forma natural. [...] Eu acho que isso é uma coisa que a Agroecologia tem esse papel e cumpre isso muito bem. Porque as crianças crescem dessa forma e isso fica natural. Eu vejo as crianças cuidando umas das outras [...]

A razão do cumprimento desse papel pela Agroecologia esteve muito associado, nas falas, ao princípio do holismo, à capacidade que a Agroecologia tem de promover uma visão ampla e do Todo, na percepção da Natureza. A percepção do Todo, a partir da visão holística da Agroecologia, recupera o que de mais grave, segundo Boff, há por detrás da falta de cuidado, que é a “[...] ausência da percepção da unidade de todas as coisas [...]” (BOFF, 1999, p. 24). Nesse sentido, o elemento que mais se apresentou para nós foi o ciclo da produção de alimento.

Agora, o sistema natural, a natureza como um sistema que provê a vida, que sustenta a vida, ela por si só já é a base de tudo isso. Uma semente precisa de um tempo pra nascer, você precisa ter uma paciência, não é uma coisa que você

vai comprar no supermercado. A partilha de grãos daquilo que você coleta, partilhar pra todos, que isso consiga alimentar a todos é uma preocupação, além de uma preocupação com o outro, o outro receber aquilo, tem uma preocupação também com o tamanho da sua produção e toda uma ligação do momento em que você planeja plantar até o momento que você leva isso aqui pra cozinha do sítio e divide com eles, que é a partilha. Então, em todo esse processo se é trabalhado a disciplina de silar, plantar, cuidar, mesmo quando você não quer, você está de saco cheio, você vai lá, tem que olhar, tem que regar, tem que fazer o trato cultural de tirar grama, tirar invasor, tudo isso. Então, você vai inserindo valores (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015).

E, nesse sentido, eu acho que quando a criança tem a possibilidade de ter contato com todo esse ciclo da comida, que agora eles começaram inclusive a fazer aula de culinária pra eles pegarem desde quando planta, de cuidar da terra, de preparar canteiro até o plantio, colher e fazer a comida e ele virar um bolo. As crianças comem com uma boca que é, assim, incrível. [...] Se você processa esse alimento e todo mundo come, de onde é que veio? Eles viram o canteiro sendo plantado, o tempo que demora praquilo crescer e acontecer (PSICÓLOGA, 2015).

Essa coisa de sacar o crescimento dele junto com as plantas, por exemplo, com os alimentos. Então, eles sabem que eles crescem devido aos alimentos. E de onde vem os alimentos? Então, isso já faz uma conexão de respeito com a natureza, com o meio ambiente. Então, isso já é super importante. Então, isso já muda bastante na cabeça das crianças (PROFESSORA DE YOGA, 2105).

Muitos outros relatos coletamos nesse sentido. A inter-relação entre as etapas do processo de produção de alimentos, desde o momento do plantio da semente até a absorção desse alimento pelo nosso corpo traz consigo a ideia de ciclos e a consciência da nossa interdependência com os elementos da Natureza. Essa visão supera as limitações da visão fragmentada que separa cada etapa dos diversos processos como se esses não fossem simplesmente a parte de um todo indissociável. Por exemplo, quando acostumados à dinâmica de buscar

alimentos no supermercado, perdemos a preocupação com a origem desses alimentos e com o seu processo produtivo. Nossa consciência da ligação entre o nosso consumo e a degradação ambiental causada pela produção da agropecuária moderna fica comprometida. Como nos ilustra um relato de um professor:

Por exemplo o leite. Se você perguntar para algumas que entraram agora no meio do ano na minha turma, teve aluno que falou pra mim que o leite vem de caixinha no mercado. Eu falei pra ele que era da vaca e ele ficou assustado. “Não, tio, não vem da vaca.” Então, eu acho que a Agroecologia ela fica mais fácil de você passar esse conhecimento (PROFESSOR DO INFANTIL, 2015).

Utilizando a analogia muito recorrente nos dados coletados, a Agroecologia vai plantando sementes que, com o tempo e a depender do cuidado que receberão, vão gerar frutos no resgate da relação entre Ser Humano e Natureza. Essas sementes, no processo das vivências que proporcionam a construção de carga afetiva, correspondem aos valores que temos a oportunidade de construir. Com o que discutimos até aqui, pudemos contemplar, dentre os valores que quantificamos no início deste item, o cuidado; o respeito; a mudança na percepção e na relação com a Natureza e com os seres em geral, que implica em atitudes de preservação; e, por último, uma noção de ciclo que nos traz uma consciência para o consumo consciente e alimentação saudável. Mas outro valor que se apresentou em nossa análise é a Comunicação.

Esse valor está associado ao princípio de comunicação horizontal da Agroecologia. Também está associado ao caráter dialógico da Educação Emancipadora. Na vivência da Escola já exemplificamos a presença desse valor no episódio da porteira estragada, mas gostaríamos de trazer mais elementos a essa reflexão. Pontualmente, iniciou-se um trabalho na Escola sobre a resolução de conflitos de maneira não violenta em que incentiva-se o diálogo e a comunicação dos sentimentos e possíveis soluções.

Então, no mês passado, eu trabalhei com eles resolução de conflitos não violentos porque faz parte também da política da escola, da pedagogia da escola, você promover uma cultura de paz e esse meio de resolução de conflitos. Existem outras formas, mas essa é uma que tem a ver com a história da escola (PSICÓLOGA, 2010).

Mas a construção do valor vai muito além da construção da capacidade de resolvermos conflitos a partir do diálogo. Também tem a ver com a individualização a qual nos referimos, que é uma característica da sociedade em crise. Muitas vezes, com a não percepção do outro, do nosso entorno, nos fechamos em nosso Ego e a comunicação fica comprometida. Sem comunicação não há dialogicidade e os processos reflexivos e educativos nos seus conceitos mais amplos possíveis ficam debilitados. Vejamos alguns fragmentos que nos trazem elementos para essa discussão:

E os pais da cidade eu acho que tem muito esse relato: “Nossa, meu filho é outra criança, meu filho chegava em casa e não conversava com ninguém, só ficava na frente do tablet. Agora, ele vai andar de bicicleta, tem uma relação diferente, chega e gosta de contar o que está acontecendo” (DIRETORA, 2015).

Os pais relatam que os filhos agora fazem o próprio canteiro em casa, cuidam sozinhos, cuidam melhor dos animais, não matam qualquer animal por qualquer motivo e o relacionamento com os pais também mudou bastante. Eles olham mais nos olhos, eles conversam mais, eles são mais amorosos, eles levam isso pra vida sim (PROFESSORA DO FUNDAMENTAL, 2015).

Tem uma experiência que os meninos comentam: Quando eu comecei a trabalhar tinha duas crianças que, uma não falava e a outra não escrevia, e o dia que eu fiz com eles caminhada e fui fazer rapel com eles na beira do morro, o primeiro nome que o menino gritou, depois de muito tempo, foi: “Tia [Professora de Educação Física]!!!”, aquilo me encantou. Eu vejo a superação deles (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015).

