

Perscrutando o educador de cada um: uma vivência à luz da percepção de agricultores agroecológicos

Exploring the educador inside each individual: an experience in
the light of agroecological agriculturalists perception

Samyra Orben HERDT¹
Fátima Elizabeti MARCOMIN²

Resumo

O trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada junto aos agricultores agroecológicos de Santa Rosa de Lima, Sul do estado de Santa Catarina, que objetivou, dentre outros aspectos, compreender os processos educativos desencadeados pelos agricultores em suas famílias e comunidades à luz da percepção desses sujeitos. O estudo qualitativo, de cunho fenomenológico, na concepção da percepção Merleau-pontyana, empregou entrevistas não estruturadas realizadas com cinco desses agricultores. Dentre os demais resultados, ressaltou-se o importante papel desses agricultores, suas propriedades e das associações Agreco e Acolhida na Colônia como importantes sujeitos e espaços educadores sustentáveis, respectivamente.

Palavras-chave: Percepção Ambiental. Educação Ambiental. Agroecologia.

Abstract

The study is a part of a research carried out together with the agroecological agriculturalists from Santa Rosa de Lima, the southern state of Santa Catarina, which aimed among other aspects, to understand the educational processes triggered by the agriculturalists in their families and communities in the light of these subjects perception. The qualitative study of phenomenological nature, in the conception of Merleau-Ponty's perception, applied unstructured interviews with five of these agriculturalists. Among the other results, the important role of these agriculturalists, their properties, and the properties of Agreco and Acolhida na Colônia associations as important subjects and sustainable educational areas respectively.

Keywords: Environmental Perception. Environmental Education. Agroecology.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Assistente Técnico Pedagógico da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. Endereço profissional: Escola de Educação Básica São Ludgero, Praça Daniel Brunning, nº 757, Centro, São Ludgero – SC. CEP: 88730-000. Tel.: (48)3657-1550. Email: <samyra_orben@hotmail.com>.

2 Doutora em Ecologia pela Universidade de São Carlos, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Endereço profissional: Av. José Acácio Moreira, nº 787, Bairro Dehon, Tubarão – SC. CEP: 88704-900. Tel.: (48) 3621-3367. Email: <fatimaelizabeti@yahoo.com.br>.

Introduzindo a temática

No mundo atual, ampliam-se os espaços de discussão sobre a problemática ambiental, face o agravamento das consequências da interferência humana no e sobre o ambiente. Nesse cenário, denota-se a importância de as instituições de ensino, das diversas associações e da sociedade como um todo encamparem discussões e ações na área da Educação Ambiental (EA) e em favor de sociedades sustentáveis.

Abordando a complexidade do campo educacional, Lima (1984, p. 133) afirma que “[...] a educação está, assim, sendo chamada a desempenhar papéis paradoxais. No momento em que ela procura ajustar o indivíduo à sociedade, deve também instrumentá-lo para criticar essa mesma sociedade”. Quando se almeja a formação de sociedades sustentáveis é necessário repensar e modificar os valores que alicerçam as atividades humanas. Nesse sentido, processos educativos e formativos, como os efetuados em EA, podem ser desenvolvidos nos mais variados âmbitos e contextos: escola, universidade, comunidade, família, associações, igrejas, meios de comunicação, além de outros, pois somente um espaço educativo não contempla tal demanda.

No decorrer dos anos, conforme descrevem Sauvé (2005) e Guimarães (2006), ocorreu o desencantamento do ser humano com relação ao meio ambiente, tornando-se necessário retomar o sentimento de pertencimento, o que requer uma postura e atitude solidária ao planeta. Nessa direção, como explica Guimarães (2006), para romper com tal condição uma das trajetórias possíveis é a integração com a comunidade do entorno.

No município de Santa Rosa de Lima, há 14 anos aproximadamente, alguns agricultores, estimulados por ex-moradores, perceberam um novo nicho no mercado, advindo de uma demanda sustentável no cultivo de produtos orgânicos. A partir disso, formaram-se a Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (Agreco) e a Acolhida na Colônia. Esta última, com o intuito de satisfazer os interesses dos visitantes que chegavam para conhecer a plantação de orgânicos. O local passou a se constituir em um ambiente de trocas de experiências entre agricultores, visitantes e familiares.

O presente texto é parte de uma pesquisa realizada junto aos agricultores agroecológicos dessa região e objetivou, dentre outros aspectos, compreender os processos educativos desencadeados pelos agricultores em suas famílias e comunidades no sul do estado de Santa Catarina, à luz da percepção desses sujeitos.

Transitando no viés da fenomenologia, da percepção ambiental e de sociedades sustentáveis

A fenomenologia, em Merleau-Ponty (1999, p. 1), “[...] é o estudo das essências [...]” e esta se propõe a conhecer o cerne das questões, ou aquilo que de fato existe e sustenta as ações dos indivíduos, sem se desvincular da relação objeto-sujeito-mundo. Seu objetivo é descrever os fenômenos como se encontram no mundo ou, como cita o próprio autor, “[...] retornar às coisas mesmas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4).

