

PLANTAR E APRENDER COM RESPONSABILIDADE SOCIAL E AMBIENTAL: TRANSFORMANDO O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

PLANTING AND LEARNING WITH SOCIAL AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY: TRANSFORMING INSTITUTIONAL CARE

Maria Fernanda Trlrentini 1
Marina Coutinho Lobo 2
Bruno Rodrigues Alves 3
Rosebelly Nunes Marques 4

Resumo: O Projeto Plantar e Aprender com Responsabilidade Social e Ambiental, através da Extensão Universitária e tendo como ferramenta a Educação Ambiental, traz maior harmonia para a vivência de abrigados pela Casa do Bom Menino, em Piracicaba/SP, serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes que têm seus direitos violados. Com o trabalho em horta, atividades lúdicas e saídas de campo, a intenção é tornar a estadia destas pessoas na Instituição mais harmoniosa, ao serem trabalhadas questões sociais e ambientais. É necessário encontrar, segundo as circunstâncias estabelecidas, meios para exercitar aspectos demasiadamente fragilizados e defasados no processo de crescimento e amadurecimento destas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Educação ambiental. Extensão universitária. Vínculo afetivo.

Abstract: *Planting and Learning with Social and Environmental Responsibility, through the University Extension and using Environmental Education as a tool, brings greater harmony to the people living in Casa do Bom Menino, in Piracicaba/SP, an institutional shelter for children and adolescents who have had their rights violated. Gardening, recreational activities and field trips, the aim is to promote harmony to these people's permanence in the Institution by coping with social and environmental issues. It is essential to find, according to the established circumstances, means to exercise aspects that are excessively fragile and outdated in the process of growth and maturing of these children and adolescents.*

Keywords: Environmental education. University extension. Emotional bond.

Educadora da Casa de Acolhimento Bom Menino de Piracicaba. **1**
E-mail: fetrlrentini@gmail.com

Graduanda em Engenharia Florestal e licencianda em Ciências agrárias pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo – ESALQ/USP. E-mail: marina.lobo@usp.br **2**

Graduando em Engenharia Agrônômica pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo – ESALQ/USP. E-mail: bruno.rodrigues.alves@usp.br **3**

Docente da Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo – ESALQ/USP/ESALQ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7921735904003583>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8726-3211>. E-mail: rosebelly.esalq@usp.br **4**

Introdução

A educação pode ser compreendida como uma ferramenta do convívio social, cuja funcionalidade é pautada desde o âmbito mais pessoal de um cidadão até instituições e iniciativas culturais com a qual este interage (Lei n. 9.394, 1996). Esta pode ser compreendida sob a ótica da prática social ligada ao desenvolvimento individual, um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Assim, tem-se como um de seus objetivos estimular a participação individual e coletiva em prol da defesa da qualidade ambiental e do “fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental” (Resolução CNE/CP n. 2, 2012, p. 71).

Dentre suas bases está a criação de vínculos do educando com sua realidade e a da comunidade ao seu redor, de forma a desenvolver valores que o motivem a enxergar a necessidade de transformação dessa realidade. Dessa forma, a educação ambiental pode e deve servir como instrumento para a problematização de questões voltadas à justiça social (BUCK e MARIN, 2005, p. 207).

Segundo essa abordagem, não só o conteúdo, mas a maneira como a educação ambiental é abordada e vivida pelo educando é de extrema importância, pois a visão crítica só se dá depois do empoderamento. Este processo só pode ser viabilizado por um conjunto de sentimentos, destacando-se o pertencimento.

Freire (1983, p. 96), ao destrinchar o processo educacional, reconhece a importância de tornar toda e qualquer experiência pessoal relevante, a fim de que todo ato se torne consciente e crítico. Ao posicionar o indivíduo no centro deste processo e não como um pacote de informações, a natureza, o meio ambiente e o mundo, real cenário de suas experimentações e vivências, têm relevância primordial como meio capaz de despertar tal consciência.

Neste contexto, destaca-se o papel da educação ambiental como ferramenta para a educação para a paz. Segundo a Unesco (1995, p. 7-8), educar para a paz é formar cidadãos solidários e responsáveis, que respeitem a dignidade humana e as diferenças culturais, resolvendo conflitos através de vias não violentas. No Brasil, educar para a paz pode ser entendido como combater a violência estrutural criada pela desigualdade sócio econômica e injustiças sociais. Nascimento (2000, p. 48) destaca que “para se enfrentar uma cultura da violência, é necessário trabalhar por uma cultura da paz que enfatize os valores sociais e humanos, a ética, a solidariedade, o respeito aos direitos humanos no dia a dia”.