Quem poderia negar, tendo em vista a discussão que fizemos até aqui, a importância da mudança de comportamento em uma criança que já não prefere as diversas distrações eletrônicas e gosta de conversar, ou passa a olhar nos olhos. Isso certamente se opõe à “[...] sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, [que] está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas” (BOFF, 1999, p. 11). Quando falamos do valor Comunicação, observado com certa frequência em nossa análise e favorecido pelas diversas vivências da Escola, ele passa por uma percepção da não indiferença do outro para mim, ainda está relacionado com a supressão do Ego. Os efeitos colaterais da incomunicação chegam ao extremo, embora não tenhamos conhecimento do caso particular que nos serve de exemplo, da incapacidade de expressar uma palavra que seja. Uma simples atividade na Escola conseguiu contribuir positivamente nesse aspecto. As razões dessa contribuição estão de acordo com a preocupação de Boff (1999, p. 11):

A relação com a realidade concreta, com seus cheiros, cores, frios, calores, pesos, resistências e contradições é mediada pela imagem virtual que é somente imagem. O pé não sente mais o macio da grama verde. A mão não pega mais um punhado de terra escura. O mundo virtual criou um novo habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano.

Então, a Agroecologia já traz contribuições significativas, simplesmente por estar em contato próximo com a Natureza. E não é um contato abstrato, mas concreto. Na descrição da Escola pudemos falar um pouco do espaço físico que por si só já é um elemento educativo. As crianças têm liberdade para correr e experimentar sua locomoção nesse espaço. Há árvores frutíferas ao alcance da mão e animais silvestres como uma enorme seriema que só o pesquisador que

vos fala ficou impressionado em ver no ambiente escolar. As crianças experimentam esse contato no dia a dia e, portanto, há um processo de internalização da Natureza. Como vimos, a construção de valores depende da vivência. “Além de conhecer eles vivenciam isso. Então, quando a gente tem um contato, a gente fixa mais conteúdo. Então, além deles conhecerem eles vivenciam. Acho que isso que é importante, que diferencia” (Professora do Infantil). Além dos prédios escolares, temos ambientes como o da Figura a seguir que funcionam como “sala de aula”.



Figura 5 Espaço utilizado para aulas chamado de Casa na Árvore

A falta do tato, denunciada por Boff é justamente o elemento que aparece como elemento peculiar ao ambiente da Escola para um professor.

Sim, porque a criança, lá em outra escola, ela vai observar o que a professora vai falar pra ela, vai ouvir o que a professora vai falar e obter conhecimento de livro. Não que a gente aqui não tenha, mas aqui a gente tem como se fosse o tato, a percepção visual de poder pegar, de poder ver de onde saiu aquilo. O tomate... As crianças, todo mundo,

achou, quando chegou aqui, que tomate é um legume, mas plantando, vendo, pegando, viu que é uma fruta. Então, o diferencial da escola é esse: um espaço grande, agradável, bom para as crianças brincar, bom pra gente dar aula, tem a casa da árvore, a sala ao ar livre (PROFESSOR DO INFANTIL, 2105).

Assim, até aqui, vemos como o ambiente da Escola, permeado pelos princípios agroecológicos, contribui na re-conexão com nossa essência de cuidado, com a Natureza, com os outros, com outros seres, com a comunicação, etc. Procuramos exemplificar essas contribuições com fragmentos dos dados que coletamos no sentido de alcançar o nosso objetivo de inferir as relações entre os elementos da proposta pedagógica e os valores desenvolvidos pelos(as) estudantes. Mas nos chamou a atenção a reflexão de um professor, que queremos acrescentar a este trabalho. Para fazer tal reflexão, antes precisamos resgatar dois itens do nosso referencial teórico quanto à valoração:

3. a valoração é uma experiência muitas vezes anterior ao próprio ato reflexivo e mesmo à tomada de consciência dos valores enquanto tais: representa, portanto, a possibilidade de “descoberta de valores”, no sentido de apreensão ou doação de significações;
4. a experiência axiológica não “acaba” com a descoberta dos valores (no sentido da tomada de consciência, por parte do homem, das significações dos seres que não lhe são indiferentes), mas representa uma abertura, um apelo para novas ações e criações.

O item 3 está relacionado à analogia da sementinha que é “plantada” nas crianças, ou seja, as crianças não são necessariamente conscientes desse processo de construção de valores proporcionado pela Escola. E o item 4 está

associado à aplicabilidade desses valores, pois, após a construção de um valor, vem as possibilidades de ação, de aplicação deles. Nas palavras do professor entrevistado, isso aparece da seguinte forma:

Agora, uma questão muito importante é, assim, é muito nítido pra gente que é adulto. “Ah que bonito! Olha, ele planta... criança...” Mas a criança que está lá na horta socando o potinho, enfiando... pra ele, ele quer acabar logo com aquilo, pra ele é divertido, ele não está entendendo ainda, mesclando, esse valor não está entrando nele. Ele pode estar blindado àquilo. [...] Primeiro tem que entender que é um processo isso. Uma criança do maternal não vai entender valor, que ele ainda está saindo de uma fase fisiológica. Agora, uma criança do quinto ano já sabe ponderar valor. Uma criança do terceiro, segundo ano, dependendo de como é que está o grau de desenvolvimento, já entende esses valores. E assim, o mais difícil da vida, estou falando pessoalmente, é você conseguir utilizar esse valor, porque parece que a gente escuta muito de ética, muito de ser bonzinho, mas é como se o negócio viesse sem... É como se tivesse uma massa disforme esse valor (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015).

Há, portanto, uma ciência de que as crianças imersas nesse ambiente escolar não são exatamente, ainda, os sujeitos dos atos reflexivos sobre os valores que estão em construção nesse processo. Mas, mais importante que isso, há uma preocupação com a possível aplicabilidade desses valores. Nas palavras do professor, mesmo depois da construção do valor é como se ele fosse composto de uma “massa disforme”, que não sabemos utilizar. De acordo com o item 4 da valoração, a descoberta do valor abre a possibilidade de ação e criação, mas como agir ou criar de posse desses valores? Segundo o professor, é justamente nesse aspecto que propostas pedagógicas envolvidas com valores “[...] acabam ou negligenciando isso, ou exacerbado de um lado errado, ou caindo pro outro lado, o mais fácil, disciplina, regra e pronto [...], quer dizer, é

voltada para a produção, não é voltada para entendimento” (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2105).

Com isso, temos uma dica em relação à disformidade dos valores. A aplicabilidade dos valores está associada à dinâmica produtiva da sociedade. Quando construímos valores que questionam a dinâmica hegemônica ou busca romper com os efeitos nocivos dessa dinâmica, sua aplicação emprega uma força contrária à correnteza. Por isso a sensação de deslocamento e incapacidade de utilização dos valores construídos. Não é fácil empregar a cooperação, valor que apareceu em nossa análise quantitativa, quando o mundo é o da competição individual; e, por isso, mais complicado é utilizar o amor, outro valor, quando a competição “[...] implica a negação do outro, a recusa da partilha e do amor” (BOFF, 1999, p. 111). É difícil usar a paciência quando a lógica é a da máxima “tempo é dinheiro” e dinheiro é item de valoração positiva. Assim, é necessário que essa construção de valores por meio dos princípios agroecológicos sirva de ferramenta para a mudança social. Em relação à Paciência o professor ilustra:

Então, pessoal plantamos aqui. A gente vai ter que ter paciência. Aí, na primeira reclamada a gente reforça: “Olha, tem que ter paciência. Igual na semente, lembra? Vai dar um fruto. A sua paciência vai dar um fruto.” E não só isso ser um lembrete diário, mas isso também é questionado do aluno. Então, se é colocado na hora de avaliar isso, avaliar o projeto horta, o aluno é avaliado com relação ao entendimento, veja bem, a paciência dele não vai ter uma nota dez, mas vai ser questionado a ele se ele pelo menos intelectualmente consegue sacar o nome paciência. Entender o conceito de paciência isso é uma coisa que demora mesmo, você não entende de uma vez, você vai entendendo em esferas, é igual cebola (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015).