Costuma-se denominar percepção ambiental quando se relacionam dois campos de estudo: a fenomenologia da percepção e o meio ambiente. Para compreendê-la é preciso encontrar a essência dos valores e dos conceitos que permeiam as relações das pessoas com o ambiente. Marin, Oliveira e Comar (2004, p. 101-102) definem percepção ambiental como um “[...] fenômeno complexo que se funde com vários elementos da existência humana. Entre eles, podem-se destacar as dimensões espirituais, o imaginário e a história da pessoa humana, todos profundamente inter-relacionados”.

Nessa linha de pensamento e no que se refere à percepção ambiental, a história das pessoas e o percurso neste mundo têm importância fundamental.

O ser humano é um ser histórico e isso o diferencia dos outros animais. A história tem expressiva importância na configuração do lugar, na medida em que representa a reconstrução dos fatos na memória do grupo. (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2004, p. 108).

Logo, a percepção está associada ao tempo memorialístico de cada sujeito e ao espaço/ambiente do qual ele faz parte.

Assim, desde o surgimento do ser humano na Terra, construíram-se formas variadas de percepção/dominação/exploração do mundo natural. A sociedade humana, almejando o desenvolvimento, passou a intervir e a controlar os fenômenos naturais, provocando graves consequências ambientais. Esse tipo de desenvolvimento recebeu críticas no campo da EA, especialmente nas discussões visando à formação de sociedades sustentáveis. A palavra desenvolvimento concebe que “[...] des-envolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com seu espaço, com seu território [...]; é separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os” (GONÇALVES, 2004, p. 39). Por consequência, Sato (2001) sugere a mudança daquela expressão pelo termo envolvimento, pois este ultrapassaria a fronteira do econômico, perpassando pelas instâncias sociais, ecológicas e espirituais.

As sociedades sustentáveis vislumbram para além da sustentabilidade econômica. Nelas, os valores, como: ética, compromisso, o bom relacionamento e o respeito para com os sonhos, as emoções, os sentimentos e os afetos adquirem a mesma relevância. Nas sociedades sustentáveis os valores ganham importância, pois, uma vez apreendidos, se incorporam nas ações cotidianas, culminando com a preservação e recuperação da vida e das condições de existência na Terra.

Constata-se um desgaste conceitual das palavras desenvolvimento e sustentabilidade. Concorda-se com Loureiro (2012, p. 63), ao afirmar que, “[...] a princípio, o conceito de sociedades sustentáveis se mostra menos permeável a entendimentos contraditórios ou a uma associação entre sustentabilidade e crescimento econômico de livre mercado, do que desenvolvimento sustentável”. Ao incorporar a expressão sociedade sustentável almeja-se a concepção que a sustentabilidade possa estar ao alcance de todos, indistintamente.

A EA pode se configurar, nesse contexto, como um campo do saber essencial para a construção da ideia de uma sociedade sustentável, integrando ser humano e ambiente, assumindo, assim, a dimensão “[...] transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza” (GUIMARÃES, 1995, p. 28). Considerando, então, que a percepção ambiental, ao possibilitar a reflexão e compreensão acerca do entendimento das pessoas sobre o meio ambiente, pode oferecer subsídios para programas em EA, tornando possível fazer escolhas que engendrem na direção da concretização de tais sociedades.

Percorrendo o modo: a pesquisa

A pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico (ESTEBAN, 2010), considera os significados, os sentimentos, as emoções e os valores presentes nas vivências das pessoas envolvidas nesse estudo. À luz da fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999), o estudo interpreta as experiências vividas tal como aparecem e se manifestam aos agricultores agroecológicos. Parte-se do pressuposto que, por meio dessas experiências, os indivíduos atribuem significados e valores conforme a percepção que eles possuem sobre o fenômeno. E o fenômeno é, por essência, tal percepção.

O município sede desta pesquisa – Santa Rosa de Lima – se localiza na região Sul do estado de Santa Catarina, a uma distância aproximada de 120 km da capital do Estado, Florianópolis. A partir da lista de associados da Agreco e da Acolhida na Colônia, identificaram-se os agricultores que, concomitantemente, fizessem parte

das duas associações e atuassem na agricultura e turismo agroecológicos, perfazendo os sujeitos inseridos na discussão do *corpus* desta pesquisa. Ressalta-se que, a partir da autorização prévia dos sujeitos da pesquisa e do preenchimento dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esses foram identificados com seus nomes verdadeiros, enaltecendo, desse modo, sua participação na pesquisa e valorizando seu papel na atividade agroecológica, bem como respeitando os atores numa perspectiva fenomenológica. Procedeu-se a uma entrevista não estruturada com cinco agricultores, utilizando-se o gravador modelo Sony ICD-BX112. Também é importante enfatizar que, durante o texto, mantiveram-se as falas originais dos entrevistados. “Por esta razão, muitas vezes elas apresentam-se entrecortadas, imprecisas, reticentes, porque sua transcrição não permite expressar toda a riqueza da comunicação não-verbal” (KASSICK, 2004, p. 20).

As entrevistas foram realizadas na propriedade de cada sujeito, com o intuito de deixá-lo mais à vontade para narrar os fatos e sentimentos vivenciados naquele lugar. Para interpretar e descrever a percepção ambiental dos agricultores partiu-se do método descritivo e da abordagem qualitativa, pautada na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999). Elencaram-se blocos interpretativos, organizados a partir das dimensões perceptivas emergentes. Incorporou-se à fenomenologia a compreensão da percepção e uma adaptação, da *análise textual discursiva* proposta por Moraes (2003; 2005) e Moraes e Galliazi (2006), sem nenhum caráter de unitarização em categorias, ao contrário, priorizando-se a magnitude do fenômeno, sua expressão plena e sua essência.

