



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

de Alvarenga Barbosa, Claudio Luis

Da ética ambiental à agroecologia: contribuições do ensino de Filosofia para a educação agrícola

Educação Unisinos, vol. 14, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 186-194

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644453004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Da ética ambiental à agroecologia: contribuições do ensino de Filosofia para a educação agrícola

From environmental ethics to agroecology: Contributions of Philosophy teaching for the agricultural education

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa
claudio.ufrrj@yahoo.com.br

Resumo: Este ensaio tem por objetivo discutir possíveis contribuições do ensino de Filosofia no contexto de Cursos Técnicos em Agropecuária, uma habilitação da Educação Profissional Agrícola de Ensino Médio. Frente aos problemas ambientais relacionados à produção de alimentos, hoje em dia considera-se relevante que um egresso do referido curso conheça o paradigma agroecológico. O artigo analisa como, nas aulas de Filosofia, a compreensão desse paradigma pode contribuir de maneira significativa na formação de um profissional comprometido com o equilíbrio socioambiental do planeta e os subsídios oferecidos pela ética ambiental para, em âmbito interdisciplinar, favorecer a formação do técnico em agropecuária. Argumenta-se que, se temos na agroecologia uma noção nova — frequentemente associada ao debate social sobre agricultura e desenvolvimento sustentáveis —, com um grande potencial de transformação social através das práticas agropecuárias, temos na ética ambiental um tema essencial para a constituição do paradigma agroecológico, na medida em que contribui para repensar o comportamento dominante em relação aos usos que se faz do meio ambiente.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, educação agrícola, ética ambiental, agroecologia.

Abstract: This essay aims to discuss possible contributions of the teaching of Philosophy in the context of Technical Courses in Farming, a qualification of Agricultural Vocational Education in High School. Faced with environmental problems related to food production, a student of this course must be aware of the agroecological paradigm. The article examines how - in Philosophy classes - the understanding of this paradigm can contribute in forming a professional committed to the social and environmental balance of the planet. It also studies the subsidies offered by environmental ethics in order to encourage the formation of a technical agriculturalist. It is discussed that if we have a new concept in agroecology - often linked to the social debate on sustainable agriculture and development - with a great potential for social transformation through agricultural practices, we have in environmental ethics a key issue for the establishment of the agro-ecological paradigm insofar as it contributes for rethinking the dominant behavior in relation to the uses we make of the environment.

Key words: Philosophy teaching, agricultural education, environmental ethics, agroecology.

Introdução

O debate sobre a presença da filosofia, enquanto disciplina da grade curricular da educação básica, não é novo. Ao longo da história da educação brasileira, a disciplina foi introduzida e retirada diversas vezes dos currículos escolares. Nessa primeira década do século XXI, mais uma vez, presenciamos esse debate.

Entretanto, o fato de a filosofia garantir um espaço legalmente conquistado não resolve o problema de “como esse espaço será ocupado”. Tal tema ainda carece de muito esforço para que se pense a “filosofia do ensino de filosofia”, que implica a reflexão sobre as interfaces que esse ensino mantém com outros saberes e, também, com as questões sociais. Entre esses saberes, que se configuram como objeto de reflexão para o ensino de filosofia, podemos citar a didática, na medida em que estabelece interfaces com o ensino de qualquer área de conhecimento.

Apesar de a filosofia ser percebida como uma importante área do conhecimento a ser inserida na educação básica, não há consenso entre os professores da área sobre como deve ser feita essa inserção. Nessa perspectiva, a didática nos aponta para a necessidade de que a formação do professor de filosofia, nos cursos de licenciatura, não esteja voltada exclusivamente para um aluno idealizado. Porém, é preciso que se tome como linha diretriz para as reflexões sobre o ensino de filosofia a caracterização do aluno *real*, em suas diferentes versões: urbano, rural, criança, adulto, pobre, rico, trabalhador, indígena etc.

A afirmação anterior não deve ser vista apenas como um jargão destinado a causar algum impacto no leitor, mas sim como uma diretriz da prática educativa. A preocupação com o aluno real deve ser uma característica essencial de qualquer processo educacional que

pretenda pautar-se por princípios de equidade social. Enquanto linha reguladora dos caminhos que devem ser trilhados pela prática educativa, essa preocupação com o “estudante concreto” encontra respaldo na Lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Em seu art. 61, essa Lei defende que a formação dos profissionais da educação deve acontecer “de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). Cabe verificar, no entanto, se os cursos de formação de professores têm garantido a fundamentação necessária para que esse profissional consiga atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme indicado na legislação educacional.

Levando-se em consideração essa determinação da LDB, podemos inferir que, da mesma forma como acontece com diferentes modalidades de ensino que se ajustam a uma realidade específica (educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena), a oferta de uma educação agrícola deve ter como um de seus objetivos o atendimento das necessidades da população rural. Dessa forma, como modalidade da educação profissional, a educação agrícola volta-se para o desenvolvimento das aptidões necessárias para a vida produtiva do setor agropecuário e deve adequar-se às peculiaridades da vida no campo e de cada região.