Como ele indica, os valores vão tornando-se mais aplicáveis se mostramos, quando surge uma oportunidade, como podemos utilizar determinado valor. Isso traz o(a) estudante para o processo da reflexão

axiológica, mesmo que ele(a) não esteja consciente disso e contribui para uma construção mais sólida dos valores, fugindo da perspectiva de massa disforme.

[...] as crianças se frustram fácil. Então, esses valores [paciência] vão começar a dar uma equilibrada nessa diferença do que eles projetam para o que acontece. E aí o valor entra bem na criança e ela pode expressar isso. Então, quando ela for planejar a carreira dela, provavelmente já vai estar dentro dela a paciência, pra ela poder pensar em várias possibilidades, não só naquilo que “agora eu tenho que fazer!” Ela vai poder falar: “Não, vou poder fazer outras coisas...” Na verdade, é tentar equilibrar... Os valores vão tentar entrar, mas você tem que fazer isso de uma maneira explícita pro aluno, você tem que trazer ele no processo. Se não, nem Agroecologia, nada funciona (PROFESSOR DE CIÊNCIAS, 2015).

Somado a isso, deve estar presente a necessidade de mudança social para que os valores, inicialmente contra a correnteza, possam estar mais e mais alinhados com a nova sociedade transformada. Na verdade, trata-se de um ajuste da sociedade em relação aos valores. Nesse sentido, diríamos que a disformidade dos valores que discutimos é ilusória, uma vez que a disformidade encontra-se na dinâmica social em crise socioambiental. Portanto, em acordo com o item 4 da valoração, abre-se, a partir da construção de valores, a oportunidade de agir em favor de uma ruptura social, agir no sentido de uma transição para uma sociedade mais sustentável. Os atores desse processo serão as pessoas envolvidas nessas dinâmicas de valoração. Serão esses os sujeitos, homens e mulheres, da transição.

Entretanto, antes de falarmos do sujeito da transição, encerraremos com uma última reflexão acerca de um tema levantado em nossa análise, mas que não se configura exatamente num valor. Ao que nos parece, esse elemento apresenta-se também como pano de fundo assim como a Agroecologia. Julgamos importante trazê-lo à tona, pois, além de estar em acordo com nossas escolhas

teóricas, parece ser um elemento fundamental na dinâmica da Escola. Estamos falando da espiritualidade. Sobre a presença desse elemento na Escola, temos o seguinte fragmento:

E o outro fato que eu acho que eu não abordei foi a questão da espiritualidade, que a gente trabalha também. Porque como a gente não tem... não ensina, não tem uma matéria sobre religião, que sempre as matérias ligadas à religião sempre trabalha com uma única religião e não com outras, sempre é uma específica, a gente faz mesmo é trabalhar com essa questão da espiritualidade que já contém na natureza, que é independente da sua crença, se você acredita em Deus, se você não acredita em Deus. Isso independe. Só de você estar junto da natureza, sentir essa força que ela tem, essa energia que ela passa no nosso íntimo, assim, eu acho que isso, mesmo que você cresça e não tenha nenhuma religião ou não siga nenhuma religião, elas vão ter essa ligação com a natureza através dessa espiritualidade (PROFESSOR DE AGROECOLOGIA, 2015).

Tal proposta já fornece elementos no sentido da ruptura que propomos. Isso porque no caminho histórico por nós apontado brevemente a ciência e a espiritualidade foram polarizando-se assim como Ser Humano e Natureza e tornaram-se, no pensamento dominante, espaços mutuamente excludentes. À ciência foi dado o campo público da construção do conhecimento e à espiritualidade o cárcere dos ambientes privados e a sua associação direta com as religiões. Lembramos que, como apontamos em nosso referencial teórico, entendemos a espiritualidade, assim como o professor, “num sentido antropológico e menos num significado especificamente religioso” (BOFF, 2003, p. 44). Apel (1994, p. 171), reforça o que estamos dizendo:

No fundo, a separação entre Estado e Igreja, promovida pelo liberalismo, já contém em germe todo o sistema de complementaridade; porque esta separação provocou a secularização e privatização das normas religioso-morais, no sentido da moral de consciência privada e, precisamente

assim, abriu caminho para uma racionalidade abertamente válida, que aparentemente não foi capaz de basear-se em nenhum outro fundamento do que no paradigma da objetividade neutra (não-valorativa), no sentido da ciência natural.

Então, assumir a presença da espiritualidade em uma proposta pedagógica, ou seja, assumir a possibilidade da aproximação da espiritualidade com a construção do conhecimento é sem dúvida um movimento de ruptura com o modelo de ciência moderna e, assim, mais próximo da epistemologia da Agroecologia, como discutimos em nosso referencial teórico. Essa aproximação diferencia-se da proposta de Ensino Religioso contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas conversa com o que nos traz Ubiratan D'Ambrosio ao afirmar que “[...] o ensino religioso deveria ser focalizado na espiritualidade, num sentido amplo, e ter como meta a *paz*, na sua pluridimensionalidade: *paz interior, paz social, paz ambiental* e, conseqüentemente, *paz militar*” (D'AMBROSIO, 1999, p. 119, *grifo do autor*).

D'Ambrósio fala, assim como nós e a Escola, de uma ética maior, que deveria conter, nas palavras dele (1999, p. 122):

- o valor intrínseco do indivíduo – vale por que é, não pelo como é;
- a necessidade absoluta do outro – sem o qual se decreta a extinção da espécie;
- a sua integração no cosmos – como parte essencial de um todo.

Vemos, portanto, a pertinência do assunto para o nosso trabalho. A espiritualidade tem papel fundamental na construção dos valores associados ao imperativo de uma ética solidária, ou ética planetária como temos chamado aqui. E é a partir disso que apostamos na transição para uma sociedade que irá superar a crise socioambiental. De acordo com D'Ambrosio (1999) há uma relação de

implicação entre os valores e a meta da paz. Para ele, respeito implica em paz interior, solidariedade implica em paz social, cooperação implica em paz ambiental. Se o autor estiver correto em suas afirmações, vimos que a Escola está contribuindo nesse sentido. Retornamos, então, ao assunto adiado: A Escola está contribuindo na formação dos sujeitos da transição.

### 9.3 O Sujeito da Transição

Para começar, embora já tenhamos de algum modo feito isso, tentaremos explicar a cunhagem do termo *sujeito da transição* proposto por nós. Posicionaremos-nos diante das duas palavras que compõem o termo e por fim explicitaremos o que queremos dizer com essa junção. Por sujeito, homem ou mulher, entendemos um ser ativo e com autonomia, todavia consciente de seu condicionamento no mundo, capaz de pensar criticamente e de agir segundo seus valores. O sujeito é um ser empoderado, ou seja, é um indivíduo capaz de “decidir sobre as questões que [lhe diz] respeito [...]” (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 486). Já a palavra transição refere-se a um momento de transformação emergente, em geral motivado por uma crise paradigmática, que configura-se no embate ideológico e utópico<sup>32</sup>, de defesa ou crítica, de um modelo social vigente em oposição a uma alternativa possível. Neste trabalho, o momento de transição ao qual nos referimos é a transição para uma sociedade mais Sustentável, nos termos que discutimos, tendo em vista a crise socioambiental patente.