Resultados: a comunidade e a Agreco como espaços/ambientes educadores sustentáveis

Como espaço/ambiente educador sustentável compreende-se, neste estudo, todo aquele que, independente de ser da esfera formal ou não formal - acontece nas famílias, nas associações, nas Organizações Não Governamentais (ONGs), nas escolas, nas igrejas, nas associações, nas propriedades rurais, dentre outras - a exemplo do que acontece na Agreco, na Acolhida na Colônia, nas propriedades de agricultores agroecológicos, e que almejam a formação de conhecimentos/práticas que, permeando a vida dos sujeitos/atores e da comunidade, fortalecem a construção de pensamentos, ações que visam à sustentabilidade socioambiental e sociedades justas, equitativas e sustentáveis.

A exemplo de Sato (2013, p. 20), acredita-se que é preciso cuidar “[...] essencialmente, da educação como um todo, se quisermos as mudanças desejadas. [...]. Frear consumos, mudar estilos de vida, aprender a ser solidário [...]”.

A percepção de vida dos agricultores, no período anterior à Agreco, está relacionada a dificuldades, insatisfação e vergonha. A associação auxiliou muito na transformação desse quadro, a partir das atividades desenvolvidas, como os cursos, as viagens de estudos, a recepção de universitários e estudantes nas propriedades, assim como de pessoas que se interessaram pelo plantio de orgânicos. Observou-se que a Agreco e a Acolhida na Colônia desempenham importante função como espaços educadores sustentáveis junto aos agricultores, e que esses espaços formativos influenciam a consolidação da atividade agroecológica nas propriedades. O depoimento de Leonilda expressa como se sentia naquela época: “*Antes a gente tinha vergonha de falar que era agricultor [...] O meu filho tem orgulho de dizer: ‘Ah, eu trabalho com minha mãe na propriedade.’*” (Leonilda Baumann) (Figura 1).

Figura 1 – Vista parcial da propriedade de Leonilda Baumann



Fonte: Acervo das autoras (2011).

A entrevistada mencionou, ainda, a influência e a importância da Agreco na valorização dos agricultores e a mudança que isso provocou nas gerações seguintes, garantindo a permanência das pessoas nas propriedades e na atividade agroecológica. Para Merleau-Ponty (2004, p. 23, grifo do autor): “As coisas não são, portanto, simples *objetos* neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis [...]”. Por isso, conforme se muda o relacionamento com os objetos à volta, constroem-se novos valores, gostos e atitudes.

As narrativas revelam um dos aspectos fundamentais da atividade: a relação com o outro, evidenciada na instigante fala do agricultor Valnério Assing: *“A gente se envolve com eles [...] Eles chegam como turistas e visitantes, mas saem como amigos. Você cria um laço de amizade.”* A relação de amizade, que surge decorrente das trocas de experiência entre eles e os visitantes, se materializa também pela preocupação em constituir espaços prazerosos para a realização das refeições (Figura 2), reduzindo as distâncias e enaltecendo os laços afetivos.

Figura 2 – Ambiente acolhedor para as refeições na propriedade de Valnério Assing. Um dos locais em que as amizades se estabelecem



Fonte: Acervo das autoras (2011).

Tal dimensão é muito importante para que o processo educativo e formativo entre os agricultores e os visitantes aconteça, pois esta facilita a aprendizagem entre ambos e favorece a integração com o ambiente. Se isso não for construído, tornam-se mais passageiras e superficiais as relações estabelecidas pelos humanos, não se consolidando a consciência de que se faz parte de um todo, e que este todo também faz parte de cada um.

Se o outro é verdadeiramente para si para além do seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus, é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si, [...] uma perspectiva do Para Outro. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 8).

Estes produtores, embora não saibam ou não reconheçam, estimulam e promovem processos educativos nos diversos espaços/ambientes de suas propriedades, contribuindo para a sustentabilidade das relações do ser humano com o meio ambiente nos lugares de convivência cotidiana. As experiências vividas e compartilhadas com a família e demais visitantes constituem grandes ensinamentos de como a relação de comprometimento de um com o outro precisa ser restituída no dia a dia, mesmo que esse outro seja a própria natureza.

Dona Leonilda considera que a percepção deles mudou a partir dos conhecimentos advindos da Agreco e das relações estabelecidas com os visitantes: *“Com a Agreco e com o agroturismo, que a gente aprendeu é você valorizar o seu lugar. Às vezes, você gosta do seu lugar, mas você não dá valor. Está tão acostumado em uma rotina de ver aquilo ali todo dia que você não dá valor. E as pessoas de fora te mostram esse valor.”* (Leonilda Baumann) (Figura 3).

Figura 3 – Vista geral da propriedade de Romeu Assing, mostrando as belezas naturais



Fonte: Acervo das autoras (2011).