Nesse aspecto, cabe aos sistemas de ensino promover as adaptações necessárias, conforme as recomendações que se encontram no art. 28 da LDB (Brasil, 1996). De acordo com o referido artigo, pertenceria ao professor uma considerável parcela de responsabilidade no processo de adequação do ensino à natureza do trabalho rural, selecionando “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (Brasil, 1996).

Diante desse contexto, não podemos esquecer que o quadro docente da educação agrícola é composto por dois grupos distintos: (a) pelos professores que ministram as disciplinas dos currículos da educação básica; e (b) pelos professores que ministram as disciplinas dos currículos da educação profissional. Quanto aos docentes que atuam na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), devem ser formados em curso de licenciatura, de graduação plena. No entanto, ainda que a totalidade dos profissionais responsáveis pela educação agrícola fosse formada em cursos de licenciatura, temos razões para acreditar que, por si só, tal formação não seja uma garantia do cumprimento das indicações do texto da LDB.

Poderíamos argumentar que, mesmo nos cursos de licenciatura em geral e nos de filosofia, especificamente, encontramos alguns equívocos relativos à fundamentação teórica e prática. Isso dificulta ao egresso uma capacitação adequada à consecução das tarefas docentes recomendadas na legislação e necessárias à educação rural e agrícola. Na verdade, a capacidade que o professor venha a ter, relativa à adequação do ensino à natureza do trabalho na zona rural e, portanto, apropriado à educação agrícola, tem relação direta com uma sólida formação docente, preferencialmente voltada à reflexão das diferentes realidades sociais.

Como uma possível consequência gerada por esse contexto, o professor que leciona filosofia na educação agrícola de nível médio, por exemplo, pode encontrar dificuldades para conseguir despertar em seus alunos o interesse por sua disciplina. No caso particular do ensino de filosofia, é comum encontrarmos professores dessa disciplina que já tiveram oportunidade de observar que perguntas relativas à utilidade da filosofia surgem logo nos primeiros contatos que os alunos têm com a disciplina.

No momento em que o professor de filosofia pretende organizar o saber filosófico, surgem dúvidas até mesmo sobre os objetivos a serem atingidos com esse ensino e, conseqüentemente, sobre quais os conteúdos que devem ser trabalhados para atingirem-se tais objetivos. Essa situação se agrava, se lembrarmos que, dentro de um mesmo nível de ensino, podem existir diferentes modalidades, que demandam alguns ajustes no planejamento educacional do professor. No ensino médio, por exemplo, temos o ensino regular (para os alunos que tiveram acesso aos estudos na idade própria), a educação de jovens e adultos (para os que não puderam efetuar o ensino médio na idade regular), a educação profissional (que pode ser realizada concomitante ao ensino médio ou não) e, dentro desta última modalidade, temos os diferentes cursos técnicos, entre os quais destacamos a educação agrícola e a formação do técnico em agropecuária, por serem objetos deste estudo (Brasil, 1996).

Dessa forma, partimos do pressuposto de que o ensino de filosofia deve assumir diferentes feições – e também funções –, conforme o lugar onde esteja sendo desenvolvido. Segundo Horn (2007, p. 179), “para a consecução da disciplina de filosofia como componente curricular, torna-se fundamental distinguir a prática do professor nos diferentes níveis de ensino considerando, principalmente, a natureza e as finalidades específicas que tais realidades imputam”.

Assim, se a filosofia no ensino médio tem algumas características peculiares que a distinguem da filosofia a ser trabalhada na educação superior, por exemplo, também não existe um ensino médio universal. O que existe são diferentes modalidades de ensino médio que exigem adaptações, de acordo com a natureza de cada realidade enfrentada pelo professor.

Se levarmos em consideração que a maioria das escolas só reserva dois tempos semanais para o ensino de filosofia, durante apenas um ano do ensino médio (Fávero *et al.*, 2004), como atender minimamente essas diferentes modalidades de ensino? É possível e/ou viável que exista apenas uma única filosofia para todas essas modalidades? Faz sentido trabalhar com os mesmos conteúdos filosóficos tanto em uma escola urbana quanto em uma escola rural? O sentido que deve ser dado às questões éticas, por exemplo, é o mesmo para alunos de um curso técnico em informática e alunos de um curso técnico em agropecuária? Diante de tantas questões importantes que deveriam estar presentes no ensino de filosofia, como decidir quais os temas que devem ser contemplados no planejamento de ensino dessa disciplina para um ano letivo, levando-se em consideração a escassez de tempo?

As especificidades da educação agrícola

A educação profissional agrícola de nível médio demanda algumas especificidades na condução do processo de ensino-aprendizagem que, de certo modo, a torna distinta de outras modalidades educacionais. Ela apresenta algumas variáveis que não podem ser controladas apenas pela vontade de um gestor educacional e por seu corpo docente. Ao contrário, o sucesso da educação agrícola depende também dos ciclos de produção e desenvolvimento vegetal e animal, bem como do clima e do tipo de solo, entre outras variáveis. Podemos citar, como exemplo, o caso de escolas que atendem a uma determinada população rural e que funcionam em função do ciclo vital de alguns produtos agrícolas, que obriga o aluno a ficar fora da escola durante os períodos de colheita pelo fato deste precisar auxiliar sua família nessa tarefa.