Quando se proporciona ao indivíduo a possibilidade de enxergar em sua realidade próxima temas a serem explorados, com os quais este sinta familiaridade e conforto para explorar segundo seu conhecimento prévio, lhe é apresentada uma situação de confiança que permite o exercício de sua criatividade (Freire, 1979, p. 20). Apesar das questões socioambientais estarem inseridas num contexto global, cada situação é bastante particular e exige dedicação específica. Quando, como cidadãos, temos a oportunidade de nos dar conta disso, tornamo-nos mais responsáveis e mais capazes de incitar mudança.

Sobre a Educação Ambiental

O art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), dita que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Neste sentido, podemos compreender a educação como uma ferramenta no convívio social, cuja funcionalidade é pautada desde o âmbito mais pessoal de um cidadão, até institui-

ções e iniciativas culturais com a qual este interage. Apesar da legislação trazer uma dimensão não só utópica, mas também alienada a disposição de desenvolvimento nacional bastante específica e restrita sobre mecanismos de convívio social, a Educação encontra a sua capilaridade segundo configuração legal e por isso a discussão de seu conceito segundo essa base é imprescindível para a análise de seus entraves enquanto ferramenta integrada e integrativa.

A Educação Ambiental, por sua vez, é compreendida segundo o art. 2º, capítulo I, da Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental como:

uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Além disso, em seu art. 13, a mesma Diretriz estabelece como uns de seus objetivos estimular a participação individual e coletiva em prol da defesa da qualidade ambiental e do “fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental”.

A dimensão socioambiental trata de uma cadeia de ação e reação entre e intra sociedade e meio ambiente, sendo um abrangente de questões que ultrapassam a nossa capacidade de assimilação. Não só pelo aspecto e tipo da consequência, mas pela extensão com as quais elas são impulsionadas, impossibilitando muitas vezes, que os extremos dessa cadeia entrem em contato. Tendo em mente essas considerações sobre Educação Ambiental (como dimensão da Educação), sua relevância como ferramenta que potencialize uma lucidez crítica sobre a realidade, em todos os ambientes em que um processo educacional pode se estabelecer, é intensificada.

A lógica de mercado e o crescimento urbano desordenado caminham na contramão de princípios fundamentais ligados a formação humana e a vida em coletividade. Nesse contexto, a educação ambiental tem despertado o interesse social, uma vez que se torna pano de fundo para a compreensão das complexas relações que estabelecem a vida humana. O entendimento da sociedade sob uma ótica crítica, a partir de uma dimensão holística e ambiental, permite ao indivíduo uma ampliação de sua identidade cultural e evolutiva.

A educação ambiental prevê a criação de vínculos do educando com a sua realidade e a da comunidade ao seu redor, de forma a desenvolver valores que o motivem a enxergar a necessidade de transformação dessa realidade. Dessa forma, a educação ambiental pode - e deve - servir como instrumento para a problematização de questões voltadas à justiça social (BUCK e MARIN, 2005).

Segundo essa abordagem, não só o conteúdo, mas a maneira como a educação ambiental é abordada e vivida pelo educando é de extrema importância, pois a visão crítica vem depois do empoderamento. Uma visão crítica seria aquela possibilitada por uma compreensão holística das informações; que, em busca da profundidade, toma-se conhecimento das circunstâncias com devida razoabilidade, a fim de criar uma concepção cada vez mais individual e particular da situação. Por natureza, então, traz uma bagagem bastante pessoal do sujeito, que só vai encontrar espaço para se desenvolver se o mesmo sentir-se confortável para tal, esta condição conformaria o empoderamento. Este processo é viabilizado pelo sentimento de pertencimento; no caso da relação ser humano - natureza, é bastante ilustrativo.

Considerando que as chamadas questões socioambientais elucidam as mais diversas realidades e dificuldades, muitas vezes proporcionadas por um sistema que consegue isentar-se das incumbências de suas produções e omitir as reais consequências, esse processo de pertencimento torna-se cada vez mais distante. Experimentar as consequências com as próprias mãos, notar incongruências e abusos sendo um cidadão comum, é difícil. O crescimento da mídia e marketing tornam a nossa assimilação de informações ainda mais conturbada e deturpada, é por isso que o real amadurecimento de uma visão crítica incentiva e será incentivado pela

compreensão do indivíduo como a sua própria motivação.