Quando se relacionam com as pessoas visitantes de suas propriedades, os agricultores também exercitam o que Leonardo Boff chama de *razão sensível*, pois embora “[...] dominados pela razão analítica e funcional da modernidade. [...] importante para atender demandas humanas e garantir nossa subsistência [...]” (BOFF, 2014, p. 108); mas o ser humano possui também “[...] fome de solidariedade,

de cooperação de amor e de fraternidade” (BOFF, 2014, p. 108). Entende-se, então, que é também por meio da “razão sensível” que é possível, dentre outros aspectos, amar o lugar em que se vive e cuidar dele para que este se perpetue.

No presente estudo, percebe-se que as diversas situações vivenciadas com os visitantes enaltecem, ainda mais, a importância da associação (Agrego), da união das pessoas e do lugar. Tal aspecto é sustentado por Sauvé (2005) e Guimarães (2006) como a noção e sentimento de pertencimento, perdido pelo advento do desenvolvimento econômico acelerado. Para Sauvé (2005, p. 317), “[...] é preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, o fluxo de vida de que participamos [...]” e, nesse caso, encontra-se o entendimento de que a natureza precisa ser respeitada, cuidada e preservada. Este cuidado culmina no sentimento de pertencimento a este planeta, do papel de cuidar do meio ambiente, da existência e do cosmo.

Durante as entrevistas, dona Leonilda detalha ainda as mudanças na comunidade a partir de novas concepções educativas: *“Principalmente dentro da Agrego e da Acolhida foi um trabalho tanto de valorização da mulher quanto do jovem e da criança. Nas reuniões, só o homem falava. As mulheres não podiam abrir a boca e o trabalho era feito pelas mulheres. Hoje quando vai à reunião, vai [sic] mais mulheres do que homens. Então, o quanto a gente percebe essa mudança, o quanto vai evoluindo.”* (Leonilda Baumann).

A questão do gênero é fortemente influenciada por vários contextos, entre eles o cultural, o social e o econômico. Contudo, essa determinação não é algo natural e, por conta disso, transformações acontecem, como a exemplificada por dona Leonilda Baumann, que denotam a mudança de participação da mulher nas tomadas de decisões da Agrego. Trata-se de um processo de empoderar-se, que “[...] significa o ato de emancipar-se coletiva e/ou individualmente” (TASSARA, E.; TASSARA, H.; ARDANS, 2013, p. 159). A pessoa, ao vislumbrar e conhecer plenamente a sua realidade, toma para si o poder das escolhas e reflete sobre elas, não pensando somente em si, mas também no bem comum.

Viezzler (2013) traz uma importante contribuição à luz do ecofeminismo, quando este desnaturaliza o papel histórico e socialmente construído para a mulher desempenhar dentro da família, escola, igreja, instituições políticas e de mercado. Desenvolve-se, então, um novo processo civilizatório que aponta para o cultivo da sociobiodiversidade e a interdependência entre os seres. Logo, “[...] no novo paradigma, mulheres e homens são reconhecidos como seres humanos em igualdades individuais e sociais e com o devido reconhecimento de suas diferenças naturais, biológicas e psicossomáticas” (VIEZZER, 2013, p. 176). Questão esta de suma importância na vivência da comunidade em questão e de seus sujeitos/atores.

As narrativas demonstram que, a partir da observação, da vivência, da convivência da posição dos pais diante das questões, os filhos adquirem, além do conhecimento, valores. Os filhos formam opinião, adquirem convicção e defendem aquilo que acreditam ser correto, mesmo sendo contrariados por outras pessoas. *“Outro dia ele recebeu uma crítica horrível, porque nós somos contra pinus e eucalipto, porque não é nativo daqui. Aí tinha uma pessoa que disse: ‘Ah, eu vou derrubar lá e plantar pinus’. Daí ele disse: ‘Não faz isso. Você nem vai chegar [sic] colher. Vai plantar para quem?’ ‘Ah, vou plantar para os meus netos’. ‘Você sabe se seus netos querem isso aí? Você não sabe se os seus netos não querem respirar?’ A pessoa brigou com ele. Ele chegou em casa revoltado, quase chorando. Não tem noção de que um pé de eucalipto grande toma 200 litros de água por dia e que um dia essa água vai faltar.”* (Leonilda Baumann).

De maneira não formal, esses pais e mães agricultores(as) têm desenvolvido uma abordagem de EA com seus filhos. Como enfatiza Carvalho (2004, p. 69), a EA objetiva “[...] uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo”.

O agricultor Lucas relatou que os filhos observaram diferenças nas diversas atividades existentes no município, bem como na alimentação e no consumismo³: *“A gente vê que eles vão construindo um hábito saudável em tudo [...] A alimentação tem muito a ver com a saúde e tudo mais. E [...] um pouco assim, a questão do consumismo em si, porque não é fácil de [sic] lidar com isso. A gente passou a ter uma preocupação maior com esse lado, do consumismo que tende a esgotar os recursos naturais.”* (Lucas Schmidt).

Na sociedade atual, os elevados padrões de consumo têm determinado o modelo de sociedade adotado, no qual se retiram da natureza vários bens, renováveis ou não, para assegurar o desenvolvimento e permanência do capitalismo. Além disso, o avanço científico e tecnológico possibilitou um aumento considerável de produtos consumíveis para rápida reposição e descarte, além do agravo intencional das mídias, que estimula o consumo desenfreado e, por consequência, a degradação do meio ambiente. Crespo (2013, p. 80, grifos do autor), a partir de outra lógica, considera que “[...] o mais importante de tudo é convencer a sociedade e nos reeducarmos na ideia de que podemos *desrobotizar* o nosso *piloto automático* e fazermos escolhas mais inteligentes todos os dias”.