Nesse contexto, questionamos: escolas como essas poderiam simplesmente organizar-se em séries anuais, como normalmente acontece nas escolas urbanas? Ou haveria necessidade, como previsto no art. 28 da LDB (Brasil, 1996), de “adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” da região? Como pensar a educação agrícola de forma a não fazê-la perder o viés que a identifica com as outras modalidades educacionais — através de uma base nacional comum (Brasil, 1996), por exemplo —, mas, ao mesmo tempo, respeitando suas especificidades? E quais seriam essas especificidades?

Do ponto de vista histórico, a preocupação com a oferta regular de educação agrícola no Brasil sempre esteve vinculada a uma tentativa de controlar as populações mais pobres. Inicialmente, a motivação para a formalização dessa modalidade educacional foi o trabalhador livre nacional que, ao longo do século XIX, foi visto pelos proprietários rurais como alguém rústico, instável e indolente. Os trabalhadores rurais que conquistavam algum grau de autonomia (a partir de uma pequena lavoura de subsistência, por exemplo) tendiam a tornar-se arredios ao controle dos fazendeiros. O resultado das reclamações, relativas a esse comportamento considerado pelas elites como indesejável, cristalizou-se institucionalmente quando o Ministério da Agricultura do Império assume a posição de que

a educação poderia ser uma forma de “regenerar” a mão de obra do campo, tanto no que diz respeito aos efeitos negativos da escravidão, quanto ao desejo de autonomia gerado pela imensa fronteira agrícola. Por isso mesmo, à medida que a campanha abolicionista avança, vão surgindo propostas de ensino agrícola (Del Priori e Venâncio, 2006, p. 175-176).

Portanto, a organização da educação agrícola regular teve seu início no fim do período imperial, com a implantação das primeiras instituições educacionais agrícolas. Tendo um percurso histórico bastante irregular, a educação agrícola, na maior parte do tempo, foi marcada pelo preconceito e pelo desprestígio social. Segundo Zanon (2009, p. 9), mais de um século “após a criação oficial da educação profissional no Brasil, a visão utilitarista e discriminatória do ensino técnico parece ainda perpetuar em nosso país, principalmente no que se refere ao ensino agrícola”.

Atualmente, a educação agrícola – na qual se inclui o curso Técnico em Agropecuária – caracteriza-se prioritariamente pela preocupação em colocar o aluno em contato com o mundo da produção agropecuária. Dessa forma, essa modalidade educacional, que historicamente recebeu alunos provenientes do meio rural (mas que também recebe alunos do meio urbano), tem por principal desafio preparar o aluno para enfrentar dilemas de ordem social, econômica e ambiental, que envolvem a questão agropecuária. Além da necessidade de discutirem-se temas como agroindústria, construções rurais, manejo de animais, agricultura convencional *versus* agricultura sustentável e agroecologia, entre outros, a educação profissional agrícola de nível médio vem deparando-se com outros desafios, em tempos de globalização. Entre eles, podemos citar o uso de novas tecnologias aplicadas à produção agropecuária e, principalmente, o papel do produtor rural, desde o pequeno até o grande empresário, no equilíbrio socioambiental do planeta.

Ao longo da história, a educação foi tomando para si diversas incumbências, geralmente assumindo o papel de agente de mudanças desejáveis na sociedade. Com isso,

foram surgindo “educações”, como a sexual, a voltada à saúde, a agrícola, a ambiental, entre outras. Entretanto, ao refletirmos sobre esse ponto verificamos que “na verdade, existe a Educação, e esta, quando fiel à sua natureza integradora, incluiria tudo” (Dias, 1998, p. 24).

Vista dessa maneira, a educação agrícola, em uma perspectiva mais ampla e crítica, pode assumir um papel essencial na reflexão e na discussão sobre a maneira como o ser humano vem utilizando os recursos naturais de maneira predatória, sem qualquer preocupação com a preservação de um ambiente que se torne favorável à manutenção da vida no futuro do planeta Terra. Nesse sentido, formado em um contexto profícuo ao debate,

o técnico agrícola tem um papel político a cumprir, na medida em que contribua para a tomada de consciência, por parte das maiorias desprivilegiadas, de sua realidade social e da própria realidade da dominação. Contribuição que não exclui o auxílio técnico para a melhoria da produção rural, mas que se amplia pelo desvelamento das contradições sociais subjacentes aos problemas que se mostram no aparecer social (Franco, 1994, p. 73).

Nesse contexto, a filosofia pode ter um importante papel enquanto componente curricular da educação profissional agrícola de nível médio, desde que respeite as especificidades dos cursos dessa modalidade educacional e a eles procure adequar-se. Assim, se para o aluno de um curso técnico em informática a sensibilização para os problemas ambientais — através das aulas de filosofia — pode acontecer de forma satisfatória pelo ensino da ética em geral, acreditamos que, para o aluno de um curso técnico em agropecuária, essa discussão deva ser ampliada. Pautamos essa afirmação

no pressuposto de que muitas práticas agrícolas prejudiciais ao meio ambiente poderiam ser modificadas, desde que a dimensão ética, na sua vertente ambiental, perpassasse toda a formação do profissional egresso da educação agrícola.