Segundo a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), existem diversas formas com que ela pode ser incorporada ao ensino, já que a Educação Ambiental não se estabelece como um tema curricular, mas como uma diretriz que encontra na transversalidade e interdisciplinaridade suas metodologias de ação. O mais usual é que temas como o esgotamento e contaminação da água, lixo, mudanças climáticas, extinção de espécies etc., apareçam como geradores de discussões com cunho socioambiental.

Entretanto, por mais que estes temas realmente tragam determinado envolvimento do educando com a Educação Ambiental, ainda deixam o cidadão em uma posição bastante distante e nada prática da realidade. A água e as mudanças climáticas, por exemplo, são questões que têm ganhado cada vez mais força como preocupações coletivas. Contraditoriamente, a reflexão sobre de onde vem e para onde vai a água que o município consome, como é feito esse tratamento e quem o proporciona, além dos tipos de resíduos que ele gera, não é trabalhada. A questão das mudanças climáticas cria a mesma espécie de posicionamento: ter consciência de que as indústrias são grandes poluidoras, de que a nossa base energética é extremamente prejudicial ao meio ambiente, de que a camada de ozônio vem diminuindo mais e mais a cada ano; apesar de serem fatos reais, não nos proporcionam uma autonomia de ação. Muito pelo contrário, a problemática torna-se tão distante, tão desproporcional com o que, como cidadão, pode-se fazer, que nada é feito.

Paulo Freire (1983), ao destrinchar o processo educacional, reconhece a importância de tornar toda e qualquer experiência pessoal como relevante, a fim de que todo ato torne-se consciente e crítico. Ao posicionar o indivíduo no centro deste processo e não determinado pacote de informações, a natureza, o meio ambiente, e o mundo, que são o real cenário para suas experimentações e vivências, têm relevância primordial como meio capaz despertar tal consciência.

O mundo é mediador do processo educativo. Como realidade objetiva ele é cognoscível. O diálogo entre educadores e educandos é fundamental para construir novos conhecimentos e compreendendo-se, nesse processo, como seres sociais e habitantes do mesmo Planeta (FREIRE, 1983, 2003).

Segundo a concepção freiriana, este processo de distanciamento do educando perante suas práticas, seu cotidiano, suas experiências que a educação neoliberal impõe, é justamente o caminho reverso daquilo que a educação tem como maior potencial; estimular uma postura cada vez mais autônoma do educando perante as questões às quais ele é exposto. Quando se proporciona ao indivíduo a possibilidade de enxergar na sua realidade mais próxima temas a serem explorados, com os quais ele sente familiaridade e conforto para explorar segundo a sua gama de conhecimento, lhe é apresentada uma situação de confiança que permite o exercício de sua criatividade.

Se ao menos nesses espaços a discussão pudesse se estabelecer com ênfase no indivíduo, potencializando e instigando sua ação, a Educação Ambiental seria capaz de estimular uma longevidade e assim maior integridade, tanto a nível individual como coletivo. Apesar das questões socioambientais estarem inseridas num contexto global, cada situação é bastante particular e exige dedicação específica. Quando, como cidadãos temos a oportunidade de nos dar conta disso, nos sentimos mais responsáveis e mais capazes de incitar mudança.

A extensão universitária na Educação Ambiental

A extensão universitária é um prolongamento da universidade responsável por fazer uma ligação com a comunidade na qual a mesma está inserida, agindo como uma via de duplo sentido, levando conhecimentos construídos dentro da instituição para a sociedade, assim como trazendo para dentro de si conhecimentos populares e experiências não somente teóricas, mas reais.

Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura. A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio (SILVA, 1997).

Tais experiências têm grande reflexo na formação universitária, não somente na formação acadêmica, mas pessoal. De um ponto de vista mais humano, faz-se com que a universidade conheça as problemáticas da sociedade, e se posicione de forma a atender suas demandas.