3 Consumismo caracteriza-se pelo hábito de comprar produtos além da necessidade real e tende a esgotar os bens naturais.

Na concepção de Barcelos (2010, p. 20), “[...] a ânsia consumista que assola boa parte da nossa sociedade é apenas umas das partes visíveis desse processo de negação ao outro do acesso aos meios básicos necessários para uma sobrevivência ecologicamente saudável, digna e justa [...]”. O consumismo reforça a individualidade, a ganância, e retira o acesso à boa moradia, à boa alimentação, ao bom atendimento médico, etc.

Outra maneira, como o conhecimento popular interferiu na vida dos agricultores, está relacionada à formação educativa e à atividade profissional escolhida por seus filhos. Indistintamente, todos os entrevistados esperam que, no futuro, os filhos sejam seus sucessores nas atividades desenvolvidas. Pretendem que os filhos venham morar na propriedade, como é o caso de Valnério Assing, ou que continuem morando, como se constatadas narrativas dos demais entrevistados. Os próprios agricultores, fazendo uma leitura mais crítica do seu mundo, perceberam outras possibilidades em seu próprio meio, evitando que seus filhos saíssem da propriedade: *“É a questão também da sucessão. Então, nós tínhamos a preocupação de construir alguma coisa que tivesse certa solidez para a geração futura [...] Tanto é que a minha filha que mora aqui é turismóloga e optou por colocar uma pousada aqui e vai viver disso.”* (Volnei Heidemann).

Todos os entrevistados confirmaram a influência da atividade agroecológica na carreira que os filhos seguiram: *“Com certeza, porque eles poderiam ter pensado estudar para outra coisa, professor, médico, ou sei lá o que, se tivesse [sic] oportunidade, mas [...] como esse projeto estava andando, a agronomia tinha espaço [...] Agora o filho está se preparando para vir morar na propriedade. É aqui em cima, já foi feito até estrada. O chão já está tudo pronto. Escolheram aqui.”* (Valnério Assing).

Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2009, p. 193) reconhecia que “[...] nós sempre chamávamos o que fazíamos de educação [...]”, embora as pessoas envolvidas com a educação formal não a reconhecessem como educação. A palavra educação não incluía o aprendizado fora da escola, como descreve o autor. Este entendimento tem mudado ao longo do tempo. Por isso, de acordo com Brandão (2002, p. 10), “[...] da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais”.

Independentemente do contexto em que a educação se processa, “[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido [...]” (FREIRE, 2001b, p. 109).

Além das questões até aqui levantadas, as trocas de conhecimentos que acontecem no dia a dia dos agricultores e passíveis de serem incorporadas ao currículo escolar são de extrema relevância. Os agricultores são procurados por universitários

e estudantes de escolas para ampliar seus conhecimentos. Esse aspecto enaltece o papel desses agricultores e de suas respectivas propriedades atuarem como sujeitos e espaços/ambientes educadores sustentáveis, em que o *currículo da vida* ganha destaque no âmbito formal. Os conhecimentos construídos *na e pela* atividade agroecológica ultrapassam também as fronteiras do seio familiar e comunitário, percorrendo outros nichos, alcançando diversas regiões, estados e, inclusive, países.

Os indivíduos Valnério Assing e Lucas Schmidt citaram a vinda de estudantes de universidades para visitas técnicas⁴. Nas Figuras 4 e 5, a seguir, ilustram-se alguns dos espaços das propriedades utilizados pelos agricultores para receberem os visitantes. De acordo com o entrevistado Valnério Assing: “*Têm vindo grupos da Universidade Federal, da Unisul⁵, da Universidade Federal de Santa Maria. Essa semana agora o campus de Lages⁷, dentro da agroecologia. A área de hotelaria também, a UNIVALF⁸.*”

Eles narraram que os estagiários das universidades ficam nas propriedades por um tempo considerável, compartilhando do dia a dia da família do agricultor e criando vínculos afetivos.

Figura 4 – Vista parcial da propriedade de Volnei Heidemann, em que são realizadas visitas técnicas



Fonte: Acervo das autoras (2011).

4 São consideradas visitas técnicas aquelas em que os visitantes, provenientes de escolas ou universidades, vão às propriedades com o objetivo de buscar conhecimentos teóricos e práticos sobre agroecologia ou agroturismo.

5 Universidade Federal de Santa Catarina.

6 Universidade do Sul de Santa Catarina.

7 Universidade do Estado de Santa Catarina.

8 Universidade do Vale do Itajaí.

Figura 5 – Produção de verduras na propriedade de Romeu Assing



Fonte: Acervo das autoras (2011).

No que tange ao contato com o âmbito formal, eis o relato de dona Leonilda: *“Ah [...] Tem várias Universidades que têm contato com a produção orgânica. Aí eles ficam sabendo e acabam mandando estagiários para fazer pesquisa aqui. Existe uma universidade em Berkeley, nos Estados Unidos, que manda os estudantes para cá. [...] O que mais a gente recebe é da França e da Espanha.”*

As narrativas revelaram a grande participação das universidades estrangeiras nesse processo formativo. Os entrevistados manifestaram prazer e orgulho por fazerem parte da formação dos estudantes universitários. Nessa direção, é importante ressaltar o papel que as universidades devem desempenhar ao reconhecerem propriedades agroecológicas como espaços educativos.