Dessa forma, ao trabalhar a ética ambiental como uma unidade didática, o professor de filosofia estaria colaborando para a formação de um técnico em agropecuária, competente não apenas do ponto de vista científico, mas, sobretudo, comprometido eticamente com a sociedade humana e, mais ainda, com o meio ambiente como um todo. Como isso se daria?

Se tomarmos como exemplo a constituição do pensamento agroecológico, entendido como uma alternativa à agricultura convencional (organizada segundo dois objetivos inter-relacionados: a maximização da produção e a do lucro), verificamos que esse modelo de pensamento nutre-se também das discussões travadas no campo da ética ambiental. Para os estudiosos do pensamento agroecológico, a continuidade da produção de alimentos em quantidade suficiente para atender à população mundial, segundo a agricultura moderna dominante, é um modelo insustentável, tendo em vista que esse modelo deteriora as próprias condições que o tornam possível. Dessa forma, “a agricultura do futuro deve ser *tanto* sustentável *quanto* altamente produtiva para poder alimentar a crescente população humana” (Gliessman, 2009, p. 55). Em contrapartida, “a agroecologia proporciona o conhecimento e a metodologia necessária para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável” (Gliessman, 2009, p. 56).

Aplicada de maneira mais ampla, a agroecologia configura-se como um verdadeiro paradigma,

na medida em que tem como um de seus objetos de estudo os processos econômicos e de agroecossistemas, atuando como “um 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, 2009, p. 58). Uma das razões que dão à agroecologia a capacidade de integrar os três componentes essenciais — fundamentação em princípios ecológicos, viabilidade econômica e equidade social — à sustentabilidade deve-se ao fato de esta ter suas bases teóricas fundadas em várias áreas do conhecimento humano, tais como a ecologia, a agronomia, a ética e a antropologia (Gliessman, 2009).

Apesar da urgência da qual esse tema se reveste, parece-nos que a importância dada à discussão do mesmo ainda não é vista da mesma forma pelas diferentes instituições responsáveis pelo desenvolvimento da educação agrícola. Essa situação foi verificada no decorrer do trabalho realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), quando realizamos visitas a várias escolas agrotécnicas federais (EAF) envolvidas com a área de educação agrícola. Nessas visitas, tivemos a oportunidade de perceber, através de conversas informais, que os princípios da agroecologia, que poderia formar técnicos comprometidos eticamente com o ambiente, não são trabalhados com os alunos do ensino médio. Quando tais princípios são mencionados, aparecem apenas em algumas disciplinas específicas da formação profissional do técnico em agropecuária, variando conforme o professor e suas convicções.

Além disso, quando nos referimos à formação do técnico em agropecuária, não podemos deixar de levar em consideração que existe um número

considerável de alunos que se matriculam em escolas que oferecem esse curso. Segundo afirmam os dados do Ministério da Educação em um estudo realizado sobre a educação profissional de nível médio, no ano de 2005 ocorreram 50.485 matrículas na área profissional Agropecuária, o que representa 6,8 % do total de matrículas da educação profissional em todo o Brasil naquele ano (Brasil, 2006). Levando-se em consideração a classificação da educação profissional de nível médio por área profissional, definida na Resolução CNE/CEB n. 4/99 (Brasil, 1999), o número de matrículas na área agropecuária ocupa a quinta posição (dos cursos mais procurados), em um total de 20 áreas, definidas pela resolução.

Entretanto, esses dados devem ser vistos com cautela, pois, na perspectiva do Ministério da Educação, “um dos pontos básicos de análise na educação profissional técnica e tecnológica é a sua interface com o mundo do trabalho” (Brasil, 2006, p. 4). Em contrapartida, ao estudarmos a evolução do pensamento agroecológico, observamos que o debate sobre sua constituição aparece como uma alternativa à agricultura convencional. Assim, uma possível contribuição do professor de filosofia encontra-se na busca pelo entendimento dos pressupostos filosóficos que sustentam esse paradigma e sua possível relação com a ética ambiental. Dessa forma, a filosofia pode contribuir para subsidiar os alunos na discussão sobre a dificuldade – talvez, impossibilidade – de conciliação entre a lógica capitalista e o paradigma agroecológico, no que diz respeito à produção de bens materiais e imateriais.

Se entendermos que uma das características da filosofia é a sua atitude em relação à totalidade do objeto em estudo, podemos inferir que o confinamento das discussões

sobre agroecologia a determinadas disciplinas do módulo profissionalizante — conforme verificado nas visitas citadas anteriormente — reflete uma distorção grave na formação do técnico em agropecuária. Isso ocorre porque, ao atentarmos que a base filosófica do paradigma agroecológico assenta-se na ética ambiental, caberia ao professor de filosofia um trabalho conjunto com os professores das disciplinas profissionalizantes. Caberia àquele subsidiar seus alunos com as discussões relativas à ética ambiental e a estes, alicerçarem-se nesta base filosófica para a construção do paradigma agroecológico.