Essa ligação exibe uma sinergia entre duas realidades totalmente distintas, pois atualmente a maioria das pessoas não têm acesso ao ensino superior, ficando muitas vezes às margens do conhecimento que circula dentro das universidades. A extensão tem o importante papel de diminuir essa distância, contribuindo de forma significativa para a difusão desse conhecimento nos diversos setores da comunidade, e, então, para o seu desenvolvimento.

Infelizmente, a prática extensionista ainda é uma lacuna muito grande no arsenal de atuação da Universidade. De maneira geral, estudantes não são habituados a pensar o conhecimento que há dentro da academia como algo que deve, de alguma forma, estabelecer contato com outras realidades. Contato este que teria como objetivo tornar o que é construído dentro dela acessível à comunidade, bem como suscetível a interferências e transformações baseadas em experiências cotidianas, reais (em contraposição às experiências acadêmicas). Caso esta troca não encontre meios para ocorrer, ela isola-se da sociedade e sua dignidade é corrompida, pois se o conhecimento não é construído tendo como uma de suas bases as demandas da comunidade, a única forma de sustentá-lo é de maneira impositiva. A extensão constitui-se, portanto, como uma ferramenta capaz de democratizar o conhecimento.

Se o contato é efetivado por meio da comunicação, é imprescindível considerar a extensão, primeiramente, como uma atividade de exercício das relações humanas. A discussão em torno do conceito de extensão, levantada por Paulo Freire (1979) em seu livro “Extensão ou Comunicação?”, leva ao questionamento da sua própria significação. Em seu sentido literal, extensão soa como a entrega, a transmissão de um conhecimento existente em um certo lugar que se prolonga até outro lugar. A primeira implicação disso está no fato de que o próprio movimento de saída do conhecimento de seu local de origem é feita pelo desejo daqueles mesmos que o fabricaram. O segundo ponto é que, se o conhecimento é encarado como sólido e estático, que deve ser transferido de sua fábrica à seu potencial meio de aplicação, então necessariamente se exclui o segundo sujeito da ação. Sendo o primeiro aquele que o concebe, o segundo, só tem espaço para ser o objeto que será preenchido por esse conteúdo equivocadamente chamado conhecimento. Dessa forma, a extensão universitária é uma prática que exige grande comprometimento e sensibilidade.

O Projeto e seu contexto

Plantar e Aprender com Responsabilidade Social e Ambiental foi um projeto de extensão que procurou, tendo a Educação Ambiental como cenário, trazer maior sentimento de pertencimento ao processo de acolhimento de crianças e adolescentes da cidade de Piracicaba e região.

O Estatuto da Criança e do Adolescente disposto na Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, discorre sobre os direitos fundamentais às crianças, pessoas até 12 anos de idade, e aos adolescentes, pessoas entre 12 e 18 anos. Conforme seu Art. 4º, “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência

familiar e comunitária.”.

Caso seus direitos estejam sendo violados por parte da família, as crianças e adolescentes são direcionados a abrigos de acolhimentos; serviço de Assistência Social que é incumbido de garantir-lhes tais direitos.

A importância do vínculo educador - educando na educação

Morin (2000) coloca duas dimensões da compreensão humana como prioridades para a educação do futuro. Para ele, podemos trabalhar a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. A primeira seria aquela que se traduz na apreensão do conhecimento em conjunto, que, segundo o autor, “passa pela inteligibilidade e pela explicação”.

O ato da comunicação pode ser confundido com a compreensão segundo a lógica atual pela qual a educação opera, cujas vias disponíveis para diálogo se reduzem a exposições e explicações, situações em que a individualidade de cada ser participante pode e é negligenciada. Por isto, a importância de distinguir a compreensão como uma postura humana intersubjetiva, a qual Morin defende ser a identificação do outro como sujeito com quem nos reconhecemos e que nos reconhece, justamente por existir um todo do qual fazemos parte e compartilhamos. Nas palavras do autor, “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (MORIN, 2000).

Se a Educação tem como foco o indivíduo e o amadurecimento de sua individualidade, sua presença no mundo e, conseqüentemente, sua participação nele, a compreensão intersubjetiva deste sujeito é imprescindível para que ele busque incentivo dentro de si para exercer sua espontaneidade. Isto é possível graças ao que Morin chama de “ética da compreensão”. Trata-se de uma conduta, no sentido menos rígido da palavra, que procura compreender de forma despreziosa, estabelecendo diálogo que cria argumentos, oposições e réplicas.