Dentre as funções da universidade destaca-se a estreita relação que deve existir entre ensino – pesquisa – extensão. Freire (2011, p. 30) ressalta que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro.” Pensando na formação acadêmica de educadores brasileiros, tem-se deixado muito a desejar e nada condiz com os discursos existentes em planos governamentais, leis e propostas referentes à área educacional, já que se apregoa uma educação de qualidade para todos, contribuindo com a formação de uma sociedade justa e igualitária. A universidade acaba oferecendo um ensino compartimentalizado e indiferente, muitas vezes, às problemáticas da sociedade que ela atende.

O papel desempenhado por esses agricultores, no processo formativo dos universitários, é de suma importância, já que atuam como multiplicadores e como capacitadores na área da agroecologia, modificando, inclusive, os conceitos e os valores existentes na própria comunidade. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos devem ser estimulados, integrando-os aos trabalhos realizados dentro da temática ambiental e que “[...] passam-se justamente na fronteira do formal e do não formal, integrando a escola e a comunidade do entorno. [...] Fecha-se, assim, um círculo virtuoso formado pela aprendizagem escolar e social desenvolvida nas comunidades” (CARVALHO, 2004, p. 158). Tal perspectiva é possível de ser viabilizada na região, se houver integração escola – comunidade – agricultura agroecológica, reconhecendo essas propriedades e os agricultores agroecológicos como potenciais espaços e sujeitos, respectivamente, educadores sustentáveis.

O desenvolvimento de atividades socioambientalmente sustentáveis, que se estruturam e garantem durabilidade, é um fator importante. No caso dos agricultores agroecológicos que trabalham em um sistema que pretende deixar como legado aos filhos as propriedades e os princípios constituídos pela comunidade, isso assume relevância. Para que esta durabilidade socioambiental se perpetue, é preciso que as crianças sejam inseridas em um processo educativo que contemple esse tipo de visão de ser humano, de sociedade e de mundo.

Ainda com relação à vinda de escolas, o agricultor Volnei Heidemann enfatiza que os professores vão à propriedade para visitar, mas que não há uma proposta curricular para a área rural, esclarecendo com o seguinte discurso: *“Não diria escola, mas alguns professores. Então, enquanto projeto de transformação de sociedade, enquanto projeto de escola, não existe. Agora, existem vários professores que hoje buscam isso. Olha, como tem resistência! É difícil você conseguir um conjunto de professores para debater isso [...] Amarradas [sic] a um livro didático.”*

O aspecto levantado por esse participante é intrigante, pois vem sendo amplamente discutido o papel do professor na construção de uma ética socioambiental. Sato (1997, p. 108) salienta que é importante que se “[...] estabeleça um diálogo entre natureza e cultura, conciliando-as para responder aos problemas ambientais, aos problemas de desenvolvimento humano e finalmente aos problemas do processo educativo”. A EA precisa, por conta disso, conhecer as diversas instâncias sociais, como a família – a primeira formação do indivíduo –, a escola, as diversas igrejas, as inúmeras empresas existentes e a esfera do poder público.

Constata-se a dificuldade que permeia grande parte dos espaços educativos: a resistência de muitos educadores em se aproximar da realidade das comunidades e de integrar abordagens de fato transformadoras, capazes de promover a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, a exemplo do que propõem Carvalho (2002), Carvalho (2004), Guimarães (2006), Sato (1997, 2001) e tantos outros da área de

EA. Isso requer, do educador, “[...] um envolvimento maior com a comunidade que pretende trabalhar, procurando sair do anonimato pedagógico formal, e buscar incluir-se em sua dinâmica relacional” (CARVALHO, 2002, p. 147).

Guerra e Lima (2004) consideram o avanço nas legislações, como a lei que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir dos temas transversais, mas alertam que esse avanço não se efetivou nas escolas, nem mesmo a implementação de políticas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores ambientais. A educação precisa acontecer de forma a envolver várias disciplinas em torno do tema ambiental. Isso é algo que ainda está muito distante da realidade das escolas. Para Passos e Sato (2002), o desconhecimento dos PCN pelos professores revela que tal proposta não foi construída democraticamente. Logo, torna-se importante estabelecer momentos e espaços de discussão e reflexão sobre o desenvolvimento da EA.

Contudo, ressalta-se que nenhuma concepção pedagógica e metodológica é considerada como a mais correta e mais eficaz para se trabalhar a EA: depende sempre da situação e dos objetivos que se pretende alcançar. Entretanto, até mesmo a abertura para tal escolha é difícil para aquele professor que vivenciou uma formação que o instiga a seguir modelos prontos e formatados. É preciso que haja, conforme Passos e Sato (2002, p. 2, grifos dos autores), “[...] uma ruptura da estrutura ‘eu-mundo’, para uma complexidade do ‘eu-outro-mundo’”. Sendo assim, a abordagem de ensino precisa estabelecer redes de discussão entre o social, o cultural, o econômico, o político, o educativo e o natural, e isso é um desafio no ensino formal.