A partir desse pressuposto, buscamos, com este ensaio, chamar a atenção dos professores que atuam na educação agrícola sobre os possíveis impactos da inclusão da ética ambiental como uma unidade didática da disciplina de filosofia na formação do profissional egresso da educação agrícola, em nível técnico. Mais especificamente, procuramos relacionar o ensino de filosofia com a educação agrícola em geral, através do conceito de ética ambiental, a partir do qual é possível perceberem-se as interfaces com a educação ambiental e com o paradigma agroecológico na formação do técnico em agropecuária. Na verdade, somos motivados a essa reflexão a partir de alguns questionamentos iniciais, relativos ao ensino da disciplina de filosofia no curso técnico em agropecuária, tais como: a ética ambiental pode constituir-se em um conteúdo da disciplina de filosofia a ser trabalhado na educação profissional agrícola de nível médio? Existe alguma relação entre ética ambiental e agroecologia? Se existe, qual é essa relação? E, por fim, pode o ensino de filosofia contribuir para a constituição do paradigma agroecológico na atividade profissional do técnico em agropecuária? De que forma?

Ética ambiental como conteúdo das aulas de filosofia: subsídios para a agroecologia

Apesar das incertezas relativas à organização de um curso de filosofia para uma turma de ensino médio, como discutimos no início deste texto, temos razões para acreditar que, pelo menos em relação à ética, deve haver algum consenso entre os professores. Ao verificarmos os livros didáticos propostos para o ensino de filosofia no nível médio, constatamos que um número considerável deles inclui ao menos um capítulo sobre ética geral. Porém, será que apenas conhecer as “doutrinas éticas fundamentais”, ou ainda, a “forma e justificação dos juízos morais”, atende às necessidades reais de um aluno da educação agrícola? Será que o professor, no momento em que trabalha esses conteúdos citados como exemplo, lembra-se de relacioná-los à ética ambiental? Ainda, será que ele “ousa” mostrar ao seu aluno a relação entre ética ambiental e paradigma agroecológico? Qual seria o melhor caminho para conduzir essa discussão?

Uma boa forma de iniciar tal discussão seria trazer para os alunos o esclarecimento sobre um tema muito badalado pela opinião pública, mas geralmente carregado de equívocos: a distinção entre ética e moral. Se, no discurso cotidiano da maioria das pessoas, ética e moral são palavras tidas como idênticas, o mesmo não acontece no campo do conhecimento filosófico. Para o discurso filosófico, enquanto a moral identifica-se com o conjunto de regras de comportamento relativos a determinado grupo humano, que varia de acordo com o tempo e com o espaço, a ética aparece como a reflexão sobre esses comportamentos. Em outras palavras, se a moral aparece concretamente como normas de conduta social, por

exemplo, visando atingir a uma vida justa, a ética elabora “uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las” (Japiassu e Marcondes, 1996, p. 93).

Dessa forma, a ética ambiental poderia ser entendida inicialmente como uma reflexão sobre os comportamentos humanos relativos ao ambiente. Surge a partir da percepção da necessidade de melhorar a relação homem-natureza, fazendo com que caminhe no sentido de uma dependência menos predatória e mais respeitosa. Segundo Pegoraro (2005), essa iniciativa de criar-se uma *nova ética* — denominada ética ecológica ou ambiental — é duplamente original. Sua originalidade está, em primeiro lugar, no fato de se engendrar “uma descentralização da ética, até agora, exclusiva do homem” (Pegoraro, 2005, p. 93) e, em segundo, na conscientização de que “é preciso reconhecer que a natureza tem valor ético em si mesma” (Pegoraro, 2005, p. 93). Para esse autor,

o problema da ética ecológica ou ambiental [...] está longe de ser estéril, perdido nas nuvens, metafísico; pelo contrário, ele destina-se a tirar conclusões práticas como a criação de políticas de proteção ao meio ambiente, de solução do conflito entre o homem e a natureza; não é fácil que o homem aceite que a natureza também tem valor intrínseco e que esse já não é um privilégio a ele reservado (Pegoraro, 2005, p. 93).

Em uma perspectiva mais ampla, podemos identificar princípios da ética ambiental desde as primeiras discussões sobre ética, na Grécia antiga, até o surgimento dos movimentos ambientalistas no século XX, marcados pelo lançamento do livro *Primavera silenciosa*, em 1962 (Carson, 2010), que se tornaria um clássico na história desse movimento. Ao traçarmos os contornos gerais de

uma ética verdadeiramente ambiental, verificamos que em seu nível mais fundamental ela “incentiva a consideração dos interesses de todas as criaturas sencientes, inclusive das gerações que habitarão o planeta num futuro remoto” (Singer, 1998, p. 301). Assim, como pressuposto básico desse ramo da filosofia, partimos do princípio de que “uma ética ambiental rejeita os ideais de uma sociedade materialista no qual o sucesso é medido pelo número de bens de consumo que alguém é capaz de acumular” (Singer, 1998, p. 302).