Esta ética pressupõe uma disponibilidade para apreender sentidos objetivos e subjetivos do comportamento humano, ou seja, a não naturalização da dialética inerte à existência; o ser e seu meio, o local e o global, cultural e “natural”. Além disso, se a compreensão necessita de abertura, ela também precisa de fechamento. A introspecção, segundo Morin, é um importantíssimo artifício para que não nos coloquemos em uma posição onisciente dos acontecimentos, para que estejamos sempre presentes e cientes de nossa participação. Com o exercício da autorreflexão, aprofundamo-nos em nós mesmos enquanto seres humanos, e por isso nos aproximamos do que é ser humano.

Aproximar-se de “ser humano” é aceitar a sua enorme complexidade; não como quem a compreende totalmente, mas como alguém que a reconhece e respeita. A tolerância, ainda segundo Morin, é portanto substancial para a real experiência da compreensão: “Supõe convicção, fé, escolha ética e ao mesmo tempo aceitação da expressão das ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas.” (MORIN, 2000). A compreensão, à vista disto, conjuga o que temos de mais sensitivo e intuitivo com uma racionalidade extremamente necessária para uma devida contextualização histórica, social e cultural.

Independente do cunho em que relações se estabelecem, cria-se alguma espécie de vínculo, por definição. A compreensão intersubjetiva, que Morin apresenta, possibilita que este vínculo sempre esteja fundamentado em bases de profundo respeito e receptividade e, indiretamente, de calma que sustenta o processo que é aceitar. Trazendo isto para a relação educador-educando, em termos de reação, resposta, este tipo de posição favorece um sentimento de segurança e confiança no próximo. O educando pode praticar, exercer, sanar e criar as suas próprias questões sem amarras que o restrinja, condicione e menospreze, fazendo com que o processo seja mais próprio - de pessoal e apropriado.

Tendo em mente que o abrigo recebe pessoas extremamente fragilizadas, a construção deste vínculo empático é substancial para que da relação surjam impactos positivos e perenes. Também por conta da realidade que o abrigo oferece, sendo lar dos acolhidos, a aderência aos projetos está sujeita a um comprometimento puramente voluntário. Dessa forma, envolver o

educando torna-se tarefa básica - de base.

Especialmente em Instituições de Acolhimento, justamente por sua configuração, o vínculo é indispensável, pois ele próprio se manifesta como um incentivo primeiro para a participação dos educandos. Além disso, costumam apresentar certo ceticismo diante de novas atividades, novos contatos, novas relações, por isso o educador, trazendo consigo a porta de entrada pro espaço que irão construir, tem grande responsabilidade quanto à garantir a confiança dos educandos a fim de que eles se disponham à novidade.

Desenvolvimento e resultados alcançados

A ideia da construção e condução de uma horta na Instituição de Acolhimento vai muito além de apenas plantar e colher. Diversas questões socioambientais, culturais e interdisciplinares podem ser trabalhadas, cada qual de uma forma específica, levando em consideração o tipo de atividade desenvolvida no momento.

Nos dias atuais e com a modernização, vivemos em uma sociedade marcada pela falta de tempo, o que tem gerado ansiedade. Nesse contexto, conseguimos nos desprender dos recursos oferecidos pela tecnologia, ficando quase totalmente dependentes dela. Sendo assim, a educação ambiental tem um papel muito importante para mudar em alguma medida essa rotina que seguimos e que nos desconecta de certa forma da realidade, despertando valores que se perdem, como a paciência, a observação da natureza, o ato de senti-la em sua essência.

As atividades, quando abordadas de forma dinâmica, despertam o interesse e desafiam os integrantes a pensar e relacionar questões diversas acerca de como as coisas em nosso cotidiano estão interligadas. Constantemente aprendemos na escola as disciplinas cada qual em seu espaço e acabamos não desenvolvendo a sensibilidade de entender como elas se interligam, gerando muitas vezes uma barreira que bloqueia o interesse em aprender e buscar mais informações sobre os assuntos discutidos em aula.

Em âmbito mais geral, as atividades desenvolvidas na horta inseriram os participantes dentro de um contexto maior, onde a troca de experiências, o cuidado na realização das atividades, o trabalho em grupo levou a um crescimento pessoal, sendo um importante artifício para melhorar a relação entre os integrantes, possibilitando melhor interação e a criação de vínculos. Isto, pois o espaço da horta é dinâmico, o que requer plasticidade dos que acompanham suas transformações.