Assim, o sujeito da transição, para nós, é o Ser Humano que, frente aos desafios colocados em pauta pela crise socioambiental denunciada, posiciona-se de maneira crítica e autônoma, consciente das influências que sobre dos arranjos

---

<sup>32</sup> Já discutimos as acepções que adotamos para essas palavras. Os discursos ideológicos e utópicos estão associados, respectivamente, a discursos reacionários e revolucionários.

estruturais da sociedade, e se apresenta pronto para agir e criar, enquanto mediador do processo, de acordo com seus valores, no sentido da transformação necessária. Cabe ressaltar que na dicotomia utópico/ideológico, nosso sujeito da transição assume o papel revolucionário, já que traz consigo as categorias axiológicas que discutimos no item anterior. Porém, antes de caracterizar esse perfil axiomático como prometemos é importante fazer algumas considerações.

Coerentemente com o foco deste trabalho, ao propor o conceito de sujeito da transição, estamos tratando do nível de empoderamento individual ou intrapessoal (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007), mas isso não significa que estamos ignorando outras dimensões do empoderamento, a saber, o empoderamento organizacional e o empoderamento comunitário. O primeiro em relação às instituições públicas e privadas em processo de horizontalização dos processos decisórios e o segundo em relação à capacidade de alcançar os objetivos coletivos de uma comunidade. No entanto, como já justificamos, nossa escolha foi por um debruçar sobre a construção de valores por pessoas, entendendo que as comunidades, as instituições, os Estados não são entidades abstratas, são, antes de tudo, formados “[...] por atores de carne e osso, oriundos da própria sociedade civil, em suas formas mais ou menos organizadas” (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 501). Portanto, nossa proposição não é reducionista, uma vez que é consciente das limitações de seu olhar focalizado em uma parcela de um todo mais complexo.

Além disso, devemos comentar que a sugestão do termo sujeito da transição não pressupõe a inexistência desses atores, homens e mulheres de carne e osso, como dizem Horochovski e Meirelles (2007), antes de sua proposição. Já existem tais sujeitos. Eles e elas já agem e lutam na batalha por uma sociedade mais justa socioambientalmente. São pessoas que estão na práxis dos movimentos sociais, ambientalistas ou não, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, camponeses e camponesas que resistem ao avanço da agricultura

moderna, etc. Não existe, sobretudo, um perfil absoluto para o sujeito da transição. Poderíamos, então, falar de sujeitos da transição no plural. Entendemos que o que existe são valores que contribuem ou desfavorecem a formação do sujeito da transição e é sobre isso que estamos falando neste trabalho. No caso da Escola, os sujeitos da transição se fazem presentes na comunidade escolar nas figuras dos educadores e educadoras que contribuem para a criação desse ambiente educativo, nos e nas integrantes das famílias no entorno da Escola que se apropriam do eco das vivências da Escola e modificam o seu modo de encarar o mundo e de agir em prol de sua transformação. Assim, nossa intenção aqui é associar alguns valores que julgamos coerentes, de acordo com toda discussão que fizemos até aqui, com o perfil do que chamamos de sujeito da transição.

Nessa ceara, identificamos que o momento de transição em questão exige uma religação com nossa essência, no sentido do resgate do modo de ser cuidado. O Cuidado é, portanto, uma categoria axiológica que o sujeito da transição deve carregar consigo. Como já dissemos, o projeto de Desenvolvimento Sustentável não é uma questão puramente técnica, sua fundamentação não deve estar associada à racionalidade há muito exaltada pela ciência moderna. O sujeito da transição, olhando para dentro de si, deve trazer a dimensão do cuidado, do sentimento de compaixão, que é essencialmente humano, para esse debate. Boff (1999) afirma que é o momento de diminuir o *cogito ergo sum* em favor do *sentio ergo sum*. Contudo, não se trata de um abandono apaixonado da razão, mas um encontro amoroso da razão com o sentimento. Vejamos o que Boff (1999, p. 102) tem a dizer sobre isso:

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa recusar-se a todo despotismo e a toda dominação. Significa impor limites à

obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas entretêm entre si e conosco. Significa colocar o interesse coletivo da sociedade, da comunidade biótica e terrenal acima dos interesses exclusivamente humanos. Significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra, não seja desenraizada de seu habitat e possa manter as condições de desenvolver-se e co-evoluir junto com seus ecossistemas e com a própria Terra.

Portanto, o sujeito da transição é um ser cuidadoso, que é capaz de resignificar o trabalho e sua forma de intervenção no mundo. É por meio do Cuidado, enquanto categoria axiológica na acepção trazida por Boff (1999), que os sujeitos da transição terão a chance de reconfigurar a racionalidade das instituições e organizações e, por fim, a racionalidade produtiva da nossa sociedade. Então, no fundamento do perfil que estamos sugerindo há uma conexão com a essência do modo de ser cuidado, que permitirá a valoração de outras categorias interessantes. O sujeito da transição, enquanto ser cuidadoso, carrega consigo outros valores caros ao projeto de Desenvolvimento Sustentável.

A partir do resgate do cuidado, começamos a perceber o outro, entendendo esse termo da maneira mais ampla possível. O outro pode ser nosso vizinho, os habitantes de outras cidades ou outras nações, podem ser todos os membros de nossa espécie, mas podem ser também os outros seres, do mais microscópico aos grandes mamíferos, pode ser a própria Natureza e por fim o cosmo. O sujeito da transição, ao expandir a sua percepção do outro amplifica sua visão, de tal modo que, por fim, toma consciência de que o outro é ele mesmo. Em outras palavras, ao utilizar o modo de ser cuidado para sentir o outro, e não apenas pensar o outro, temos a oportunidade de perceber a unicidade de todas as coisas. Portanto, o sujeito da transição, além de um ser cuidadoso, é um ser consciente na unidade do Todo do qual somos uma parcela.

Essa percepção implica em mudança de comportamento para com a Natureza e os diversos seres que coabitam a espaçonave Terra conosco. Dessa maneira, a polarização Ser Humano e Natureza não faz mais sentido e não há espaço para a objetificação dos recursos naturais e biológicos do planeta. Portanto, o sujeito da transição é um ser que, no seu modo de ser, possui um relacionamento diferenciado em relação à Natureza e os demais seres. Diferenciado no sentido de que é um relacionamento respeitoso que resgata o sentido heideggeriano<sup>33</sup> do verbo usar, como já discutimos. Desse modo, a relação do sujeito da transição com a Natureza e com todos os seres não é uma relação de usurpação, mas de colaboração. Está assim associado ao conceito de coevolução.

O respeito, intersecciona também a esfera da construção de saberes. Inscrito nessa esfera, o sujeito da transição é um sujeito comunicativo, no sentido da dialogicidade. Ligado à supressão do Ego, esse valor respeita os diversos saberes e entende que a construção do saber se dá através do diálogo entre os diversos atores envolvidos em determinado contexto educativo. Portanto, o sujeito da transição é um ser que valoriza a comunicação horizontal. O sujeito da transição é dialógico, e não poderíamos explicar isso melhor que Freire (2011, p. 51).