A partir desse entendimento, acreditamos que, no caso da condução de uma aula de filosofia para alunos da educação profissional agrícola de nível médio, suscitar a reflexão — incluindo, logicamente, as questões ambientais — é a forma que mais se aproxima da autêntica filosofia. Dessa forma, a ética ambiental aparece como um conteúdo essencial a ser trabalhado nas aulas de filosofia, nessa modalidade de ensino. De acordo com Altieri (2004, p. 17), “só uma compreensão mais profunda da ecologia humana dos sistemas agrícolas pode levar a medidas concretas com uma agricultura realmente sustentável”. Entretanto, para chegarmos a essa compreensão, é necessário dar espaço à reflexão filosófica sobre “a miséria, a escassez de alimentos, a desnutrição, o declínio das condições de saúde e a degradação ambiental” (Altieri, 2004, p. 15), que continuam sendo problemas no mundo em desenvolvimento, acelerado e globalizado.

O conceito de educação agrícola, reduzido exclusivamente aos seus aspectos naturais, não permite a apreciação das interdependências nem da contribuição da filosofia e, especificamente, da ética ambiental à compreensão e melhoria do meio ambiente humano. Parafraseando Dias (1998), tratar a educação agrícola abordando-se apenas um dos

seus aspectos — a produtividade — seria praticar o mais ingênuo e primário reducionismo. Seria adotar a produção pela produção, visando apenas ao lucro, e “desconsiderar de forma lamentável as raízes profundas das mazelas ambientais, situadas nos modelos de desenvolvimento adotados sob a tutela dos credores internacionais” (Dias, 1998, p. 26).

Por um lado, temos na agroecologia uma noção nova — frequentemente associada ao debate social sobre agricultura e desenvolvimento sustentáveis —, que apresenta um grande “potencial de transformar o social através de um movimento capaz de provocar alterações mais profundas nas formas de produção e de vida na agricultura e na sociedade” (Almeida, 2002, p. 29). Por outro lado, percebemos na ética ambiental um tema essencial na constituição do paradigma agroecológico, na medida em que contribui para repensar o comportamento dominante em relação aos usos que se faz do meio ambiente. Uma vez que a grande “dificuldade de afirmação das ideias agroecológicas [...] é também devida à grande resistência que os agentes representantes ou defensores das tecnologias ‘modernas’ ou ‘convencionais’ impõem aos seus oponentes no campo científico” (Almeida, 2002, p. 37), cabe à ética ambiental — tratada como um tema das aulas de filosofia na educação agrícola — subsidiar as discussões, em âmbito interdisciplinar, na formação do técnico em agropecuária. Uma educação agrícola que não tenha em sua constituição o viés filosófico, ou melhor, a educação agrícola que não se mostre como uma constante atitude filosófica diante da sociedade em que se insere, caracteriza-se como um simples conjunto de técnicas produtivas alienadas.

No que diz respeito ao ensino de filosofia, a adequação às peculiaridades da educação agrícola

poderá ocorrer, de modo geral, na medida em que o professor de filosofia ofereça “subsídios para a promoção de um estado justo e para uma sociedade livre para pensar as condutas humanas construídas social e subjetivamente” (Horn, 2007, p. 179). Partindo-se dessa perspectiva mais ampla, o professor de filosofia poderia chegar às questões específicas da realidade do mundo agrícola a partir da inclusão da ética ambiental como tema de suas aulas. A filosofia serviria como uma das bases de constituição do paradigma agroecológico na formação do técnico em agropecuária, contribuindo para a emergência do espírito crítico desse profissional e mostrando-lhe, por exemplo, que

dentro da racionalidade capitalista é difícil conciliar esta proposta [agroecológica], visto que a produtividade tecnológica está intrinsecamente associada a um processo de acumulação (revalorização do capital) marcado por uma concentração do poder e sendo indiferente aos potenciais sociais, culturais e ecológicos (Melo, 2006, p. 127).

Não podemos esquecer que o processo histórico nos legou uma preocupação de sempre olhar para algo tendo em vista, prioritariamente, a busca pela sua utilidade. Essa constante busca pela utilidade de algo, esse permanente questionar “para que serve isso?”, foi produzido sob certa noção de racionalidade enquanto “modo como traçamos a relação entre nossa inteligência e o mundo” (Andrade, 2005, p. 11). Nesse contexto, julgava-se que, quanto mais o homem fosse capaz de dominar as forças da natureza — e aí inclui-se o próprio homem —, maior seria a sua inteligência.

Nesse sentido, pensar era “tomar providências para tirar o máximo de proveito dos recursos naturais, sem a menor preocupação em sarar as feridas

que essa extração provocava no meio ambiente” (Andrade, 2005, p. 11). E nessa perspectiva depredatória, “a busca da dominação do meio externo exacerba-se na dominação da natureza interna do homem — sua alma” (Andrade, 2005, p. 11). Como seria possível, então, ter uma vida feliz em um ambiente depredatório como esse?