Há uma “[...] indicação de que o modelo de EA adotado deve percorrer por uma pedagogia mais crítica, onde alunos e professores possam construir os conhecimentos para a reconstrução da realidade cultural e natural” (SATO, 1997, p. 104). Quando se almeja uma pedagogia mais crítica e a abertura de diálogo para discuti-la, pensa-se em Freire (2003), pedagogo que utilizava a realidade do sujeito como tema gerador e, a partir dele, alfabetizava e provocava discussões sobre os problemas reais da comunidade, construindo uma perspectiva emancipatória, crítica e libertadora. Sato (1997) faz referência à Educação Libertadora de Paulo Freire, considerando os pressupostos ontológicos, epistemológicos e ideológicos que, somados, contribuem ricamente para o debate ambiental.

Leite (1979, p. 48) argumenta que Paulo Freire concebe a educação muito além de mera técnica, pois ele a considera em sua totalidade: “[...] faz uma reflexão sobre problemas da educação numa sociedade de classes, sobre a relação entre política e educação, sobre o papel do educador, sobre a relação educador-educando, sobre a cultura e sobre a linguagem [...]”. Além disso, a pedagogia freireana enfatiza a ideia da impossibilidade da neutralidade na educação, pois sempre se escolherá uma abordagem pedagógica na formação do ser humano.

Assim, Paulo Freire, em uma entrevista concedida a Leite (1979, p. 59), explica que: “[...] a educação qualquer que seja ela, é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, o que coloca o problema de perguntar o que é conhecer, como conhecer, em favor de quem, contra quem conhecer; em favor do que, contra que conhecer”.

Nessa tomada de decisão por parte do educador, encontra-se a sua importante responsabilidade social, pois, direta ou indiretamente, opta por manter a atual sociedade, privilegiando uns em detrimento de outros, ou auxilia a constituir uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, Boff (2012) se reporta à finalidade da educação com base na sociedade que se deseja formar e de acordo com os movimentos históricos. Ou seja, a educação ora é uma instância justificadora e reprodutora, ora é desmascaradora e alternativa, e ambas as tarefas caminham juntas.

Estabelecendo algumas considerações: um comentar em construção

A questão ambiental vai além do discurso e da prática de culpar e multar indivíduos, grupos ou sociedades por determinadas agressões à natureza. É preciso levantar ou compreender as visões de mundo e de meio ambiente existentes, que são construídas histórica, social e culturalmente, e que estão relacionadas ao modo de agir do ser humano.

O diálogo com Paulo Freire foi, por vezes, estabelecido na discussão dos resultados, por se considerar que a pedagogia freireana se cerca dos anseios da EA: formar cidadãos críticos, ativos, capazes de ler a realidade e provocar as mudanças necessárias, com vistas a uma sociedade melhor para todos.

As visitas que os agricultores recebem, inclusive de pessoas de países estrangeiros, são contadas com entusiasmo e orgulho, pois são percebidas como o reconhecimento social pela atividade exercida. Em anos anteriores, o agricultor era estigmatizado por sua profissão. Tinha vergonha de dizer que era da *roça*, pois, inúmeras vezes, isso estava associado a alguém que não possuía conhecimento, que estava fadado a uma vida insignificante e sem perspectivas. Essa situação determinou uma forma de exclusão social e, de certo modo, uma desvalorização do ser por si próprio.

A formação da Agreco possibilitou uma mudança de visão de ser humano, gerando, nos agricultores agroecológicos, a elevação da autoestima, que é um dos fatores preponderantes para o enfrentamento das dificuldades que, eventualmente, encontram ao desenvolver suas atividades. A autoestima torna as pessoas seguras do conhecimento que possuem e dos benefícios que a atividade gera para si

mesmas, seus familiares, a comunidade mais próxima e a sociedade como um todo. Os filhos recebem de herança essa nova visão sobre a mulher e o homem do campo, reconhecendo também a importância dessa atividade que pai, mãe e/ou família exercem para a sociedade. Os filhos percebem, ao mesmo tempo, um movimento da sociedade, que reconhece e valoriza as atividades que exercem.

A ligação entre as duas instâncias – universidades e propriedades – também merece ser destacada, já que os universitários buscam, nas propriedades, consolidar a *práxis* educativa. Quando se pensa em estender o projeto para a comunidade, articulando uma educação escolar – ensino básico – com a formação que acontece nas propriedades agroecológicas, o que os entrevistados expressaram é que *o nó da questão está nos professores*, pois a comunidade, provavelmente, teria interesse em desenvolver uma educação formal mais coerente com sua própria realidade; porém, esbarra na dificuldade por parte do professor.

Sugere-se, neste momento, um currículo fenomenológico para a EA, a exemplo do que Passos e Sato (2002, p. 130) explicitam no texto *Educação Ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia Merleau-pontyana*, pois, para esses pesquisadores, traçar um currículo para a EA “[...] é entregar-se à liberdade, reinventando a vida [...]”. O currículo educacional se transforma em uma trajetória a ser percorrida, “[...] uma possibilidade que assumida pela liberdade, se compromete com um horizonte que qualifica uma direção moral de existência. É deste horizonte que a existência concreta se referencia, e por sua posição adquire um sentido específico” (PASSOS; SATO, 2002, p. 133).