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

---

<sup>33</sup> No sentido heideggeriano o verbo usar assume a acepção “de ‘deixar uma coisa ser o que é e como é’, o que ‘requer que a coisa usada seja tratada em sua natureza essencial’ [...]” (LEFF, 2006, p. 41).

Nessa perspectiva, o sujeito da transição percebe que não há relações de sujeito/objeto, mas sempre de sujeito/sujeito, seja entre seus pares ou entre ele e a Natureza. Daí, podemos questionar toda proposta de construção do conhecimento que procurou dissociar os sujeitos e objetos desse processo. O sujeito da transição é consciente de que a ciência cria, não descobre e, portanto, todo conhecimento científico é autoconhecimento (SANTOS, 1995). Assim, entendendo o processo de construção do conhecimento como um processo de autoconhecimento e de autoevolução do espírito, no sentido hegeliano, o sujeito da transição sabe que a espiritualidade não é contraditória com a ciência. “Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade” (SANTOS, 1995, p. 52).

Por fim, o sujeito da transição é paciente e, nesse sentido, a Agroecologia, como vimos, tem uma analogia muito apropriada. Para colher os frutos é preciso esperar pacientemente a germinação da semente e o desenvolvimento da planta. As categorias axiológicas que discutimos e a própria discussão em torno do termo sujeito da transição estão associadas a um objetivo revolucionário de mudança social. Mas essa transformação exige paciência dos sujeitos de sua mobilização. Além disso, a mudança paradigmática no nosso modelo de produção implica em um questionamento da aceleração imposta pela busca da eficácia imediatista dos resultados produtivos. É preciso que respeitemos pacientemente os ritmos naturais de regeneração do planeta para que possamos falar de Sustentabilidade.

Assim, quando nos questionávamos se a transversalidade da Agroecologia no Projeto Político Pedagógico da Escola podia contribuir na formação do sujeito da transição, estávamos nos referindo a um sujeito cuidadoso, consciente da sua interdependência e unidade com o cosmo, respeitoso na sua relação com os elementos da sua realidade visível, dialógico,

sabedor da compatibilidade entre espiritualidade e ciência, e paciente, compreendidos esses valores nas acepções discutidas ao longo deste trabalho. A definição desse perfil serviu de orientação para a análise das influências da proposta pedagógica da Escola na construção de valores e a análise dos dados ajudou a levantar elementos para a sugestão desse perfil. Portanto, constitui-se uma via de mão dupla que poderia ser uma crítica à nossa pretensão acadêmica de investigação, já que poderíamos imaginar que uma coisa deveria ser determinada a partir da outra. No entanto, isso está em acordo com a ressalva que fizemos, e repetimos, de que não tivemos a intenção de esgotar as possibilidades de enumeração de valores ou categorias axiológicas compatíveis com a apresentação de um perfil de um sujeito da transição, atentando agora para a utilização do artigo indeterminado “um” e não a determinação de “o” sujeito da transição. Estamos conscientes de que a nossa apresentação é apenas uma reflexão a partir das bases teóricas e dos dados que se nos apresentaram durante o processo de pesquisa. Sabemos que sabemos pouco e não propomos um perfil absoluto. Fizemos apenas apontamentos para que outros e outras possam nos acompanhar desse diálogo. “Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois este seria um saber que não estaria sendo” (FREIRE, 2011, p. 58).

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, por fim, ao momento de nossas considerações finais. Concluimos este trabalho com a sensação de termos alcançado nossos objetivos, porém com a consciência das limitações que enfrentamos durante todo o processo de construção dessa pesquisa. Tivemos que enfrentar, por exemplo, problemas de ordem técnica que nos atrasaram um pouco para a pesquisa em campo. Isso diminui consideravelmente o tempo que tivemos para apreciar os dados coletados e certamente contribuiu para que algumas questões não pudessem ser aprofundadas com a devida intensidade. No campo tivemos dificuldades quanto ao acesso aos documentos, pois ou não existiam ou não chegaram para nossa apreciação a tempo. Logisticamente, também é complicado o reduzido prazo para o acesso aos livros na biblioteca da universidade, tendo em vista que na modalidade do programa de mestrado ao qual este trabalho é vinculado muitos pesquisadores e pesquisadoras residem em outras cidades.

Teoricometodologicamente, entendemos que as limitações são mais pessoais que estruturais. Como é de se esperar de nossa formação primeira na área das ciências ditas exatas, carecemos de leituras no campo das ciências sociais. Fizemos um esforço para recuperar tal defasagem, mas o tempo que tínhamos a disposição não seria suficiente para atender a todos os nossos anseios teóricos. Nesse sentido, as disciplinas do próprio programa de mestrado tiveram grandes contribuições, inclusive nas direções e sentidos que a pesquisa que resultou neste trabalho tomou. Talvez nossa maior carência, ainda mal resolvida, esteja no campo metodológico e aqui fazemos o mea-culpa. Todavia, as limitações que apresentamos nesses primeiros parágrafos não têm a intenção de diminuir a validade das reflexões apontadas por este trabalho. Ao contrário, essa postura é coerente com a perspectiva científica que compartilhamos, que entende o processo científico inserido no campo complexo dos inúmeros condicionantes

de um trabalho de pesquisa e reforça a validade subjetiva, não absoluta, de nossas conclusões.

Concluimos que os princípios agroecológicos contemplados explicitamente e implicitamente pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Agroecológica do Sítio Esperança contribuem para as experiências de valorização daqueles e daquelas que vivenciam esse cotidiano escolar específico, principalmente os(as) estudantes, ou seja, a proposta político pedagógica associada à Agroecologia, enquanto ciência complexa, favorece a construção de valores. As categorias axiológicas, assim constituídas, se aproximam da perspectiva do Desenvolvimento Sustentável e do momento de transição para uma sociedade mais sustentável. Os princípios agroecológicos identificados foram o holismo, sinergia, diversidade, valorização de saberes locais, comunicação horizontal, sustentabilidade e ética. Já os valores percebidos na e pela comunidade escolar foram o cuidado, respeito, relacionamento harmônico com a Natureza e os demais seres, comunicação, paciência, consumo consciente, alimentação saudável, preservação, cooperação e amor.

Não chegamos a detalhar a discussão em cada categoria axiológica percebida, mas entendemos que as contemplamos todas, já que há interseções entre uma e outra. Por exemplo, o sentimento de preservação é uma ressonância do modo de ser cuidado como o discutimos. Entendemos, inclusive, que tanto empiricamente quanto teoricamente o Cuidado, como categoria axiológica, apresentou-se como essencial no debate da problemática em questão. As ressonâncias desse valor, pontuado como essencialmente humano e desvirtuado pela evolução histórico-social, alcançam as raízes que demarcamos da questão socioambiental. A evolução científica e econômica/produtiva de nossa sociedade está carente de cuidado. Como apresentamos, trata-se de um novo equilíbrio entre *logos* e *pathos*, no sentido de corrigir os efeitos negativos causados pela fé

na neutralidade objetiva da ciência moderna e pela racionalidade econômica de maximização dos lucros.