O espaço da horta foi subdividido em canteiros, que em sua maioria foram ocupados com hortaliças, tais como espinafre, couve, alface, cebolinha, rúcula, entre outras. De todas as atividades desenvolvidas as que envolveram manutenção, tais como capina e limpeza, foram as que tiveram menor adesão por parte dos acolhidos. Isto que é compreensível, uma vez que essas atividades são mais trabalhosas e monótonas. Em contrapartida, atividades envolvendo plantio e colheita foram as que mais tiveram aceitação. Isso ocorreu devido ao fato dessas tarefas serem mais dinâmicas, prazerosas e darem retornos positivos logo depois de realizadas.

No plantio, o ato de semear ou de transplantar uma muda é algo que traz satisfação, pois ver as plantas crescendo como frutos de seus trabalhos lhes dá orgulho. Esse fato se ilustrou nas diversas vezes que fomos recebidos com frases de empolgação devido a eventos acontecidos na horta, tais como "Dona, a abóbora já está produzindo", "Tio, você já viu que o milho já está nascendo?". Isto mostrou que estão envolvidos com o que acontece no espaço, observando as mudanças na fenologia das plantas.

Atividades envolvendo colheita de hortaliças também tiveram bastante participação, pois a colheita era vista como uma recompensa pelo trabalho de plantar, irrigar e cuidar das plantas até elas atingirem maturidade para o consumo.

Na prática da colheita as crianças mostraram bastante entusiasmo, seja para preparar algum alimento ou mesmo para venda. Um fato interessante na realização das vendas, tanto para funcionários da instituição como para pessoas na rua, foi observar o desenvolvimento dos acolhidos. A princípio muitos tinham vergonha e até um pouco de dificuldade para oferecer os produtos, demonstravam certo acanhamento diante das pessoas. Conforme as saídas para vendas foram se tornando mais frequentes, eles ficaram mais confiantes e suas habilidades

de dialogar e vender foram melhorando, pois conheciam melhor os produtos que estavam oferecendo.

Em um dos canteiros do local, foram plantadas espécies com potencial medicinal. A partir das plantas, foi possível desenvolver atividades que estimulam cuidados com o corpo e com o outro, além de provarem a infinita possibilidade de se inventar. Foi muito gratificante presenciar situações em que os próprios acolhidos criaram usos para as plantas; como um suco verde de couve.

No primeiro momento, algumas das propostas foram recebidas pelos acolhidos com certa resistência. Não lhes pareceu atraente utilizar um hidratante de café ou um esfoliante de açúcar e hortelã, mas com o desenrolar da atividade, voluntariamente passaram a ajudarem-se na aplicação, rindo da situação e estranhando-a de maneira saudável, questionando sua “estranheza”. Todas foram desenvolvidas ao ar livre, próximo à horta, em uma ambiência bastante descontraída e agradável. É sabido também que muitos utilizam plantas do canteiro para aproveitamento pessoal, como para a confecção de chás. A aceitação de si e a utilização do espaço são incríveis apontamentos de ressignificação para os acolhidos.

A quantidade de participantes presentes nas atividades é um dos indicadores do projeto. Este número gira em torno de 3 a 6 acolhidos por prática desenvolvida, todavia ele é bastante suscetível não só à vontade destes, mas também às suas rotinas e obrigações. Embora pareça um número reduzido, outros critérios de avaliação devem ser considerados, já que a inconstância é uma imposição institucional. Dessa forma, uma análise mais subjetiva faz-se necessária.

De maneira geral, por mais que muitas vezes as atividades não lhes soem agradáveis, principalmente aquelas mais diretamente relacionadas à manutenção da horta, os acolhidos tenderam a encará-las com maior naturalidade no decorrer do tempo. Frente a isso, é possível fazerem-se duas leituras conjuntas; a primeira pertinente à importância do vínculo. Com certeza a relação que estabelecemos se configura como um fomento para que participassem, já que são atividades bastante práticas e que criam um espaço muito propício para o desenvolvimento de qualquer interação, seja ela mais técnica e conceitual, seja mais íntima e pessoal. O ganho de realizar atividades em coletivo é nítido, pois a desordem e tumulto, que são características muito fortes quando reunidos, têm na atividade não obrigação de se dissolver, mas de encontrar um propósito. Por isso o “caos” continua presente, mas, quando regido em conjunto e tendo um escopo, passa a ser conduta legítima e natural do espaço em questão, e não um fator de desorganização. Conseguir estabelecer uma lógica, enquanto educador, que não rompa com o funcionamento normal dos educandos é de extrema importância para que a relação não seja impositiva e, portanto, sem significado.