Diante desse contexto, a agroecologia, entendida como mais que uma nova proposta de produção de alimentos para a humanidade, representa uma verdadeira revolução na maneira como o homem se percebe no mundo e no modo como se relaciona com os outros seres do planeta. Caracterizando-se como uma nova estratégia para o desenvolvimento da agricultura, a agroecologia “considera como critérios de desempenho dos programas [agroecológicos] a sustentabilidade ambiental e a equidade social” (Almeida *et al.*, 2001, p. 40), procurando manter bons níveis de produtividade de alimentos como um objetivo geral a ser alcançado. Na busca pela “sustentabilidade dos agroecossistemas, a agroecologia adota como princípios básicos a menor dependência possível de insumos externos e a conservação dos recursos naturais” (Almeida *et al.*, 2001, p. 40). Cabe, portanto, pautar-se pela perspectiva da ética ambiental, no sentido de revisar e redefinir o processo de racionalização formal e instrumental — dominante na sociedade e na agricultura convencional —, reconhecendo os limites ecológicos desse processo e sua falta de sensibilidade à diversidade cultural.

O professor de filosofia que atua na educação agrícola e que decide engajar-se na luta pela transformação estrutural da sociedade não pode deixar de contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico dos futuros técnicos em agropecuária. Dessa forma, verificamos ser necessário

que os conhecimentos trabalhados na formação profissional em educação agrícola sejam envolvidos por uma visão de totalidade. Em outras palavras, esperamos que estes conhecimentos sejam estudados à luz da filosofia, de um modo geral, e, especificamente, sob a perspectiva da ética ambiental. Se a filosofia procura a explicação da totalidade do real ao nível do *logos*, não podemos prescindir desse conhecimento para a adequada compreensão do papel que a educação agrícola exerce ou pode exercer na vida em sociedade: existe uma relação necessária entre essas duas áreas de conhecimento. Assim, quando nos referimos a uma relação necessária entre educação agrícola e filosofia, queremos enfatizar que aquela não se define adequadamente sem esta.

Palavras finais

Levando-se em consideração que a expressão “educação agrícola” pode abranger uma grande quantidade de práticas, valores e conhecimentos, que vão desde a educação não formal até a educação superior, incluímos neste conceito os cursos de pós-graduação. Tentamos, neste trabalho, traçar um breve panorama histórico do que se convencionou chamar educação agrícola. Partindo desses pressupostos, discutimos alguns princípios da educação profissional em geral para chegarmos à discussão sobre a modalidade agrícola e a formação do técnico em agropecuária.

Ao discutirmos os princípios da educação agrícola de nível médio, nosso interesse recaiu sobre aquela que acontece nos cursos de educação profissional técnica, cuja articulação desta com o ensino médio ocorre de forma “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (Brasil, 2004). Com essa discussão, procuramos deixar claro que as especificidades da educação profissional agrícola fazem dela um campo fértil de pesquisas educacionais que requerem um tratamento diferenciado, no sentido de superar paradigmas comprometidos exclusivamente com os aspectos econômicos da produção agropecuária, e que deixam o homem e o ambiente em segundo plano.

Assim, neste trabalho tentamos mostrar que existe uma relação necessária entre ensino de filosofia, ética ambiental e agroecologia. Essa relação ocorre na medida em que a ética ambiental, trabalhada como um conteúdo das aulas de filosofia na educação profissional agrícola de nível médio, pode subsidiar filosoficamente o paradigma agroecológico na formação do técnico em agropecuária. Dessa forma, se a agroecologia surge como um movimento de contestação a um modelo agrícola depredatório da natureza, é necessário que esse paradigma esteja muito bem fundamentado, com argumentos capazes de contestar essa racionalidade instrumental dominante que desconsidera totalmente a complexidade da natureza e seu valor intrínseco.

Entretanto, “a ênfase na frugalidade e numa vida mais simples não significa que uma ética ambiental seja contrária ao prazer, mas sim que os prazeres que ela valoriza não provêm do consumo exagerado” (Singer, 1998, p. 304). Isso indica a necessidade de procedermos a um reexame de nossa própria concepção de extravagância, que, no mundo atual, tem sérias implicações na produção de grãos (em especial para a alimentação humana e de animais fornecedores de carne para consumo), na derrubada de vegetação

nativa e na utilização de fertilizantes.

Na luta contra a racionalidade capitalista, a proposta agroecológica não pode estar desprovida de uma sólida fundamentação filosófica, inspirada na ética ambiental. Com isso, não estamos a evocar apenas a questão da Natureza, mas falar em ética ambiental “é abordar diretamente a questão do sentido das relações humanas, com o Outro em vários e interconectados sentidos” (Pelizzoli, 2004, p. 181).