Percebemos que o problema não está no pensar, mas no sentir. Enquanto nossa capacidade intelectual seguiu sendo treinada e valorizada, perdemos gradativamente nossa capacidade de sensibilidade quanto ao nosso pertencimento à Natureza, quanto aos danos causados aos ecossistemas e quanto à ruptura na coevolução ecossocial. Assim, é pelo resgate desse modo de ser essencial ao Ser Humano que temos a chance de contribuir no momento de transição, que é um momento de reflexão acerca do passado, presente e futuro dos nossos arranjos sociais em todos os sentidos. Essa percepção trouxe ao nosso trabalho um dilema idealista/materialista que foi resolvido na supressão da dicotomia apresentada por meio de uma sugestão de síntese. Síntese essa que não aconteceu de modo confortável, uma vez que havíamos escolhido a lente teórica do materialismo histórico e tivemos certo receio ao propor a quebra da dicotomia apresentada, pois isso poderia parecer contraditório. Todavia, entendemos, por fim, que assumir a necessidade de um resgate de uma essência cuidadosa, não nega a análise materialista de nossa evolução na história nem as implicações dos caminhos escolhidos na desvirtuação ou manutenção de nossa essência humana e natural.

Na Escola percebemos as contribuições no sentido desse resgate por meio dos princípios agroecológicos e do contato direto com a Natureza. Os valores, como vimos, não são transmitidos, mas construídos a partir de projeções afetivas, que são proporcionadas por vivências experienciais. Essa diferença é fundamental quando colocamos em pauta a formação dos sujeitos da transição, pois é justamente por essa peculiaridade que temos abertas as portas para a ação e criação no mundo. Saber ou tomar consciência, intelectualmente, da crise socioambiental não implica necessariamente em motivação ativa, pois o ato reflexivo não está diretamente relacionado à construção de valores. Já a vivência

e a experiência, depois somadas ao ato reflexivo, contribuem no equilíbrio do pensar e sentir e, a partir da construção de um valor, abrem caminho para a intervenção crítica na sociedade. Foi nesse sentido que percebemos as contribuições da proposta político pedagógica da Escola no caminho do Desenvolvimento Sustentável.

Quanto ao sujeito da transição, caracterizado como os mediadores e as mediadoras do processo de mudança social emergente e urgente para a superação da crise socioambiental, discutimos que a esse perfil, coerentemente, associam-se os adjetivos, cuidadoso, consciente (da sua interdependência e unidade com o cosmo), respeitoso, dialógico, sabedor da compatibilidade entre espiritualidade e ciência, e paciente. Nossa intenção não foi a de forjar um novo sujeito ainda inexistente, mas apenas sugerir valores que seriam convenientemente desejados ao que nominamos de sujeito da transição. Tais sujeitos serão aqueles e aquelas que terão as condições de agir na transformação do mundo a partir de uma nova ética planetária solidária.

A fundamentação dessa ética planetária também foi fruto de nossa investigação. Não faria sentido discutir as influências de uma proposta político pedagógica na construção de valores se não acreditássemos na possibilidade de fundamentação de uma ética global. Entendíamos que o Desenvolvimento Sustentável deveria ser um desenvolvimento de caráter ético, mas era preciso verificar a possibilidade de uma fundamentação racional de uma ética intersubjetivamente válida. A resolução desse conflito se nos apresentou na reflexão de Apel (1994). Em acordo com nossa crítica à ciência moderna, o que precisamos entender é que a racionalidade da fundamentação não precisa ser sinônimo de uma dedução lógico-dedutiva. Uma visão científica mais ampla, como é o caso da Agroecologia, abre caminho para outros tipos de validade intersubjetiva, como é o caso da argumentação sincera proposta por Apel (1994). O que não tivemos condições de aprofundar nessa discussão é a condição social

em que isso seria possível. Reconhecemos, contudo, que essa ética planetária não é um absoluto permanente. Ao contrário, em sua impermanência, essa ética deve constantemente ser renovada tendo em vista o equilíbrio dinâmico da coevolução eco-social. Dinâmico justamente porque precisa adequar-se constantemente ao nível de evolução histórica em que nos encontramos.

Além da exigência de uma comunidade ideal de comunicação na proposta de Apel (1994), sentimos a necessidade de fazer aprofundamentos em outras questões, mas devido a alguns fatores e principalmente pelas limitações físicas e de alcance deste trabalho, não pudemos fazê-las. Por exemplo, gostaríamos de fazer um debate mais detalhado de nossa proposta de síntese entre idealismo e materialismo histórico. Sabemos que não é uma tarefa simples aproximar o pensamento de Hegel e Marx tendo notícia, inclusive, das críticas do segundo em relação ao primeiro. Essa é uma discussão que deveria ser enfrentada com a devida competência que lhe é requerida, mas esperamos ter apontado nossas justificativas para essa escolha de maneira clara, coerente e satisfatória para este trabalho. Outro ponto carente de aprofundamento é quanto ao funcionamento da Escola. O nosso contato restrito com o ambiente escolar não permitiu refletir mais apropriadamente sobre a gestão desse ambiente educativo. A questão do patrocínio empresarial, por exemplo, traria algumas reflexões ao nosso trabalho.

É delicada a relação entre Educação Ambiental Emancipadora com interesses mercantis e privados. Seria importante uma investigação crítica no sentido de se discutir os interesses de uma empresa ao financiar a promoção de uma proposta educativa e de desenvolvimento local. Como disse Loureiro (2012), será que esse financiamento é satisfatório “[...] diante dos efeitos que a lógica privada e de acumulação produzem na sociedade como um todo?” (LOUREIRO, 2012, p. 62) Ou ainda, seria interessante identificar se, de algum modo, esse patrocínio interfere na autonomia política da associação mantenedora

da Escola. Contudo, arriscamos a dizer que não percebemos uma interferência nessa autonomia na Escola do Sítio Esperança. Parece-nos que isso não é um problema nesse caso, mas seria necessário, como dissemos, um aprofundamento adequado pelo menos teórico na questão.

Essas reflexões e conclusões que trazemos nesse momento e ao longo de todo o trabalho, não devem servir apenas para a obtenção de um título ou para cumprir às exigências de um programa acadêmico. Até por uma postura respeitosa em relação aos sujeitos, homens e mulheres, que contribuíram com essa pesquisa fornecendo depoimentos, abrindo as portas do seu ambiente de trabalho e nos auxiliando com apontamentos interessantes, julgamos importante que um retorno seja dado. Nesse sentido, esperamos a oportunidade de poder colocar tudo o que discutimos até aqui em pauta numa conversa com a comunidade escolar da Escola Agroecológica do Sítio Esperança. Com isso, desejamos contribuir para o desafio permanente da conformação da proposta agroecológica da Escola. Isso tem a ver com um imperativo fundamental de comunicação dialógica entre universidade e comunidade.