Os autores supracitados consideram que um currículo fenomenológico não é um rol de conteúdos ou conceitos preestabelecidos desconexos com a realidade na qual será desenvolvido. Esse precisa nascer do interior da comunidade, sendo construído ao longo do processo, estando conectado com o seu meio e vindo de engajamentos próprios, mas “que não nos isentam de responsabilidade pelas escolhas entre tramas de infinitas possibilidades” (PASSOS; SATO, 2002, p. 134). Enfatizam, também, que “[...] a proposta curricular deve ultrapassar as relações do tempo e do espaço, possibilitando uma comunicação em rede, um diálogo que se abre na perspectiva de romper com fronteiras do conhecimento” (PASSOS; SATO, 2002, p. 135).

Apesar de Brandão (2013) não discorrer especificamente sobre currículo fenomenológico, ele oferece subsídios para compreendê-lo, quando sugere uma visão interdisciplinar dos conhecimentos, não excluindo nenhuma dimensão/área de conhecimento, seja ele artístico, filosófico ou místico, quando essa é necessária na procura de respostas às perguntas efetuadas. Com essa visão diferenciada sobre educação, Brandão (2013, p. 260) contribui, afirmando que “[...] podemos criar formas de conhecimentos e programas de ação em que estejam reunidas sensibilidades, significados e imaginários [...] Uma vez mais tudo é interligado”.

É intrigante constatar que a Agreco é conhecida em vários outros países, possuindo, inclusive, reconhecimento de universidades estrangeiras, no entanto a atividade agroecológica não consegue se inserir nas escolas do próprio município e nas escolas da região da qual faz parte, especialmente no vale de Braço do Norte e na Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL). É importante difundir esse reconhecimento para essas instituições de ensino. A questão é: como articular as ações educativas da Agreco e as escolas dos municípios da região, saindo da informalidade para a formalidade – educação formal? Tão importante quanto o/a professor/escola se interessar pelos conhecimentos produzidos fora do espaço formal de ensino, é a Agreco desenvolver formas de estar presente nas escolas dos municípios de sua abrangência, em função do importante papel que desempenha como espaço educador sustentável. As universidades do entorno também poderão contribuir, favorecendo processos formativos que auxiliem na incorporação e integração desses saberes junto aos professores e redes de ensino.

Os agricultores de Santa Rosa de Lima fazem parte de uma parcela da sociedade que rompe com os paradigmas de desenvolvimento até então estabelecidos, e trilham caminhos alternativos. Sob uma nova perspectiva, buscam, através de valores éticos, a sustentabilidade, propondo e mostrando novas possibilidades ao sistema agrícola brasileiro e à sociedade, valendo-se do sonho e da esperança defendidos por Freire (2001a), para tornar um pouco melhor a existência humana e planetária, como sugere Boff (2012) e com os quais se partilha do pensar e do sentir.

Referências

BARCELOS, V. **Educação Ambiental:** sobre princípios, metodologias e atitudes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOFF, L. **O cuidado necessário:** na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Ecoeducação. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, DF: MMA/DEA, 2014. p. 107-110. (v. 3).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. Mediação Educadora. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, DF: MMA/DEA, 2013. p. 255-271. (v. 3).

CARVALHO, I. C. M. C. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de Janeiro: WAK, 2002.

CRESPO, S. Consumo Sustentável. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Brasília: MMA/DEA, 2013. p. 65-80. (v. 3).

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001b.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. (Título original: We make the road by walking).

GONÇALVES, C. W. P. **O desafio ambiental: os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERRA, A. F. S.; LIMA, M. B. de. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Org.). **Educação Ambiental e Compromisso Social: pensamentos e ações.** Erechim: EdiFAPES, 2004. p. 41-62.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, Mauro. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação.** Campinas: Papirus, 2006. p. 9-16.

KASSICK, C. N. **A Ex-cola Libertária.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

LEITE, L. C. Encontro com Paulo Freire. **Educação e Sociedade,** Unicamp, Campinas, n. 3, p. 47-75, 1979.

LIMA, M. J. A. **Ecologia humana: realidade e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, H. T.; COMAR, V. Reconstituição histórica como instrumento de resgate cultural e de educação ambiental. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 13, p. 101-114, jul./dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas, 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 85 -114.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Unesp, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Unesp, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PASSOS, L. A.; SATO, M. Educação Ambiental: o currículo nas Sendas da fenomenologia Merleau-Pontyana. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. (Org.). **Sujets choisissent éducation relative a l'environnement: D'une Amérique à l'autre**. Montreal, Canadá: ERE-UQAM, 2002. p. 129-135.

SATO, M. Cluster da educação ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Print, 2013. p. 15-29.

_____. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 1, p. 14-15, 2001.

_____. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. 239 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, UFSCAR, 1997.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SCHEIBE, L. F.; BUSS, M. D. Mineração, meio ambiente e o caráter paradoxal do conceito de des(-)envolvimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOLOGIA, 37., 1992, São Paulo. **Boletim dos Resumos Expandidos**. SBG, São Paulo: 1992, p. 607-608.

TASSARA, E. T. O.; TASSARA, H.; ARDANS, H. O. Empoderamento (versus Empoderar-se). In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, DF: MMA/DEA, 2013. p. 157-163.(v. 3).

VIEZZER, M. L. Gênero. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, DF: MMA/DEA, 2013. p. 171-184. (v. 3).

Recebimento em: 01/12/2013.
Aceite em: 31/06/2014.