Estudar a prática do professor e a especificidade do ensino de filosofia pressupõe um olhar sobre as práticas pedagógicas que vai desde a excelência acadêmica, a partir da leitura e análise de textos filosóficos (nos cursos de graduação em filosofia), passando pelo estudo de temas ou problemas orientados pelo campo epistemológico do próprio curso onde está inserida a disciplina filosofia (outros cursos de graduação ou cursos técnicos), e chegando até os primeiros passos para o exercício do pensar filosófico, na educação básica e/ou na educação agrícola. Com essa reflexão, acreditamos trazer contribuições específicas a professores que se ocupam da filosofia na educação profissional agrícola de nível médio, com o interesse de que se consiga compreender a importância dessa disciplina como fator essencial à formação do aluno.

Além disso, essa discussão tem muito a dizer não apenas aos professores de filosofia, mas também a todas as pessoas que se sentem engajadas com a construção de novas relações entre os homens, de caráter solidário, lutando pela consolidação de práticas sociais e ecologicamente sustentáveis. Se quiséssemos resumir, em poucas palavras, o significado mais explícito que balizou este texto, poderíamos dizer que procuramos pensar sobre o ensino de filosofia e seus sentidos educacionais, discutindo qual o tipo de filosofia que

se pretende trabalhar na educação agrícola e para que fazê-lo.

Não é necessário ser um especialista em hermenêutica para saber que toda construção textual carrega também outros sentidos, não tão explícitos. Sendo assim, o sentido deste texto também pode ser visto de uma forma mais ampla. Conforme nos indica Guattari (2006, p. 8-9), e com ele concordamos plenamente,

o que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre o planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico, redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou da cultura, da criação, da pesquisa, da re-invenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade?

Tomamos como verdadeiro o pressuposto de que não poderá existir saída viável “à crise ecológica, a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (Guattari, 2006, p. 9). E é a partir dessa certeza que acreditamos poder demonstrar a importância da presença da filosofia como disciplina da grade curricular da educação profissional agrícola de nível médio e, especificamente, na formação do técnico em agropecuária.

Por fim, em resposta aos que ainda podem estar estranhando a presença da filosofia nesse debate, lembramos que “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”

(Conway e Barbier in Altieri, 2004, p. 16). No caminho que conduz da ética ambiental à agroecologia, a filosofia conquista um espaço essencial na educação agrícola, contribuindo significativamente ao esclarecimento — fundado em uma perspectiva crítica — de noções e conceitos centrais dessa área. Tal esclarecimento é necessário à superação de um modelo responsável não apenas pela degradação de recursos naturais associados à agricultura convencional como também pelo declínio na qualidade da vida rural, especificamente, e do planeta como um todo.

Referências

- ALMEIDA, J. 2002. Agroecologia: paradigma para tempos futuros ou resistência para o tempo presente? *Desenvolvimento e meio ambiente*, 6:29-40.
- ALMEIDA, S.; PETERSON, P.; CORDEIRO, A. 2001. *Crise socioambiental e conversão ecológica da agricultura brasileira*. Rio de Janeiro, AS-PTA, 121 p.
- ALTIERI, M. 2004. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 4ª ed., Porto Alegre, Editora da UFRGS, 110 p.
- ANDRADE, A.C. 2005. Para que serve a filosofia? *Discutindo filosofia*, 1(1):10-12.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez.
- BRASIL. 1999. Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, dez.
- BRASIL. 2004. Decreto 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 26 jul.
- BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar*. Brasília, MEC/INEP.
- CARSON, R. 2010. *Primavera silenciosa*. São Paulo, Gaia, 232 p.
- DEL PRIORI, M.; VENÂNCIO, R. 2006. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro, Ediouro, 223 p.
- DIAS, G.F. 1998. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 5ª ed., São Paulo, Gaia, 400 p.
- FÁVERO, A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. 2004. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos Cedes*, 24(64):257-284.
- FRANCO, M.L.P. 1994. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, Papirus, 185 p.
- GLIESSMAN, S. 2009. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. 4ª ed., Porto Alegre, Editora da UFRGS, 654 p.
- GUATTARI, F. 2006. *As três ecologias*. 17ª ed., Campinas, Papirus, 56 p.
- HORN, G.B. 2007. Alguns apontamentos sobre a função social do ensino de filosofia e da prática do filósofo-professor. In: S. SARDI; D. SOUZA; V. CARBONARA (orgs.), *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí, Unijuí, p. 167-180.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. 1996. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 296 p.
- MELO, M.M. 2006. *Capitalismo versus sustentabilidade: o desafio de uma nova ética ambiental*. Florianópolis, Editora da UFSC, 133 p.
- PEGORARO, O. 2005. *Introdução à ética contemporânea*. Rio de Janeiro, Uapê, 117 p.
- PELIZZOLI, M. 2004. *Correntes da ética ambiental*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 191 p.
- SINGER, P. 1998. *Ética prática*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 399 p.
- ZANON, S.R. 2009. *Interdisciplinaridade aplicada à educação agrícola: a relação entre o discurso e a prática no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges/RJ*. Seropédica, RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 61 p.

Submetido em: 02/11/2009

Aceito em: 20/02/2010

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar
Campus Nova Iguaçu/RJ
Av. Governador Roberto da Silva,
s/n, Centro
Nova Iguaçu, RJ, Brasil