Este trabalho, portanto, conclui pela importância de se discutir e pensar propostas político pedagógicas intencionalmente voltadas para a construção de valores que se aproximem das categorias axiológicas de uma ética planetária intersubjetivamente válida. A importância dessa temática está associada ao debate em torno do Desenvolvimento Sustentável e à superação da questão socioambiental patente. O estudo de caso desenvolvido por nós mostrou as contribuições positivas da Agroecologia nesse sentido, sendo o valor cuidado e a resignificação do uso as mais importantes, mas seria interessante perguntar qual a proposta adequada em outros contextos sociais. A Agroecologia atenderia também, nessa perspectiva, por exemplo, a uma demanda exclusivamente urbana? E sendo a Educação e a reflexão axiológica apenas uma dimensão da problemática, quais seriam as lutas concomitantes a esse processo? Essas são

apenas duas das questões que podem fomentar uma agenda de pesquisas a partir deste trabalho, além dos aprofundamentos que já citamos serem pertinentes. Como sugestão, já que a Escola está avançando no desenvolvimento de atividades por meio de projetos, talvez seja interessante investigar a possibilidade de desdisciplinarização dos conteúdos na Escola como já ocorre, por exemplo, na Escola Comunitária Cirandas, em Paraty-RJ ou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, em São Paulo. Com isso, encerramos nossas considerações neste trabalho com a esperança sincera de ter de algum modo trazido alguma contribuição significativa para o debate de uma mudança social para a tripulação da nossa espaçonave Terra.

## REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. A administração como casuística e a concretização da “traição cremastica”. In: \_\_\_\_\_. **Pós-globalização administração e racionalidade econômica**. São Paulo: Atlas, 2004a. cap. 5, p. 143-173.
- AKTOUF, O. Onde as leis econômicas expostas por Marx juntam-se às ciências físicas e à termodinâmica. In: \_\_\_\_\_. **Pós-globalização administração e racionalidade econômica**. São Paulo: Atlas, 2004b. cap. 2, p. 175-203.
- ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 110 p.
- APEL, K. O. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994. 288 p.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-62.
- BACON, F. **Novum organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultura, 1999. 376 p. (Coleção os pensadores).
- BOFF, L. **Civilização planetária: desafios à sociedade e ao cristianismo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 132 p.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 200 p.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: CAPORAL, F. R.; AZEVEDO, E. O. de (Org.). **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. cap. 2, p. 45-80.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982. 444 p.
- CAPRA, F. **O tao da física: uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental**. Lisboa: Editora Presença, 1989. 320 p.
- CHAGDUD GONPA BRASIL. **Chadduch Tulku Rimponche**. Disponível em: <<http://br.chagdud.org/s-ema-chagdud-tulku-rinpoche/>>. Acesso: 02 abr. 2015.

CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia: Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas**, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus, 1999. 168 p.

DEMO, P. Três horizontes da política social. In: \_\_\_\_\_. **Política social, educação e cidadania**. São Paulo: Papyrus, 1994. cap. 2, p. 25-37.

DIAS, R. A evolução histórica da questão ambiental. In: \_\_\_\_\_. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009a. cap. 1, p. 1-11.

DIAS, R. A tomada de consciência do problema ambiental. In: \_\_\_\_\_. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009b. cap. 2, p. 12-29.

DOWBOR, L. Educação e desenvolvimento local. **Revista de Administração Municipal**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 261, p. 15-30, jan./mar. 2007.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 418 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 52 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011. 96 p.

FULLER, R. B. **Manual de instruções para a nave espacial terra**. 2. ed. Porto: Via Optima, 1998. 82 p.

GLIESSMAN, S. R. Alcançando a sustentabilidade. In: \_\_\_\_\_. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2008a. cap. 20, p. 567-594.

GLIESSMAN, S. R. A necessidade de sistemas sustentáveis de produção de alimentos. In: \_\_\_\_\_. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2008b. cap. 1, p. 35-61.

GOERGEN, P. A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 10-23, 2014.

GONÇALVES, M. A. S. **Estudo de caso**: reflexões sobre paradigmas. **Unirevista**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 19-22, jan. 2006.

GOMES, J. C. C. As bases epistemológicas da agroecologia. In: CAPORAL, F. R.; AZEVEDO, E. O. de (Org.). **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. cap. 1, p. 13-42.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007. p. 485-506.

INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MORAL. **Pedagogia da sensibilidade**. Disponível em: <<http://www.educacaomoral.org/ibem/wp-content/uploads/2015/01/Pedagogia-da-Sensibilidade-Resumo.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php>>. Acesso em: 25 maio 2015.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

KINDEL, E. A. I. Educação ambiental nos PCN. In: LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. (Org.). **Educação ambiental**: da teoria à prática. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 21-28.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan./mar. 2002.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Vozes, 2009. 439 p.

LEFF, E. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 555 p.

LIMA, G. C. D. O “sujeito da reforma agrária” e a constituição de mediadores. In: NEVES, D. P. (Org.). **Desenvolvimento social e mediadores políticos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 129-153.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012. 165 p.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2009. 272 p.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005. 94 p.

NOSSO futuro comum. Disponível em:  
<<http://www.mudancasclimaticas.andi.org.br/node/91>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Vivendo além dos nossos meios**: o capital natural e o bem-estar humano. New York, 2005. 13 p. Disponível em:  
<[http://www.biodiversidade.rs.gov.br/arquivos/1161804167A\\_Avaliacao\\_Ecossistemica\\_do\\_Milenio.pdf](http://www.biodiversidade.rs.gov.br/arquivos/1161804167A_Avaliacao_Ecossistemica_do_Milenio.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

PÁTARO, R. F. Estratégia de projetos e complexidade na escola: possibilidades para uma educação em valores. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 114-139, jan./jun. 2013.

PESSANHA, J. A. M. **Vida e obra**. São Paulo: Nova Cultura, 1999. p. 5-28. (Coleção os pensadores).

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. 95 p.

SANTOS, A. C. do N. **A relação homem/natureza**: a destruição da natureza na sociabilidade capitalista. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SANTOS, B. S. de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1995. 58 p.

SILVA, F. W. da; SAMMARCO, Y. M.; TEIXEIRA, A. F. Educação ambiental lúdica: diálogos do corpo, lazer e arte. In: LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. (Org.). **Educação ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-70.

SILVA, M. das G. e. **Questão ambiental e desenvolvimento sustentável: um desafio ético-político ao serviço social**. São Paulo: Cortez, 2010. 256 p.

SILVA, S. A. I. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis: Vozes, 1986. 144 p.

SITIO DA ESPERANÇA. Disponível em: <<http://sitiesperanca.org/>>. Acesso em: 23 maio 2015.

TRES, L. A Resistência como práxis dos movimentos ambientalistas e ecológicos. **Ponta Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n.1, p. 67-76, jan./jun. 2006.

WIKIPEDIA. **Abordagem top-down e bottom-up**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Abordagem\\_top-down\\_e\\_bottom-up](http://pt.wikipedia.org/wiki/Abordagem_top-down_e_bottom-up)>. Acesso: 25 maio 2015.

WILIKUOTE. **Isaac Newton**. Disponível em: <[pt.wikiquote.org/wiki/Isaac\\_Newton](http://pt.wikiquote.org/wiki/Isaac_Newton)>. Acesso em: 15 mar 2016.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 226 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (professores(as))

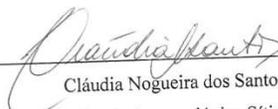
- 1. Apresentação e informações básicas**
  - a. Disciplina que leciona ou que cargo/atividade realiza;
  - b. Com quais turmas trabalha;
  - c. Voluntário ou remunerado;
  - d. Há quanto tempo como professor/ Há quanto tempo na Escola;
  - e. Trabalha em outro local;
  - f. Formação.
  