A segunda leitura versa sobre uma concepção mais prática destes tipos de trabalho. Familiarizar-se é um processo. Quando ele não é incutido de medos, pressão e desconfiança, pode ser totalmente natural e desprezioso. A insistência é também essencial, mas só se vier acompanhada de um sentido. Assim, somado ao vínculo, a participação nas atividades daqueles que a aderem com maior constância mostra como sensações menos estruturais, como nojo, preguiça, desconforto em tatear terra, esterco, entrar em contato com minhocas, insetos etc. são passíveis de mudança.

Ainda quanto à indicadores de cunho mais subjetivo, foi visível a mudança de atitude de participantes que se propuseram a engajar-se nas atividades. Nas saídas para vendas de hortaliças da horta ficou evidente como, quando entretidos, captaram rapidamente a forma mais adequada de se portar e organizar. Aqueles muito contidos passaram a se soltar e assumiram pró-atividade que só é possível se o objetivo da atividade é compreendido e compartilhado. Aquelas mais extravagantes, por sua vez, se habituaram a harmonizar seu comportamento com o objetivo final.

As atividades realizadas a parte à existência da horta demonstraram-se bastante proveitosas ao designarem uma maneira diferente de se portar frente ao outro. O contato, tanto comunicativo como físico, traz uma outra noção de relação. Isso acontece porque, apesar de serem atividades bastante individuais, pressupõe colaboração para que funcionem. Não só isso, mas pela apreciação do outro enquanto sujeito que tem a colaborar com o seu processo

individual. O manuseio de novas alternativas de cuidados pessoais e de uso das plantas foi uma oportunidade para expandir a criatividade e a apreensão da diversidade.

Independentemente da atividade desenvolvida, os princípios que as fundamentaram tiveram como essência a tentativa de criar um ambiente mais favorável para o crescimento destas pessoas. A dificuldade que a Instituição impôs, como tal, diminuiu a perenidade das ações e a linearidade das iniciativas. A obtenção de resultados não tem um padrão regular; às vezes ele foi sentido mais por um olhar ou um gesto que não se explica, uma compreensão momentânea que se teve, do que algo sobre o que se poderia discorrer sobre ou quantificar.

Considerações Finais

A abordagem educacional propôs-se aqui a romper com o ciclo criado pela cultura de violência instaurada nas populações socialmente vulneráveis pela da promoção de uma cultura dos direitos humanos e do respeito à dignidade de cada indivíduo. Nas palavras de Boff (2005, p. 34) “conceder direito de cidadania fundamental à nossa capacidade de sentir o outro; ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos ou não-humanos; obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas”.

Independente da atividade desenvolvida, os princípios que as fundamentam tiveram como essência a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento destas pessoas, propagando uma cultura de paz. A obtenção de resultados não seguiu um padrão regular; às vezes foi apreendida de forma mais subjetiva.

A própria natureza do projeto, seus fins mais humanizados, a mudança de prática dos acolhidos trazem novos desafios e uma perspectiva de continuidade, proporcionando ações que tragam a contribuição e fortalecimento da parceria da universidade com a comunidade.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BUCK, S.; MARIN, A. A. Educação para pensar questões socioambientais e qualidade de vida. **Educar em Revista**, v. 21, n. 25, p. 197-212, out. 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.
_____. **Extensão ou comunicação?** 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GULASSA, M. L. C. **Novos Rumos do Acolhimento Institucional**. Minas Gerais: Neca - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas Sobre A Criança e O Adolescente, 2010.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro**. São Paulo: Unesco (Brasil), 2000.

NASCIMENTO, M. Por uma educação pela paz e pela não violência. **Revista Novamerica**, n. 86, p.48-51, 2000.

SILVA, O. D. **O que é extensão universitária?** 1997. Disponível em <http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html> Acesso em 10 mar, 2018.

UNESCO. **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz**, os direitos humanos e a democracia. Paris, 1995.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 26 de fevereiro de 2020.