- 2. Relação com a instituição**
  - a. O que esperava ao trabalhar nessa escola;
  - b. As expectativas foram alcançadas;
  - c. Como entende a proposta agroecológica da Escola;
  - d. Como a proposta se apresenta em sua disciplina (ou atividade);
  - e. Tinha relação com a agroecologia antes de trabalhar na Escola;
  - f. Se e como o trabalho, nessa Escola, modificou suas visões de mundo.
  
- 3. Agroecologia e Educação**
  - a. O que entende por Agroecologia/ O que entende por Educação;
  - b. É importante para a Educação? Por quê?
  - c. O que os(as) estudantes aprendem/desenv. aqui que não aprenderiam/desenv. se não fosse a transversalidade da Agroecologia.
  
- 4. Experiências educacionais**
  - a. Diferenças entre as diversas turmas;
  - b. Relato de momentos em que podemos perceber princípios agroecológicos nas aulas;
  - c. Comportamento dos(as) estudantes;
  - d. Comparação com discentes de outras escolas (se for o caso);
  - e. Percepção da relação dos(as) estudantes com a Natureza durante a vida escolar;
  - f. Registro de atividades/ exemplos;
  - g. Retorno de pais e mães.
  
- 5. Agradecimentos**

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
(pais e mães)

- 1. Apresentação e informações básicas**
  - a. Como conheceu a Escola;
  - b. Em que turma o(a) filho(a) está;
  - c. Se estuda na Escola desde o infantil;
  - d. Zona urbana/ zona rural.
  
- 2. Relação com a instituição**
  - a. O que esperava dessa Escola;
  - b. As expectativas foram alcançadas;
  - c. Como entende a proposta agroecológica da Escola;
  - d. Tinha relação com a Agroecologia antes de trabalhar na Escola;
  - e. Se e como a vivência, nessa Escola, modificou suas visões de mundo ou a do seu(sua) filho(a).
  
- 3. Agroecologia e Educação**
  - a. O que entende por Agroecologia;
  - b. É importante para a Educação? Por quê?
  - c. O que os(as) estudantes aprendem/desenv. aqui que não aprenderiam/desenv. se não fosse a transversalidade da Agroecologia.
  
- 4. Experiências educacionais**
  - a. Relato de momentos em que podemos perceber princípios agroecológicos no cotidiano;
  - b. Comportamento dos(as) estudantes;
  - c. Comparação com discentes de outras escolas (se for o caso);
  - d. Percepção da relação dos(as) estudantes com a Natureza durante a vida escolar;
  - e. Registro de atividades/ exemplos.
  
- 5. Agradecimentos**

**ANEXOS****ANEXO A – Declaração de ciência da pesquisa****DECLARAÇÃO**

Declaro estar ciente da realização do projeto "**Construção de Valores pelos sujeitos em uma escola agroecológica no Sul de Minas: Desafios do Desenvolvimento Sustentável**" do pesquisador **Michael Ferreira**, cujo objetivo é investigar as contribuições das dimensões agroecológicas no Projeto Político Pedagógico da Escola Agroecológica Sítio Esperança em Lambari - MG na formação do sujeito da transição para o desenvolvimento sustentável, identificando as relações entre os elementos da proposta pedagógica e os valores desenvolvidos pelos(as) estudantes.



Cláudia Nogueira dos Santos  
Diretora da Escola Agroecológica Sítio Esperança



Cláudia Nogueira dos Santos  
Diretora da Escola Agroecológica Sítio Esperança  
Registro: 454723

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Construção de Valores pelos sujeitos em uma escola agroecológica no Sul de Minas: Desafios do Desenvolvimento Sustentável

**Pesquisador:** Michael Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 49738815.0.0000.5148

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Lavras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.313.471

#### Apresentação do Projeto:

estudo de caso na Escola Agroecológica do Sítio Esperança. A pesquisa pretende avaliar as variáveis: projeto pedagógico, valores e estudantes, de modo a inferir como as dimensões agroecológicas contempladas no projeto pedagógico da escola favorecem a construção de valores nos(as) estudantes.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar as contribuições das dimensões agroecológicas no Projeto Político Pedagógico da escola do Sítio Esperança em Lambari - MG na

formação do(a) sujeito(a) da transição para o desenvolvimento sustentável.

#### Objetivo Secundário:

Caracterizar quem é o sujeito da transição para a sociedade sustentável e quais valores estão associados a esse perfil; identificar as dimensões

agroecológicas contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola; identificar as relações entre os elementos da proposta pedagógica e os valores desenvolvidos pelos(as) estudantes.

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037  
**Bairro:** PRP/COEP **CEP:** 37.200-000  
**UF:** MG **Município:** LAVRAS  
**Telefone:** (35)3829-5182 **E-mail:** coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.313.471

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Situações de constrangimento, desistência em função dos métodos: observação, grupo focal que podem evidenciar conflitos na comunidade estudada.

**Benefícios:**

Fortalecimento do grupo envolvido através das trocas de informação; consolidação das relações pessoais no grupo; contribuições na percepção das dimensões agroecológicas que compõem as atividades da escola, informações essas que podem ser utilizadas em trabalhos posteriores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

exequível e importante para âmbito a que se propõe.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

folha e termo de assentimento - ok  
roteiro de entrevista e de grupo focal - ok sem impedimentos éticos  
comentários éticos - ok  
declarações de consentimento para a realização da pesquisa - ok

**Recomendações:**

não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

não há

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                      | Postagem               | Autor            | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_572913.pdf | 29/09/2015<br>11:03:09 |                  | Aceito   |
| Folha de Rosto                 | Folha_de_rosto.pdf                           | 29/09/2015<br>11:02:12 | Michael Ferreira | Aceito   |

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037  
**Bairro:** PRP/COEP **CEP:** 37.200-000  
**UF:** MG **Município:** LAVRAS  
**Telefone:** (35)3829-5182 **E-mail:** coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.313.471

|   |                                    |                        |                  |        |
|---|------------------------------------|------------------------|------------------|--------|
| Declaração de Pesquisadores                               | Comentarios.pdf                    | 08/09/2015<br>15:05:24 | Michael Ferreira | Aceito |
| Outros  | Roteiro_Grupo_Focal.pdf            | 08/09/2015<br>15:04:35 | Michael Ferreira | Aceito |
| Outros  | Roteiro_de_Entrevista.pdf          | 08/09/2015<br>15:03:13 | Michael Ferreira | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Declaracao_Uso_de_Arquivos.pdf     | 08/09/2015<br>15:02:34 | Michael Ferreira | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Declaracao_Ciencia_da_Pesquisa.pdf | 08/09/2015<br>15:01:48 | Michael Ferreira | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf          | 08/09/2015<br>14:59:37 | Michael Ferreira | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_de_Pesquisa.pdf            | 08/09/2015<br>14:43:14 | Michael Ferreira | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                           | 08/09/2015<br>14:41:52 | Michael Ferreira | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LAVRAS, 09 de Novembro de 2015

Assinado por:  
Giancarla Aparecida Botelho Santos  
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037  
Bairro: PRP/COEP CEP: 37.200-000  
UF: MG Município: LAVRAS  
Telefone: (35)3829-5182 E-mail: coep@nintec.ufla.br